



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

M e s t r a d o e m E d u c a ç ã o

A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso

Ana Maria Morais Cravo de Sá



185069

Vol. 1

Lisboa

2009

Ana Maria Morais Cravo de Sá

A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de especialização:
Administração Escolar

Orientador:
Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão

Co-orientador:
Mestre José Manuel Mata Justo

Lisboa

2009

Ficha Técnica

Autora Ana Maria Morais Cravo de Sá
Orientador Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão
Co-orientador Mestre José Manuel Mata Justo
Título A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso
Local Lisboa
Ano 2009

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

SÁ, Ana Maria Morais Cravo de, 1982-

A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha : um estudo de caso / Ana Maria Morais Cravo de Sá ; orientado por Cassiano Maria Reimão, José Manuel Mata Justo. - Lisboa : [s.n.], 2009. - Dissertação de Mestrado em Educação, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa.

I – REIMÃO, Cassiano Maria, 1944-

II – JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

LCSH

1. Professores Universitários – Prática Profissional – Portugal
2. Motivação (Psicologia)
3. Motivação na Educação - Portugal
4. Ensino Superior – Países da União Europeia
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
7. Teses – Portugal - Lisboa

1. College Teachers – Practice – Portugal
2. Motivation (Psychology)
3. Motivation in Education - Portugal
4. Education, Higher – European Union Countries
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
7. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

LCC LB1778.S2 2009

APRESENTAÇÃO

Título: A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso

Resumo: Este trabalho pretende estudar a motivação dos docentes da licenciatura de radioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, face ao processo de Bolonha. Realizou-se um enquadramento teórico dos conceitos base, como motivação e processo de Bolonha. O estudo foi definido como um estudo de caso, com uma amostra de 3 elementos. Aplicou-se três entrevistas a cada um dos entrevistados, denominadas por entrevista, entrevista reflexiva e entrevista reflexiva aprofundada. Para a análise dos dados utilizou-se um *software* de análise de conteúdo -AQUAD 6.0. Os resultados são apresentados em forma de tabelas e segmentos de texto extraídos do *software*. Na discussão dos resultados verifica-se que de uma forma geral os resultados vão ao encontro da literatura existente e nas considerações finais respondem-se às questões de investigação inicialmente realizadas, mas também são apresentadas as limitações ao estudo, bem como futuras investigações.

Palavras-chave:

1. Professores Universitários – Prática Profissional – Portugal
2. Motivação (Psicologia)
3. Motivação na Educação - Portugal
4. Ensino Superior – Países da União Europeia
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
7. Teses – Portugal - Lisboa

PRESENTATION

Title: The professors' motivation in the higher education regarding Bologna process: a case study

Abstract: It is intended with this work to study the motivation of the radiotherapy graduated professors of the Higher School of Health Technology of Lisbon, regarding the Bologna process. It was performed a theoretical frame of reference of the basic concepts such as motivation and the Bologna Process. The study was defined as a case study, with a sample of three elements. Three interviews were performed to each interviewed person, defined as interview, reflexive interview and deepened reflexive interview. For the data analysis it was used a content analysis software - AQUAD 6.0. The results are presented in table form and with text sectors obtained from the software. In the discussion of the results one comes to the conclusion that, in general, they match the available literary writings and in the final reflexions it is answered to the investigation questions initially asked but also presented the study limitations as well as future investigations.

Keywords:

1. College Teachers – Practice – Portugal
2. Motivation (Psychology)
3. Motivation in Education - Portugal
4. Education, Higher – European Union Countries
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
7. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por aquilo que são e por todo o
Amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Cassiano Maria Reimão pela sua atenção, disponibilidade e presença durante a realização deste trabalho.

Ao Professor José Manuel Mata Justo, pelo enorme apoio, disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Aos entrevistados, pela disponibilidade que tornou possível a efectivação das entrevistas.

Ao Dr. Hélder Machado e à Dr.^a Maria da Luz pela sua disponibilidade.

À Carina, pelo apoio, carinho e amizade.

Ao Bruno, pelo espírito, sorriso e compreensão.

Aos amigos e colegas pelo incentivo que me deram.

RESUMO

Este trabalho pretende estudar a motivação dos docentes da licenciatura de radioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, face ao processo de Bolonha. Realizou-se um enquadramento teórico dos conceitos base, como motivação e processo de Bolonha. O estudo foi definido como um estudo de caso, com uma amostra de 3 elementos. Aplicou-se três entrevistas a cada um dos entrevistados, denominadas por *entrevista*, *entrevista reflexiva* e *entrevista reflexiva aprofundada*. Para a análise dos dados utilizou-se um *software* de análise de conteúdo -AQUAD 6.0. Os resultados são apresentados em forma de tabelas e segmentos de texto extraídos do *software*. Na discussão dos resultados verifica-se que de uma forma geral os resultados vão ao encontro da literatura existente e nas consideração finais respondem-se às questões de investigação inicialmente realizadas, são também apresentadas as limitações ao estudo, bem como a sugestão futuras investigações.

Palavras – Chave: Motivação; Processo de Bolonha; Entrevista; Entrevista Reflexiva;
Entrevista Reflexiva Aprofundada.

THE PROFESSORS' MOTIVATION IN THE HIGHER EDUCATION REGARDING BOLOGNA PROCESS

ABSTRACT

It is intended with this work to study the motivation of the radiotherapy graduated professors of the Higher School of Health Technology of Lisbon, regarding the Bologna process. It was performed a theoretical frame of reference of the basic concepts such as motivation and the Bologna Process. The study was defined as a case study, with a sample of three elements. Three interviews were performed to each interviewed person, defined as *interview*, *reflexive interview* and *deepened reflexive interview*. For the data analysis it was used a content analysis software - AQUAD 6.0. The results are presented in table form and with text sectors obtained from the software. In the discussion of the results one comes to the conclusion that, in general, they match the available literary writings and in the final reflexions it is answered to the investigation questions initially asked but also presented the study limitations as well as suggestions of future investigations.

Key words: Motivation, The Bologna Process; Interview; Reflexive Interview; Deepened Reflexive Interview

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
SUMÁRIO.....	vii
LISTA DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO	4
1.1.1. TEORIAS CLÁSSICAS.....	4
1.1.1.1. Administração Científica - Taylor.....	5
1.1.1.2. Teoria Clássica – Fayol	6
1.1.1.3. Modelo Burocrático da Organização – Max Weber.....	6
1.1.2. TEORIAS COMPORTAMENTALISTAS	7
1.1.2.1. Teoria das Relações Humanas – Elton Mayo.....	8
1.1.2.2. Teóricos Comportamentais – Maslow e McGregor	8
1.1.3. TEORIAS PRAGMÁTICAS	9
1.1.3.1. Teoria Neoclássica.....	9
1.1.3.2. Administração por Objectivos.....	10
1.2. MOTIVAÇÃO E MOTIVOS	11
1.2.1. ORGANIZAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS.....	13
1.2.2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO	15
1.2.2.1. Teorias de Conteúdo da Motivação	15

1.2.2.1.1. <i>Teoria da Hierarquia das Necessidades</i>	15
1.2.2.1.2. <i>Teoria dos Dois Factores</i>	17
1.2.2.1.3. <i>Teoria ERC</i>	19
1.2.2.1.4. <i>Teoria das Necessidades Aprendidas</i>	20
1.2.2.2. Teorias de Processo da Motivação	21
1.2.2.2.1. <i>Teoria do Estabelecimento de Objectivos</i>	21
1.2.2.2.2. <i>Teoria do Reforço</i>	22
1.2.2.2.3. <i>Teoria da Equidade</i>	22
1.2.2.2.4. <i>Teoria da Expectativa</i>	23
1.3. MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR ...	23
1.4. PROCESSO DE BOLONHA.....	27
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	32
2.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO	32
2.2. PROBLEMA DE PARTIDA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	32
2.3. NATUREZA DO ESTUDO.....	33
2.3.1. ESTUDO DE CASO	33
2.4. SELECÇÃO DA AMOSTRA.....	35
2.4.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM.....	35
2.4.2. DIMENSÃO DA AMOSTRA	36
2.5. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS	36
2.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	40
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	46
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
BIBLIOGRAFIA.....	77
APÊNDICES.....	Vol. 2

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1: Contagem frequencial total das categorias analíticas.	47
Tabela 3.2: Contagem frequencial das categorias analíticas nas entrevistas de cada um dos entrevistados.	47
Tabela 3.3: Contagem frequencial das categorias analíticas nas três diferentes entrevistas efectuadas.	48
Tabela 3.4: Contagem frequencial das categorias analíticas em cada um dos tipos de entrevista e nos discursos dos três entrevistados.	49

INTRODUÇÃO

*“Um dos maiores desafios do administrador
é motivar as pessoas”*

Idalberto Chiavenato

A dissertação apresentada refere-se ao estudo da avaliação da motivação dos docentes da licenciatura em radioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, face ao processo de Bolonha. Desta forma, serão abordados temas relacionados com a motivação, bem como temas no âmbito do processo de Bolonha.

Ao longo da realização da revisão da literatura pertinente para o estudo, deparamo-nos com várias definições distintas de motivação, no entanto, todas elas têm alguns pontos em comum. Assim, de acordo com Chiavenato (2005), a motivação é o desejo de exercer altos níveis de esforço em direcção a determinados objectivos organizacionais, condicionados pela capacidade de satisfazer objectivos individuais.

Para Jorge e Silva (2006), a motivação tem uma natureza complexa e subjectiva, ficando, inteiramente, ao critério do líder, descobrir as formas mais eficazes e duradouras de motivar continuamente os seus colaboradores. Estes autores referem também que a visão presente do conceito de Gestão Estratégica de Recursos Humanos, tem como objectivo a participação dos trabalhadores na gestão da vida da organização. Isto implica uma fonte de motivação intrínseca que associada a conteúdos desafiantes do próprio trabalho, aumentaram a produtividade da organização e os objectivos organizacionais serão mais rapidamente alcançados.

Huet e Costa (2007), referem que os docentes em Portugal estão mais motivados, quando mais satisfeitos estão, que por sua vez vão aumentando assim a sua produtividade.

Contemporaneamente o Ensino Superior ultrapassa um período de mudança, e para que os docentes promovam a reforma escolar é necessário estes estejam motivados (OECD, 2006)

2006); e, de acordo com Marques (2005), a motivação dos docentes é um factor imprescindível na receptividade, adesão e implementação da mudança.

O presente estudo pretende avaliar a motivação dos docentes da licenciatura em radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL), face ao processo de Bolonha.

Para atingir este objectivo procedeu-se, após contextualização teórica do tema, ao levantamento de informação, através da realização de três entrevistas semi-estruturadas a cada um dos entrevistados. Inicialmente, aplicou-se a mesma entrevista a cada um dos docentes que exercem funções a tempo integral na ESTeSL e que também leccionam disciplinas no curso de radioterapia. De seguida, procedeu-se à realização de uma entrevista reflexiva a cada um dos entrevistados, sendo esta baseada nos resultados da primeira entrevista. Posteriormente, realizou-se uma entrevista reflexiva aprofundada, em que cada um dos guiões foram baseados nas informações obtidas através da entrevista reflexiva. Posto isto, realizou-se o tratamento dos dados obtidos, através do auxílio do *software* AQUAD versão 6.0. De seguida, realizou-se a apresentação dos resultados, a discussão destes e, posteriormente, foram efectuadas as considerações finais.

Considerando que o processo de Bolonha trouxe uma nova visão do ensino por a toda a comunidade académica, torna-se importante a realização deste estudo, uma vez que se pretende avaliar a motivação dos docentes de radioterapia da ESTeSL face à influência do novo paradigma do processo ensino-aprendizagem, incluído na presente conjuntura.

Este trabalho estrutura-se em seis capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a introdução que, além abordar, de uma forma geral, o tema, também apresenta o objectivo do estudo.

O segundo capítulo é constituído pelo enquadramento teórico onde se apresenta a revisão da literatura pertinente, de modo a contextualizar o estudo e o quadro conceptual onde são apresentados os conceitos que definem e apoiam o estudo em causa. Assim, foram abordados os conceitos de motivação, bem como as teorias gerais da motivação. Procurou-se também analisar a motivação dos docentes do ensino superior, assim como o processo de Bolonha.

O terceiro capítulo refere a metodologia de investigação, onde se define a pertinência do trabalho, a problemática de partida, bem como as questões de investigação, a natureza do

estudo, o método de amostragem, a dimensão da amostra, o método de recolha de dados e o método de análise de dados.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados do estudo realizado. Estes resultados foram suportados pelo *software* de análise de conteúdo AQUAD versão 6.0, que permitiu realizar uma análise frequencial das categorias analíticas seleccionadas, bem como uma análise segmental dessas mesmas categorias. Para a realização da análise frequencial, procedeu-se à elaboração de tabelas para uma melhor compreensão dos dados obtidos, enquanto para a análise segmental das categorias analíticas, foram retirados dos discursos dos entrevistados segmentos de texto que caracteriza as categorias analíticas.

O quinto capítulo é constituído pela discussão de resultados; procedeu-se aí à discussão dos resultados anteriormente obtidos, comparando-os estes com a literatura existente.

No sexto capítulo apresentam-se as considerações finais que incluem algumas conclusões dos resultados obtidos, o resumo de cada capítulo, as questões de investigação com respectiva resposta, as limitações do estudo e, ainda, a importância que esta investigação poderá ter futuramente.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO

1.1.1. TEORIAS CLÁSSICAS

De acordo com Teixeira (1998), as teorias clássicas foram predominantes até ao final dos anos 30 e são contemporâneas do desenvolvimento das primeiras grandes empresas industriais. Estas teorias desenvolveram-se numa época em que a tecnologia se iniciou, juntamente com um grande crescimento dos mercados, criando a necessidade dum rápido desenvolvimento da capacidade de produção. Assim, surgiram as primeiras empresas com sistemas de produção baseados no conceito de linha de produção.

Autores como Max Weber, Fayol e Taylor, realizaram trabalhos que pretendiam descobrir as regras ideais porque se deverão reger as organizações. Os seus trabalhos científicos desenvolvidos eram orientados no sentido de revelar essas regras que servirão como normas absolutas a aplicar pelos gestores nas suas organizações. Todas as abordagens realizadas por estes autores, tentaram incrementar um modelo explicativo do funcionamento das organizações, estabelecendo as suas bases num sistema isolado do meio exterior e concentrado na tecnologia operativa. Ou seja, apenas se dá ênfase à produção interna, ignorando a actuação da organização nos diversos mercados (Sousa, 1990).

Para Chiavenato (2005), a questão fundamental, a nível empresarial depreendia-se com a capacidade de produzir, uma vez que existia um grande crescimento dos mercados e pouco desenvolvimento das tecnologias. Considerando a tecnologia o aspecto fulcral e crítico do processo produtivo não surpreende que, a nível do sistema social da organização, estas abordagens tenham tendência a encarar o indivíduo como uma peça do “maquinismo”, isto

é, o indivíduo é considerado um mero acessório da máquina que apenas existia porque a evolução tecnológica ainda não o tinha conseguido substituir.

Todas as abordagens que se enquadram nas Teorias Clássicas assentam a sua visão da teoria das organizações em três grandes pilares: a descoberta das regras ideais de funcionamento de uma organização; a organização é considerada como um sistema fechado, centralizado na tecnologia, com o objectivo único de procurar a eficiência do sistema produtivo; e o indivíduo deve adaptar-se à máquina, complementando-a, bem como contribuir determinadamente para a optimização de sistema produtivo (Baranger, Helfer, Bruslerie, Orsoni & Peretti, 1993).

1.1.1.1. Administração Científica - Taylor

Frederick W. Taylor ficou conhecido como o pai da Organização Científica do Trabalho e a sua teoria é a que mais nitidamente se orienta para o estudo do sistema de produção fabril. Para Taylor o principal objectivo das organizações é assegurar ao empregador e a cada empregado a prosperidade máxima. O seu conceito fundamental baseia-se na existência de apenas uma única maneira de melhor executar uma tarefa. Taylor defende que cada colaborador deverá ter tarefas repetidas, o menos complexas possível e cada um deverá receber instruções de alguém altamente especializado – organização funcional do trabalho (Chiavenato, 2005).

Sousa (1990), refere que de uma forma geral, a filosofia de gestão de Taylor sintetiza-se na aplicação do método científico para encontrar a única e melhor maneira de realizar o trabalho; na selecção, de forma científica dos colaboradores que melhor desempenharão a tarefa; no treino, educação e desenvolvimento dos trabalhadores de modo a melhor desempenharem as tarefas; e na interacção amigável entre os gestores e os trabalhadores, mas com uma clara separação dos deveres entre uns e outros.

1.1.1.2. Teoria Clássica – Fayol

Sousa (1990) e Teixeira (1998), mencionam que apesar de ter a mesma base conceptual que Taylor, Henry Fayol desenvolveu a sua teoria numa perspectiva global, isto é, considera a organização como um todo. Fayol preocupa-se essencialmente com a análise da estrutura hierárquica das organizações, realçando que do topo da hierarquia depende o bom funcionamento organizacional. Para Fayol as operações empresariais são divididas em seis funções fundamentais: comercial, técnica, segurança, contabilidade, financeira e administração. A função administrativa abrange as funções de gestão como planear, organizar, comandar, coordenar e controlar. Fayol refere também como crucial a clareza das relações hierárquicas bem expressa na unidade de comando, ou seja, cada subordinado tem um só chefe e para cada chefe é inequívoco quem são as pessoas que respondem perante ele. Ainda Fayol, define um conjunto de princípios gerais de gestão que qualquer estrutura interna de uma organização deverá obedecer, como a divisão do trabalho; autoridade; disciplina; unidade de comando; unidade de direcção; remuneração; centralização; cadeia de comando; ordem; equidade; estabilidade de emprego; e iniciativa.

1.1.1.3. Modelo Burocrático da Organização – Max Weber

Weber aplica o seu método de análise às organizações que consiste na definição de um tipo ideal de organização. A organização “weberiana” é uma organização burocrática, racionalizada em que existe uma predeterminação total a todos os níveis. Quando são definidas as actividades bem como os objectivos de uma organização, Weber defende que é possível formular um sistema de papéis e regras a serem desempenhados por todos os membros da organização. O indivíduo tem apenas de seguir comportamentos prefixados, geralmente por escrito, isto porque tudo deverá estar definido e todas as situações deverão estar previstas. O modelo de Weber assenta num conjunto de características que são fundamentais para a sustentabilidade e funcionalidade das organizações e que ainda hoje estão presentes na maioria das organizações como a avaliação e selecção dos funcionários; a remuneração regular dos funcionários; a carreira regular dos funcionários; a separação da

propriedade do cargo; a divisão do trabalho; e a hierarquia da autoridade (Baranger et al., 1993).

