

# **Motivação e competência docente: Um estudo de caso**

---

TOMÁS MAGALHÃES MOTA DE OLIVEIRA BARRETO

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para  
a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

Setembro de 2022

**Versão Definitiva**



ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

# **Motivação e competência docente: Um estudo de caso**

Autor: Tomás Magalhães Mota de Oliveira Barreto

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Setembro de 2022



## Agradecimentos

Gostaria de deixar uma palavra de agradecimento a todos os que tornaram este trabalho possível, bem como todos os que me apoiaram desde o início desta etapa académica:

- Ao Professor Doutor Ricardo Machado pela sua orientação, consideração, preocupação e atenção desde o início da fase de construção do trabalho até ao término do mesmo. Para além de um professor, considero-o um amigo cujo apoio e suporte foram absolutamente vitais para a elaboração do trabalho. Agradeço-lhe, profundamente, principalmente por nunca me ter falhado, bem pelo contrário.
- Aos restantes professores da instituição que partilharam momentos comigo e que me ajudaram ao longo da Licenciatura e Mestrado.
- A todas as instituições que me acolheram durante o estágio e me permitiram aprender e ganhar experiência fundamental que levarei para o resto da vida.
- A toda a minha família e amigos que estiveram ao meu lado desde sempre.

Mais, deixo ainda um agradecimento especial a algumas pessoas:

- À minha mãe Helena Mota pelo incansável apoio e infinita vontade de ajudar
- Ao meu pai João Barreto pela força e motivação
- Ao meu irmão Gonçalo por ser o melhor que há e por ser uma inspiração para mim, ajudando-me em tudo e mais alguma coisa
- À minha irmã Leonor por ser uma autêntica força da natureza e por ser a melhor irmã do mundo
- Aos meus amigos por estarem presentes

Por último, agradecer por tudo à Raquel Rodrigues. Sem ela, sem o seu apoio, sem a sua força, sem a sua presença e entreaajuda, nada disto seria possível. Igualmente pela motivação, dedicação, esforço e sentido de superação que me incutiu, estou-lhe profundamente grato.



## **Resumo**

Atualmente há algumas questões que dizem respeito à área da educação, principalmente no que diz respeito à ação pedagógica profissional de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, realizou-se um questionário para se aprofundar e explorar esta questão, relacionando conceitos inerentes à prática profissional desta atividade: a motivação e a competência docente.

O objetivo deste estudo passa por, então, entender as concepções que os docentes têm acerca da competência docente e motivação. Desta forma, consegue-se entender quais as relações existentes entre estes dois conceitos e de que forma são observáveis tendo em consideração o desenvolvimento profissional. Para o efeito, realizou-se um estudo de caso, do paradigma interpretativo. Os participantes foram os 328 professores de 1.º ciclo do ensino básico e como instrumento de recolha de dados recorreu-se a um questionário.

A partir dos resultados, podemos inferir que a maioria dos docentes se considera um bom professor, com consideração pelas necessidades e interesses dos alunos, demonstrando uma boa capacidade docente nos momentos de preparação, planeamento e gestão das várias situações profissionais. Além disso, na sua grande maioria, os docentes encontram-se motivados e com uma vontade de continuar a aumentar o conhecimento que já detêm e, desta forma, continuar a melhor servir os interesses dos alunos.

Através deste estudo foi possível entender melhor a posição dos docentes relativamente a alguns conceitos importantes a ter em conta na área da educação, nomeadamente a motivação e a competência docente.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; Competência docente; Motivação.



## **Abstract**

Currently there are some issues that concern the area of education, especially regarding the professional pedagogical action of teachers of the 1st cycle of basic education. In this way, a questionnaire was carried out to deepen and explore this issue, relating concepts inherent to the professional practice of this activity: motivation and teaching competence.

The objective of this study is to understand the conceptions that teachers have about teaching competence and motivation. In this way, it is possible to understand what relationships exist between these two concepts and how they are observable considering professional development. For this purpose, a case study was carried out, of the interpretative paradigm. The participants were 328 elementary school teachers, and a questionnaire was used as a data collection tool.

From the results, we can infer that most of the teachers consider themselves to be good teachers, with consideration for the needs and interests of the students, showing good teaching ability in the preparation, planning, and management of various professional situations. Moreover, the vast majority of teachers are motivated and eager to continue to increase the knowledge they already have and, in this way, continue to better serve the interests of the students.

Through this study it was possible to better understand the position of teachers in relation to some important concepts to be considered in the area of education, namely motivation and teaching skills.

**Keywords:** Elementary school; Teaching skills; Motivation.



## ÍNDICE

|                                                                         |                  |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Agradecimentos .....</i>                                             | <i>i</i>         |
| <i>Resumo.....</i>                                                      | <i>iii</i>       |
| <i>Abstract .....</i>                                                   | <i>v</i>         |
| <i>Índice de Gráficos .....</i>                                         | <i>ix</i>        |
| <i>Introdução .....</i>                                                 | <i>1</i>         |
| <b><i>CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO.....</i></b>            | <b><i>3</i></b>  |
| 1.1. CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIA DOCENTE.....                           | 3                |
| 1.2. CONCEITOS SOBRE MOTIVAÇÃO (DO DOCENTE) .....                       | 7                |
| <b><i>CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA .....</i></b>          | <b><i>11</i></b> |
| 2.1. PROBLEMATIZAÇÃO .....                                              | 11               |
| 2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO .....                                     | 12               |
| 2.3. ESTUDO DE CASO .....                                               | 13               |
| 2.4. PARTICIPANTES.....                                                 | 13               |
| 2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....                             | 19               |
| 2.6. PROCEDIMENTOS .....                                                | 22               |
| 2.6.1. Procedimentos de recolha de dados .....                          | 22               |
| 2.6.2. Procedimentos de análise de dados.....                           | 23               |
| <b><i>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS .....</i></b>                             | <b><i>25</i></b> |
| 3.1. COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES .....                                    | 25               |
| 3.2. MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES.....                                        | 34               |
| 3.3. RELAÇÕES ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS.....                      | 43               |
| 3.3.1. <i>Teste Kruskal-Wallis.....</i>                                 | <i>44</i>        |
| 3.3.2. <i>Teste Qui-Quadrado por ajustamento e por independência...</i> | <i>45</i>        |
| <b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</i></b>                                | <b><i>47</i></b> |
| <b><i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</i></b>                          | <b><i>53</i></b> |

|                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Anexos .....</b>                                                        | <b>57</b> |
| <b>Anexo I – Introdução e dados sociodemográficos do questionário.....</b> | <b>58</b> |
| <b>Anexo II – Questionário de escolha múltipla .....</b>                   | <b>60</b> |

## Índice de Gráficos

|                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por género .....                                                                                          | 14 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos Participantes por faixa etária. ....                                                                                    | 15 |
| Gráfico 3 - Habilitações académicas dos participantes.....                                                                                           | 16 |
| Gráfico 4 - Distribuição dos participantes quanto ao Estatuto Profissional.....                                                                      | 17 |
| Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos por tipo de instituições de trabalho dos inquiridos. ....                                                    | 18 |
| Gráfico 6 - Tempo de serviço dos participantes.....                                                                                                  | 19 |
| Gráfico 7- Respostas ao item 1: "Considero-me um(a) bom(a) professor(a)"...                                                                          | 25 |
| Gráfico 8 - Respostas ao item 2: "Frequento ações de formação". ....                                                                                 | 26 |
| Gráfico 9 - Respostas ao item 6: "Para as minhas aulas, tenho de investigar/estudar".....                                                            | 27 |
| Gráfico 10 - Respostas ao item 8: "Adapto várias estratégias para que os alunos aprendam". ....                                                      | 28 |
| Gráfico 11 - Respostas ao item 9: "Ao desenvolver o currículo, faço-o de forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino".....                 | 29 |
| Gráfico 12 - Respostas ao item 11: "Converso e debato com os meus colegas de profissão sobre formas de melhorar o meu desempenho profissional". .... | 29 |
| Gráfico 13 - Respostas ao item 12: "Reflico bastante e de forma contínua sobre a minha prática profissional". ....                                   | 30 |
| Gráfico 14 - Respostas ao item 14: "Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional frequentando ações de formação". ....               | 31 |
| Gráfico 15 - Respostas ao item 18: "Sinto-me limitado(a) pelo programa".....                                                                         | 32 |
| Gráfico 16- Respostas ao item 19: "Consigo fazer uma gestão de aula de uma forma adequada". ....                                                     | 32 |
| Gráfico 17 - Respostas ao item 21: "Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho". ....                                               | 33 |
| Gráfico 18 - Respostas ao item 23: "Planeio cuidadosamente as aulas". ....                                                                           | 34 |
| Gráfico 19 - Respostas ao item 3: "Gosto de ensinar". ....                                                                                           | 35 |
| Gráfico 20 - Respostas ao item 4: "Os alunos procuram intervir durante a aula". ....                                                                 | 35 |
| Gráfico 21 - Respostas ao item 5: "Procuro adotar diferentes estratégias para incentivar os alunos". ....                                            | 36 |

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 22 - Respostas ao item 7: "Planifico com base nos interesses dos meus alunos".....                                      | 37 |
| Gráfico 23 - Respostas ao item 10: "Sinto-me responsável pela educação dos meus alunos".....                                    | 37 |
| Gráfico 24 - Respostas ao item 13: "Sinto-me motivado(a) no dia-a-dia".....                                                     | 38 |
| Gráfico 25 - Respostas ao item 15: "Considero que motivo os alunos através das aulas".....                                      | 39 |
| Gráfico 26 - Respostas ao item 16: "Incentivo debates construtivos ao longo das aulas".....                                     | 40 |
| Gráfico 27- Respostas ao item 17: "Estimulo o interesse dos alunos para as diversas áreas disciplinares".....                   | 41 |
| Gráfico 28 - Respostas ao item 20: "Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos".....                                           | 41 |
| Gráfico 29 - Respostas ao item 22: "É importante que os alunos se lembrem de mim, mais do que dos conteúdos programáticos"..... | 42 |
| Gráfico 30 - Respostas ao item 24: "Tenho receio de mudar algo na minha prática profissional".....                              | 43 |

## Introdução

O estudo em causa enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqueles que passaram pela escola guardam na sua memória professores que marcaram, por vezes, por boas ou más razões. Os professores que transmitiam segurança, carinho e dedicação, no que diz respeito à arte de ensinar, certamente estão marcados na memória de muitos. Estariam estes professores motivados? É possível, até porque um professor deve “(...) ser capaz de estimular o desejo intrínseco (a vontade de aprender) dos seus alunos e neste sentido proporcionar ambientes que criem as condições ideais para que os seus alunos aprendam voluntariamente (...)” (Romeiras & Malta, 2015, p. 7). Assim, podemos dizer que quando estamos perante um professor motivado e com vontade de construir o seu conhecimento o resultado é que, também, vamos encontrar alunos motivados. Sem esquecer que um professor está, sempre, em constante aprendizagem e que é necessário apostar em mais formações para que o mesmo cresça de forma a acompanhar os alunos.

Portanto, este estudo pretendeu aceder às concepções de professores do 1.º ciclo do ensino básico, no que respeita à sua competência profissional e motivação. Desta forma, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Quais as concepções dos professores sobre a sua competência docente?
- Quais as concepções dos professores sobre a sua motivação?
- Que relações podem ser observáveis para o desenvolvimento profissional?

O presente relatório final de mestrado apresenta-se sob a forma de três capítulos distintos, excluindo a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo diz respeito ao quadro de referência teórico, ou seja, a uma conceptualização dos conceitos que envolvem o estudo: a competência docente e a motivação, o autoconceito dos professores. O segundo capítulo aborda a problematização e metodologia, isto é, para além do que originou o estudo em

causa, nesta parte do conteúdo encontra-se uma descrição do método de recolha de dados, dos participantes, e uma breve caracterização acerca dos testes estatísticos efetuados. No terceiro e último capítulo podemos averiguar os resultados do método de recolha de dados, ou seja, as respostas dos participantes numa análise descritiva, bem como uma análise estatística com possíveis conclusões a retirar acerca dos mesmos.

Referente às considerações finais, nesta parte são feitas elações importantes a retirar do estudo e das respostas dos participantes, bem como das análises estatísticas que surgiram em resultado do mesmo método de recolha de dados. Por fim, apresentamos as Referências Bibliográficas que foram usadas para sustentar este trabalho e os Anexos, nos quais incluímos o instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo.

# **CAPÍTULO 1**

## **QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO**

### **1.1. CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIA DOCENTE**

Numa primeira fase, é necessário distinguir desenvolvimento profissional de formação dos docentes. Aí, sim, poderemos chegar a um dos conceitos essenciais a este estudo. Para Nóvoa (1995), a formação dos docentes deve:

(...) estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 27).

Por conseguinte, Esteves e Rodrigues (2003) entendem que o conceito de formar docentes seja equivalente a: “O contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores.” (p. 17). Há, então, uma noção de eficácia relevante em redor destes conceitos, ou seja, inegavelmente interligado a uma competência do docente. Assim sendo, podemos assumir que são dois elementos que definem substancialmente e que categorizam integralmente tanto as funções de qualquer docente bem como os objetivos do mesmo: ser ou tornar-se eficaz e, efetivamente, conseguir utilizar as suas metodologias com eficácia. Em relação a este conceito, Góis e Gonçalves (2005), constataam que a eficácia corresponde a algo que:

(...) promove o progresso de todos os alunos em todos os aspetos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível (...). (p. 22)

Neste sentido, interessa ao professor aliar a eficácia à competência, no que diz respeito à apropriação de conhecimentos de conteúdos de interesse para que se desenvolvam competências necessárias a todo um processo global de ensino, tendo em vista o melhor aproveitamento possível do ponto de vista do aluno. É necessário, contudo, uma preparação metodológica e uma experiência

para que o docente seja capaz de aplicar a sua prática profissional de forma, como acima mencionada, eficaz.

Assim, Mesquita e Roldão (2017) teorizam em relação ao que consideram essencial aquando do processo de formação do docente:

O fundamental (...) é preparar os professores para serem investigadores da sua prática profissional, dando prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o aluno se integra e no qual a sua formação prática se processa. (...) A formação implica, pois, o desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspetos afetivos, quer sociais, quer cognitivos quer ainda morais. Esse desenvolvimento acontece por etapas e de uma forma progressiva, considerando os objetivos, os conteúdos e as estratégias. (p. 32)

Desta forma, entende-se que a formação dos professores está, de facto, intimamente relacionada com um sentido de desenvolvimento profissional, na medida em que a formação do corpo docente influencia a prática pedagógica do professor, isto é, pode estimular a entender ideologias educativas e a aplicar metodologias concretas no seu contexto educativo. Em conformidade com este ponto de vista, “(...) a formação deve partir do desenvolvimento profissional como eixo de referência, na dupla perspetiva do seu desenvolvimento pessoal (o professor enquanto indivíduo) e do desenvolvimento organizacional (do coletivo docente, da escola).” (Santos, 2004, p. 21). Mediante o exposto, a formação contínua do corpo docente tem, necessariamente, um impacto profundo e preponderante no seu desenvolvimento profissional e na sua prática pedagógica e ação educativa quanto mais - de certa forma – completa estiver. Mais, para Novais (1995), a ligação entre a formação e o desenvolvimento profissional não podem ser conceitos dissociados:

Da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. (...) O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (p. 28)

Naturalmente que não existe término de conclusão acerca de uma formação seja de que tipo for, uma vez que se trata de algo contínuo e em constante mudança, progressão e evolução, ainda que, de um modo, o conceito se aplique de qualquer maneira. No entanto, o desenvolvimento profissional é constante e até ao final da carreira do docente, sendo que a formação se trata somente do conhecimento inicial para se poder dar o passo seguinte.

“A escola somos nós” (p. 13), refletia Perrenoud (2002), resumindo simplisticamente algo verdadeiramente complexo, pleno de variáveis em constante mutação e ao qual pertencem um conjunto de hierarquias e estruturas que variam de caso para caso, repletos de modelos e metodologias distintas, ainda que com propósitos comuns no que diz respeito à educação. No fundo, há pertinência nesta afirmação, conforme reflete Silveira (2005):

(...) o sistema educativo de hoje é, na verdade, um sistema educativo de ontem, na medida em que, de certo modo, o hoje não existe e o que determina a atualidade de um sistema é a sua capacidade de (se) pensar (n) o futuro. (p. 11).

Portanto, fazendo um aglomerado das duas referências acima mencionadas, a educação depende de cada elemento que se interliga e se relaciona de qualquer forma com a mesma. É lúcido o impacto que se pode ter hoje considerando o futuro, aprendendo com o passado, e muito desta influência está, de facto, nas mãos do corpo docente, no conhecimento do transmissor, no elemento de ligação de quem vai moldar mentes e corpos em devir com o objetivo geral de preservar e de nutrir o processo de ensino-aprendizagem, de produzir os melhores efeitos possíveis em relação à educação e em termos globais naquilo que é a condição humana e os seus valores éticos e morais.

Em concordância com esta linha de raciocínio, “(...) exige-se que os professores sejam capazes de tomar decisões curriculares social e intencionalmente transformadoras com vista à criação de ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento dos saberes e das competências de cidadania dos alunos.” (Lloyd & Tomaz, 2007, p. 6). Assim sendo, os professores devem incentivar e promover um ambiente propício à construção, consolidação e cimentação de conteúdos relevantes de um ponto de vista académico e interpessoal e social. No entanto, para Moreira e Duarte (2021), há uma ideia de uma estrutura de ensino constante, pelo que afirmam o seguinte:

Crê-se que para uma percepção mais imediata e intuitiva, por parte de professores, alunos e, até, encarregados de educação, a escolha recaiu sobre uma estrutura/lógica de planificação sempre igual, semana após semana. De forma muito sintética e, por vezes, difusa, (...) clarificaram-se, de cima para baixo, os recursos necessários, os conteúdos em estudo e as atividades propostas, por área curricular, para aquele dia da semana. (p. 217).

Desta forma, a rotina educativa aparenta uma rotina permanente e inalterável, cujos recursos e estratégias não se alteram com o passar dos dias da semana, com os dias do período escolar e com o ano letivo. Pelo contrário,

há aqui, sem dúvida, uma lógica sequencial que o professor tem o dever de conseguir fazer jogar a seu favor de uma forma relevante para que haja um processo gradual e progressivo. Para além de dominar os conteúdos necessários para se aplicarem nas suas estratégias, tem de controlar cronologicamente bastante bem aquilo que pretende transmitir, não apenas num dado e determinado momento, mas sim num conjunto de semanas para que haja um nexos pertinente a nível da aprendizagem do aluno. Caso contrário, perdendo-se o fio condutor que liga os conhecimentos em causa, os alunos adquirem matérias soltas, ideias soltas, sem sequer ponderar um elo de ligação entre as aprendizagens, podendo, naturalmente, desvalorizar as mesmas ou, de outra forma, não as valorizando como poderiam ter sido valorizadas e não sendo tão significativas para o aluno como poderiam ser.

De seguida, Roldão (2003) considera que ensinar passa por “(...) um ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina. É preciso que se domine, e muito bem, o conteúdo que se ensina.” (p. 48). É precisamente através de metodologias distintas e estratégias diversificadas que se trabalha o conhecimento e o conteúdo que se pretende, uma vez que os alunos não são idênticos tanto a nível cognitivo, como social e pessoal. Acrescenta ainda que é necessário:

(...) criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende (...) e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuantes. (Roldão, 2003, p. 49).

Tendo isto presente, é sabido que um professor não deve fomentar uma política de um só conjunto de estratégias, de uma só visão unilateral e de um só plano para que os alunos adquiram conteúdos e competências, uma vez que o processo, por si só, é inteiramente distinto de indivíduo para indivíduo. Deve, aliás, assimilar um conjunto de ferramentas ao seu dispor e planear de formas distintas de forma que se cubra uma maior porção de terreno possível, diga-se, e para que se chegue a todos e quaisquer alunos, com o objetivo de que todos compreendam verdadeiramente o que se pretende, de uma maneira didática, lúdica, prática e, no final de contas, significativo para o aluno.

Tendo esta informação presente, as ações de formação são naturalmente relevantes, uma vez que procuram preencher lacunas no progresso em

constante evolução de qualquer docente e/ou acrescentam conhecimento potencialmente relevante para o corpo docente aplicar de uma forma prática e concreta com um maior suporte cognitivo e ideológico, quiçá até metodológico. O facto de não despertar interesse em alguns professores é, de certa forma, natural, uma vez que, de um modo comparativo, se os alunos não são todos iguais, se os contextos educativos não são todos iguais e se cada caso é um caso com um contexto e condições específicas únicas, os professores certamente não são exceção.

Para Medeiros (2003), é “fundamental diversificar metodologias, de modo que estas sejam criativas e inventivas, com as quais se permita a valorização da imaginação, da curiosidade científica e filosófica” (p.29). A utilização de diferentes estratégias é absolutamente imperial no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Conforme acima mencionado, os alunos não são idênticos nem conseguem adquirir e apreender informação e conhecimento de modos semelhantes, daí que seja necessária a adoção de metodologias distintas tendo em mente as necessidades e interesses de todos, quer em processos cognitivos quer por estimular condições de bem-estar social, pessoal e académico.

## **1.2. CONCEITOS SOBRE MOTIVAÇÃO (DO DOCENTE)**

Em primeiro lugar, importa salientar a noção de autoconceito, uma vez que está inerente à motivação no sentido de como o próprio docente interpreta a sua posição relativamente à mesma. Assim, trata-se de uma visão que um indivíduo consegue ter em relação a si próprio. Segundo Veiga (2007), mais concretamente referindo-se ao autoconceito direcionado ao corpo docente:

No que aos professores diz respeito, refere-se, portanto, ao comportamento do sujeito, à expressão de sentimentos, de afeto e de juízos, favoráveis ou desfavoráveis, relativamente à escola e às vivências escolares. Este conceito, pelas suas características, poderá constituir um importante elemento da qualidade das interações educativas e do investimento dos atores nas diferentes dimensões que constituem a escola. (p. 2).

Saric e Steh (2017) defendem que: “(...) o objetivo central da reflexão crítica não deve ser esquecido - procurar novas soluções e caminhos, introduzir as mudanças que contribuem para a transformação da comunidade para melhor

aprendizagem, trabalho e vida de todos os seus indivíduos." (p. 81). Deste modo, salientam a importância de - através de reflexões críticas – procurar novas metodologias e soluções inovadoras que poderão contribuir para um melhor processo de aprendizagem, de trabalho e de vida para todos os indivíduos da comunidade. No que diz respeito à capacidade reflexiva do professor, de acordo com Machado (2013), o aprofundamento desta ferramenta potenciadora permite uma

(...) reconfiguração do olhar educativo que realça a importância de um tipo de ação pedagógica centrada não apenas no que se aprende, mas também no como se aprende e para que se aprende e, inerentemente, de pensar, cada vez mais, o que ensinar e como ensinar (...). (p. 169).