No entanto, Chiavenato (2005), refere que a teoria de Weber é apontada de forma negativa por vários autores, porque estes consideram que esta teoria acarreta um grande formalismo, resistência a mudanças; uma grande dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público; a despersonalização do relacionamento; e a super-conformidade com rotinas e procedimentos.

1.1.2. TEORIAS COMPORTAMENTALISTAS

Nos anos 30, surgem como contraponto às teorias clássicas, as abordagens comportamentalistas, e muito particularmente a mais antiga conhecida por “teoria das relações humanas” (Chiavenato, 2005).

Sousa (1990), refere que todas estas as abordagens estabelecem que o indivíduo na organização, tem de ser o ponto de partida e chegada de qualquer análise do funcionamento das organizações. Isto porque, através do estudo do comportamento humano, poderemos compreender o comportamento organizacional (ponto de partida), e as organizações devem ser estruturadas e servirem os que nela trabalham (ponto de chegada).

Desta forma, para Sousa (1990), passou-se para uma análise do sistema social das organizações e afastou-se a análise do sistema técnico produtivo. Assim, abriu-se um conjunto de novas perspectivas relativamente ao funcionamento das organizações, uma vez que existe uma melhor adaptação a uma envolvente social. No entanto, com o desenvolvimento da tecnologia existe cada vez mais um esforço intelectual do operário, enquanto que o esforço físico é substituído pelas próprias máquinas. Esta análise ainda vê a organização como um sistema fechado, embora o trabalhador seja visto como um todo, com objectivos e inserção social, ou seja, como um todo. Neste tipo de organizações, o comportamento humano é fundamental e é visto como o verdadeiro objecto de estudo das organizações. A eficiência do sistema produtivo passa sobretudo pela motivação e pelo relacionamento interpessoal, isto porque o objectivo de uma organização baseia-se no

sistema social, com um conhecimento profundo dos mecanismos da motivação humana e do funcionamento dos sistemas sociais complexos (Sousa, 1990).

1.1.2.1. Teoria das Relações Humanas – Elton Mayo

Entre 1924 e 1932, Elton Mayo realizou várias experiências nas organizações, para estudar o impacto das condições físicas de trabalho na produtividade dos operários. Mayo concluiu que a produtividade estava relacionada com o espírito de equipa e as relações entre as chefias e não com as condições físicas que os trabalhadores tinham na sua organização. Assim, explicou que a liderança e a motivação eram as variáveis que melhor explicavam os resultados da sua experiência (Baranger et al., 1993).

Desta forma, Teixeira (1998), menciona que a teoria das relações humanas apesar de analisar a organização como um sistema fechado, levanta, pela primeira vez uma nova perspectiva da organização como um sistema social inter-relacionado.

1.1.2.2. Teóricos Comportamentais – Maslow e McGregor

Nos anos 50 e 60, com a evolução da psicologia e da sociologia, vários autores actualizam alguns pensamentos já desenvolvidos na década de 30, no âmbito da teoria das relações humanas. Para estes autores, a organização continua a ser analisada num sistema fechado, no entanto, consideram que a própria organização é um sistema dinâmico, uma vez que dão grande enfoque à vontade dos indivíduos, bem como do seu processo de inter-relação e de estruturação organizacional (Chiavenato, 2005).

Para Maslow, todo o comportamento humano gira em torno de satisfazer necessidades. Uma necessidade insatisfeita constitui o ponto de partida no processo da motivação, uma vez que, pode causar tensão física ou psicológica no indivíduo, forçando-o a alterar o seu comportamento para que consiga satisfazer a necessidade (Teixeira, 1998).

Para McGregor, os gestores tem tendência a criar um conjunto de crenças ou ideias sobre os subordinados, que constituem duas visões antagónicas: a teoria X e a teoria Y. A teoria X defende que as pessoas são indolentes e preguiçosas, evitam o trabalho, a responsabilidade para se sentirem mais seguras, precisam de ser controladas e dirigidas, são ingénuas e sem iniciativa. Por outro lado, a teoria Y refere que as pessoas são esforçadas, gostam de ter o que fazer, podem ser auto-motivadas e auto-dirigidas, são criativas e competentes, encaram o trabalho como uma actividade tão natural como brincar ou descansar, procuram e aceitam responsabilidades e desafios (Teixeira, 1998).

1.1.3. TEORIAS PRAGMÁTICAS

De acordo com Sousa (1990), a partir de meados dos anos 50, desenvolveram-se as teorias pragmáticas por indivíduos ligados à gestão de empresas, que definiram regras práticas de gestão. Fundamentalmente, estas abordagens englobam pensamentos das teorias clássicas, mas dão também um enfoque às teorias comportamentalistas, nomeadamente a nível da motivação individual.

1.1.3.1. Teoria Neoclássica

Para Sousa (1990) e Teixeira (1998), a teoria neoclássica inspira-se nas teorias clássicas, no entanto passa a dar uma grande importância à função inovação. O conceito de inovação traduz-se na capacidade de detectar oportunidades no mercado e de seguida ser capaz de as aproveitar de forma activa. Para os neoclássicos, é importante a função de gestão das organizações, o comportamento organizacional, bem como o marketing da própria organização. As organizações passam a ser vistas como um sistema que se adapta à evolução dos mercados e não como um sistema fechado. Assim, é essencial realizar uma análise do mercado, ou seja, não se realça apenas a produção, mas sim uma produção de acordo com as necessidades do mercado, de forma a rentabilizar as organizações.

1.2. MOTIVAÇÃO E MOTIVOS

“A motivação não é nem será uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho. Não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem tarefas igualmente motivadoras para todos.”

Claude Levy-Leboyer

A palavra motivação deriva do latim *motivus, movere*, que significa mover, e indica o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos explica, induz, incentiva ou provoca algum tipo de acção ou comportamento humano. Assim, são os motivos que dirigem os comportamentos dos indivíduos em direcção aos objectivos. Sendo assim, o administrador ao pretender influenciar o comportamento de uma pessoa, deve primeiro conhecer os motivos ou as necessidades de cada indivíduo (Santos, 2003).

De acordo com Ford (1992, *Apud* Valenzuela, 2007), a motivação é uma expressão que indica um estado psicológico de disposição ou vontade de atingir uma meta ou realizar determinada tarefa. Dizer que uma pessoa está motivada, significa dizer que esta pessoa apresenta disposição favorável ou positiva para atingir os seus objectivos. Segundo Oliveira e Alves (2005), motivação é uma força interna, que faz com que o indivíduo procure realizar algo. Para Neves (2002), motivação é o grau de interesse e implicação no trabalho decorrente da adequação das características pessoais à natureza intrínseca ao mesmo. Segundo Jorge e Silva (2006), motivação é o complexo de variáveis situacionais e organizacionais que explicam a actividade e a orientação da experiência e comportamento dos indivíduos e está relacionada com o sistema de cognição do indivíduo.

Para Lieury e Fenouillet (2000, *Apud* Oliveira & Alves, 2005, p.232), a motivação é “o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da acção, da orientação, da intensidade e da persistência”.

Para Atkinson (1958, *Apud* Jesuíno, 1999) e McClelland (1961, *Apud* Jesuíno, 1999), os motivos são disposições gerais específicas, ou seja, traços de personalidade, enquanto que por motivação são um complexo de variáveis situacionais e orgânicas que explicam a activação geral e a orientação da experiência e comportamentos de indivíduos.

De acordo com Chiavenato (2005), a motivação funciona como resultado da interacção entre o indivíduo e a situação que o envolve. Para este autor, o impulso motivacional básico, difere de pessoa para pessoa, e a mesma pessoa pode ter níveis diferentes de motivação que variam ao longo do tempo. Além das diferenças individuais, existem variações no mesmo indivíduo, em função do momento e da situação. Chiavenato (2005) menciona ainda que a motivação é o desejo de exercer altos níveis de esforço em direcção a determinados objectivos organizacionais, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. A motivação está relacionada com três aspectos: a direcção do comportamento (objectivos); a força e intensidade do comportamento (esforço) e a duração e persistência do comportamento (necessidade).

Este autor refere também que a motivação é um processo contínuo de satisfação de necessidades individuais. O nosso organismo caracteriza-se por um estado de equilíbrio e sempre que esse equilíbrio é interrompido sempre que surge uma necessidade. Esta necessidade, é um estado interno, que quando não é satisfeita, cria tensão e estimula algum impulso dentro do indivíduo para reduzi-la. O impulso gera um comportamento de busca com vista ao alcance dos objectivos que, se atingidos, satisfarão a necessidade e produzirá redução de tensão. Este é o chamado ciclo motivacional, ou seja, é uma sequência de eventos que vão desde a carência de uma necessidade até à sua satisfação e retorno ao estado anterior de equilíbrio. Assim, os funcionários motivados estão sempre em estado de tensão e para reduzir esta tensão, estes exercem um esforço, com o objectivo de alcançarem o que desejam. Relativamente ao comportamento no trabalho, a redução de tensão deve ser direccionada tanto para os objectivos organizacionais como para os objectivos individuais (Chiavenato, 2005; Chambel & Curral, 1995).

Para Rodrigues (1999), a motivação é um factor primordial para o aumento de produção e para o desempenho e comportamento dos funcionários. A motivação é alcançada através da satisfação de um conjunto de necessidades específicas. A motivação não tem apenas efeitos a nível individual como também efeitos colectivos. Esta cria condições ao trabalho de grupo, assim como disponibilidade e empenho para a participação dos funcionários na

tomada de decisão. Através da motivação, também é possível impelir os funcionários a aceitar a mudança, desde que vejam satisfeitas algumas das necessidades.

1.2.1. ORGANIZAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Pode-se descrever organização como uma unidade ou entidade social, intencionalmente construída e reconstruída, na qual as pessoas interagem entre si para atingir objectivos específicos (Etzioni, 1989 *Apud* Estefano, 1996). De acordo com Neves (2002), podemos definir organização como um conjunto articulado de recursos com vista à prossecução de uma ou várias finalidades, que justificam a sua razão de ser. Um desses recursos é o ser humano, que possui características particulares como a capacidade de pensar, imaginar e decidir. Estefano (1996), refere que os recursos humanos com as suas necessidades, são os que mais influenciam os resultados da organização, presumindo-se que a administração desses recursos deverá ser prioritária quando comparada aos recursos técnicos.

Neste sentido a administração de empresas é uma ciência capaz de ajustar os recursos humanos e técnicos de uma forma adequada para alcançar os objectivos da organização através do trabalho de indivíduos e grupos. A administração é o órgão que gere o funcionamento de uma organização, definindo e fazendo aplicar normas. Quando as organizações atingem determinada dimensão precisam de ser administradas. A administração trata do planeamento, da organização, da direcção e do controle dos recursos humanos, físicos e materiais, financeiros e tecnológicos, a fim de atingir os seus objectivos (Neves, 2002).

Estefano (1996), refere que ao estudar as teorias administrativas, encontramos no início do século XX as primeiras teorias que tinham como objectivo aumentar a eficiência da indústria através da racionalização do trabalho. A administração científica, fundada por Taylor e desenvolvida nos Estados Unidos, preocupava-se essencialmente em aumentar a produtividade da organização, realçando a divisão e a racionalização do trabalho. De acordo com Rodrigues (1999), o trabalho correspondia a um conjunto de tarefas, devendo escolher-se o pessoal adequado ao desempenho dessas tarefas e treiná-lo para o efeito.

Uma vez que a natureza humana é complexa, esta visão científica não era suficiente para a gestão de pessoas.

Com o objectivo de corrigir a tendência à desumanização no trabalho, surge a Teoria das Relações Humanas, que considera que os trabalhadores são criaturas sociais complexas, com desejos, sentimentos e temores; as pessoas são motivadas por certas necessidades e alcançam as suas satisfações através dos grupos com os quais interagem, a supervisão e a liderança influenciam o comportamento das pessoas (Chiavenato, 1983 *Apud* Estefano, 1996; Ferreira, Abreu & Caetano, 1996). Assim, de acordo com Rodrigues (1999), relacionava-se desta forma, a produtividade com a integração social, e o comportamento com o meio ambiente e padrões sociais. Desenvolveu-se portanto, técnicas de gestão realçando a motivação, a liderança e a participação.

De acordo com Chambel e Curral (1995) e Ferreira, Abreu e Caetano (1996), a Escola das Relações Humanas tem como princípios:

- As relações humanas são a variável fundamental no contexto das organizações.
- A principal motivação do indivíduo é “estar junto” e “ser conhecido pelos outros”.
- O comportamento do indivíduo no trabalho é determinado pelo grupo a que pertence.
- O grupo a que o indivíduo pertence tem uma natureza informal.

Foi depois da Escola das Relações Humanas, que se passou a considerar que no trabalho, o comportamento do indivíduo é consequência dos factores motivacionais (Chambel & Curral, 1995).

Actualmente, verificou-se uma fusão entre estes dois conceitos de gestão, que evidenciam a importância dos recursos humanos na gestão das organizações. O planeamento dos recursos humanos, começou a ser entendido como planeamento estratégico, o conceito de motivação individual passou a dar lugar ao conceito de clima organizacional, as tarefas individuais foram ultrapassadas pelos grupos de trabalho e o pessoal com funções especializadas deu lugar ao pessoal identificado com os objectivos da organização (Rodrigues, 1999).

1.2.2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

De acordo com Chiavenato (2005), as teorias da motivação podem ser classificadas em teorias de conteúdo e teorias de processo. As teorias de conteúdo relacionam-se com aquilo que está dentro de um indivíduo ou do ambiente que envolve o indivíduo e que sustenta o seu comportamento. Para Maslow (2000) e Herzberg (1967, *Apud Moraes, 2005*), as teorias de conteúdo estão relacionadas com factores que procuram e estimulam a procura de escolha de estratégias que satisfaçam as necessidades na busca do estado de equilíbrio. Chiavenato (2005), refere que as teorias do processo proporcionam uma compreensão dos processos cognitivos, que influenciam o comportamento do indivíduo. Para Moraes (2005), as teorias do processo relacionam-se não apenas com o estímulo, mas também com os factores que direccionam para o comportamento motivado.

1.2.2.1. Teorias de Conteúdo da Motivação

A teoria da hierarquia de necessidades e a teoria dos dois factores, apesar de serem questionadas pela sua validade, constituem ainda a melhor maneira de explicar a motivação das pessoas. Uma vez que ambas as teorias carecem de confirmação científica, surgiram duas outras teorias contemporâneas, com um certo grau de validade científica (Chiavenato, 2005).

1.2.2.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades

Abraham H. Maslow foi considerado um dos maiores especialistas em motivação humana, uma vez que criou a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow. Desta forma, ordenou as necessidades humanas em formato de pirâmide, sendo que na base da pirâmide encontram-se as necessidades fisiológicas, seguidas das necessidades de segurança,

necessidades sociais, necessidades de estima e necessidades de auto-realização estando estas no topo da pirâmide. As necessidades fisiológicas, de segurança e sociais são necessidades primárias, enquanto que as necessidades de estima e auto-realização são necessidades secundárias (Gawel, 1997; Barbosa, 2007).

De acordo com Maslow (1975, *Apud* Ronald & Hutchison, 1985), as necessidades fisiológicas são o mais baixo nível da hierarquia das necessidades e são indispensáveis à sobrevivência, como por exemplo, a fome, sede, sono e as relações sexuais. A insatisfação destas necessidades impede a emergência para necessidades superiores do ser humano. As necessidades de segurança surgem à medida que as necessidades fisiológicas estejam relativamente satisfeitas. Como exemplo de necessidades de segurança temos as ameaças, as privações, doenças ou mesmo instabilidade no emprego. Quando um indivíduo se sente ameaçado no que respeita à sua segurança, pode regredir dos níveis superiores de necessidades e concentrar-se apenas nas necessidades de segurança. As necessidades sociais depreendem-se aos sentimentos de associação com outras pessoas, como o sentimento de pertença, de intimidade, de amor e podem, em determinado momento ser predominantes, impedindo a aparecimento de outras necessidades. As necessidades de estima são necessidades de poder, prestígio, auto-confiança, *status*, atenção e apreciação. A satisfação destas necessidades leva a sentimentos de força, de adequação, de ser útil e necessário ao mundo, enquanto que a sua ausência gera sentimentos de inferioridade e de desencorajamento. De acordo com Lino (2004, *Apud* Costa & Oliveira, 2008), prestígio ou *status*, significa a importância que o indivíduo dá ao seu trabalho ou mesmo o grupo social em que este se insere. Finalmente, as necessidades de auto-realização representam o topo das necessidades humanas. Significa o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de uma pessoa, inclusive do pensamento criativo e surge à medida que as demais necessidades são relativamente satisfeitas (Júnior, 2001).

Gawel (1997), menciona que apesar de Maslow propor uma hierarquia das necessidades, onde as necessidades superiores emergem à medida que as inferiores são satisfeitas, não supõe que as necessidades básicas ou primárias sejam totalmente satisfeitas para então permitir a emergência das necessidades superiores ou necessidades secundárias. Ele mesmo indicou que as necessidades nem sempre ocorrerão na ordem sugerida ou nem sempre haverá distinções nítidas entre os vários níveis. Outro ponto fraco encontrado na teoria de Maslow, depreende-se com o facto do modelo não considerar as diferenças

individuais tanto na motivação como no comportamento, uma vez que, pessoas diferentes têm motivos e intenções diferentes (Pereira & Fávero, 2001).

É importante ainda referir que segundo Gawel (1997), nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da pirâmide das necessidades proposta por Maslow, uma vez que devido a diferenças socioeconómicas, muitas pessoas permanecem preocupadas apenas com necessidades fisiológicas e de segurança (Barbosa, 2007).

1.2.2.1.2. Teoria dos Dois Factores

Frederick Herzberg formulou a Teoria dos dois factores da motivação que explica o comportamento humano no ambiente do trabalho. Esta teoria distingue satisfação no trabalho e motivação no trabalho (Nakamura, et al., 2005).

Através da realização de estudos, Herzberg, verificou que quando as pessoas se sentiam insatisfeitas no serviço, preocupavam-se com o ambiente de trabalho e quando se sentiam bem no serviço, isso estava relacionado com o trabalho propriamente dito. A primeira categoria foi denominada de factores de higiene, isto é, as condições no ambiente de trabalho (Maitland, 2002 *Apud* Pestana et al., 2003), uma vez que descrevem o ambiente humano e impedem a insatisfação no trabalho. A segunda categoria foi denominada de factores motivadores, ou seja, relacionam-se com sentimentos de reconhecimento e auto-realização (Maitland, 2002 *Apud* Pestana et al. (2003), sendo estes eficientes para motivar as pessoas para uma realização superior (Souza, 2001; Barbosa, 2007).