Assim, é precisamente através de um processo de introspeção, reflexão acerca do próprio trabalho, das ideias de cada docente, e, por último, de um processo de avaliação se consegue, de facto, perceber, dentro de cada etapa das diversas estratégias de ensino, quais os passos mais produtivos, quais os momentos mais benéficos – quer para os alunos e para o seu processo de ensino-aprendizagem, quer para os professores -, e quais os riscos que poderão deliberadamente ou inconscientemente a tomar. Não há, em termos concretos e práticas, uma só estratégia, ainda que bem delineada e definida, que resulte a nível global, pelo contrário. Para cada docente, para cada aluno, para cada instituição de ensino, há, na realidade, um contexto, um enquadramento e um meio únicos aos quais se aglomeram um docente e um conjunto de alunos como variáveis a esta já existente mistura distinta. Cabe ao professor encontrar as melhores estratégias possíveis, através das suas próprias ideias e consequentes práticas, para que surjam os melhores resultados, tendo sempre presente este conjunto de condições inerentes ao seu trabalho.

Salienta-se ainda, em concordância com a linha de pensamento anteriormente referida, a afirmação de Jarimba (2018):

(...) não existe uma fórmula infalível que nos mostre como fazer as crianças aprenderem e a terem sucesso, pois (...) cada criança tem as suas próprias características e necessidades. Neste sentido, torna-se importante os professores assumirem uma atitude crítica e reflexiva perante as suas práticas e os contextos em que estas se desenvolvem (...) (p. 137).

Importa referir este aspeto crucial da ação educativa do docente: a reflexão. É a partir daqui que se permite uma abertura de processos cognitivos, através de uma introspeção das próprias estratégias de ensino e de uma análise

aos progressos práticos e, também, de uma revisão mental dos comportamentos e atitudes dos alunos, que se pode ponderar os aspetos que melhor funcionaram perante o grupo em causa e nas condições e contextos existentes e considerar os fatores que não resultaram de forma tão plausível. Deste modo, é justamente através deste processo de autoavaliação por parte do docente que há espaço para haver efetivamente melhorias por parte do docente, faz parte integral e crucial de todo o processo global de lecionação, de um progresso e constante evolução cognitiva no que diz respeito à própria forma de ensinar do professor. Por sua vez, quando há espaço e quando se dispõe de uma mentalidade adequada de se querer ser um melhor professor, isto abre igualmente espaço para haver mais sucesso pessoal e profissional uma vez que há uma maior confiança de que as estratégias e metodologias a utilizar têm mais experiência e foram, no final de contas, aprimoradas, contribuindo para uma maior e crescente motivação.

A noção de motivação do corpo docente é de extrema importância, uma vez que está inerentemente relacionada com a sua prestação profissional diária, com a sua prática educativa e tem um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à motivação, segundo Sapina (2008): “Os professores demonstram maior motivação quando sentem que os alunos compreenderam a informação e demonstram interesse pelas áreas curriculares, desmotivando-se quando verificam que o tempo dedicado à docência não é valorizado pelos alunos nem pela comunidade onde estão inseridos” (p.106). Importa, então, no que difere a prestação profissional dos professores consoante os níveis de motivação dos mesmos perante determinado contexto educativo, ou seja, se há efetivamente diferenças nas metodologias em ambos os casos e em que medida é impactante no processo de aprendizagem dos alunos.

Num estudo realizado por Sapina (2008), cujo tema central incide sobre a motivação docente, uma de várias considerações finais pertinentes, a mesma autora indica que se:

(...) atribuem aos fatores: sucesso dos alunos, realização pessoal e relação com os alunos como os maiores valores para a sua motivação. E, em sentido inverso, como variáveis de desmotivação surgem elementos como: (...) a indisciplina dos alunos e a mudança de estabelecimento de ensino. (p. 106).

Naturalmente, o docente não pode ser visto como alguém suficientemente distante ou emocionalmente inamovível, pelo contrário, tem

também um grau de motivação que depende de múltiplos fatores, como é normal à condição humana perante um conjunto de situações e não obstante o enquadramento em que está inserido. De forma inerente à função da docência, é somente natural que haja um acréscimo de motivação, satisfação pessoal e profissional e, em termos gerais, de felicidade, quando um aluno ou uma aluna ou um grupo de alunos consegue, com sucesso, concluir um ano escolar, por exemplo, tal como o inverso, ou seja, a reprovação de um ano escolar por parte de um aluno, uma aluna ou de um grupo de alunos leva, inevitavelmente, a um decréscimo motivacional e a um sentimento de frustração tanto pessoal como profissional. De facto, qualquer docente procura o sucesso profissional, recorrendo a diversos meios e estratégias para o efeito, uma vez que não se trata somente do sucesso pessoal do professor, como está em causa o futuro de cada e quaisquer alunos, tanto enquanto indivíduos em devir como no que diz respeito ao seu processo académico.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

Este capítulo diz respeito à problemática central do estudo e encontra-se dividida tendo em conta um enquadramento que diz respeito à problematização do mesmo, ao paradigma interpretativo e à caracterização do estudo de caso. Para além disso, engloba também uma caracterização sociodemográfica dos participantes, bem como incorpora uma descrição acerca do instrumento de recolha de dados e os procedimentos adotados para concretizar o presente estudo.

#### **2.1. PROBLEMATIZAÇÃO**

Este estudo centra-se em compreender de que forma o desenvolvimento profissional docente se encontra relacionado com a competência docente e a motivação de cada docente. Assim, tendo em conta o exposto anteriormente, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais as concepções dos professores sobre a sua competência docente?
- 2) Quais as concepções dos professores sobre a sua motivação?
- 3) Que relações podem ser observáveis para o desenvolvimento profissional?

O desenvolvimento profissional e constante procura pela atualização e consolidação de conhecimentos é algo imprescindível como ferramenta para o professor, conforme defende Marcelo (2009):

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. (p. 8)

Assim sendo, o trabalho de um professor não se pode medir pelo conhecimento que este possui atualmente, trata-se, sim, de uma evolução

progressiva e de uma tentativa perpétua de estar a par da informação mais recente, isto é, de se atualizar constantemente.

Para além disso, a motivação é vista como algo aliado à competência docente e vice-versa, uma vez que “(...) a motivação para a competência leva o docente a estar motivado (...) permitindo-lhe sentir-se eficaz. Entende-se por competência, a capacidade de lidar com o meio.” (Sapina, 2008, p.17). Portanto, a motivação está dependente do meio em que o docente está inserido e a capacidade docente está dependente de como um professor lida com o mesmo contexto em que se insere. De certo modo, estes fatores são inerentes à capacidade profissional, uma vez que combinadas conseguem definir a eficácia da prática docente e pedagógica, levando ao contributo do processo de aprendizagem dos alunos e, por sua vez, ao melhor aproveitamento possível dos mesmos.

## **2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Há uma diferenciação clara entre os paradigmas na área de investigação educativa, como afirma Sarmento (2011): “O paradigma positivista pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (...) O paradigma interpretativo, construído na crítica feita ao positivismo pelas correntes sociológicas (...) postula a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais.” (pp. 5-6).

Apesar deste estudo ter alguns elementos característicos do paradigma positivista, uma vez que há de facto uma metodologia quantitativa, assumimos que este estudo se enquadra no paradigma interpretativo, pois, independentemente dos dados apresentados, este estudo apenas é conseguido devido à interpretação dos dados obtidos, isto é, é conduzido através de conclusões plausíveis e possíveis ilações partindo dos dados obtidos recolhidos através de vários participantes no estudo. Neste sentido, Sarmento (2011) afirma que “(...) o paradigma interpretativo rejeita a universalidade da lei científica e pressupõe uma ciência não-normativa.” (p.7) e, portanto, este estudo baseia-se na interpretação do investigador, perante os dados que recolheu, bem como das análises e considerações que se efetuam.

## **2.3. ESTUDO DE CASO**

Um estudo de caso diz respeito a um seguimento linear, faseado e metódico com o propósito de se finalizar com sucesso uma investigação. Para Meirinhos e Osório (2016), um estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, de análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. Assim sendo, tendo em conta este estudo em particular, o mesmo enquadra-se neste ponto de vista e está globalmente associado a este conceito, uma vez que se trata de recolha de informação, análise estatística da mesma com as respetivas conclusões através de etapas consecutivas e lógicas.

Na mesma linha de raciocínio, Dooley (2002), afirma que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno (pp. 343-344).

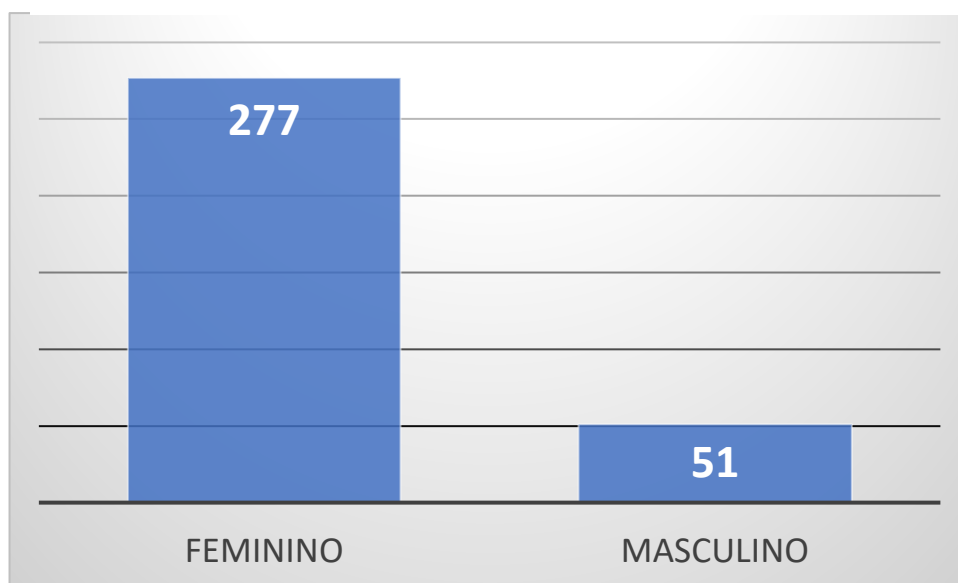
No âmbito desta afirmação, este estudo encontra-se inerente à caracterização de uma situação em concreto, ou seja, neste caso importa salientar as relações existentes entre dois grupos de análise aos participantes, tendo sempre em consideração as suas características sociodemográficas: a motivação e a competência docente.

## **2.4. PARTICIPANTES**

Para este estudo foi necessária a adesão de um único grupo de interesse: professores de 1.º ciclo do ensino básico.