De acordo com Estefano (1996) e Barbosa (2007), os factores de higiene dizem respeito ao ambiente, isto é, a palavra higiene está relacionada ao seu sentido médico, preventivo e ambiental. Os factores de higiene constituem parte extrínseca ao trabalho e estão relacionados com as condições sob as quais um serviço é realizado, a sua função primária é a de prevenir a insatisfação no trabalho. Herzberg chamou-os de factores de manutenção, isto porque, quando são óptimos, eles apenas evitam a insatisfação dos trabalhadores e quando são precários, provocam a insatisfação dos empregados. Os factores de higiene incluem, segundo Souza (2001):

- Supervisão técnica: refere-se à capacidade de transmitir responsabilidades, ensinar, conduzir e criticar os subordinados.
- Relações interpessoais: são as relações entre as pessoas e podem ser divididas em três categorias: superior, subordinado e pares.
- Condições de trabalho: relacionados com os aspectos físicos do ambiente de trabalho como adequação e inadequação de ventilação, iluminação, equipamentos e espaço.
- Salários: aumento ou não cumprimento de expectativas do aumento salarial.
- Política e administração: organização da instituição no que se refere à comunicação interna e políticas mal conduzidas.
- Vida pessoal: questões familiares como problemas de moradia, salário e outros tipos de problemas.
- *Status*: mudança de posição (cargo) dentro da companhia.
- Segurança: relacionados com preocupações com questões como tempo de serviço, estabilidade e instabilidade de emprego.

Estes factores são necessários mas não seguram por si próprios motivações positivas, nem crescimento a capacidade produtiva do trabalhador. Quando estiveram abaixo de um nível aceitável, surgirá insatisfação no trabalho, o que leva à formação de atitudes negativas (Gawel, 1997).

De acordo com Souza (2001), os factores motivadores estão relacionados com a tarefa, isto é, com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que o indivíduo executa. Estes podem estar sob o controle do indivíduo, pois têm relação com aquilo que ele desempenha. Têm um efeito positivo na satisfação do serviço, o que frequentemente resulta num aumento da capacidade total de produção de uma pessoa. Os factores motivadores são factores relativos ao trabalho em si, ou seja, factores intrínsecos ao trabalho, relacionados com o que uma pessoa faz no trabalho. Estes factores incluem os seguintes sentimentos:

- Reconhecimento: necessidade do indivíduo de ser reconhecido pelo seu trabalho por alguém como: o supervisor, o administrador de forma impessoal, o cliente, o colega e até pelo público em geral.

- Realização profissional: fracasso e ausência de realização relacionada em fazer um trabalho completo e solucionar problemas.
- Possibilidade de crescimento: capacidade de superar a própria habilidade individual, capacidade de aprender novas técnicas e adquirir novas perspectivas profissionais.
- Progresso: mudança pessoal e profissional na organização com vistas à questão de *status*.
- Responsabilidade: relacionada com o próprio trabalho, com o trabalho de outras pessoas e aquisição de novas responsabilidades.
- Trabalho em si: situações como variação da rotina, criatividade, oportunidade de carreira.
- Participação: refere-se à possibilidade de participação dos indivíduos nas tomadas de decisão quanto a mudanças da organização.

De acordo com Pereira e Fávero (2001), a proposição fundamental da teoria de Herzberg depreende-se com o facto de os factores motivadores podem actuar como incentivos na satisfação das necessidades de crescimento, e os factores de higiene na satisfação das necessidades de evitar sofrimento.

1.2.2.1.3. Teoria ERC

Aldefer (1969, *Apud* Chiavenato, 2005), modificou a teoria de Maslow em três aspectos. Em primeiro lugar simplificou a teoria de Maslow para três necessidades: existência, relacionamento e crescimento. Relativamente às necessidades de existência, estas são necessidades de bem – estar físico: existência, preservação e sobrevivência. Estas incluem as necessidades fisiológicas e de segurança de Maslow. Relativamente ao trabalho, estas necessidades correspondem aos salários, benefícios sociais, condições ambientais de trabalho e as políticas organizacionais sobre segurança no trabalho. As necessidades de relacionamento são necessidades de relações interpessoais e incluem as necessidades sociais e os componentes externos de estima de Maslow. As necessidades de crescimento

são necessidades de desenvolvimento do potencial humano e desejo de crescimento e de competência pessoal. Estas necessidades incluem a componente intrínseca da necessidade de estima de Maslow e as de auto-realização (Chiavenato, 2005).

Em segundo lugar, enquanto a teoria de Maslow menciona que o progresso de uma pessoa na hierarquia é o resultado da satisfação das necessidades mais inferiores, a teoria ERC adota o princípio de frustração-regressão, pelo qual uma necessidade inferior pode ser activada quando uma necessidade mais elevada não pode ser satisfeita (Chiavenato, 2005).

Em terceiro lugar, enquanto a teoria de Maslow salienta que a pessoa focaliza uma única necessidade de cada vez, a teoria ERC assume que mais de uma necessidade pode ser activada ao mesmo tempo (Chiavenato, 2005).

1.2.2.1.4. Teoria das Necessidades Aprendidas

Chambel e Curral (1995), referem que a teoria de McClelland está ligada aos conceitos de aprendizagem, uma vez que, para ele, as necessidades humanas são aprendidas e adquiridas pelas pessoas ao longo da vida. Para McClelland, apenas existem três necessidades básicas: realização, poder e afiliação. Relativamente às pessoas que possuem a necessidade de realização, estas gostam de ter responsabilidade, traçar metas para a própria realização, assumir riscos calculados e desejar retroacção do seu próprio desempenho. No que diz respeito à necessidade de poder, estas pessoas influenciam outras e conquistam-nas pela argumentação. O poder pode ser negativo, quando se tenta dominar e submeter as outras, ou pode ser positivo, quando se tenta um comportamento persuasivo e inspirador (Chiavenato, 2005). Por outro lado as pessoas que sentem necessidade de afiliação, colocam o relacionamento social antes das tarefas de realização pessoal, isto é, desejam estabelecer e manter amizades e relações interpessoais com os outros (Chambel & Curral, 1995).

1.2.2.2. Teorias de Processo da Motivação

As teorias de processo procuram verificar como o comportamento é activado, dirigido, mantido e como termina. As principais teorias do processo são: a teoria da equidade e a teoria da expectativa. No entanto, antes delas, analisaremos a teoria do estabelecimento dos objectivos e a teoria do reforço, que são importantes para a sua percepção (Chambel & Curral, 1995).

1.2.2.2.1. Teoria do Estabelecimento de Objectivos

De acordo com Chiavenato (2005), Edwin Locke conclui que a intenção de trabalhar em direcção a algum objectivo constitui uma grande fonte de motivação. O mesmo autor menciona que os objectivos específicos melhoram o desempenho, enquanto que os objectivos difíceis, quando aceites pela pessoa, resultam num desempenho mais elevado do que os objectivos fáceis. Locke conclui na sua pesquisa que (Chiavenato, 2005):

- Os objectivos específicos conduzem a melhor desempenho do que os objectivos vagos, imprecisos ou genéricos.
- A oportunidade de participar no estabelecimento dos objectivos de uma organização aumenta a aceitação destes, por parte do funcionário.
- A retroacção da tarefa, isto é, o conhecimento dos resultados, motiva as pessoas para um melhor desempenho, uma vez que encoraja objectivos gradativamente mais elevados de desempenho.
- A capacitação e a auto-eficácia fazem com que os objectivos definam um melhor desempenho para alcançá-los.
- O comprometimento com os objectivos motiva as pessoas a um melhor desempenho quando estes são aceites.

1.2.2.2. Teoria do Reforço

A teoria do estabelecimento de objectivos conduz à teoria do reforço. Esta teoria é comportamental que salienta que o reforço condiciona o comportamento. De acordo com Chambel e Curral (1995), existem quatro estratégias de modificação de comportamento organizacional:

- Reforço positivo, isto é, para aumentar a frequência ou a intensidade do comportamento desejável, relaciona-se as consequências agradáveis com contingentes à sua ocorrência.
- Reforço negativo, ou seja, para aumentar a frequência ou a intensidade do comportamento desejável, evita-se uma consequência desagradável e contingente à sua ocorrência.
- Punição, ou seja, para eliminar um comportamento indesejável aplica-se uma consequência desagradável e contingente à sua ocorrência.
- Extinção, ou seja, para diminuir a frequência ou eliminar um comportamento indesejável, remove-se uma consequência agradável e contingente à sua ocorrência.

1.2.2.3. Teoria da Equidade

Para Chiavenato (2005), a teoria da equidade avalia as contribuições de cada pessoa, em relação às recompensas que cada um tem relativamente ao seu trabalho na organização. A natureza da teoria da equidade é a comparação realizada pelas pessoas entre os seus esforços/recompensas e os esforços/recompensas das outras pessoas que trabalham em situação semelhante.

1.2.2.2.4. Teoria da Expectativa

De acordo com Chiavenato (2005), Borges e Filho (2001) e Chambel e Curral (1995), a teoria da expectativa foi desenvolvida por Vroom, e argumenta que a tendência para agir de uma certa maneira, depende da força da expectativa de que a acção possa ser seguida por algum resultado e da atractividade desse resultado para o indivíduo. Esta teoria tem três aspectos fundamentais, entre eles:

- Expectativa, isto é, a probabilidade esperada pelo indivíduo de que o seu esforço no trabalho será seguido por um certo desempenho na tarefa.
- Instrumentalidade, isto é, a probabilidade esperada pelo indivíduo de que um certo desempenho alcançado o levará a obter recompensas do trabalho.
- Valência, isto é, o valor atribuído pelo indivíduo às várias recompensas do trabalho.

1.3. MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Lawler (1993, *Apud* Maciel & Sá, 2007), menciona que a motivação é um factor importante para o planeamento organizacional de qualquer instituição, para que os seus objectivos e procedimentos internos não influenciam de forma negativa o comportamento individual dos trabalhadores e por sua vez da própria organização.

Hoffman (1988, *Apud* Sampaio, 2004), menciona que publicou uma entrevista com Maslow, em que este evidencia algumas ideias sobre a actividade laboral. A ideia de Maslow baseia-se no conceito de sinergia, em que a cooperação recompensa, bem como cria uma vantagem para todos os envolvidos numa organização. Ainda o mesmo autor refere que para Maslow, o trabalho auto-realizador é uma procura do *self*, isto porque a identificação de um indivíduo com trabalhos importantes aumenta o *self*, tornando-o importante.

Sampaio (2004), menciona ainda que Maslow alerta para aspectos como a escassez de bens, a cessação das gratificações das necessidades básicas preponderantes, uma organização anti-sinérgica, um aumento do medo ou ansiedade, a suspeita, a desonestidade e a má comunicação, poderão fazer com que uma organização regrida. Desta forma, Maslow propôs critérios para analisar a satisfação no trabalho com base na sua teoria hierárquica.

Hackman e Oldham (1980, *Apud* Nakamura et al., 2005), mencionam que os indivíduos motivam-se para o trabalho quando o resultado final de uma tarefa permite reconhecê-la como um produto pessoal, quando o desempenho no cargo exige várias habilidades pessoais, quando o produto resultante tem algum impacto nas outras pessoas, quando existe liberdade na decisão de alguns procedimentos da tarefa e finalmente quando o trabalhador tem um feedback sobre a eficácia da realização da sua tarefa.

Por outro lado, para Tamayo e Paschoal (2003), a motivação no trabalho, pronuncia-se pela orientação do indivíduo para realizar com agilidade e exactidão as suas tarefas, insistindo na sua realização até conseguir o resultado previsto ou esperado. De uma forma geral, existem três componentes na motivação: o impulso, a direcção e a persistência do comportamento. O estudo da motivação no trabalho tem sido muito reflectido, uma vez que existe um confronto entre os interesses da organização com os interesses dos subordinados. A organização exige um desempenho eficaz do trabalhador nas tarefas, num determinado tempo, em quantidades e qualidade antecipadamente definidas. Para isso, a organização fornece o equipamento necessário para o desempenho das tarefas, no entanto, podem não corresponder às necessidades das tarefas ou mesmo da própria organização.

Ainda os mesmos autores referem, que quando um indivíduo inicia o seu trabalho numa organização, o seu interesse primordial não se relaciona com o aumento do lucro da empresa, mas sim com a satisfação das suas necessidades pessoais de carácter diverso. Atingindo um equilíbrio entre os objectivos da organização bem como do trabalhador, alcança-se aspectos positivos, na medida em que a organização beneficiará na qualidade e quantidade de trabalho realizado pelo empregado, e o trabalhador terá como consequências benéficas, a realização pessoal, a satisfação, o bem-estar e a auto estima. Para Erez (1997, *Apud* Tamayo & Paschoal, 2003), os indivíduos que não estão satisfeitos, não demonstram capacidade para dirigir empenho, conhecimentos e habilidades pessoais no seu trabalho. Desta forma, é indispensável que a instituição valorize de forma eficiente os seus

trabalhadores, caso queira manter um lugar de seus empregados, se quiser manter um lugar de relevo no mercado actual.

De acordo com Silva (2005), os professores ao desempenharem as suas funções profissionais, deparam-se também eles com factores motivacionais que condicionam o comportamento e a produtividade. Autores como Blackburn e Lawrence dedicam grande parte da sua investigação a estudar a motivação dos docentes universitários e os factores reguladores dessa motivação.

Várias teorias explicam o comportamento individual humano com base em parâmetros motivacionais. Os modelos teóricos diferenciam-se entre si dependendo dos princípios que regulam a origem dominante da motivação. A motivação poderá ter uma origem intrínseca e uma origem extrínseca. (Callegari, 2004; Buzneck & Guimarães, 2007; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Blackburn & Lawrence, 1995 *Apud* Silva, 2005). A origem extrínseca relaciona-se com a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa. Inclui factores como incentivos e recompensas que tenham impacto directo no comportamento. Segundo um estudo de motivação de professores realizado por Diniz e Costa (2009), as motivação extrínsecas mais mencionadas foram as promoções na carreira, a efectivação no quadro permanente dos professores, o reconhecimento por parte de outros professores e a partilha de informação entre os colegas do trabalho.

“A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou actividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objectivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades [...] diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros.” (Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 45-46, Apud Moraes & Varela, 2007, p.8).

A origem intrínseca relaciona-se com uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza determinadas actividades pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. Inclui factores como objectivos, intenções e expectativas (Blackburn & Lawrence, 1995 *Apud* Silva, 2005). A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma “propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando

desafios óptimos.”. (Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 39, *Apud Moraes & Varela, 2007, p.10*).

De acordo com Huet e Costa (2007), a motivação dos professores é fundamental para alcançar a satisfação no trabalho e melhorar a sua produtividade. Um estudo realizado na Universidade de Aveiro por Huet, refere que os docentes apresentam interesse e satisfação no exercício da sua profissão, no entanto, este entusiasmo pode facilmente desaparecer quando as condições e o contexto ambiental, bem como as respostas e contingências sociais não são as desejáveis. Segundo as autoras isto indica que as políticas e cultura institucionais não auxiliam os docentes no ensino e na investigação.

Na sua pesquisa, Silva (2005), conclui que os professores desmotivam-se quando sentem que:

- Os alunos não estão motivados (notas baixas, desistências, não comparência às aulas teóricas, falta de interesse nas aulas práticas).
- Os professores desmotivam-se quando verificam que o tempo dedicado à docência não é considerado na progressão da carreira e não é valorizado pelos pares.
- Os professores motivam-se quando sentem que os alunos compreenderam a informação e demonstram interesse pela matéria leccionada (colocam questões, procuram o professor fora da sala de aula, frequentam as aulas teóricas).

A autora refere ainda que a própria desmotivação dos alunos favorece a desmotivação dos docentes. Em contrapartida quando os alunos estão motivados, os professores tornam-se profissionalmente mais motivados, trabalhando com o objectivo de proporcionar aos alunos experiências educacionais relevantes.

Molina e Kamimura (2009), referem que o desempenho humano depende de vários factores complexos que interagem entre si de forma dinâmica. Assim, o desempenho resulta do estado motivacional e do esforço individual para se realizar a tarefa e alcançar as metas do ensino. Os professores insatisfeitos com as instituições onde trabalham sentem maior dificuldade em se comprometem com a missão, visão e objectivos da organização, uma vez que não desejam novos desafios e acabam por se acomodar, prejudicando o seu desempenho. Assim, os professores motivados desempenham as suas funções de uma forma normal ou acima do esperado, enquanto que os professores desmotivados prejudicam a sua equipa, podendo o desempenho global de toda a equipa diminuir.

A OECD (2006), refere que as acções dos professores precisam ser auto-motivadas, e resultam da aceitação e da identificação destes com valores e objectivos das práticas e dos regulamentos escolares. Refere ainda que apesar da questão salarial ser importante, as políticas educacionais necessitam de ser mais desenvolvidas. Os professores realçam a qualidade das suas relações com os colegas e estudantes, os sentimentos induzidos pelos dirigentes escolares, as boas condições de trabalho e as oportunidades de crescimento das suas competências.

A OECD (2006), propõe ainda quatro modos de melhorar o desempenho dos professores, a sua satisfação e o seu bem-estar:

- Promoção da motivação intrínseca dos docentes.
- Estimular a auto-motivação dos docentes.
- Utilização moderada de recompensas.
- Encontrar os requisitos necessários às boas condições de trabalho dos docentes.

Tudo isto implica, maior desafio e diversidade ao ensino, certificando oportunidades de desenvolvimento profissional, cedendo *feedback* construtivo do desempenho, envolvendo os professores nas tomadas de decisão e auxiliando a construir um maior sentimento de identificação e valor profissional.

Actualmente o Ensino Superior vive um clima de mudança radical, e para que os docentes promovam a reforma escolar é necessário estes estejam motivados (OECD, 2006) e de acordo com Marques (2005), a motivação dos docentes é um factor imprescindível na receptividade, adesão e implementação da mudança.

1.4. PROCESSO DE BOLONHA

No âmbito de uma política educativa, o Processo de Bolonha iniciou-se de uma forma informal em Maio 1998, com a declaração de *Sorbonne*, e arrancou de forma oficial com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999. (Simão, Santos & Costa, 2005). “The Bologna” (1999), definiu uma série de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior

européus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Actualmente conta com 46 países, entre eles Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Arzebeijão, Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia.

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), a ideia fundamental depreende-se com a possibilidade de um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Para isso é necessário que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida (Seixas, 2003).

Bergan (2004), refere que o Processo de Bolonha irá terminar numa conciliação generalizada das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores na Europa. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino superior deverão ser providos de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente (Westerheijden, 2003).

Para Magalhães (2004), esta harmonização de sistemas do ensino superior permite criar a uma Europa da ciência e do conhecimento, ou seja, um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental.

De acordo com Neave (2003) e “The Bologna” (1999), a Declaração de Bolonha tem como objectivos: o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. Santos (2005), Teichler (2003) e “The Bologna” (1999), referem que uma vez atingidos estes objectivos, considera-se que se obtenha êxito nos seguintes objectivos específicos:

- Implementação de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma.
- Adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo:
 - Um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres.
 - Um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
- Implementação e difusão de um sistema de créditos académicos (ECTS), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma.
- Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores.
- Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade.
- Incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Em Maio de 2001, os Ministros da Educação Europeus reuniram-se em Praga, para reconhecer a importância e a necessidade de mais três linhas de acção para o evoluir do processo, entre eles, a promoção da aprendizagem ao longo da vida; o maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior e a promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior (Kajberg, 2004; “Towards”, 2001; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005)

Antunes (2006) e “Realising” (2003), menciona que em Setembro de 2003, os Ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 Países Europeus, reuniram-se em Berlim e reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga. No entanto, adicionou-se a necessidade de promover ligações mais estreitas entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, com vista a fortalecer a capacidade investigadora da Europa para melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu. De acordo com Antunes (2006) e Simão, Santos e Costa (2005), também definiram que incluiria um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, alargando desta forma o actual sistema de dois ciclos. Os autores

mencionam também que se definiu um aumento da mobilidade quer ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento. Assim, as instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

No encontro realizado em Maio de 2005, em Bergen, os Ministros dos já 45 países participantes do Processo de Bolonha, reafirmam a importância dos objectivos de Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento (OECD, 2006; “The European”, 2005).

Ainda foram realizados mais dois encontros dos Ministros do Ensino Superior, que ficaram conhecidos pelos comunicados de Londres e de Leuven. No comunicado de Londres realizado em 2007, enfatizou-se que as prioridades para 2009 passariam pela importância da mobilidade de discentes, docentes e todo o *staff* da comunidade académica, bem como a importância da empregabilidade, face a um sistema de três ciclos e uma aprendizagem ao longo da vida (London, 2007).

"Mobility of staff, students and graduates is one of the core elements of the Bologna Process, creating opportunities for personal growth, developing international cooperation between individuals and institutions, enhancing the quality of higher education and research, and giving substance to the European dimension". (London Communiqué, 2007, p.2).

Relativamente ao comunicado de Leuven, que decorreu em Abril de 2009, definiram-se algumas estratégias do ensino superior europeu até ao ano de 2020, entre elas a importância da aprendizagem ao longo da vida, como parte integral dos sistemas educativos; a aprendizagem centrada no aluno, em que o próprio aluno poderá desenhar o seu percurso académico; a investigação, vista como inovação nas sociedades; a mobilidade e investigação por parte dos alunos e docentes para uma melhoria do seu desenvolvimento pessoal e empregabilidade, criando uma cooperação e competição entre as instituições do ensino superior (“The Bologna”, 2009).

De acordo com “The Bologna” (1999) e Simão, Santos e Costa (2005), a Declaração de Bolonha estabelece até 2010, uma Área Europeia de Ensino Superior, coesa, conciliável, competitiva e atraente para estudantes europeus e de países terceiros.

O Processo de Bolonha representa um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que propõem-se que a Europa tenha os perfis próprios de um

espaço financeiro mais activo e competitivo com base no conhecimento, com capacidade de garantir um desenvolvimento económico sustentável, com maior quantidade e qualidade de empregos bem como uma maior coesão social (Simão, Santos & Costa, 2005). Desta forma, Seixas (2003) e Lima, Azevedo e Catani (2008), referem que se tudo isto for alcançado a Europa, poderá afirmar-se de forma competitiva, nas áreas do ensino superior e da ciência, com todos os países a nível mundial. Assim, a Europa terá tendência em ser uma grande potência a nível do ensino superior e consequentemente a nível da ciência, ganhando por sua vez, maior protagonismo bem como um papel activo na projecção dos modelos das sociedades do conhecimento do século XXI.

A Europa do Conhecimento deverá construir-se com base nos seus recursos humanos e organizacionais, em que os seus níveis de qualidade terão que se tornar mais elevados, sendo que, qualidade e eficácia são metas imprescindíveis na construção do espaço europeu da educação e da formação (OECD, 2006).

Para Simão, Santos e Costa (2005), com o Processo de Bolonha pretende-se uma melhor e maior educação e a formação, que por sua vez estão directamente ligadas à criação de um número mais elevado de empregos com uma qualidade reconhecida a nível nacional, europeu e mundial. Isto só será possível se existir uma melhoria nos níveis de participação e de certificação em termos de formação, ensino e aprendizagem ao longo da vida, bem como na criação de medidas com o objectivo de reduzir as taxas de abandono escolar. Pretende-se também que a mobilidade de discentes e docentes atinja níveis mais elevados, para que se possa afirmar este processo a nível europeu e a nível mundial.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A pertinência deste tema deve-se ao facto do investigador ter particular interesse para com esta temática e existirem poucos estudos no que respeita a esta matéria. Por outro lado, a escolha recaiu sobre a escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, mais precisamente na licenciatura em radioterapia, uma vez que a investigadora considera que existe uma maior acessibilidade aos elementos da amostra e também por interesse particular, visto que este curso é a sua formação base.

Considera-se importante a realização deste estudo, uma vez que se pretende avaliar a motivação dos referidos docentes face à influência do novo paradigma do processo ensino-aprendizagem, implícito no processo de Bolonha.

2.2. PROBLEMA DE PARTIDA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para Fortin (1999, p.48) “Um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma investigação (Adebo, 1974), ou ainda é um desvio entre a situação actual e a situação tal como deveria ser (Diers, 1979)”.

Sendo o problema o ponto de partida de qualquer investigação, é necessário defini-lo de uma forma clara, concisa e objectiva (Lakatos & Marconi, 1996) e deve ser susceptível de solução, delimitado a uma dimensão viável, formulado como uma pergunta e deve ser empírico (Gil, 1996).

Após um processo de reflexão no qual se fez uso dos conhecimentos prévios do assunto, definiu-se como problema deste estudo: Qual a influência do processo de Bolonha, no que se refere à motivação dos docentes da licenciatura em radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa?

Numa investigação qualitativa, geralmente são formuladas subquestões de investigação (Fortin, 2009).

Assim, e de acordo com a problemática supra exposta, definiu-se como questões de investigação:

- Quais serão os aspectos motivacionais dos docentes acima referidos?
- Será que a implementação do processo de Bolonha aumenta a motivação dos docentes?
- O processo ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado, face ao Processo de Bolonha?

2.3. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo define-se como descritivo – exploratório, mais precisamente como estudo de caso, uma vez que se pretende investigar de uma forma intensiva a motivação dos docentes da licenciatura em Radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, face ao Processo de Bolonha.

2.3.1. ESTUDO DE CASO

“O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização.” (Fortin, 1999, p.164). De acordo com Robert (1988, *Apud* Fortin, 1999), este tipo de estudo pode ser utilizado com dois intuítos

distintos: pode servir para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo ou para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo.

Segundo Merriam (1988, *Apud* Bogdan & Biklen, 1994), um estudo de caso consiste na observação de um contexto, de indivíduos, de um determinado acontecimento ou mesmo de uma fonte de documentos.

Os estudos de caso podem ser executados com ou sem experimentação. Num estudo em que não se realiza a experimentação pretende-se descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo ou para verificar proposições teóricas. Segundo Fortin (1999), os métodos usados para os estudos de caso sem experimentação têm como objectivo a suficiente apreensão do assunto em estudo para transmitir a sua complexidade de forma narrativa.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006), o estudo de caso não é uma escolha de método, mas da “amostra” que será estudada. Os mesmos autores referem que o caso deve ser estudado, aprofundado e deve-se ter um completo conhecimento da sua natureza, das suas circunstâncias, do seu contexto, bem como das suas características. Os referidos autores mencionam ainda que um estudo de caso desenvolve processos de intervenção em pessoas, famílias, organizações e requerem descrições detalhadas do próprio caso e do seu contexto.

Por outro lado, Gil (1996), afirma que num estudo de caso pode ser analisado uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos ou mesmo uma cultura.

Yin (2003, *Apud* Fortin, 2009), refere que o estudo de caso é apropriado quando se dispõe de poucos dados sobre o fenómeno a ser estudado. Para Fortin (2009), no estudo de caso qualitativo, o investigador interessa-se mais pela interpretação das experiências vividas pelos indivíduos do que juntar dados, uma vez que tem em vista outros estudos ou uma generalização.

2.4. SELECÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é um subconjunto de uma população ou grupo de indivíduos que fazem parte de uma mesma população (Gil, 1996; Hicks, 2006).

Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 251), mencionam que “ *Para o enfoque qualitativo, a amostra é uma unidade de análise ou um grupo de pessoas, contextos, eventos, fatos, comunidades etc. de análise; sobre o(a) qual deverão ser coletados dados, sem que necessariamente seja representativo(a) do universo ou da população que se estuda*”

Morse (1991, *Apud* Fortin, 2009), refere que nos estudos descritivos de natureza qualitativa, em que se pretende desenvolver os conhecimentos num determinado domínio, geralmente amostras pequenas são necessárias para obter a informação necessária sobre o fenómeno estudado.

2.4.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM

O método de amostragem aplicado neste estudo foi o de amostragem não probabilística por selecção racional.

Na amostra não probabilística, a escolha dos elementos não depende da probabilidade, no entanto, depende de causas relacionadas com as características da pesquisa ou do pesquisador (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006).

A amostragem por selecção racional apela ao julgamento, uma vez que os indivíduos escolhidos deverão representar o fenómeno em estudo e ajudar à compreendê-lo, e também deverão possuir as características pretendidas para o estudo (Fortin, 2009).

“A amostragem por selecção racional é uma técnica que tem por base o julgamento do investigador para constituir uma amostra de sujeitos em função do seu carácter típico.” (Fortin, 1999, p.209).

Na selecção da amostra deste processo de investigação e para que esta seja o mais homogénea possível (Fortin, 2009), foram definidos como critérios de inclusão os seguintes aspectos: docentes que exerçam a sua actividade profissional a tempo inteiro;

docentes que exerçam a sua actividade profissional em regime de exclusividade; facilidade em aceder aos entrevistados. Como critérios de exclusão foram definidos os seguintes aspectos: docentes que exerçam a sua actividade profissional a tempo parcial; docentes que exerçam a sua actividade profissional sem regime de exclusividade.

2.4.2. DIMENSÃO DA AMOSTRA

A amostra corresponde a um subconjunto da população alvo. De acordo com Silvério (2003), a amostra deverá possuir três características: precisão, eficiência e correcção. A mesma autora refere, nos estudos exploratórios a dimensão da amostra, normalmente é pequena. Deste modo, a amostra seleccionada é constituída por três docentes da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa. Após solicitação dos docentes, considerou-se conveniente não revelar as áreas científicas às quais são afectos.

2.5. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Fortin (1999), o método de recolha de dados é uma compilação de informações, junto dos participantes, relativas às ideias, factos, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes.

Para este estudo o método de colheita de dados seleccionado foi a entrevista, que permite estabelecer uma comunicação verbal entre o investigador e os participantes, com o intuito de obter dados que permitem responder às questões formuladas.

Gubrium, Holstein (2002) e Platt (2002, *Apud* Riach, 2009), mencionam que a entrevista continua a ser uma das formas mais populares de obter dados no domínio da investigação social.

Segundo Minayo (1996), Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskell (2002, *Apud* Costa, 2007) e Lüdke e André (1986), a entrevista como estratégia de colheita de dados tem vindo

a despertar o interesse de vários estudiosos e é amplamente utilizada em Educação. De acordo Houaiss (2001, *Apud Costa, 2007*), a entrevista é um conversa em local combinado com o objectivo de obter esclarecimentos, opiniões ou avaliações. Bauer e Gaskell (2002, *Apud Costa, 2007*), referem ainda que a entrevista pode ser aplicada na compreensão das relações entre os actores sociais. Assim, a entrevista tem como finalidade a compreensão pormenorizada das crenças, atitudes, valores e motivações das pessoas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), utiliza-se a entrevista para recolher dados expositivos na voz do próprio indivíduo, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia intuitiva sobre a forma como os indivíduos interpretam o mundo que os rodeia.

Bogdan e Biklen (1994, p. 73, Apud Costa, 2007), referem ainda que “Toda a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”.

Segundo Merton e Kendall (1946, *Apud Bogdan & Biklen, 1944, p.135*), “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais”. Ainda de acordo com os mesmos autores, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador, uma grande variedade de temas, que lhe permite levantar uma vários assuntos e por sua vez, permite ao entrevistado moldar conteúdo das suas respostas.

O tipo de entrevista a aplicar neste estudo é a entrevista semi-estruturada. Neste tipo de entrevistas, apesar de não se compreender de como os entrevistados estruturam o assunto em questão, obtêm-se dados comparáveis entre os diferentes sujeitos (Bogdan & Biklen 1994). Para Ghiglione e Matalon (2001), a entrevista semi-estruturada é uma boa forma de aprofundar um tema ou verificar a evolução de um tema já conhecido.

Fortin (2009), refere que a entrevista semi-estruturada assemelha-se a uma conversa informal, em que é possível obter informações mais detalhadas sobre o tema em estudo, uma vez que fornece ao entrevistado a ocasião de exprimir os seus sentimentos e as suas opiniões sobre o tema tratado. Este tipo de entrevista é assim congruente com o estudo a realizar, uma vez que faculta informações detalhadas sobre a perspectiva de cada um dos entrevistados relativamente ao tema em estudo, sendo depois possível compará-las entre si e chegar a alguns resultados que respondam à questão inicial do estudo.

As questões de orientação presentes no guião da entrevista são questões abertas. De acordo com Savoie-Zajc (*Apud* Gauthier, 2003), este tipo de questões leva a uma resposta mais descritiva e as perguntas de referência são curtas, porque o entrevistador deve dar mais importância ao ouvir em detrimento do falar. Para Fortin (2009), as questões abertas permitem realçar os pontos de vista dos entrevistados e ter uma ideia mais precisa do que constitui a sua experiência.

Neste estudo realizou-se três entrevistas semi-estruturadas com questões abertas a cada um dos entrevistados, perfazendo um total de nove entrevistas.

O objectivo das entrevistas é esclarecer e compreender a forma como os entrevistados entendem as suas acções, percepções ou ideias e as suas consequências. O entrevistador auxilia na exploração de significados e desenha as interpretações que recolhe do entrevistado. O entrevistador não concebe julgamentos, nem avaliações em relação às acções do entrevistado.

Assim, inicialmente foram aplicadas três entrevistas a cada um dos entrevistados. De seguida, realizaram-se outras três entrevistas, designadas por entrevistas reflexivas e por fim efectuaram-se mais três entrevistas, sendo estas últimas denominadas por entrevistas reflexivas aprofundadas.

“A entrevista reflexiva é a disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante. São propostos procedimentos ao longo da entrevista, na forma de expressão da compreensão, de sínteses parciais, de questões de esclarecimento, de aprofundamento, e no segundo momento da entrevista, a devolução”.
(Szymanski, Almeida & Pradini, 2007, p.7, *Apud* Souza, 2007).

Para Yunes e Szymanski (2005), a entrevista reflexiva é um encontro interpessoal que inclui a subjectividade do entrevistador e entrevistado, e ambos vão construir um novo conhecimento através do encontro dos seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder.

De acordo com Szymanski (1998, *Apud* Costa, 2007), a entrevista reflexiva é geralmente utilizada em estudos na área da Educação e compreende uma situação de interacção humana entre os actores sociais. Ainda de acordo com o mesmo autor, a entrevista reflexiva permite a construção de conhecimentos, significados subjectivos e temas complicados de serem analisados de forma padronizada.

“A reflexividade [...] é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade [e no contorno] de algumas dificuldades [...], inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e do

entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente". (Szymanski, 2004, p. 14, *Apud* Costa 2007).

Para Szymanski (2004, *Apud* Costa, 2007), a entrevista reflexiva tem dois objectivos, em que o primeiro suscita informações objectivas e subjectivas do tema em estudo. O segundo objectivo depreende-se com o facto do entrevistador conduzir o processo de diálogo para que o tema discutido seja ampliado e aprofundado. A reflexividade é uma ferramenta fundamental, uma vez que permite ao entrevistador e entrevistado reflectir sobre as ideias do entrevistado (Lima, 2007). No entanto, quando o entrevistado se depara com a sua resposta na interpretação do entrevistador, tem a "possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador (Szymanski, 2002, p.15, *Apud* Lima, 2007). Para Szymanski (2004, *Apud* Costa, 2007), o objectivo fundamental da elaboração da entrevista reflexiva é o facto de permitir novas possibilidades de interpretação e de transformação dos fenómenos a serem investigados na pesquisa qualitativa.

Para Lüdke e André (1986, *Apud* Lima, 2007), a entrevista permite correcções, esclarecimentos e adaptações, para que se obtenha os dados necessários. De acordo com Szymanski (2002, *Apud* Lopes, 2008), na entrevista reflexiva, existem vários tipos de questões, entre elas, as questões de esclarecimento, as questões focalizadoras e as questões de aprofundamento. Relativamente, às questões de esclarecimento, estas são realizadas quando o discurso é muito confuso ou o entrevistador deseja aclarar factos ou ideias. Quanto às questões focalizadoras, estas são realizadas quando o entrevistado não está a focar o tema pretendido ou se está a alargar no seu discurso. Finalmente, as questões de aprofundamento são realizadas quando o entrevistado apenas toca superficialmente nos temas ou assuntos de interesse para o investigador (Lima, 2007; Lopes, 2008; Navarro, 2008).

Na entrevista reflexiva e na entrevista reflexiva aprofundada pretende-se, com base nas entrevistas anteriores realizar questões com o intuito de esclarecer palavras, expressões, frases ou ideias que não são muito claras ou tem vários significados (Lima, 2007). Para isso, o entrevistador poderá solicitar exemplos, parafrasear excertos das entrevistas realizadas, bem como basear-se em informação factual e relevante, com base no seu conhecimento.

Nas entrevistas, o entrevistador auxilia o entrevistado a alcançar um nível de consciência, dos elementos descritivos, que contribuem, de alguma maneira para a situação em estudo, através de questões que esclarecem as suas acções e acontecimentos (quem? o quê? onde? e quando?). Também utiliza questões que clarificam os sentimentos e entoações associados às situações (como?) e ainda questões que esclarecem razões, intenções e consequências (porquê).

A primeira entrevista constituída por um guião com oito questões foi aplicada de forma semelhante aos três entrevistados, uma vez que as questões eram todas iguais. Para Gillis e Jackson (2002, *Apud* Fortin, 2009), os dados recolhidos no decurso das entrevistas são constantemente estudados, com o objectivo de verificar se há necessidade de explorar novas questões com os entrevistados.