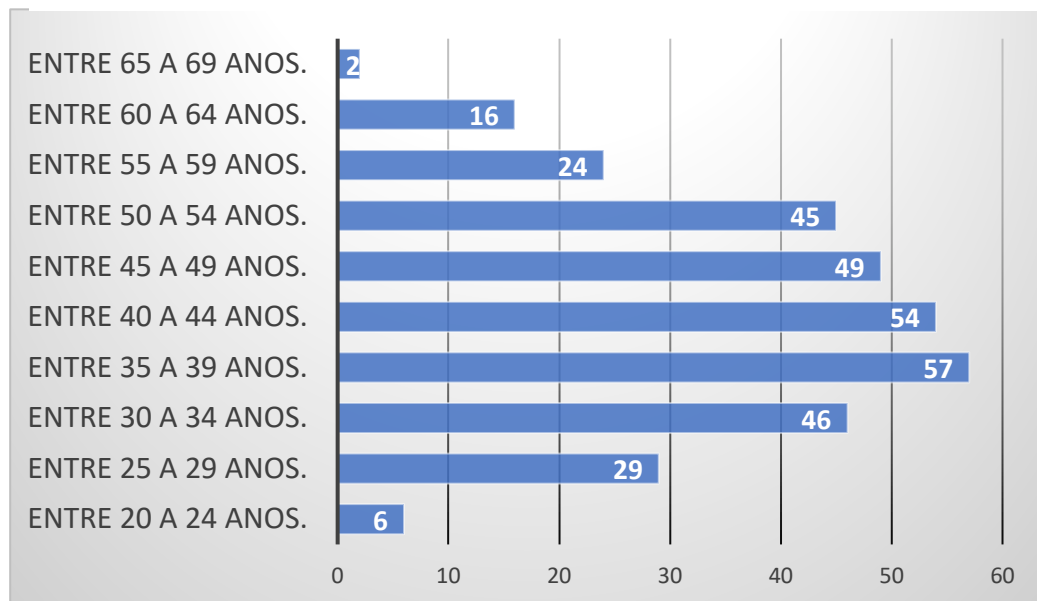
Este trabalho contou com a participação de 328 inquiridos, dos quais 277 são do género feminino, correspondente a 84,7%, e 51 do género masculino, ou seja, de 15,3%, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por género



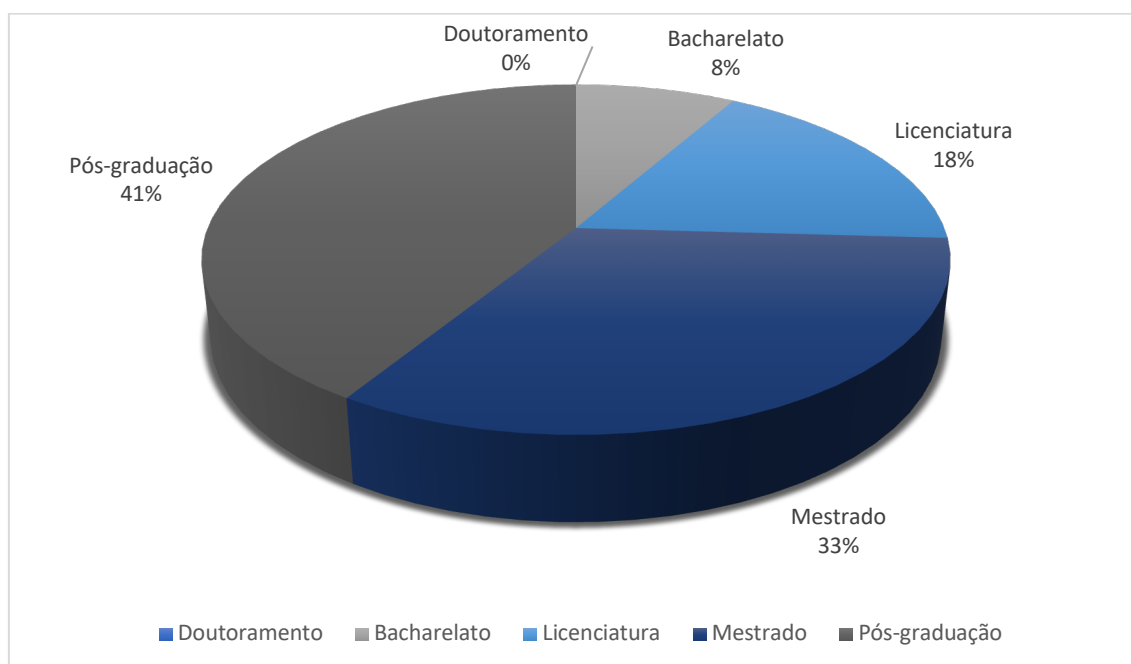
Já sobre a idade, esta está bastante nivelada e equilibrada, não havendo nenhum grupo etário com mais de 18% de inquiridos (ver Gráfico 2). Primeiro, há apenas 6 inquiridos com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos, o que equivale a 1,8%. De seguida, entre os 25 e 29 anos de idade, há 28 inquiridos, correspondendo a 8,6%. No intervalo de 30 a 34 anos de idade, há uma percentagem de 14,1%, isto é, corresponde a 46 inquiridos. Já na faixa etária dos 35 aos 39 anos, que incide com a maior percentagem de respostas obtidas no valor de 17,2%, ou seja, com um total de 56 participantes. Não muito atrás, está o intervalo de 40 a 44 anos de idade com 54 inquiridos correspondendo a 16,6%. Ligeiramente abaixo está a faixa etária dos 45 aos 49 anos de idade, contando com 49 respostas, equivalendo a 15%. Mais, entre os 50 e os 54 anos de idade, há uma percentagem de 13,8%, ou seja, de 45 inquiridos. Depois, entre os 55 e os 59 anos de idade há 24 inquiridos, perfazendo um total de 7,4%. Numa percentagem ligeiramente inferior com 4,9%, temos a faixa etária entre os 60 e 64 anos de idade que contam com 16 respostas. Por último e coincidindo com a taxa de menor adesão, temos o intervalo entre 65 a 69 anos de idade, que conta apenas com 2 respostas, o que equivale a uma percentagem de 0,6%.

Gráfico 2 - Distribuição dos Participantes por faixa etária.



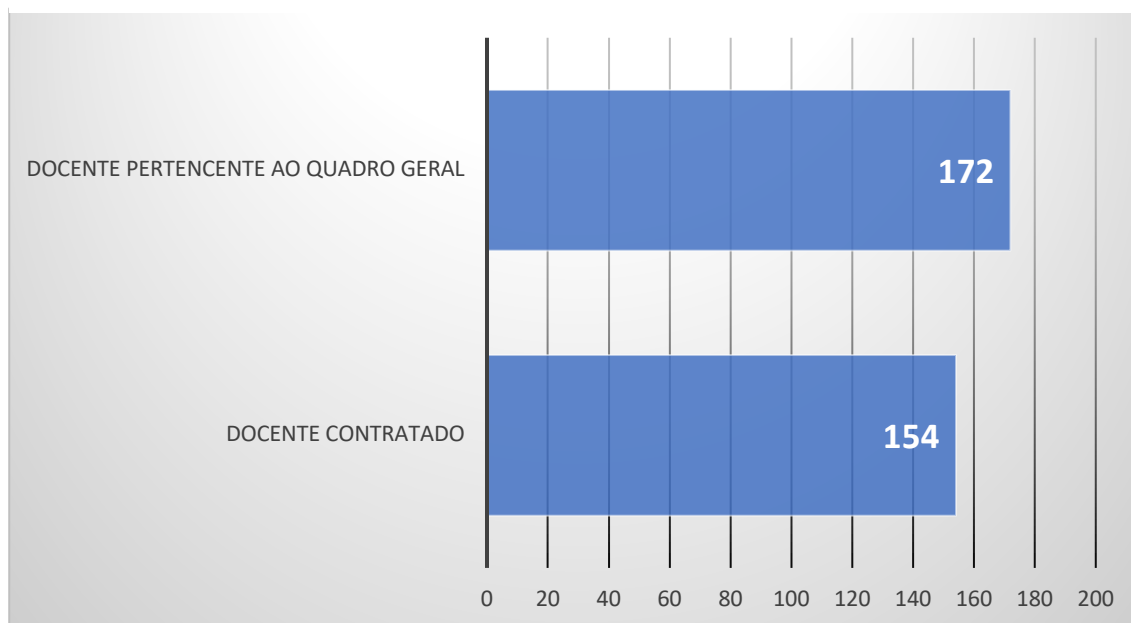
Em relação às habilitações académicas dos participantes, apesar de haver de cinco categorias distintas, nenhum dos inquiridos tem um grau de Doutoramento. Assim sendo, começando pelo Bacharelato, há 27 inquiridos que se enquadram nesta categoria, o que corresponde somente a 8,3%. Já a Licenciatura tem uma percentagem de 17,8%, contando com 58 participantes. Nas duas categorias mais escolhidas, temos, primeiro, o Mestrado, que conta com 108 inquiridos equivalendo a 32,8% da totalidade e, o grau de habilitações mais escolhido, a Pós-Graduação com uma percentagem de 41,1%, ou seja, com 135 inquiridos. Podemos observar esta informação no Gráfico 3, sendo que as percentagens correspondentes foram arredondadas à unidade:

Gráfico 3 - Habilitações académicas dos participantes.



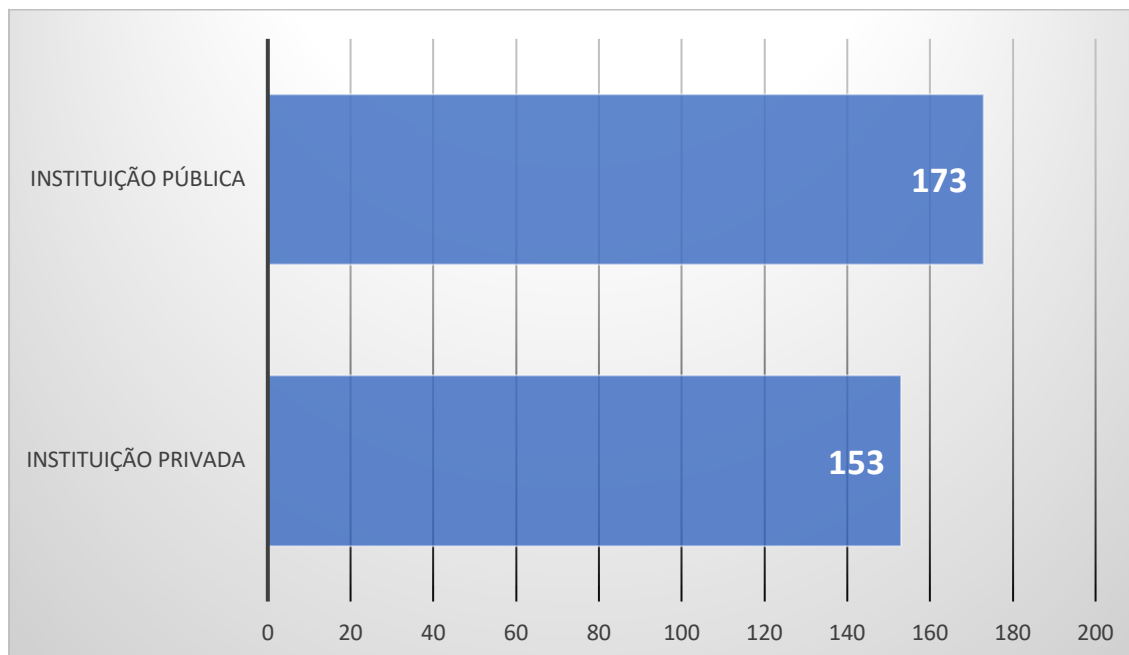
Considerando o Estatuto Profissional dos inquiridos, podemos constatar que 172 pertencem ao Quadro Geral, isto é, 52,8% estão vinculados a uma Escola/Agrupamento de escola ou a um Quadro de Zona Pedagógica. Este valor é ligeiramente superior aos docentes contratados que passam por ser de 154, com uma percentagem equivalente de 47,2%, como podemos verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição dos participantes quanto ao Estatuto Profissional.