Assim, entrevista reflexiva e a entrevista reflexiva aprofundada foram elaboradas a partir das respostas, de cada um dos entrevistados, das entrevistas anteriormente realizadas. Tendo como base a primeira entrevista, realizou-se a segunda entrevista, ou a entrevista reflexiva, e a partir desta, realizou-se uma terceira entrevista, isto é, a entrevista reflexiva aprofundada. A segunda e terceira entrevista foram realizadas com guiões independentes para cada um dos entrevistados, tendo em consideração as respostas das entrevistas realizadas anteriormente.

As entrevistas reflexivas e reflexivas aprofundadas foram elaboradas após uma análise das entrevistas anteriores. Para isso reviram-se os dados da primeira entrevista. Esta entrevista foi gravada e transcreveu-se todas as respostas dos entrevistados para uma folha de papel. De seguida, escolheram-se os pontos que se pretendiam discutir e estes foram enumerados. Para cada ponto enumerado formulou-se, numa folha de papel separada, uma questão. Após a realização da questão, criou-se o contexto da questão a partir de excertos das questões das entrevistas anteriores. Depois colocou-se as várias questões aos entrevistados e gravou-se. Finalmente, registou-se as respostas, através da sua transcrição.

2.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Para Kvale (1996), analisar significa separar algo em partes ou elementos, mais especificamente, a análise de uma entrevista é o momento que se interpõe entre a história

inicial contada pelo entrevistado ao investigador e a história final contada pelo investigador a uma audiência. Por outro lado, Gil (1996), menciona que para analisar os dados de um estudo de caso é fundamental utilizar categorias analíticas.

O método de análise de dados seleccionado para este estudo é a análise de conteúdos, que será realizado com o auxílio de um *software* de análise de conteúdos – AQUAD versão 6.0, e como ferramentas de apoio os *softwares* Microsoft Office Word 2003 e o Microsoft Office Excel 2003. A análise de conteúdo é um método de tratamento de dados de carácter qualitativo e segundo Landry (*Apud* Gauthier, 2003), interpreta o conteúdo através categorização analítica, permitindo descrever as suas peculiaridades. Ainda de acordo com o mesmo autor, na abordagem qualitativa dá-se maior relevância ao conteúdo das mensagens em análise do que as suas características quantitativas.

De acordo com Rocha e Deusdará (2005), o objectivo da análise de conteúdo é alcançar uma significação profunda, um sentido estável do fenómeno em estudo, durante a produção do texto por parte do pesquisador. No entanto para Bardin (2000, *Apud* Oliveira, 2008), o objectivo da análise de conteúdo é sintetizar o conteúdo das mensagens e a expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade, que não a mesma da mensagem.

Bardin (2002, p.38, *Apud* Rocha & Deusdará, 2005), menciona que a análise de conteúdo se define como “...um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

No entanto, Bardin (1988, p.42, *Apud* Santos, 2006) ainda refere que a análise de conteúdo qualitativa é “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*”.

Para Holsti (1969, *Apud* Oliveira, 2008), a análise de conteúdo é uma técnica que identifica de forma objectiva e sistemática as características específicas das mensagens. Por outro lado, Berelson (1952, *Apud* Oliveira, 2008), afirma que é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem como objectivo a interpretação destas mesmas comunicações.

Considera-se a análise de conteúdo um método muito rigoroso, uma vez que aprofunda os temas que são considerados no texto como mais superficiais (Rocha & Deusdará, 2005).

Para Santos (2006), a análise de conteúdos é utilizada fundamentalmente quando o investigador pretende encontrar significados, intenções, contextos e padrões coerentes com ideias implícitas num texto.

De acordo com Bardin (1988, *Apud* Santos, 2006), como não existe um modelo definido para realizar a análise de conteúdo, o investigador pode adaptar a técnica de análise e adequá-la ao objectivo pretendido. O mesmo autor refere também que a análise de conteúdo procura ir além de uma análise de simples palavras, isto porque aprofunda o tema em questão, visando o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica.

Berelson (1952, *Apud* Oliveira, 2008), foi um dos pioneiros no estudo da análise de conteúdo e estabelece quatro exigências fundamentais para a aplicação deste método de pesquisa: ser objectivo, sistemático, analisar apenas o conteúdo expresso no texto e quantificar.

Bardin (2000, *Apud* Oliveira, 2008), menciona que a análise de conteúdo pressupõe várias etapas, como: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Por outro lado, Landry (2003), refere que a análise de conteúdo tem como etapas: a determinação dos objectivos da análise; a pré-análise; a análise do material em estudo; a avaliação da credibilidade dos dados; a análise e interpretação dos resultados.

Para Bardin (1988, *Apud* Sousa, 2006), existem várias técnicas de análise de conteúdo: a análise categorial, a análise da avaliação, a análise da enunciação, a análise da expressão, a análise das relações e a análise do discurso. A técnica escolhida para este estudo foi a análise categorial, que segundo Bardin (1988, p.153, *Apud* Sousa, 2006) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

Segundo Huber, Smith, Quiles e Torres (2001), no processo de análise de conteúdos é fundamental distinguir as partes dos textos para que seja possível atribuir categorias bem definidas e mutuamente exclusivas. Desta forma, para a realização da análise de conteúdo define-se categorias de fragmentação da comunicação de forma a tornar a análise válida, podendo estas ser constituídas por palavras e/ou frases, ou seja, é necessário agrupar e significar o conjunto de comunicações similares. Estas categorias devem obedecer a

determinadas regras, desta forma devem ser: homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 1977).

De acordo com Yunes e Szymanski (2005), a etapa de selecção de categorias é uma das mais difíceis da análise de conteúdo, uma vez que a sua designação deverá permitir ao investigador que se lembre dela, pense nela e principalmente que seja possível desenvolvê-la de forma analítica.

Na análise de conteúdo, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Assim, a contagem frequencial pode ser definida como o estabelecimento de uma espécie de inventário das diversas palavras, opiniões ou argumentos utilizados (Ghiglione & Matalon, 2001). Tal definição significa que a nova informação produzida, pela análise de conteúdo de um dado texto, reside na constatação da frequência ou na sua comparação com outras frequências, nos discursos dos entrevistados.

Para além de uma contagem frequencial também se encontra presente, nesta técnica de investigação, a análise temática. Esta consiste em isolar os temas presentes num texto com o objectivo de o reduzir a proporções utilizáveis e permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma forma.

Para se trabalhar num documento de dados no AQUAD versão 6.0, é necessário que quando se realize a formatação do texto, num software de processamento do texto, é importante utilizar uma margem grande, a fonte deve ser não proporcional, cada linha do texto não deverá conter mais de sessenta caracteres e os ficheiros de texto deverão ser guardados em RTF (Rich Text Format) (Huber & Gürtler, 2004). Neste trabalho, utilizou-se no processamento do texto o *software* Microsoft Office Word 2003 e os textos representam as transcrições das entrevistas realizadas. De acordo com os autores, também se utilizou sessenta caracteres por cada linha de texto, a fonte utilizada foi a Courier New com o tamanho de letra 12 e foram aplicadas margens amplas. De seguida, guardaram-se os ficheiros em formato RTF e fez-se a sua importação para o *software* AQUAD.

Após a importação dos ficheiros em formato RTF para o software AQUAD, criou-se um novo projecto para arquivos de texto, denominado “Motivação”, onde foram seleccionados nove arquivos de texto, correspondentes às três entrevistas, realizadas a cada um dos entrevistados. As entrevistas foram denominadas por “Entrevista”, “Entrevista Reflexiva” e “Entrevista Reflexiva Aprofundada”, enquanto que os entrevistados foram designados por “Entrevistado I”, “Entrevistado II” e “Entrevistado III”. De seguida, procedeu-se à

codificação dos textos, ou seja, foram atribuídos códigos a diferentes segmentos do texto Para Huber et al. (2001) e Glaser e Strauss (1967, *Apud* Huber & Gürtler, 2004), cada código caracteriza uma categoria analítica e cada segmento do texto codificado pode formar-se como parte de uma prova para a respectiva categoria. Os códigos categóricos ou conceptuais são utilizados como etiquetas colocados em eventos, acontecimentos e outros fenómenos (Huber et al., 2001; Strauss & Corbin, 1990 *Apud* Huber & Gürtler, 2004). No entanto, os mesmos autores mencionam que também é fundamental definir os códigos de orador ou *hablante*, uma vez que permitem analisar as transcrições de texto membro a membro e que quando são definidos no AQUAD deverão ser precedidos pelos caracteres /\$. Ainda os mesmos autores referem que o software AQUAD permite escolher dois tipos de codificação: a codificação de um passo, que implica a codificação directa do texto no computador; e a codificação de dois passos, que envolve a impressão de uma cópia dos textos de dados, a sua codificação em papel e posteriormente a introdução da informação referente aos códigos no computador. Neste estudo definiram-se seis códigos de perfil, isto é, Entrevistado I, Entrevistado R I, Entrevistado RA I, Entrevistado II, Entrevistado R II, Entrevistado RA II, Entrevistado III, Entrevistado R III, Entrevistado RA III e treze códigos conceptuais, entre eles, Auto-Realização, Centralização no Aluno, Conhecimento, Formação, Internacionalização, Investigação, Prestígio, Progressão na Carreira, Qualidade de Ensino, Reconhecimento, Recursos, Remuneração, Tutoria e utilizou-se como processo de codificação, a codificação a um passo. Posto isto, o investigador deverá construir tabelas de códigos, com o objectivo de verificar as associações das categorias analíticas. Nestas tabelas, deverão estar representadas nas colunas os códigos de perfil e nas linhas deverão surgir todos os restantes códigos (Huber et al., 2001; Huber & Gürtler, 2004). Assim, elaboraram-se treze tabelas de códigos, em que nas colunas colocou-se os seis códigos de perfil e nas linhas os diferentes códigos conceptuais. Após a elaboração das tabelas de códigos, procedeu-se à análise destas, e para isso o AQUAD dispõe de três instrumentos: a Análise dos Segmentos de Texto, que resulta no conjunto dos segmentos de texto que satisfazem a dupla condição imposta em cada célula da tabela, de acordo com as suas colunas e linhas; a Análise das Codificações, cujo resultado contem nas suas células apenas as codificações dos segmentos de texto que satisfazem a dupla condição imposta pelas colunas e linhas da tabela, sendo necessário voltar ao texto de linhas numeradas para se realizar a análise; e a Análise das Frequências, que permite visualizar de forma rápida a frequência com que os códigos conceptuais surgem nos textos, mediante as

condições impostas pelos códigos de perfil (Huber et al., 2001; Huber e Gürtler, 2004). Neste estudo, realizou-se a análise dos segmentos de texto e análise das frequências. A partir da análise das frequências, criou-se no Microsoft Office Excel 2003 tabelas de contagem frequencial total das categorias analíticas, de contagem frequencial das categorias por tipo de entrevista, de contagem frequencial das categorias por entrevistado, e de contagem frequencial das categorias analíticas por entrevistado em cada um dos tipos de entrevista.

A investigadora considera que, para uma melhor compreensão e identificação das categorias analíticas, por parte do leitor, estas irão aparecer ao longo do texto em itálico e com a primeira letra em maiúscula.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à apresentação de resultados. Foram efectuadas três entrevistas a cada um dos três entrevistados. Desta forma, os entrevistados são referidos ao longo do texto como Entrevistado I, Entrevistado II e Entrevistado III. A primeira entrevista é mencionada como Entrevista, a segunda entrevista como Entrevista Reflexiva e por fim, a terceira entrevista como Entrevista Reflexiva Aprofundada.

Para a realização da análise dos resultados das entrevistas definiram-se categorias analíticas importantes para o tema do estudo. Assim, apresenta-se as seguintes categorias: *Auto-Realização, Centralização no Aluno, Conhecimento, Formação, Internacionalização, Investigação, Prestígio, Progressão na Carreira, Qualidade de Ensino, Reconhecimento, Recursos, Remuneração e Tutoria*. De seguida procedeu-se à contagem frequencial das referidas categorias ao longo de todas as entrevistas.

A apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas e analisados com base na análise de conteúdo surge sob a forma de tabelas, nas quais se faz corresponder as categorias analíticas definidas com a frequência com que surgem no discurso ao longo das três distintas entrevistas e dos três entrevistados, e também sob a forma de excertos extraídos dos discursos dos entrevistados.

A Tabela 3.1 apresenta a contagem frequencial total das categorias analíticas e foi elaborada com o objectivo inicial de termos uma perspectiva geral relativamente a todas as categorias abordadas no estudo. Desta forma, é possível identificar quais as categorias analíticas que, ao longo do discurso de todos os entrevistados, aparecem com maior frequência e quais as categorias analíticas que surgem com menor frequência.

Tabela 3.1: Contagem frequencial total das categorias analíticas.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Auto-Realização	71
Centralização no Aluno	59
Conhecimento	126
Formação	83
Internacionalização	30
Investigação	83
Prestígio	44
Progressão na Carreira	29
Qualidade de Ensino	143
Reconhecimento	72
Recursos	110
Remuneração	9
Tutoria	17

Através da análise da Tabela 3.1, verifica-se que as categorias *Qualidade de Ensino*, *Conhecimento* e *Recursos* apresentam maior frequência ao longo das três entrevistas realizadas a cada um dos entrevistados. Por outro lado, as categorias *Remuneração* e *Tutoria* são referidas com uma frequência menor.

A Tabela 3.2 apresenta a contagem frequencial das categorias analíticas nas entrevistas de cada um dos entrevistados.

Tabela 3.2: Contagem frequencial das categorias analíticas nas entrevistas de cada um dos entrevistados.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
	ENTREVISTADO I	ENTREVISTADO II	ENTREVISTADO III
Auto-Realização	23	41	7
Centralização no Aluno	30	18	11
Conhecimento	41	49	36
Formação	31	38	14
Internacionalização	0	24	6
Investigação	19	44	20
Prestígio	16	23	5
Progressão na Carreira	4	22	3
Qualidade de Ensino	55	55	33
Reconhecimento	26	37	9
Recursos	16	62	32
Remuneração	1	8	0
Tutoria	7	8	2

Na Tabela 3.2 observa-se que ao longo das três entrevistas, o Entrevistado I refere com maior frequência a categoria *Qualidade de Ensino* e com menor frequência a categoria *Internacionalização*. O Entrevistado II, ao longo do seu discurso, menciona a categoria *Recursos* com maior frequência, enquanto que as categorias *Remuneração* e *Tutoria* são referidas com menor frequência. Por outro lado, o Entrevistado III, ao longo de todas as entrevistas, refere a categoria *Conhecimento* com maior frequência e com menor frequência a categoria *Remuneração*.

Na seguinte Tabela 3.3, apresenta-se a contagem frequencial das categorias analíticas nas três diferentes entrevistas realizadas.

Tabela 3.3: Contagem frequencial das categorias analíticas nas três diferentes entrevistas efectuadas.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA ENTREVISTA
	ENTREVISTA	ENTREVISTA REFLEXIVA	REFLEXIVA APROFUNDADA
Auto-Realização	35	26	10
Centralização no Aluno	27	22	10
Conhecimento	48	49	29
Formação	36	30	17
Internacionalização	6	15	9
Investigação	42	26	15
Prestígio	24	18	2
Progressão na Carreira	14	9	6
Qualidade de Ensino	59	64	20
Reconhecimento	34	31	7
Recursos	34	44	32
Remuneração	6	2	1
Tutoria	6	6	5

Através da análise da Tabela 3.3 verifica-se que na primeira Entrevista, a categoria *Qualidade de Ensino* apresenta uma frequência maior, enquanto que as categorias *Internacionalização*, *Remuneração* e *Tutoria* surgem com uma frequência menor. Relativamente à Entrevista Reflexiva, ou segunda entrevista, observa-se que a categoria *Qualidade de Ensino* aparece com uma frequência maior e a categoria *Remuneração* apresenta uma frequência menor. Finalmente, na Entrevista Reflexiva Aprofundada,

verifica-se que a categoria *Recursos* surge com maior frequência, enquanto que com menor frequência aparece a categoria *Remuneração*.

Na Tabela 3.4, é apresentada a contagem frequencial das categorias analíticas em cada um dos tipos de entrevista e nos discursos dos três entrevistados.

Tabela 3.4: Contagem frequencial das categorias analíticas em cada um dos tipos de entrevista e nos discursos dos três entrevistados.

CATEGORIAS	ENTREVISTADO I			ENTREVISTADO II			ENTREVISTADO III		
	E	ER	ERA	E	ER	ERA	E	ER	ERA
Auto-Realização	6	16	1	25	7	9	4	3	0
Centralização no Aluno	15	9	6	7	7	4	5	6	0
Conhecimento	15	21	5	24	13	12	9	15	12
Formação	12	17	2	17	9	12	7	4	3
Internacionalização	0	0	0	6	13	5	0	2	4
Investigação	11	7	1	26	15	3	5	4	11
Prestígio	2	14	0	18	3	2	4	1	0
Progressão na Carreira	4	0	0	9	7	6	1	2	0
Qualidade de Ensino	23	24	8	27	27	1	9	13	11
Reconhecimento	7	18	1	22	10	5	5	3	1
Recursos	6	7	3	22	29	11	6	8	18
Remuneração	1	0	0	5	2	1	0	0	0
Tutoria	1	4	2	4	1	3	1	1	0

E – Entrevista; ER – Entrevista Reflexiva; ERA – Entrevista Reflexiva Aprofundada

Através da análise da Tabela 3.1, verifica-se que, relativamente ao Entrevistado I durante o seu discurso na Entrevista, a categoria analítica que surge com maior frequência é a *Qualidade de Ensino* e com menor frequência é a *Internacionalização*. Ainda no Entrevistado I, na Entrevista reflexiva, a categoria analítica que aparece no seu discurso com maior frequência continua a ser a *Qualidade de Ensino*, enquanto que com menor frequência surge no mesmo modo a *Internacionalização*, mas agora também a *Remuneração*. No que se refere à Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado I, a *Qualidade de Ensino* apresenta-se novamente como a categoria analítica com maior frequência, enquanto que, a *Internacionalização*, o *Prestígio*, a *Progressão na Carreira* e a *Remuneração* são as menos referidas ao longo do seu discurso. Relativamente ao Entrevistado II, na sua primeira Entrevista a categoria analítica *Qualidade de Ensino* é mencionada com maior frequência, ao passo que, a categoria analítica *Tutoria* é referida

com menor frequência. Na Entrevista Reflexiva do Entrevistado II, a categoria analítica *Recursos* é mencionada no seu discurso com maior frequência e a categoria *Tutoria* é referida com menor frequência. O Entrevistado II, ao longo do seu discurso na Entrevista Reflexiva Aprofundada, refere um maior número de vezes as categorias analíticas *Conhecimento* e *Formação*, mas também menciona as categorias *Qualidade de Ensino* e *Remuneração* como as categorias com menor frequência. No que se refere ao Entrevistado III na sua primeira Entrevista, as categorias analíticas *Qualidade de Ensino* e *Conhecimento* apresentam-se com maior frequência ao longo do seu discurso, e as categorias analíticas *Remuneração* e *Internacionalização* surgem com menor frequência. O Entrevistado III durante o seu discurso na Entrevista Reflexiva menciona o *Conhecimento* como a categoria analítica com maior frequência e a *Remuneração* como a categoria com menor frequência. Finalmente, na Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado III, a categoria analítica *Recursos* apresenta uma frequência maior e as categorias analíticas *Auto-Realização*, *Centralização no Aluno*, *Prestígio*, *Progressão na Carreira*, *Remuneração* e *Tutoria* são referidas ao longo do seu discurso com uma frequência menor.

Após o estudo das frequências das categorias analíticas, através do software AQUAD, este mesmo programa permitiu realizar uma análise dos segmentos de texto de todas as entrevistas onde se encontram os diferentes tipos de categorias analíticas. Desta forma, relativamente à categoria *Auto-Realização*, os resultados podem ser observados através do sentimento de *Auto-Realização* que cada um dos Entrevistados pode ou não ter na sua profissão como docente no curso de licenciatura em radioterapia na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa (ESTeSL), face ao processo de Bolonha, ao longo dos seus discursos nos diferentes tipos de entrevistas. Relativamente ao Entrevistado I, de uma forma geral, este sente-se auto-realizado, uma vez que refere várias vezes a sua *Auto-Realização* ao longo do seu discurso nas diferentes entrevistas, como podemos confirmar através do seguinte segmento de texto retirado da sua primeira Entrevista:

fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

De acordo com o discurso do Entrevistado II, verifica-se que este, por vezes se sente auto-realizado, conforme podemos verificar no exemplo de excerto de texto retirado da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição de conhecimentos, de capacidade, de saberes que o docente deve demonstrar, não só nas aulas em contacto com os discentes, mas também a nível institucional, formal, através da obtenção de graus, ou seja um conjunto de passagem de patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um

Por outro lado, o mesmo entrevistado não se sente auto-realizado, como podemos constatar no seguinte segmento de texto retirado da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. A capacidade de poder trabalhar as matérias, os materiais, a própria possibilidade de exercício pedagógico com os alunos e com colegas, um conjunto de maneiras, que neste momento não posso, na medida em que os modos em que a relação professor e aluno estão estruturados, menos já, no novo modelo já configurado ao processo de Bolonha, não mo permitem. Isso eu

O Entrevistado III, apesar de não referir a categoria analítica *Auto-Realização* na Entrevista Reflexiva Aprofundada, menciona, de uma forma geral, ao longo do seu discurso nas duas primeiras Entrevistas a sua *Auto-Realização*, como se pode verificar através do seguinte excerto de texto, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

R. Foi todos esses aspectos, mas também foi o facto de me obrigar a mim própria a estudar, a investigar, quer na área da radioterapia, quer em outras áreas que possam estar em interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão mais global do conhecimento e poder realizar investigação, que a carreira profissional hospitalar, não permitia na altura.

A categoria analítica *Centralização no Aluno* pode ser observada nos resultados, através dos discursos dos Entrevistados, nas diferentes Entrevistas, as quais referem um ensino centralizado ou não no aluno no Curso de Licenciatura em Radioterapia na ESTeSL, face ao Processo de Bolonha. De uma forma geral para o Entrevistado I, a *Centralização no Aluno* não é alcançada, conforme se pode observar no seguinte segmento de texto, extraído da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas verdadeiramente tutoriais e eu tivesse à frente de quatro, cinco ou seis pessoas, eu penso que seria diferente, as pessoas sentiam-se mais responsabilizadas. Agora, no meio de quarenta, que nenhum leu, não pesquisou nada, nem coisa nenhuma, acaba por haver uma desresponsabilização, digamos.

Para o Entrevistado II, a *Centralização no Aluno* não ocorre no curso de licenciatura em radioterapia na ESTeSL, como se pode verificar através do seguinte excerto de texto, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

R. A forma de dar aulas, pelo menos para mim, manteve-se. Não tenho possibilidade de estabelecer uma relação com os alunos mais acompanhada, mais permanente, mais profunda, que permita trabalhar com eles de uma maneira mais espessa as contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo

Ao longo do discurso do Entrevistado III, nas suas diferentes Entrevistas, observa-se que a *Centralização no Aluno* está presente nas suas aulas, o que se pode verificar através do segmento de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva, apesar de não referir esta categoria analítica no discurso da Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. A motivação aumentou, até pelo sentido de mudança, porque eu nunca gostei muito do tipo de ensino antigo, o ensino expositivo, o ensino de pouca participação dos alunos e isso motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter

Relativamente à categoria analítica *Conhecimento*, os resultados podem ser divididos de acordo com um desenvolvimento positivo ou negativo do *Conhecimento* dos alunos e professores, face ao processo de Bolonha na licenciatura em radioterapia da ESTeSL. Assim, o Entrevistado I, de uma forma geral, menciona no seu discurso ao longo das Entrevistas, que o *Conhecimento* pode ser desenvolvido, segundo o processo de Bolonha. Pode-se verificar esta ideia através do seguinte excerto retirado a partir da Entrevista Reflexiva:

muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi atribuída à psicologia foi bastante, mas mais do que isso, foi possível desenvolver currículos ou disciplinas específicas, que foram bem entendidas pela coordenação da área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o

No entanto, o mesmo entrevistado, por vezes considera que o *Conhecimento* não pode ser desenvolvido, conforme podemos verificar a partir de um exemplo retirado da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. Porque os alunos quando entram não estão minimamente preparados para fazer uma pesquisa, porque nunca pegaram num artigo científico e o leram, porque estão habituados a fazer os trabalhos do secundário de uma forma que não é a mais correcta. E por exemplo irem à internet, fazer downloads e

De acordo com o discurso do Entrevistado II, ao longo das diferentes entrevistas, verifica-se que de uma forma geral, este entrevistado, considera que com a implementação do processo de Bolonha na licenciatura de radioterapia da ESTeSL, o *Conhecimento* pode ser desenvolvido, facto que se pode constatar no seguinte segmento de texto, extraído da sua Entrevista Reflexiva:

mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a produção do conhecimento é sempre uma vantagem, penso que a radioterapia teria a ganhar, na medida em que a sociologia produzisse um discurso que permitisse, traçar melhor, ou traçar de outra forma o seu próprio trajecto profissional, o seu próprio trajecto de acção no quadro de sociedades modernas, em termos das questões de saúde e da doença.

O Entrevistado III refere que também considera que Bolonha proporcione um aumento de *Conhecimento*, como podemos comprovar, através de um segmento de texto retirado da sua primeira Entrevista:

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso permite que o trabalho contínuo, do dia a dia, também possa ser aproveitado para a própria investigação como temas, porque quer o aluno quer o professor é levado num pensamento contínuo, numa reflexão contínua, até sobre os próprios temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos

A categoria analítica *Formação* nos resultados obtidos corresponde à importância da formação dos docentes e dos alunos do curso de licenciatura em radioterapia da ESTeSL, face ao processo de Bolonha. Desta forma, o Entrevistado I menciona que a *Formação* é um aspecto muito importante que deverá ser tido em consideração, conforme podemos constatar no seguinte segmento de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva:

R. Nós temos realmente três áreas. Nós temos, por um lado, a psicologia geral. E aos nossos alunos nós temos sempre quer dar um bocadinho de psicologia geral, senão não vão perceber a psicologia da saúde, o que me leva a estar actualizada na área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do

Em relação ao Entrevistado II, observa-se como exemplo da categoria *Formação* o seguinte excerto de texto, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

R. Uma das vias de motivação tem a ver com o eu ter descoberto possibilidades de articulação da a minha área específica de formação, com áreas que à partida parecem não ter algum tipo de ligação, sobretudo em domínios específicos como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me

Ao longo do discurso do Entrevistado III, observa-se a categoria analítica *Formação*, como se pode comprovar no seguinte segmento de texto da sua primeira Entrevista:

R. Relativamente à carreira de professor eu acho que é muito motivante, primeiro porque lidamos com gente muito jovem, gente de várias culturas e com o objectivo de dar, além do conhecimento que nós possamos transmitir, ajudá-los a formar como seres humanos.

A categoria analítica *Internacionalização* representa a importância da internacionalização nos docentes do curso de radioterapia da ESTeSL, face a Bolonha. A referida categoria não é mencionada ao longo do discurso das diferentes entrevistas do Entrevistado I. Esta categoria encontra-se presente nos discursos do Entrevistado II, mas no Entrevistado III, apenas está referida na Entrevista Reflexiva e Reflexiva Aprofundada. Assim, o Entrevistado II, refere a importância desta categoria, no seguinte segmento de texto apresentado e extraído da sua primeira Entrevista:

casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração / ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou

Verifica-se que o Entrevistado III também refere a importância da *Internacionalização*, conforme podemos constatar através do excerto de texto retirado da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

avancados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de trabalho, reuniões internacionais, através de organizações internacionais como a European Society for Radiotherapeutic Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através

A categoria analítica *Investigação* é referida ao longo dos discursos dos três entrevistados. Como exemplo temos o seguinte segmento de texto retirado da primeira Entrevista do Entrevistado I:

sem dúvida. Os outros objectivos são secundários. Obviamente são muito interessantes, porque envolvem a investigação, que é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que

O Entrevistado II evidencia a categoria *Investigação*, como podemos verificar, no seguinte exemplo de excerto de texto extraído da sua primeira Entrevista:

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

Relativamente ao Entrevistado III, podemos verificar no seu discurso da Entrevista Reflexiva Aprofundada o seguinte exemplo da categoria *Investigação*:

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

A categoria analítica *Prestígio* é referida por todos os entrevistados ao longo dos seus discursos, excepto nas Entrevistas Reflexivas Aprofundadas dos Entrevistados I e III. Para

o Entrevistado I, apresenta-se o seguinte exemplo dessa mesma categoria, que foi retirada da sua primeira Entrevista:

psicológicos e psicossociais da doença. Senti que eu poderia fazer parte de um projecto que estava a iniciar, que correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu

Em relação ao Entrevistado II, verifica-se a presença da categoria *Prestígio* ao longo do seu discurso, como podemos constatar através do seguinte segmento de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. Ora bem, depreende-se com um certo prestígio associado ao lugar e à posição. Mesmo numa vertente pragmática e

O Entrevistado III refere a categoria *Prestígio* no seu discurso, como se pode confirmar, a partir do seguinte exemplo retirado do excerto de texto da sua Entrevista Reflexiva:

rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como algo que além de receberem o ordenado para fazerem a sua vida, algo de gosto, de inovação e que seja algo que o trabalhador de sintam bem, como cidadão criador de conhecimento para uma determinada sociedade.

A categoria *Progressão na Carreira* é mencionada por todos os Entrevistados ao longo dos seus discursos, excepto na Entrevista Reflexiva e Reflexiva Aprofundada do Entrevistado I, bem como na Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado III. Assim, apresenta-se um exemplo da categoria analítica *Progressão na Carreira* do Entrevistado I, extraída da sua primeira Entrevista:

Eu não sei se a implementação do Processo de Bolonha me vai possibilitar um maior progresso profissional...eu consigo fazer isso sem o Processo de Bolonha. Não sei, sinceramente o que é que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma

O Entrevistado II, refere a categoria *Progressão na Carreira* ao longo do seu discurso, como podemos verificar, através do exemplo de segmento de texto retirado da sua primeira Entrevista:

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

No que se refere à categoria *Progressão na Carreira* do Entrevistado III, esta poderá ser encontrada ao longo do seu discurso na primeira e segunda entrevistas, como podemos constatar, a partir do seguinte exemplo retirado a partir da sua Entrevista Reflexiva:

vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto,

Relativamente à categoria analítica *Qualidade de Ensino*, verificamos que se encontra presente em todos os discursos dos entrevistados ao longo das diferentes entrevistas, uma vez que também é a categoria analítica mais mencionada por todos os entrevistados. Os resultados desta categoria foram divididos, segunda a existência ou não de *Qualidade de Ensino*. De seguida, apresenta-se um exemplo de segmento de texto retirado da primeira Entrevista que identifica a existência de *Qualidade de Ensino*, para o Entrevistado I:

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor, ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com a aula a sua experiência profissional e que se interesse em perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

O Entrevistado I refere também que pode não existir *Qualidade de Ensino*, como podemos comprovar a partir de um exemplo extraído a partir da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. Porque é um facto, porque é o que na realidade se realiza aqui na ESTeSL. O que nós temos é um caminho de redução de aulas expositivas e a não substituição do restante número de horas por aulas tutorais. Isso é o que acontece verdadeiramente aqui na Escola.

Da mesma forma, o Entrevistado II refere que pode ou não existir *Qualidade de Ensino*. De seguida apresenta-se um exemplo da existência de *Qualidade de Ensino*, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma área como a sociologia, tendo ela própria uma matriz lógica, científica, no sentido hipotético-dedutivo do termo, penso que a existência de uma área como esta pode contribuir para a formação, ou senão formação, aprofundamento/desenvolvimento do espírito científico. Essencial aliás, ao desenvolvimento e afirmação profissional num grupo como os técnicos de radioterapia.

Por outro lado, o mesmo entrevistado refere que não existe *Qualidade de Ensino*, como podemos verificar através do exemplo de excerto de texto retirado da sua Entrevista Reflexiva:

tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o número de alunos aumenta todos os anos, não há contratação de novos professores e espera-se que caiba à capacidade inventiva do professor, a gestão do contacto pedagógico com turmas que podem chegar aos quarenta ou mais indivíduos.

O Entrevistado III também refere que pode ou não existir *Qualidade de Ensino*. De seguida, apresenta-se um exemplo da existência de *Qualidade de Ensino* para o Entrevistado III, extraído da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais parcerias entre as instituições, com a possibilidade de os professores a tempo inteiro deslocarem-se aos próprios serviços para a leccionação de aulas práticas, utilizando a tecnologia da própria instituição.

Através do seguinte segmento de texto retirado da primeira Entrevista do Entrevistado III, podemos verificar que este considera que não existe *Qualidade de Ensino*:

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

No que se refere à categoria analítica *Reconhecimento*, esta está presente ao longo dos diferentes discursos nos diferentes tipos de entrevistas, de todos os entrevistados. Assim, apresenta-se o seguinte exemplo de excerto de texto retirado da Entrevista Reflexiva do Entrevistado I:

Motiva-me muitíssimo a forma como os estudantes recebem estas disciplinas e muitas vezes recebem estas disciplinas depois de terem sido massacrados sobre a pouca importância que elas têm e eles continuam a recebê-las de uma forma muito positiva e continuam a chegar ao fim do ano e dizerem-me que foi importante, que foi importantíssima a disciplina e isso também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que

No discurso do Entrevistado II, também poderemos encontrar esta categoria analítica, conforme se pode verificar a partir do exemplo do seguinte segmento de texto, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio social, sobre o qual, me parece fazer todo o sentido, que um técnico de radioterapia seja capaz de perceber, ou pelo menos de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma

A categoria analítica *Reconhecimento* observa-se também ao longo do discurso do Entrevistado III, conforme se pode constatar a partir do seguinte exemplo de excerto de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva:

nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com os alunos é um contacto de responsabilidade, de respeito, mas também de amizade. E isso faz que eles sintam muitas vezes o à vontade de revelarem os problemas que poderão ter ao nível do ensino, mais especificamente em algumas unidades curriculares, ou mesmo alguns problemas pessoais. E com todo esse contacto eu acho que os ajudo a crescer, mas também para mim é uma fonte de conhecimento.

Relativamente à categoria analítica *Recursos*, esta é mencionada por todos os entrevistados ao longo dos seus discursos. Para o Entrevistado I, temos como exemplo desta categoria o seguinte excerto do seu discurso da sua primeira Entrevista:

Agora, em vez de ter cinquenta ou sessenta tivesse dez, obviamente que teria sido um bocadinho diferente. De maneira em que, se há áreas em que não tem problema, são áreas com matéria descritiva... Agora, áreas em que a matéria não é dada dessa maneira, obviamente não é a mesma coisa ter dez alunos ou ter cinquenta. Acho que isso é mais uma possibilidade de

No discurso do Entrevistado II, a categoria *Recursos* é mencionada, como podemos verificar no seguinte exemplo de segmento de texto retirado da sua primeira Entrevista:

de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a nossa biblioteca, e não necessariamente por culpa de alguém, de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que

Quanto ao Entrevistado III, podemos constatar no seu discurso da primeira Entrevista o seguinte exemplo da categoria *Recursos*:

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino,

No que se refere à categoria *Remuneração* esta apenas é referida nas três entrevistas do Entrevistado II e na primeira Entrevista do Entrevistado I. Assim, apresenta-se como exemplo desta categoria um segmento de texto retirado da primeira Entrevista do Entrevistado I:

é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que alguma vez na minha vida eu disse que queria ser um doutor, esse nunca foi um objectivo.

O Entrevistado II, menciona a categoria *Remuneração*, conforme podemos exemplificar no seguinte excerto extraído da sua primeira Entrevista:

serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em que estou a trabalhar para não ficar no lugar aonde estou, não só por razões financeiras, que não posso negar evidentemente, mas também por outras razões, simbólicas e por aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o

Finalmente, relativamente à categoria analítica *Tutoria*, podemos verificar que esta se encontra presente nos diferentes discursos dos Entrevistados, excepto na Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado III. Desta forma, apresenta-se um exemplo desta categoria retirado a partir de um segmento de texto da Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado I:

na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas verdadeiramente tutoriais e eu tivesse à frente de quatro, cinco ou seis pessoas, eu penso que seria diferente, as pessoas sentiam-se mais responsabilizadas. Agora, no meio de quarenta, que nenhum leu, não pesquisou nada, nem coisa nenhuma, acaba por haver uma desresponsabilização, digamos.

O Entrevistado II menciona esta categoria ao longo do seu discurso, facto que podemos constatar no seguinte exemplo extraído a partir da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

R. Contingências orçamentais, como é que eu posso fazer ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro

Por fim, como exemplo desta categoria podemos verificar o seguinte excerto do discurso da primeira Entrevista realizada ao Entrevistado III:

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

Todos os resultados que não foram aqui discriminados, obtidos através do software AQUAD, poderão ser visualizados no capítulo dos Apêndices.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados pretende-se, neste capítulo, a discussão dos mesmos, através da comparação dos dados obtidos com a literatura existente. Pretende-se também, apresentar algumas inferências a partir dos excertos de texto extraídos das entrevistas de todos os entrevistados, relacionando as categorias analíticas neles contidos, que mais relacionadas estão com o tema de investigação.