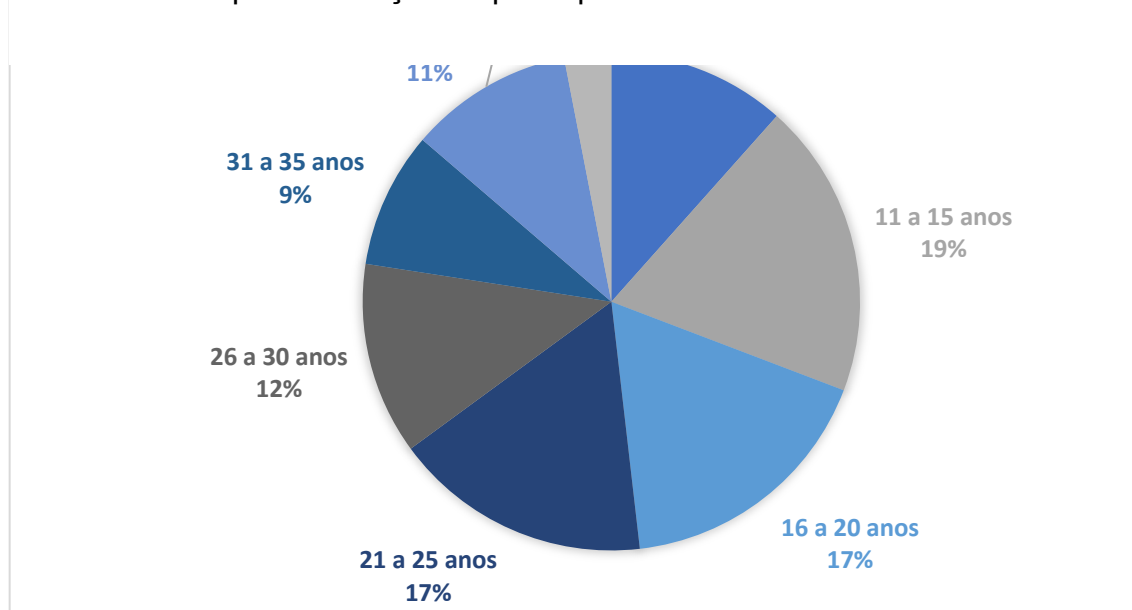
Tendo em conta o tipo de instituição de trabalho, havendo aqui uma distinção entre instituições públicas ou privadas, os valores são praticamente equivalentes e refletem de forma quase equitativa o gráfico anterior sobre o Estatuto Profissional, uma vez que os inquiridos que trabalham numa instituição de ensino público são 173, ou seja, de 53,1% e, comparativamente, num valor ligeiramente inferior, os participantes que lecionam num instituto de ensino privado correspondem a 153, isto é, 46,9% (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos por tipo de instituições de trabalho dos inquiridos.



Por fim, sobre o tempo de serviço, a maioria das categorias encontra-se com uma percentagem entre 11% e 19%, como se pode confirmar no Gráfico 6. Começando pelo menor tempo de serviço, ou seja, menos de 5 anos, esta categoria conta com 37 participantes, o que equivale a 11,3%. Depois, há 36 inquiridos que afirmam ter entre 6 a 10 anos de serviço, correspondendo a 11% da totalidade. A maior parte dos participantes, por uma pequena margem de 18,3%, tem entre 11 a 15 anos de serviço, isto é, 61 participantes. Ligeiramente inferior a este intervalo, há 57 inquiridos com um tempo de serviço situado entre os 16 e os 20 anos, equivalendo a 17,5%. Mais, entre 21 a 25 anos de serviço correspondem a 16,9%, ou seja, 55 docentes. O intervalo de anos de serviço entre 26 e 30 anos evidencia 12,6%, correspondendo a 41 inquiridos. Com 31 a 35 anos de serviço há somente 29 participantes, o que equivale a uma percentagem de 8,9%. E, por último, com mais de 35 anos de serviço e o intervalo com menor percentagem de apenas 3,1%, há 10 participantes.

Gráfico 6 - Tempo de serviço dos participantes.



## 2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para este estudo, utilizou-se o questionário como instrumento de recolha de dados (ver Anexo I).

Um questionário trata-se de um instrumento de recolha de dados para determinados participantes. Estes devem responder a alguns itens de natureza distintos, com um objetivo particular de investigação. Indo ao encontro da anterior afirmação, Quivy e Campenhoudt (2005) consideram que o questionário consiste em colocar a um determinado grupo de inquiridos, um conjunto de questões para a recolha de informações. Para além disso, Bell (2002) considera que: “o objetivo de um questionário é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p.25), algo que se encontra precisamente alinhado com o presente estudo.

Sobre o tipo de itens utilizados em questionários, Gil (2008) afirma que há principalmente dois tipos de questões: “As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante (...) Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas.” (p. 132) A partir destes dois ramos bastante abrangentes, há alguns outros subtipos de questões, como é o caso das questões semiabertas e semifechadas. Relativamente às questões de natureza fechada, acrescenta-se ainda que os temas podem ser distintos: “(...) conteúdo sobre fatos, atitudes,

comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros” (Gil, 2008, p.132).

O questionário utilizado neste estudo é constituído por duas partes. Na primeira parte pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos participantes, nomeadamente, o género, a idade, as habilitações académicas, o estatuto profissional, a tipologia da instituição empregadora e o tempo de serviço. Todos estes itens são itens de natureza fechada.

Na segunda parte do questionário solicitou-se aos participantes que indicassem a sua posição numa escala tipo *Likert*, com 4 pontos. Procurou-se que os inquiridos tivessem de optar por uma posição, positiva ou negativa, evitando respostas tendenciais na posição média. Esta parte é composta por 24 itens relacionados com a motivação e competência docentes.

Um dos grupos passa pela Motivação, incorporando um total de 12 itens não consecutivos, e o outro grupo diz respeito à Competência Docente, contendo, igualmente, 12 itens não consecutivos, perfazendo o total de 24 itens de escolha múltipla. A opção de cada item ser não consecutivo e, portanto, aleatório para o participante, passou precisamente pelo facto de não se pretender que os participantes se apercebessem da existência de dois grupos distintos, com vista a, potencialmente, alterar ou influenciar quaisquer possíveis relações e correlações na análise estatística que se seguiu.

O alfa de Cronback geral é de, aproximadamente, 0.85, o que corresponde a um nível bom de consistência do questionário (Hill & Hill, 2016). Relativamente à primeira escala, o alfa de Cronback é de cerca de 0.75 e o da segunda escala é de 0,73, o que quer dizer que ambos se encontram numa categoria razoável (Hill & Hill, 2016).

De acordo Santos (2004), “(...) a formação de professores constitui um dos pilares do desenvolvimento cultural e social de uma sociedade, impondo um sustentado investimento técnico, científico e pedagógico nesta área. As responsabilidades profissionais dos professores aumentam cada vez mais, tendo sido objetivo deste estudo refletir sobre o contexto da sua formação.” (p. 206). Tenho isto em conta, é necessário sublinhar a importância do desenvolvimento profissional dos docentes, algo que a escala utilizada no mesmo estudo tem em consideração. Daí que tenha sido importante recolher alguns itens da escala Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP) e

incorporar as mesmas neste estudo. Assim, o grupo de Competência Docente no questionário envolve 12 itens de um total de 24, e os itens restantes são os seguintes:

1. Considero-me um bom professor.
2. Frequento ações de formação.
3. Para as minhas aulas, tenho de investigar/estudar.
4. Adapto várias estratégias para que os alunos aprendam
5. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.
6. Converso e debato com os meus colegas sobre formas de melhorar o meu desempenho profissional.
7. Reflito bastante e de forma contínua sobre a minha prática profissional.
8. Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional, frequentando ações de formação.
9. Sinto-me limitado pelo programa.
10. Consigo fazer uma gestão do tempo de aula de forma adequada.
11. Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho.
12. Planeio cuidadosamente as aulas.

Há uma segunda escala utilizada no presente questionário denominada de “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores” (EAPP) (Veiga & Gonçalves, 2007), que, por sua vez, está relacionada com a escala “Teacher self-concept evaluation scale” (TSCES) (Villa & Calvete, 2001), da qual foram retirados alguns itens para o presente estudo. A escolha para as questões designadas teve por base a escolha pessoal e pertinência para o tema deste trabalho, em concordância com a primeira escala da qual também foram retirados alguns itens que integram o método de recolha de dados, o questionário. Ao todo, o grupo de Motivação no questionário envolve 12 itens de um total de 24, a saber:

1. Gosto de ensinar.
2. Os alunos procuram intervir durante as aulas.
3. Procuro adotar diferentes estratégias para incentivar os alunos.

4. Planifico com base nos interesses e necessidades dos meus alunos.
5. Sinto-me responsável pela educação dos meus alunos.
6. Sinto-me motivado no dia-a-dia.
7. Considero que motivo os alunos através das aulas.
8. Incentivo debates construtivos ao longo das aulas.
9. Estimulo o interesse dos alunos para as diversas áreas disciplinares.
10. Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos.
11. É importante que os alunos se lembrem de mim, mais do que dos conteúdos programáticos.
12. Tenho receio de mudar algo na minha prática profissional.

## **2.6. PROCEDIMENTOS**

### **2.6.1. Procedimentos de recolha de dados**

Com vista a recolher informação disponibilizada pelos participantes de uma forma em grande escala e de um modo aleatório, os questionários foram partilhados através de redes sociais, designadamente em dois grupos distintos pertencentes ao *Facebook*: - *Professores do 1.º Ciclo*, ao qual pertencem cerca de 10.200 membros, e *Agenda 1.º ciclo*, que conta com cerca de 56.100 membros. A escolha destes grupos foi puramente lógica, uma vez que tendo um grande número de membros, principalmente na esperança de serem docentes em Portugal, mais facilmente seria o questionário respondido por participantes aleatórios. Este questionário foi disponibilizado pela primeira vez no dia 1 de outubro de 2021, sendo que no dia 1 de novembro do mesmo ano voltei a submeter o questionário com vista a levar a que mais participantes aderissem ao mesmo. O questionário foi fechado no dia 20 de novembro de 2021, uma vez que os números de respostas satisfaziam a necessidade do estudo.

### **2.6.2. Procedimentos de análise de dados**

Para o tratamento e análise dos dados, e atendendo ao instrumento de recolha de dados utilizado, procedeu-se a um tratamento estatístico, com recurso ao programa *Microsoft Office Excel* e ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Foi utilizada estatística descritiva, na qual foram determinadas percentagens, algumas medidas estatísticas adequadas à natureza dos dados e construção de gráficos (de barras e circulares). Também recorremos a testes estatísticos que permitem cruzar variáveis, como o teste do Qui-Quadrado e o teste de Kruskal-Wallis. Estes tipos de testes enquadram-se na categoria de testes não paramétricos, uma vez que, desta forma, consegue-se efetuar uma análise a dados categóricos (nominais e ordinais), ao invés de tratar os dados como contínuos como acontece nos testes paramétricos.