Desta forma, iremos analisar os resultados obtidos a partir das tabelas realizadas, que correspondem a uma análise frequencial das categorias analíticas. Inicialmente realizou-se uma tabela que apresenta a contagem frequencial total das categorias analíticas. Assim, verificou-se que na Tabela 3.1, as categorias mais frequentes são por ordem decrescente, a *Qualidade de Ensino*, o *Conhecimento* e os *Recursos*. A categoria *Qualidade de Ensino* é referida por vários autores em diversos documentos. Para Amante (1999), a *Qualidade de Ensino* passa pela qualidade da docência, enquanto que para outros autores é mencionada como sendo a excelência para o novo milénio no que respeita ao espaço europeu de ensino superior (Simão, Santos & Costa, 2005) e como a base fundamental dos pressupostos de Bolonha (Antunes, 2006; Bergan, 2004; Kajberg, 2004; London, 2007; Magalhães, 2004; Neave, 2003; Santos, 2005; Seixas, 2003; Teichler, 2003; “The Bologna”, 1999; “The Bologna” 2009; “The European”, 2005; “Towards”, 2001; “Realising”, 2003; Lima, Azevedo & Catani, 2008 e Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Assim, podemos dizer que os resultados se encontram de acordo com a opinião dos autores, uma vez que, sendo a categoria mais frequente nos discursos dos entrevistados, a *Qualidade de Ensino* também é bastante enfatizada ao longo da literatura revista.

O *Conhecimento* é referido por inúmeros autores como sendo a base do desenvolvimento de uma sociedade. Um dos objectivos de Bolonha assenta numa Europa do Conhecimento, sendo esta identificada como um factor fundamental ao desenvolvimento social e humano,

um aspecto imprescindível ao enriquecimento da cidadania europeia, apta para consagrar aos seus cidadãos as competências essenciais para defrontarem os desafios do novo milénio, em consonância com a partilha de valores e de pertença a um espaço social e cultural comum (Magalhães, 2004; “Magna Charta”, 1988; “The Bologna”, 1999 & Simão, Santos & Costa, 2005).

Relativamente à categoria *Recursos*, esta foi mencionada pelos entrevistados, apresentando a terceira maior frequência ao longo de todos os discursos. Considera-se que os resultados vão de encontro ao exposto na literatura, uma vez que, de acordo com Fernandes (2009), Huet e Costa (2007), “Magna Charta” (1988), OECD (2006) e Pinto (2006), os *Recursos* são necessários para um melhor desempenho profissional por parte dos docentes, sendo mesmo imprescindíveis para a uma melhoria da qualidade de ensino.

Ainda na Tabela 3.1, através da análise frequencial total das categorias analíticas verificou-se que a categoria *Remuneração* apresenta a menor frequência ao longo de todos os discursos, seguida da categoria *Tutoria*. Relativamente à categoria *Remuneração*, considera-se que os resultados vão de encontro à literatura, uma vez que segundo Chiavenato (2005), a *Remuneração* não é um aspecto fundamental na motivação no trabalho e para os docentes não é considerado um factor imprescindível ao exercício das suas funções (OECD, 2006). No entanto alguns autores reconhecem que o salário é um importante factor de motivação no trabalho (Barbieri, Bontempo, Oliveira & Vidrik, 2009). No que se refere à categoria *Tutoria*, esta apresenta a segunda frequência mais baixa comparativamente às restantes categorias analíticas avaliadas ao longo dos discursos dos entrevistados. Pensa-se que este resultado se deve ao facto desta categoria representar uma nova metodologia, face à implementação do processo de Bolonha, em que este, por sua vez, defende que deverá existir uma aprendizagem centrada no aluno, ou seja, uma aprendizagem cooperativa, activa e participativa (Simão, Santos & Costa, 2004), através da metodologia denominada *Tutoria* (Silva, Silva & Moreira, 2008).

Através da análise das Tabelas 3.2 e 3.3, verifica-se que relativamente à categoria analítica *Qualidade de Ensino*, esta surge com maior frequência ao longo do discurso do Entrevistado I, bem como ao longo das três diferentes Entrevistas e Entrevistas Reflexivas, realizadas a cada um dos entrevistados, conforme confrontado anteriormente com a opinião dos autores. Por outro lado, a categoria analítica *Internacionalização*, apresenta uma contagem frequencial menor, ao longo dos discursos do Entrevistado I, assim como na

análise da contagem frequencial das primeiras entrevistas aplicadas aos entrevistados. Este resultado não vai ao encontro da literatura existente, uma vez que, segundo Antunes (2006), Fernandes (2009), Kajberg (2004), London (2007), “Magna Charta” (1988), Neave (2003), Santos (2005), Seixas (2003), Teichler (2003) “The Bologna” (1999), “The Bologna” (2009), “The European” (2005), “Towards” (2001) e “Realising” (2001), a mobilidade do *staff* e dos alunos entre instituições de vários países, é uma mais valia para o desenvolvimento pessoal, bem como para o desenvolvimento do conhecimento, permitindo um aperfeiçoamento científico e um aumento da qualidade do ensino superior. A categoria analítica *Remuneração* apresenta a menor frequência ao longo dos discursos dos Entrevistados I e II, assim como na Entrevista, Entrevista Reflexiva e na Entrevista Reflexiva Aprofundada, facto que podemos constatar com o que foi referido pelos autores, anteriormente. Ainda de acordo com as Tabelas 3.2 e 3.3, é necessário referir que a categoria analítica *Conhecimento* foi mencionada um maior número de vezes pelo Entrevistado III, enquanto que a categoria analítica *Tutoria* apresenta uma frequência menor ao longo das primeiras entrevistas, bem como ao longo do discurso do Entrevistado II, conforme demonstrado anteriormente, com base na literatura. Finalmente a categoria analítica *Recursos*, surge com maior frequência ao longo do discurso do Entrevistado II, assim como nas três Entrevistas Reflexivas Aprofundadas, facto que podemos comprovar, através da literatura referida anteriormente.

Na análise da Tabela 3.4 observa-se que, relativamente ao Entrevistado I, as categorias analíticas de uma forma geral, aumentam a sua frequência, entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva, excepto as categorias *Centralização no Aluno*, *Investigação*, *Progressão na Carreira* e *Remuneração* que diminuem a sua frequência e a categoria analítica *Internacionalização* mantém a sua frequência. No entanto, entre a Entrevista Reflexiva e a Entrevista Reflexiva Aprofundada todas as frequências das categorias analíticas diminuem, excepto as frequências das categorias *Internacionalização* e *Remuneração* que se mantiveram. No que se refere ao Entrevistado II, verifica-se que entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva, de uma forma geral, as categorias analíticas diminuem a sua frequência, excepto nas categorias *Internacionalização* e *Recursos* em que a sua frequência aumenta, e nas categorias *Centralização no Aluno* e *Qualidade de Ensino* em que a sua frequência se mantém. Por outro lado, entre a Entrevista Reflexiva e a Entrevista Reflexiva Aprofundada, na generalidade, também se evidencia uma diminuição das frequências da maioria das categorias analíticas, excepto nas categorias *Auto-Realização*, *Formação* e

Tutoria em que se observa um aumento das frequências. Relativamente ao Entrevistado III, verifica-se que entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva, de uma forma geral, a frequência das categorias têm tendência para aumentar, excepto nas categorias *Auto-Realização*, *Formação*, *Investigação*, *Prestígio* e *Reconhecimento* em que a sua frequência diminui, e nas categorias *Remuneração* e *Tutoria* em que a sua frequência se mantém. No entanto, entre a Entrevista Reflexiva e a Entrevista Reflexiva Aprofundada verifica-se que geralmente as frequências das categorias analíticas diminuem, embora nas categorias *Internacionalização*, *Investigação* e *Recursos* as frequências aumentam e na categoria *Remuneração* mantém-se.

Com base no exposto, podemos dizer que de uma forma geral, as frequências das categorias analíticas vão aumentando da Entrevista para a Entrevista Reflexiva. No entanto, as frequências das categorias analíticas vão diminuindo, na maioria, entre a Entrevista Reflexiva e a Entrevista Reflexiva Aprofundada. Na generalidade, isto acontece, porque a investigadora pretendeu focalizar e aprofundar cada vez mais as ideias dos entrevistados e de acordo com Costa (2007), Lima (2007), Lopes (2008) e Navarro (2008), as entrevistas reflexivas, através das questões focalizadoras, aprofundam o tema a investigar. Por outro lado, estes resultados poderão sugerir uma necessidade de alteração do guião da primeira Entrevista, uma vez que o guião da Entrevista Reflexiva foi criado a partir dos dados obtidos da Entrevista. Assim, pensa-se que a maioria das categorias poderiam diminuir a frequência entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva, ou seja, as questões formuladas poderiam focalizar mais o tema em estudo nestas entrevistas, conforme o exposto pelos autores anteriormente.

Através dos segmentos de texto obtidos a partir do discurso dos entrevistados, podemos compreender que para a maioria dos entrevistados a categoria *Auto-Realização* está presente no exercício das suas funções, isto é, de uma forma geral os docentes do curso de licenciatura de radioterapia da ESTeSL sentem-se auto-realizados na sua profissão. No entanto, existem excertos de texto que nos mostram a não concretização dessa *Auto-Realização* por parte dos entrevistados, o que poderá sugerir que a instituição não possui determinados recursos relativos a estímulos para que os indivíduos atinjam a *Auto-Realização*. De acordo com Chiavenato (2005) e Chiavenato (1999, *Apud* Tadin, Rodrigues, Dalsoquio, Guabiraba & Miranda, 2005), uma das principais necessidades psicológicas dos indivíduos é a necessidade de *Auto-Realização*, sendo procurada dentro

das organizações (Barbieri, Bontempo, Oliveira & Vidrik, 2009) e os programas de incentivo das instituições procuram atender a essas mesmas necessidades.

Relativamente à categoria *Centralização no Aluno*, os excertos dos textos mostram que para maioria dos entrevistados, não é possível realizar um ensino centralizado no aluno no curso de radioterapia da ESTeSL, sugerindo que talvez, isso deverá acontecer por falta de recursos na instituição. Os entrevistados mencionam também que um ensino centrado no aluno permite uma responsabilização por parte do aluno, bem como uma maior autonomia na aquisição de conhecimentos. No entanto, existe uma mudança de paradigma, uma vez que maioritariamente, até à actualidade existia um ensino centrado no professor. Fernandes (2009) e “The Bologna” (2009), mencionam que o processo de aprendizagem centrada no estudante é um aspecto importante para uma melhoria significativa no ensino superior, que por sua vez, favorecerá a Europa do Conhecimento. Esteves (2008), acredita que um ensino centrado no aluno é uma condição para se alcançar a excelência pedagógica no ensino superior. Para Júnior e Sauaia (2008), o ensino centrado no professor pode resultar num atraso na maturidade dos alunos, pois estes não desenvolvem um pensamento crítico e reflexivo (Bruffee, 1983 *Apud* Carvalho, 2001), uma vez que se encontram dependentes do professor e de um plano de estudos estabelecido.

No que se refere à categoria analítica *Conhecimento*, os segmentos de texto retirados das entrevistas demonstram que para a maioria dos entrevistados existe um desenvolvimento do *Conhecimento*, no curso de radioterapia da ESTeSL, face ao processo de Bolonha. Para os entrevistados o *Conhecimento* é desenvolvido através da investigação, da reflexão crítica e do pensamento contínuo, permitindo a preparação para ultrapassar novos desafios da sociedade, conforme referido anteriormente pelos autores.

A categoria *Formação*, esta está presente no discurso dos entrevistados com alguma frequência, uma vez que estes consideram que a formação dos docentes, bem como dos discentes do curso de radioterapia da ESTeSL, é fundamental para o seu desenvolvimento. Isto reflecte-se na literatura revista, uma vez que, de acordo com Morgado (2006, *Apud* Flores et al., 2006), para se responder às exigências do mundo actual é necessário que os jovens hoje em dia tenham um pensamento de educação e formação ao longo da vida, enquanto que os docentes do ensino superior exercem as suas funções, consideradas complexas e exigentes que envolvem competências que poderão ser melhoradas (Cachapuz, 2001). Ainda Flores et al. (2006), mencionam que os docentes do ensino

superior deverão ter uma preparação científica actualizada, bem como uma formação pedagógica adequada, enquanto que Pimenta e Anastasiou (2000, *Apud* Sundfeld, 2005), mencionam que a formação dos docentes é um processo permanente. Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Zeichner (1993, *Apud* Pinto, 2008), referem ainda que a formação ao longo do exercício profissional é fundamental.

Relativamente à categoria *Internacionalização* e tendo em consideração o que já foi referido, a maioria dos entrevistados não realça a importância da *Internacionalização* no contexto da sua profissão, excepto o Entrevistado II, contrariando a opinião dos autores anteriormente mencionados. Isto poderá sugerir que os entrevistados não se sentem motivados para entrar em programas de mobilidade ou mesmo que a ESTeSL necessita de criar mais parcerias noutros países e incentivar os próprios docentes a desenvolver actividades com instituições estrangeiras.

Através da análise segmental dos textos, verifica-se que a categoria de *Investigação*, está presente em todos os discursos dos entrevistados, e de uma forma geral, estes consideram-na uma mais valia para o exercício das suas funções como docentes. Desta forma, observa-se que os resultados estão de acordo com o exposto na literatura, uma vez que segundo Fernandes (2009), “Magna Charta” (1988) e “The European” (2005), a *Investigação* é de extrema importância para a evolução do conhecimento e para o desenvolvimento das sociedades. Por outro lado, Amante (1999), refere no seu estudo que os docentes do ensino universitário têm uma motivação para a carreira ligada à investigação, ao passo que os docentes do ensino politécnico têm uma motivação para a carreira ligada ao ensino. No entanto, considera-se que o estudo da autora não vai ao encontro dos resultados obtidos neste estudo.

A categoria analítica *Prestígio* é mencionada ao longo dos discursos dos entrevistados, na maioria das entrevistas. Para os entrevistados, a função de docente no ensino superior, nomeadamente a realização de investigação e a possibilidade de realizarem mobilidade para outros países, estão associados a um certo *Prestígio* da sua profissão, o que permite uma aumento da motivação para exercerem as suas funções. De acordo com Pimenta e Santinello (2008), uma das necessidades de estima, referidas por Maslow é o *Prestígio*. Assim, considera-se que os resultados estão de acordo com a literatura revista, uma vez que, Pinto (2008), menciona que a actividade de investigação implica um maior *Prestígio* para a profissão do que propriamente a actividade de ensinar, e da mesma forma que para

Abrantes et al. (s.d.), a actividade docente goza tradicionalmente de um elevado *Prestigio* social.

Analisando os excertos dos textos, observa-se que a categoria *Progressão na Carreira* é mais evidenciada pelo Entrevistado II, comparativamente aos Entrevistados I e III. Isto poderá sugerir que os Entrevistados I e III, possivelmente já estarão no topo da carreira, ao contrário do Entrevistado II. Para Silva (2005), os docentes sentem uma certa desmotivação, quando o tempo dedicado à docência não é tido em consideração na *Progressão da Carreira*. Para Chiavenato (2005), Souza (2001) e Diniz e Costa (2009) um dos factores motivadores do indivíduo é a *Progressão na Carreira*. Assim, podemos inferir que o Entrevistado II não se encontra totalmente motivado, uma vez que considera que a sua carreira está estagnada.

De acordo com o que foi referido anteriormente e a partir dos segmentos de texto analisados, verifica-se que a categoria *Qualidade de Ensino*, de uma forma geral, não apresenta um consenso entre a opinião dos entrevistados, uma vez que, consideram que poderá ou não existir *Qualidade de Ensino* no curso de radioterapia da ESTeSL, face ao processo de Bolonha. Após esta análise, pensa-se que esta falta de consenso se deve ao facto de que, para a maioria dos entrevistados não existem recursos necessários na ESTeSL, para se obter uma *Qualidade de Ensino* em pleno, com o Processo de Bolonha.

Através dos segmentos de texto, podemos observar que, relativamente à categoria *Reconhecimento*, na maioria, os entrevistados sentem um *Reconhecimento* por parte dos alunos. Maitland (2002, *Apud* Pestana et al., 2003), menciona que um dos factores de Herzberg para motivar uma equipa está relacionado com o *Reconhecimento*, enquanto que Barbieri, Bontempo, Oliveira e Vidrik (2009), referem que os indivíduos para se motivarem, procuram o *Reconhecimento* profissional. De acordo com Chambel e Currel (1995) e Ferreira, Abreu e Caetano (1996), no âmbito da escola de relações humanas, mencionam que a principal motivação do indivíduo é o *Reconhecimento* pelos outros. Souza (2001), Diniz e Costa (2009), Tadin, Rodrigues, Dalsoquio, Guabiraba e Miranda (2005), referem que um dos factores de motivação no trabalho é o *Reconhecimento* do trabalho do indivíduo, sendo este realizado pelas outras pessoas. Para Pimenta e Santinello (2008), os docentes necessitam de *Reconhecimento* dos membros da mesma organização, para que se sintam motivados.

Relativamente à categoria *Recursos* e considerando o que foi mencionado anteriormente, verifica-se que através da análise dos excertos dos textos, os entrevistados apresentam uma opinião unânime, uma vez que todos referem que para aplicar o processo de Bolonha na ESTeSL com qualidade, são necessários vários recursos, entre eles, equipamentos tecnológicos, desenvolvimento da biblioteca e formação da docência.

A partir dos segmentos de texto extraídos das entrevistas, observamos que a categoria *Remuneração* não é muito relevante para o Entrevistado I e para o Entrevistado III, no entanto, é mencionada com alguma frequência ao longo do discurso do Entrevistado II. Isto sugere que para a maioria dos entrevistados, a *Remuneração* não é um factor de motivação no exercício das suas funções como docentes de radioterapia na ESTeSL. Conforme referido anteriormente, alguns autores mencionam que o salário é um factor importante na motivação dos indivíduos dentro de uma organização (Chiavenato, 2005; Souza, 2001 e Pimenta & Santinello, 2008), no entanto outros referem que a *Remuneração* é importante mas não fundamental na motivação dos indivíduos (Pestana et al., 2003).

Finalmente, através da análise dos excertos dos texto da categoria Tutoria e considerando o mencionado anteriormente, os resultados sugerem que para todos os entrevistados esta metodologia de ensino não pode ser aplicada no curso de radioterapia da ESTeSL, devido à escassez de recursos existentes na referida instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que se seguem, pela natureza do estudo e pela interpretação dos resultados realizados também a partir das inferências realizadas pela investigadora, não deverão ser consideradas como definitivas, nem entendidas como inquestionáveis. Diversas possibilidades de análises e interpretações poderiam ter sido realizadas e, certamente, apresentariam visões diferenciadas das que são desenvolvidas neste trabalho, sendo igualmente válidas. Estas considerações resultam de uma reflexão para tentar compreender o objectivo do estudo, após a realização da investigação.