## CAPÍTULO 3

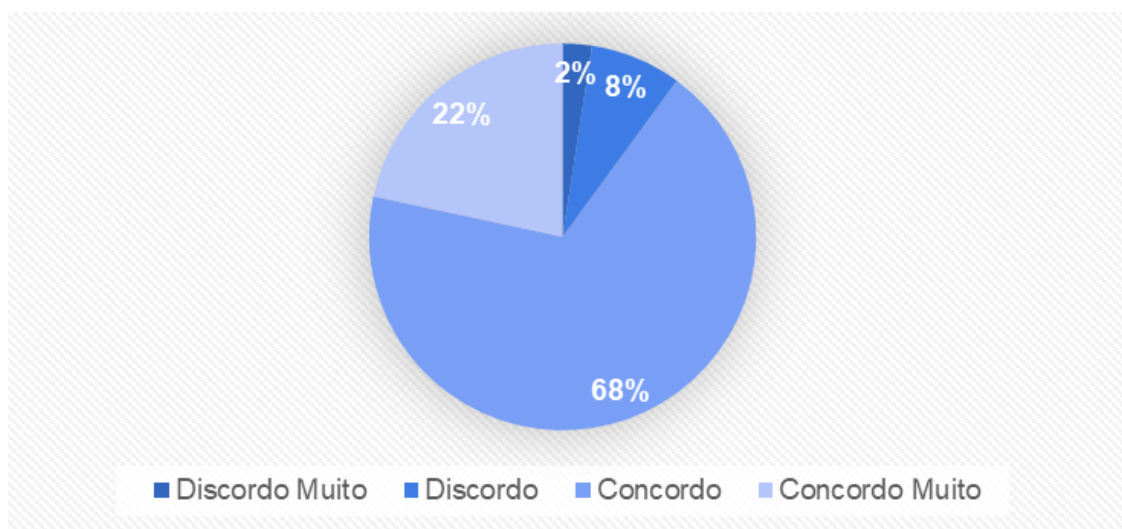
### RESULTADOS

Nesta parte do capítulo, é apresentada uma análise descritiva a cada um dos grupos dos itens do questionário utilizado no estudo: competência dos docentes e motivação dos docentes. Para além disso, engloba também a análise estatística utilizada para relacionar os conceitos envolventes.

#### 3.1. COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES

Relativamente ao item: “Considero-me um bom professor.”, observa-se que a grande maioria dos participantes concorda (22%) e concorda muito (68%) com esta afirmação, o que revela uma perceção bastante positiva. No entanto, (10%) dos participantes evidencia uma perceção menos positiva (discordo e discordo muito).

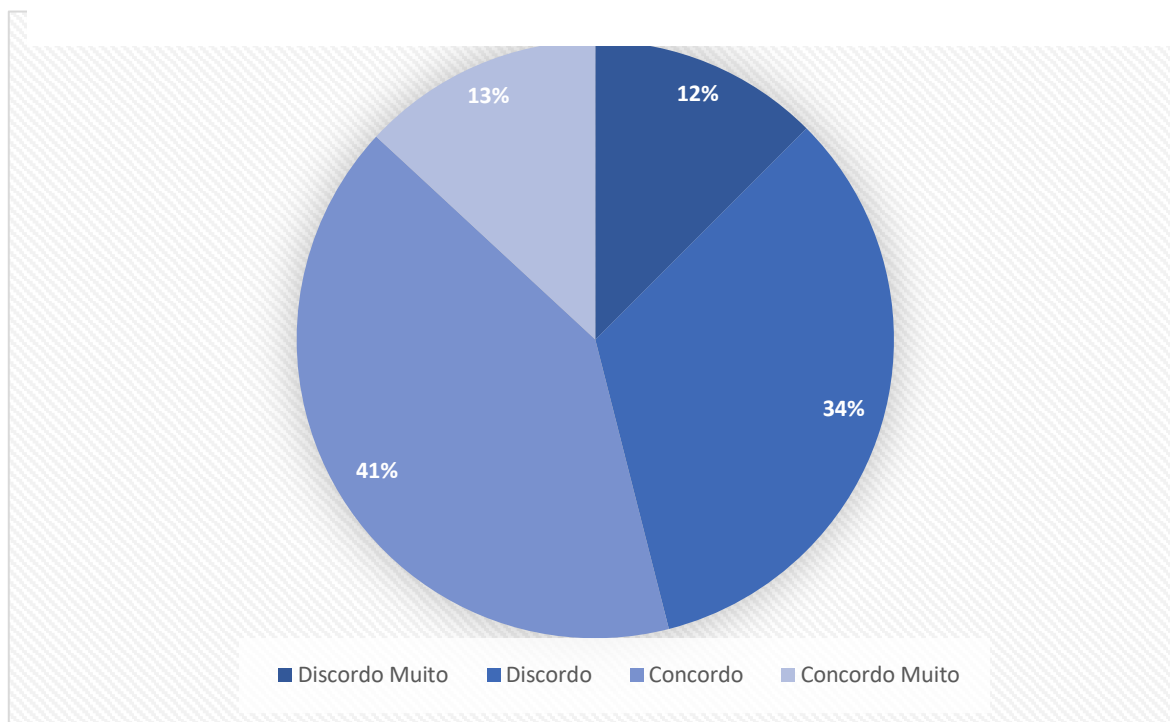
*Gráfico 7- Respostas ao item 1: “Considero-me um(a) bom(a) professor(a)”.*



No que respeita ao item: “Frequento ações de formação”, ambos os extremos das respostas foram bastante semelhantes, uma vez que a opção “discordo muito” e “concordo muito” obtiveram 41 e 43 votos dos inquiridos, respetivamente, mostrando uma pequena maioria no que diz respeito à escolha dos participantes de pender para o extremo positivo do item. Relativamente às opções “discordo” e “concordo”, também, neste sentido, foram bastante

equilibradas, pois houve um total de 110 e de 134 votos, de forma respetiva, mostrando, mais uma vez, uma ligeira ascendência no que toca às respostas positivas.

Gráfico 8 - Respostas ao item 2: “Frequento ações de formação”.



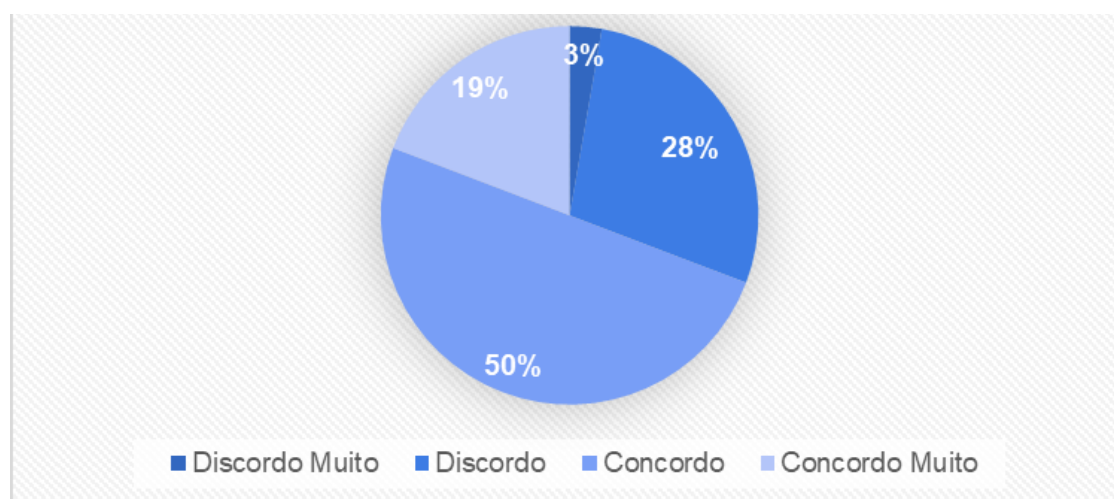
Como se pode observar, existe uma posição dicotómica (positiva e negativa) bastante semelhante entre a frequência em ações de formação. É notório que existe uma necessidade constante de qualquer docente de estar atualizado e com novas perspetivas sobre os conhecimentos que já possui ou mesmo de adquirir novos conhecimentos. Aliás, “A necessidade que o profissional de ensino sente em se manter informado das mudanças que ocorrem no mundo em que vivemos advém das responsabilidades e dos deveres subjacentes às suas funções” (Mesquita, 2011, p. 127).

Neste sentido, “(...) formação de professores não cumprirá os seus objetivos se, no momento da sua frequência, não se verificarem por parte dos formandos, interesse, ação e pesquisa, que facilitem os entendimentos por elas trazidas.” (Gomes, 2011, p. 84). Ou seja, tem de haver uma frequência e uma adesão, em primeiro lugar, nas ações de formação e tem de haver determinados requisitos para que haja, efetivamente, uma aquisição de conhecimento. Não se cumprindo este quadro necessário, os conhecimentos que o docente tem

naturalmente que se irão estagnar e a sua visão será unilateral e, claramente, redutora.

No que respeita ao sexto item: “Para as minhas aulas, tenho de investigar/estudar.”, a opção “discordo muito” teve apenas uma adesão de 9 inquiridos e, por outro lado, a opção “concordo” contabilizou um total de 164 respostas, sendo o nível de concordância mais escolhido. Ainda assim, apesar de haver algum equilíbrio relativamente às opções “discordo” e “concordo muito”, a primeira opção obteve 92 respostas, enquanto a escolha de 63 participantes incidiu sobre a segunda.

Gráfico 9 - Respostas ao item 6: "Para as minhas aulas, tenho de investigar/estudar".

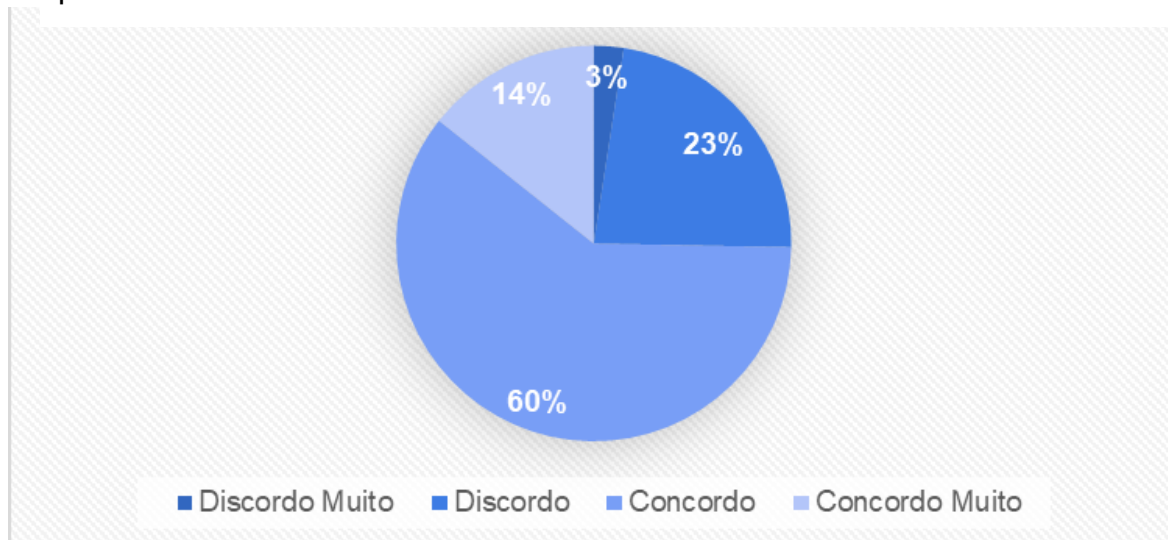


De acordo com este gráfico, podemos observar que pouco mais de metade das respostas dos inquiridos se encontra na categoria “concordo”, ao passo que a opção “discordo” contém a segunda maior concentração de respostas com um valor de 27%, praticamente um quarto das respostas, e, assim sendo, as restantes duas opções “concordo muito” e “discordo muito” encontram-se nos 22% restantes, ou seja, menos de um quarto.

No oitavo item: “Adapto várias estratégias para que os alunos aprendam”, repete o enquadramento do item anterior, uma vez que a opção mais escolhida, “concordo”, contou com 166 votos, e a categoria “discordo muito”, por outro lado, apenas contabilizou 5 respostas dos participantes. Mais uma vez, podemos averiguar que as opções “discordo” e “concordo muito” encontram-se bastante niveladas contando com 88 e 69 votos, respetivamente, demonstrando, ainda,

uma ligeira maioria da opção de cariz negativo em relação à outra de natureza positiva.

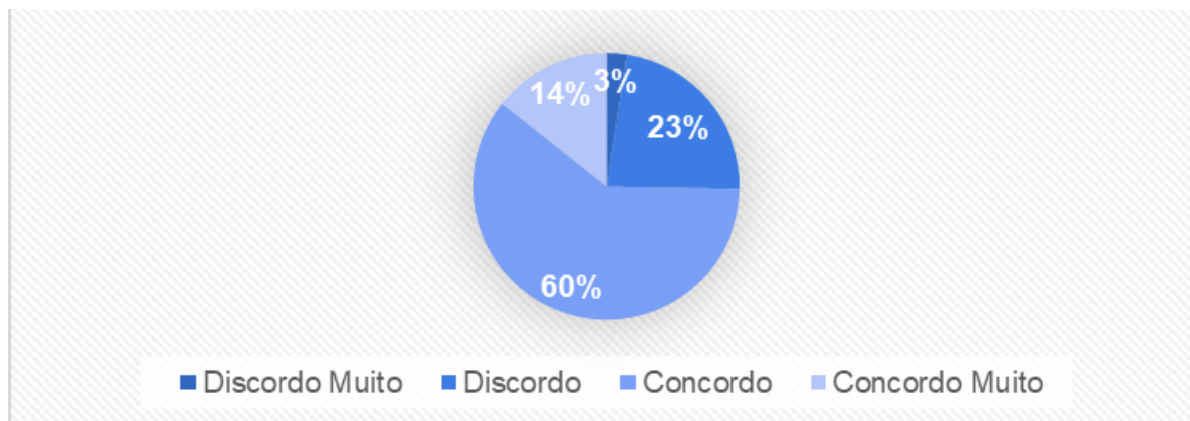
Gráfico 10 - Respostas ao item 8: "Adapto várias estratégias para que os alunos aprendam".



Neste caso, podemos observar que pouco mais de metade da totalidade das respostas se concentram na categoria “concordo”. Por outro lado, apenas 2% considerou a opção “discordo muito”. Os restantes praticamente 50% estão repartidos entre as categorias “concordo muito” e “discordo”, ainda que esta última leve uma vantagem de quase cinco pontos percentuais sobre a primeira. No fundo, cerca de um quarto dos inquiridos optou por uma destas respostas.

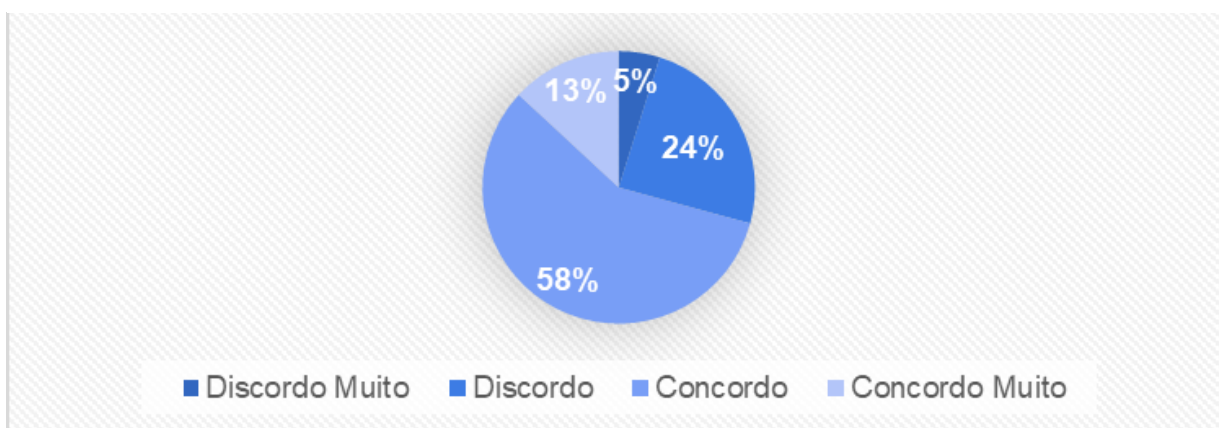
Quanto ao nono item: “Ao desenvolver o currículo, faço-o de forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino”, em que há uma clara maioria da resposta “concordo”, contando com 198 votos dos participantes e, por outro lado, apenas 8 optaram pela categoria “discordo muito”. Há ainda uma diferenciação bastante visível em relação às opções “discordo” e “concordo muito”, que contabilizaram 75 e 47 votos, respetivamente.

Gráfico 11 - Respostas ao item 9: "Ao desenvolver o currículo, faço-o de forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino".



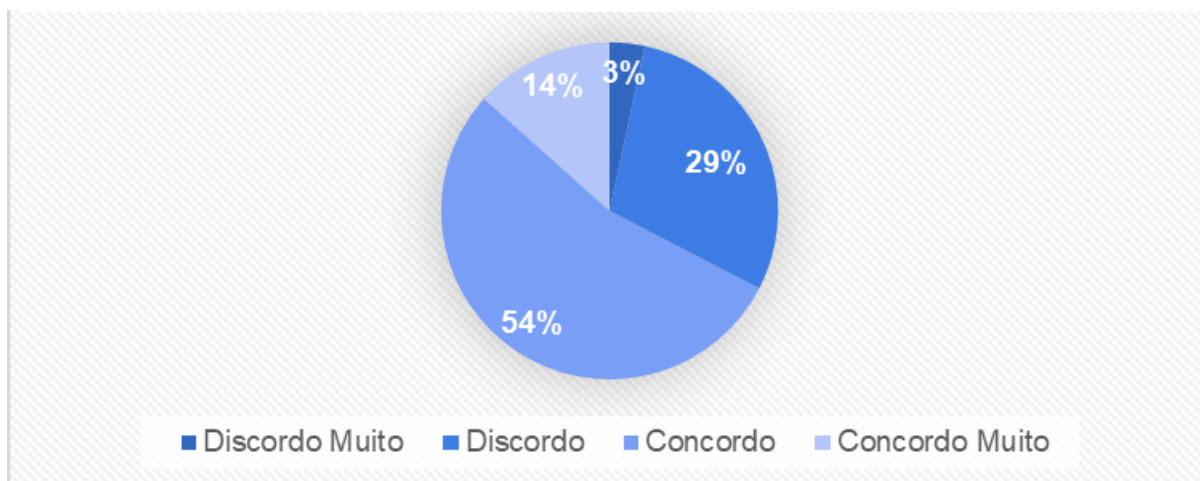
Em relação ao 11.º item, “Converso e debato com os meus colegas sobre formas de melhorar o meu desempenho profissional.”, observa-se que a grande parte dos participantes afirma ter uma opinião positiva sobre esta afirmação (cerca de 70%), o que pode evidenciar uma atitude bastante positiva na promoção de trabalho colaborativo e de partilha de ideias entre colegas. Esta evidência é também sustentada por Roldão (2007) considera que ao trabalhar colaborativamente o professor pode ensinar mais e melhor, embora, cada professor deva ter os seus momentos de trabalho individual, uma vez, que deve contribuir para o grupo.

Gráfico 12 - Respostas ao item 11: "Converso e debato com os meus colegas de profissão sobre formas de melhorar o meu desempenho profissional".



No que diz respeito ao 12.º item, “Reflico bastante e de forma contínua sobre a minha prática profissional.”, observa-se que há uma maioria que concorda com uma reflexão sobre a própria ação pedagógica (68%), o que retrata um nível bastante positivo, uma vez que pode significar que, a partir daí, há uma consideração tendo em conta os aspetos positivos, menos positivos e a melhorar acerca das estratégias utilizadas. Por outro lado, 32% dos participantes consideram que fazem esta introspeção.

Gráfico 13 - Respostas ao item 12: "Reflico bastante e de forma contínua sobre a minha prática profissional".

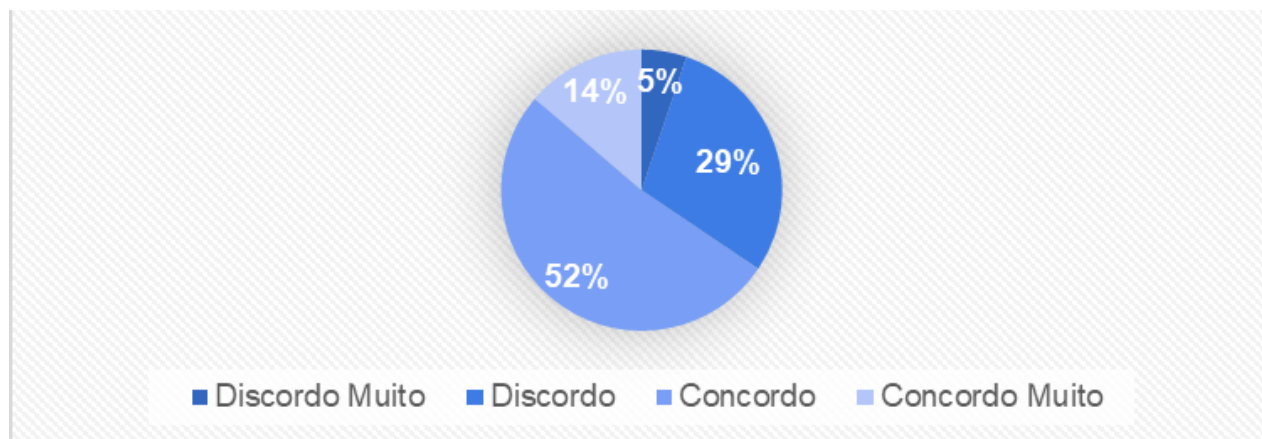


Conforme se pode observar pelo gráfico, há uma opção que detém a grande maioria das respostas: “concordo”, contando com 54% das mesmas. Ainda assim, a opção “discordo” contabiliza mais de um quarto das respostas dos participantes. Depois, com cerca de 3%, temos a opção “discordo muito”, e, posto isto, com muito menos de um quarto das respostas, a opção “concordo muito”.

O 14.º item, que passa por “Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional, frequentando ações de formação.”, verifica-se que 215 participantes salientam as vantagens de frequentarem ações de formação, algo bastante positivo no que diz respeito à competência docente. Contudo, 113 dos inquiridos revelam não terem adquirido competências para o seu

desenvolvimento profissional através de ações de formação. Estes dados estarão interligados com as respostas dos participantes atendendo ao segundo item do questionário acerca da frequência ou não de ações de formação.

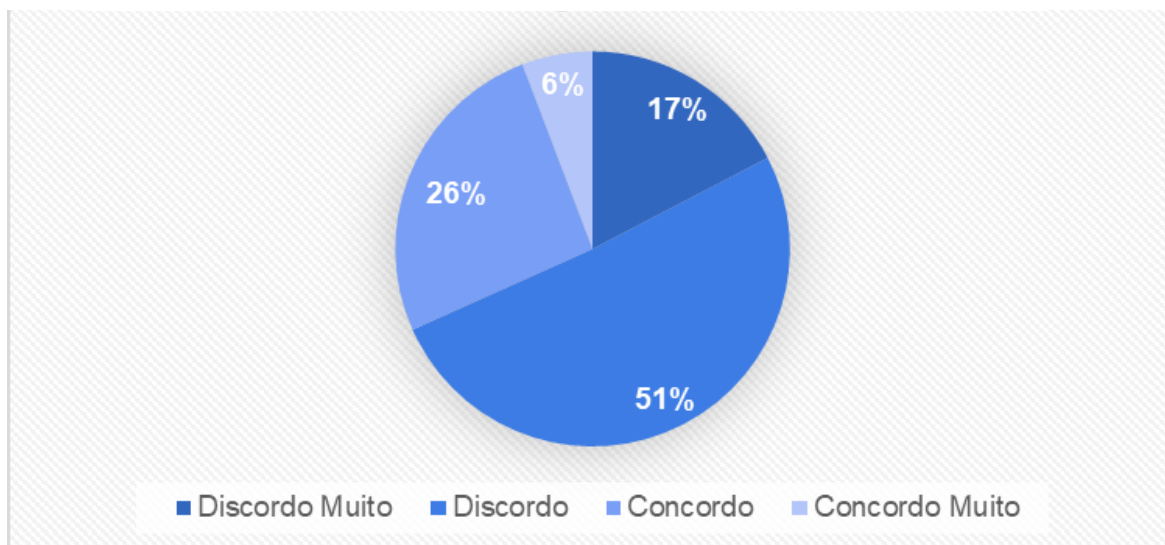
Gráfico 14 - Respostas ao item 14: "Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional frequentando ações de formação".