O presente estudo apresenta como tema “A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: Um estudo de caso”. Este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo realizamos uma introdução, em que definimos o objectivo do estudo. O segundo capítulo é constituído pelo enquadramento teórico, no qual definimos os conceitos teóricos como motivação e processo de Bolonha, que abrangem o tema do estudo. No terceiro capítulo descreve-se a metodologia, pormenorizando todo o desenho da investigação. O quarto capítulo apresenta todos os resultados obtidos a partir das entrevistas, sendo estes apresentados através de tabelas e segmentos de texto extraídos do *software* de análise de conteúdo AQUAD 6.0. No quinto capítulo apresentamos a discussão dos resultados obtidos, na qual confrontamos os resultados com a literatura existente. Finalmente, no sexto capítulo apresentamos as considerações finais, em que respondemos às questões de investigação inicialmente colocadas e evidencia-se futuras evoluções do trabalho.

O problema de partida foi definido da seguinte forma: Qual a influência do processo de Bolonha, no que se refere à motivação dos docentes do curso de licenciatura em radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa? Uma vez que se trata de um estudo qualitativo foram definidas igualmente subquestões de investigação: Quais

serão os aspectos motivacionais dos docentes de radioterapia da ESTeSL? Será que a implementação do processo de Bolonha aumenta a motivação dos referidos docentes? O processo de ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado, face ao processo de Bolonha? Após a realização deste estudo e de forma a responder às questões expostas, podemos considerar que os aspectos motivacionais dos docentes da licenciatura em radioterapia da ESTeSL, depreendem-se com aspectos que devem ser considerados por ordem decrescente, como a *Qualidade de Ensino* com que é aplicado o processo de Bolonha; os *Recursos* necessários a uma implementação eficaz do referido processo; a possibilidade de desenvolverem *Investigação*, bem como a oportunidade de *Formação*; a possibilidade de *Reconhecimento* por parte dos outros actores da mesma organização; o desenvolvimento de *Auto-Realização*; a possibilidade de *Prestígio*; a oportunidade da *Internacionalização*, ou seja, de realizarem mobilidade para outros países; a possibilidade de *Progressão na Carreira* e a oportunidade de uma melhoria na *Remuneração* pelo trabalho realizado. Pensa-se que a implementação do processo de Bolonha não aumenta a motivação dos docentes de radioterapia, uma vez que os resultados apontam para uma escassez de *Recursos* necessários a uma aplicação com qualidade do referido processo na ESTeSL. Da mesma forma, podemos considerar que, de acordo com os dados obtidos neste estudo, o processo ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado, com a implementação do processo de Bolonha, uma vez que os resultados indicam a necessidade de um maior número de recursos, para que o ensino-aprendizagem seja melhorado face ao processo de Bolonha.

Como limitações ao estudo, a investigadora salienta a reduzida amostra do estudo, mas no entanto, tornou-se compatível com a metodologia realizada. Uma vez que a amostra é reduzida, considerou-se importante realizar um estudo aprofundado relativamente às ideias, pensamentos e percepções dos entrevistados, surgindo desta forma a realização de três entrevistas a cada um dos entrevistado, com objectivo de aprofundar e sobretudo focalizar o tema em questão.

De acordo com o exposto, sugere-se a realização deste estudo a uma amostra mais ampla com a utilização da mesma metodologia, podendo mesmo ser aplicada a todos os docentes do curso de licenciatura em radioterapia da ESTeSL. Como futuras investigações, pensa-se que seria curioso estudar a motivação dos docentes do ensino superior português ou mesmo do ensino superior universitário e politécnico, evidenciando as suas diferenças.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Valente, M. O., Pinto, J., Santos, L., Almeida, A. J., Marques, M. A., et al. (s.d.). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – Relatório Final*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior. Recuperado em Outubro 14, 2009, a partir de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/eensinosuperior.pdf>.
- Amante, M. (1999). A formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 219-230. Recuperado em Outubro 18, 2009, a partir de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/18-amante.pdf>.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93. Recuperado em Dezembro 20, 2007, a partir de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/75/RCCS75-063-093-Fatima%20Antunes.pdf>.
- Baranger, P., Helfer, J., Bruslerie, H., Orsoni, J. & Peretti, J. (1993). *Gestão: As funções da empresa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barbieri, A. C., Bontempo, G. F., Oliveira, T.M. & Vidrik, V. R. (2009). Motivação no clima organizacional. Artigo apresentado no *VIII Congresso de Iniciação Científica*. Ourinhos: Faculdades Integradas de Ourinhos. Recuperado em Novembro 23, 2009, a partir de <http://www.canal6.com.br/FIO/Artigos/01/01.04.pdf>.
- Barbosa, L. R. (2007). *Relações entre liderança, motivação e qualidade na assistência de enfermagem: Revisão integrativa da literatura, Dissertação de mestrado em enfermagem*. Ribeirão Preto: Escola de enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Recuperado em Setembro 22, 2009, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-18102007-160517//>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bergan, S. (2004). A tale of two cultures in higher education policies: The rule of law or an excess of legalism?. *Journal of Internacional Education*, 8 (2), 172-185. Retrieved May 20, 2008, from <http://jsi.sagepub.com/cgi/reprint/8/2/1722>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, L. O. & Filho, A. A. (2001). A mensuração da motivação e do significado do trabalho. *Estudos da Psicologia*, 6 (2), 177-194. Recuperado em Junho 17, 2008, a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X20010002000066.
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: Reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e*

- Pesquisa*, 23 (4), 415-422. Recuperado em Outubro 20, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/07.pdf>.
- Cachapuz (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In Reimão, C. M. (Ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Callegari, M. O. (2004). *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol de ensino médio*, *Dissertação de mestrado em educação*. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. Recuperado em Setembro 16, 2007, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/publico/DissertMarilia.pdf>.
- Carvalho, C. M. (2001). *Uma proposta de ambiente de ensino distribuído. Tese de doutoramento em engenharia*. Braga: Escola de Engenharia da Universidade do Minho. Recuperado em Outubro 13, 2009, a partir de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/688/1/TESE_CVC.pdf.
- Chambel, M. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (2005). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Costa, F. J. & Oliveira, L. G. (2008). Valor percebido no curso, percepção do prestígio e identificação com a profissão: Uma análise junto a estudantes de administração e contabilidade. *Revista de Administração da UFSM*, 1 (3), 453-468. Recuperado em Outubro 12, 2009, a partir de <http://adm.leoneloliveira.googlepages.com/ValorPercebidoCursosAdministraoeCo.pdf>.
- Costa, K. R. (2007). *A Entrevista reflexiva a partir do registro de observação: possibilidade na formação contínua de professores*, *Dissertação de mestrado em psicologia aplicada*. Minas Gerais: Instituto de psicologia da Universidade Federal da Uberlândia. Recuperado em Setembro 22, 2008, a partir de http://www.prograd.ufu.br/arquivos/Dissert_Katia_Rodrigues.pdf.
- Diniz, S. J. & Costa, J. W. (2009). Revisão da literatura - a participação de professores de ensino superior na educação à distância: incentivos e barreiras. *Actas do "15º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância"*. Recuperado em Outubro 18, 2009, a partir de <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2752009141341.pdf>.
- Estefano, E. V. (1996). *Satisfação dos recursos humanos no trabalho: um estudo de caso na biblioteca central da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação de mestrado em engenharia. Florianópolis: Centro tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em Agosto 16, 2007, a partir de <http://www.eps.ufsc.br/disserta97/estefano/index.html>.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. *Sífi*: *Revista de Ciências de Educação*, 7, 101-110. Recuperado em Outubro 12, 2009, a partir de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.
- Fernandes, M. L. (2009). O processo de Bolonha em Portugal – presente e futuro: Seminário final. Conclusões apresentadas no *Higher Education Reform in Europe: Aprofundar Bolonha*. Lisboa: DGES. Recuperado em Setembro 30, 2009, a partir de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CC5/3661/ConclusoesSemFinal.pdf>.
- Ferreira, J., Abreu, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGrawhill.

- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F. F., Viseu, F., et al. (2006). *Relatório de Investigação – Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em Outubro 2, 2009, a partir de <http://www.gage.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (1ª ed.). Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gawel, J. E. (1997, November). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research and Evaluation*. Retrieved November 20, 2009, from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=11>.
- Gil, A. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Guimarães, S. É. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150. Recuperado em Agosto 16, 2008, a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002.
- Hicks, C. M. (2006). *Métodos de investigação para terapeutas clínicos* (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Huber, G., Smith, G., Quiles, O. & Torres, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD Cinco para Windows*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Huber, G. & Gürtler, L. (2004). *Aquad seis – Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Huet, I. & Costa, N. (2007). Developments in teaching /research relations in Portugal: Responses to Bologna. Trabalho apresentado no *R&T Colloquium*. Hampshire: Southampton Solent University. Retrieved October 13, 2007, from http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2007/resources/isabel_huet.pdf.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jorge, F. & Silva, P. (2006). *Instrumento para o desenvolvimento organizacional de PEM's – Programa Leonardo da Vinci*. Évora: Universidade de Évora. Recuperado em Setembro 15, 2007, a partir de http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo6_cgf/texto2.PDF.
- Júnior, N. A. (2001). Satisfação no trabalho: Um estudo entre os funcionários dos hotéis de João Pessoa. *Psico-USF*, 6 (1), 47-57. Recuperado Outubro 13, 2008, a partir de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Júnior, W. H. & Sauer, A. C. (2008). Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em administração de materiais. *Revista de Administração Contemporânea*, 12 (3), 631-658. Recuperado em Outubro 12, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n3/03.pdf>.
- Kajberg, L. (2004). A survey of internationalisation activities in European library and information sciences schools. *Journal of Studies in International Education*, 8 (4), 352-376. Retrieved May 20, 2008, from <http://jsi.sagepub.com/cgi/reprint/8/4/352>.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1996). *Técnicas de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Landry, R. (2003). *Investigação social – Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13 (1), 7-36. Recuperado em Dezembro 19, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>.
- Lima, V. M. (2007). *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese de doutoramento em educação*. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. Recuperado em Junho, 2009, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/>.
- London communiqué: Towards the European higher education area – responding to challenges in a globalised world (2007). Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved September 20, 2009, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.
- Lopes, C. C. (2008). *Trabalho com famílias na educação infantil: Concepções e Práticas. Dissertação de mestrado em educação*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Recuperado em Janeiro 25, 2009, a partir de http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/claudia_piffer.pdf.
- Maciel, S. E. & Sá, M. A. (2007). Motivação no trabalho: Uma aplicação do modelo dos dois fatores de Herzberg. *Studia Diversa*, 1 (1), 62-86. Recuperado em Dezembro 22, 2008, a partir de http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/saulo_01.pdf.
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: University of Bologna. Retrieved Agosto 14, 2008, from http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf.
- Marques, M. F. (2005). Entre a continuidade e a inovação: O ensino superior de enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de enfermagem. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 153-171. Recuperado em Outubro 15, 2007, a partir de http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/Educacao05/pdf05/artigos_mariamarques.pdf.
- Molina, V. L., & Kamimura, Q. V. (2009). Trabalho de docência e comportamento micro-organizacional: A motivação do docente na área da saúde. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 5 (2), 94-114. Recuperado em Maio 25, 2009, a partir de <http://www.rbgdr.net/022009/artigo4.pdf>.
- Moraes, C., R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo ensino – aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 1-15. Recuperado em Janeiro 16, 2008, a partir de http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf.
- Moraes, F. M. (2005). *Comprometimento organizacional e Motivação dos Professores de Uma Instituição de Ensino Superior. Dissertação de mestrado em acadêmica*. Biguaçu: Centro de educação de Biguaçu da Universidade do Vale do Itajaí. Recuperado em Agosto 20, 2007, a partir de http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=98.
- Nakamura, C. C., Fortunato, J. C., Rosa, L. M., Marçal, R., Pereira, T. A., & Barbosa, D. F. (2005). Motivação no trabalho. *Maringá Management: Revista de Ciências*

- Empresariais*, 2 (1), 20-25. Recuperado em Setembro 12, 2007, a partir de <http://www.maringamanagement.com.br/viewarticle.php?id=32&layout>.
- Navarro, A. R. (2008). *Interações na prática de docentes do ensino superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes. Dissertação de mestrado em educação*. Santos: Universidade Católica de Santos. Recuperado em Fevereiro 15, 2009, a partir de http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=153.
- Neave, G. (2003). The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17 (1), 141-164. Recuperado em Maio 20, 2008, a partir de <http://epx.sagepub.com/cgi/reprint/17/1/141>.
- Neves, A. (2002). *Gestão na administração pública*. Cascais: Pergaminho.
- OECD (2006). *Education policy analysis: Focus on higher education -- 2005-2006 Edition*. Paris: OECD. Retrieved October 16, 2007, from <http://www.oecd.org/dataoecd/13/6/38141513.pdf>.
- Oliveira, C. B. & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Pandéia*, 15 (31), 227-238. Recuperado em Setembro 22, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de enfermagem*, 16 (4), 569-576. Recuperado em Março 14, 2009, a partir de <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>.
- Pereira, M. C. & Fávero, N. (2001). Motivação no trabalho da equipe de enfermagem. *Revista Latino Americana Enfermagem*, 9 (4), 7-12. Recuperado em Outubro 14, 2007, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n4/11476.pdf>.
- Pestana, M. C., Pires, P. M., Funaro, V. M., Utuyama, A. S., Pacheco, F. M., & Guimarães, T. B. (2003). Desafios da sociedade do conhecimento e gestão de pessoas em sistemas de informação. *Ciência da Informação*, 32 (2), 77-84. Recuperado em Outubro 22, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n2/17036.pdf>.
- Pinto, P. R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior: O caso dos docentes médicos. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124. Recuperado em Outubro 12, 2009, a partir de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D10PT.pdf>
- Pinto, U. A. (2006). *Pedagogia e pedagogos escolares. Tese de doutoramento em educação*. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. Recuperado em Fevereiro 4, 2008, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/>.
- Pimenta, S. M. & Santinello, J. (2008). Relacionamento humano e motivação no trabalho docente. *Revista Electrónica Lato Sensu*, 6, 1-14. Recuperado em Outubro 16, 2009, a partir de http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/6%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/10-Ed6_CH-Relac.pdf.
- Realising the European higher education area: Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003*. (2003). Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved July 17, 2007, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf.
- Riach, K. (2009). Exploring participant-centred reflexivity in the research interview. *Sociology*, 43 (2), 356-366. Retrieved July 23, 2009, from <http://soc.sagepub.com/cgi/reprint/43/2/356>.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: Aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, 7 (2), 305-

322. Recuperado em Fevereiro 24, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>.
- Rodrigues, A. J. (1999). *Recursos humanos – Gestão de recursos ou gestão de pessoas?*. Recuperado em Outubro 5, 2007, a partir de http://arodrigues.alfarod.net/docs/articles/1999_RecursosHumanos.pdf.
- Ronald, S. D. & Hutchison, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach?: A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38 (9), 841-856. Retrieved May 20, 2008, from <http://hum.sagepub.com/cgi/reprint/38/9/841>.
- Sampaio, J. R. (2004). *Voluntários: Um estudo sobre a motivação das pessoas e a cultura em uma organização do terceiro sector. Tese de doutoramento em administração*. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Recuperado em Janeiro 19, 2009, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24052007-160054/>.
- Sampieri, R.H., Collado, C.H. & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santiago, R., Magalhães, A. & Carvalho, T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos, B. S. (2005). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202. Recuperado em Junho 12, 2007, a partir de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Boaventura.pdf>.
- Santos, E. B. (2006). *Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. Dissertação de mestrado em ensino de ciências*. Brasília: Instituto de física e Instituto de química da Universidade de Brasília. Recuperado em Setembro 24, 2007, a partir de http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1934.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A análise de conteúdo in B. Gauthier (Dir), *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados* (pp. 293 – 316) Loures: Lusociência.
- Seixas, A. M.(2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, I. H. (2005). *(Des)motivação para a docência e aprendizagem no ensino superior*. Recuperado em Outubro 16, 2007, a partir de http://www2.dce.ua.pt/LEIES/leies_sem2005_iza.pdf.
- Silva, J., Silva, M. S. & Moreira, N. (2008). *The personal tutorial guidance sessions in the framework of the teaching-learning field of the Bologna process: University of Minho (first cycle) courses students' perceptions*. Communication presented at Univest 08. Girona: Universitat de Girona. Retrieved September 30, 2009, from <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1017/1/239.pdf>.
- Silvério, M. (2003). *Processos de pesquisa em “marketing”*. Évora: Universidade Évora.
- Simão, J., Santos, S. & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, A. (1990), *Introdução à gestão – uma abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Souza, E. B. (2001). *Motivação para o trabalho: um estudo de caso para operadores da Petrobras Refinaria Presidente Getúlio Vargas. Dissertação de mestrado em gestão*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em Setembro 16, 2007, a partir de <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9334.pdf>.

- Souza, I. L. (2007). *A formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva: Uma realidade possível? Dissertação de mestrado em educação*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Recuperado em Setembro 15, 2009, a partir de http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/izabel_souza.pdf.
- Sundfeld, J. B. (2005). *Formação de professores e o ensino superior. Dissertação de mestrado em educação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em Outubro 12, 2009, a partir de http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1136.
- Tadin, A. P., Rodrigues, J. A., Dalsoquio, P., Guabiraba, Z. R. & Miranda, I. T. (2005). O conceito da motivação na teoria das relações humanas. *Maringa Management: Revista de Ciências Empresariais*, 2 (1), 40-47. Recuperado em Agosto 14, 2007, a partir de <http://www.maringamanagement.com.br/viewarticle.php?id=43&layout=abstract>.
- Tamayo, A. & Paschoal, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (4), 33-54. Recuperado em Dezembro 20, 2008, a partir de http://www.anpad.org.br/rac/vol_07/dwn/rac-v7-n4-att.pdf.
- Teichler, U. (2003). Mutual recognition and credit transfer in Europe: Experiences and problems. *Journal of Studies in International Educations*, 7 (4), 312-341. Retrieved May 20, 2008, from <http://jsi.sagepub.com/cgi/reprint/7/4/312>.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- The Bologna declaration of 19 June 1999* (1999). Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved June 3, 2007, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.
- The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade: Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009* (2009). Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved September 20, 2009, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
- The European higher education area – achieving the goals: Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Bergen 19-20 May 2005* (2005). Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved July 17, 2007, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf.
- Towards the European higher education area: Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001(2001)*. Brussels: The official Bologna Process website 2007-2010. Retrieved July 14, 2007, a partir de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf.
- Valenzuela, J. C. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 409-426. Recuperado em Janeiro 22, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf>.
- Westerheijden, D. F. (2003). Accreditation in Western Europe: Adequate reactions to Bologna declaration and the general agreement on trade in services? *Journal of*