De acordo com a informação disponibilizada através do gráfico em cima, podemos observar que mais de metade das respostas passam por “concordar” com o item, 52%. Assim sendo, há uma minoria que “discorda muito”, contando apenas 5% e, por outro lado, quase 15% “concorda muito”. Para além disso, mais de um quarto dos inquiridos “discorda” da ideia apresentada no item, o que também é um dado particularmente interessante de reter uma vez que é a segunda resposta mais escolhida pelos participantes, contando com 29% da totalidade dos votos.

No 18.º item “Sinto-me limitado(a) pelo programa.”, observa-se que um total de 224 participantes não se sentem limitados pelo programa curricular de ensino, o que pode ser encarado como algo positivo, uma vez que a ação pedagógica dos mesmos pode utilizar o currículo como um guia, adaptando as estratégias de ensino tendo isto em consideração. Por outro lado, 104 participantes concordam ou concordam muito com a afirmação do item, ou seja, tal pode indicar que as suas práticas pedagógicas poderiam ser mais amplas ou mais abrangentes e que o currículo, de certo modo, diminui o alcance das mesmas, de certa forma.

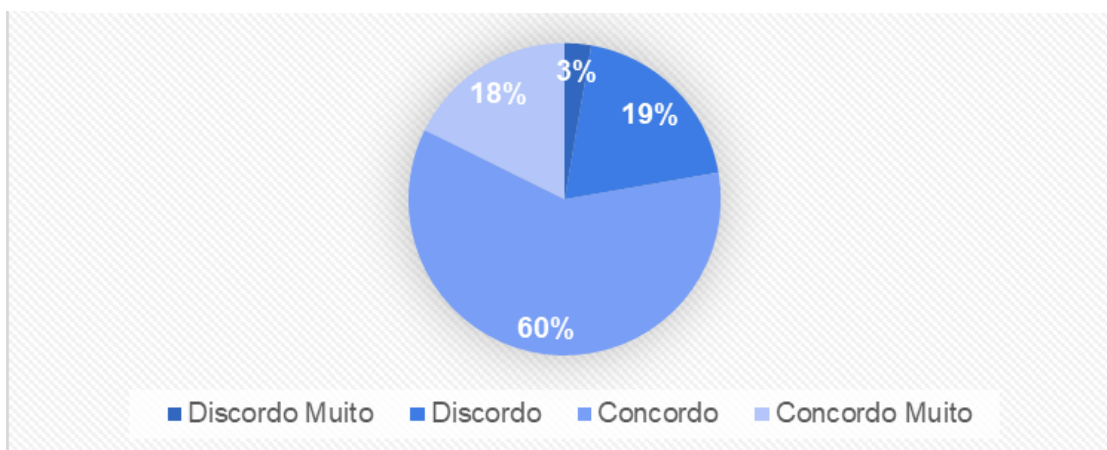
Gráfico 15 - Respostas ao item 18: "Sinto-me limitado(a) pelo programa".



Para este item, mais de metade das respostas obtidas incidiram na categoria "concordo", contabilizando 51%. As opções "discordo muito" e "concordo muito", mesmo juntas, não contabilizam um quarto da totalidade das respostas, apenas com 6% e 17%, respetivamente. Com mais de um quarto das respostas, a opção "discordo" foi a segunda mais escolhida pelos inquiridos.

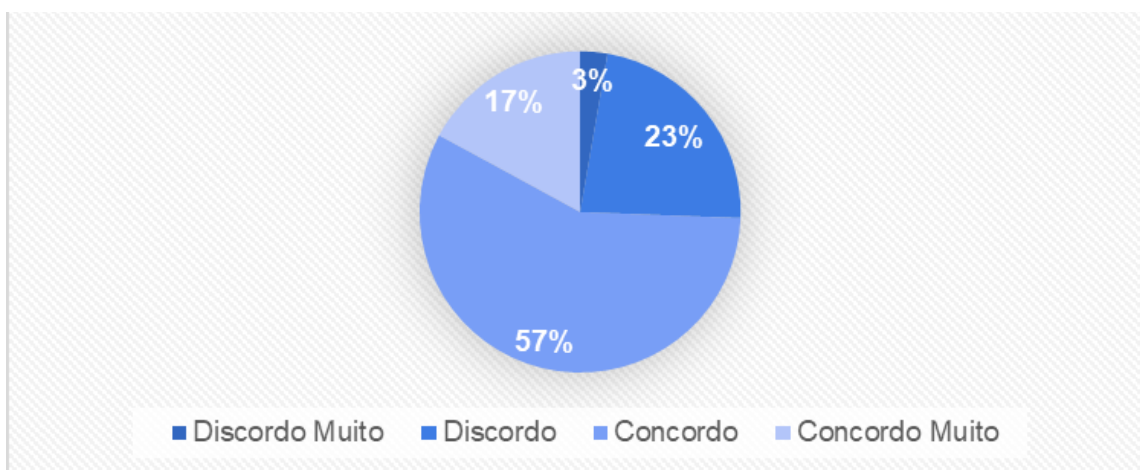
No que respeita ao 19.º item: "Consigo fazer uma gestão do tempo de aula de uma forma adequada.", verifica-se que 255 participantes conseguem efetivamente gerir o tempo de aula, porventura um item relacionado com a idade e com os anos de experiência dos docentes, ao invés de 73 participantes que revelam algumas dificuldades nesta mesma gestão.

Gráfico 16- Respostas ao item 19: "Consigo fazer uma gestão de aula de uma forma adequada".



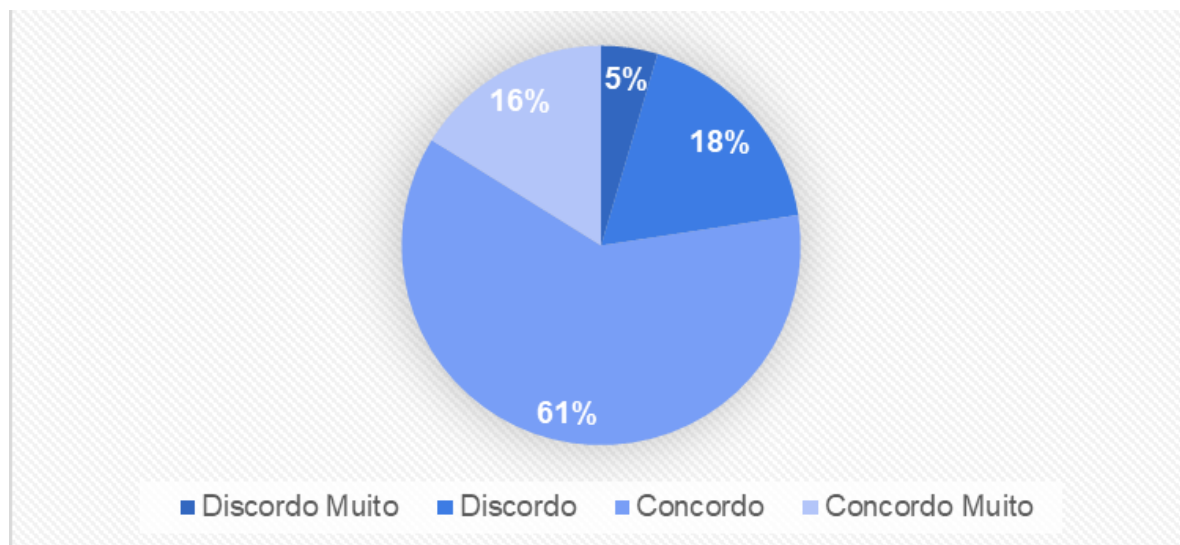
O 21.º item diz respeito a “Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho.”, observa-se que 244 participantes demonstram uma preocupação em avaliar a sua própria prática pedagógica, podendo inferir que tal possa significar que realizam uma reflexão acerca dos aspetos positivos, menos positivos e a melhorar aquando de momentos em que os próprios alunos são avaliados. Naturalmente que esta reflexão pode ser importante do ponto de vista de crescimento e de melhoria enquanto docente. Por outro lado, 84 participantes discordam ou discordam muito do item, podendo significar que não concretizam esta autorreflexão.

Gráfico 17 - Respostas ao item 21: "Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho".



De seguida, o 23.º item “Planeio cuidadosamente as aulas.”, verifica-se que 254 participantes revelam realizar planificações rigorosas, com critério e com frequência, uma prática que serve de auxílio a qualquer docente e que deve fazer parte de qualquer ação pedagógica realizada por docentes. Pelo contrário, os restantes 74 participantes desvalorizam estas planificações ou, talvez, não o façam com tanto rigor ou critério.

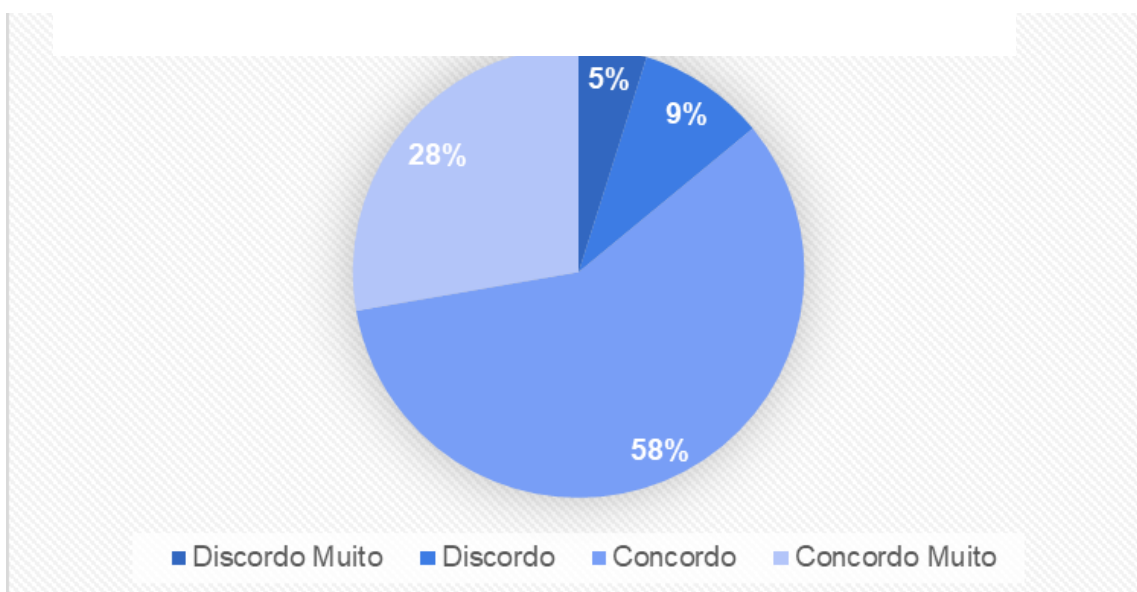
Gráfico 18 - Respostas ao item 23: "Planeio cuidadosamente as aulas".



### 3.2. MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES

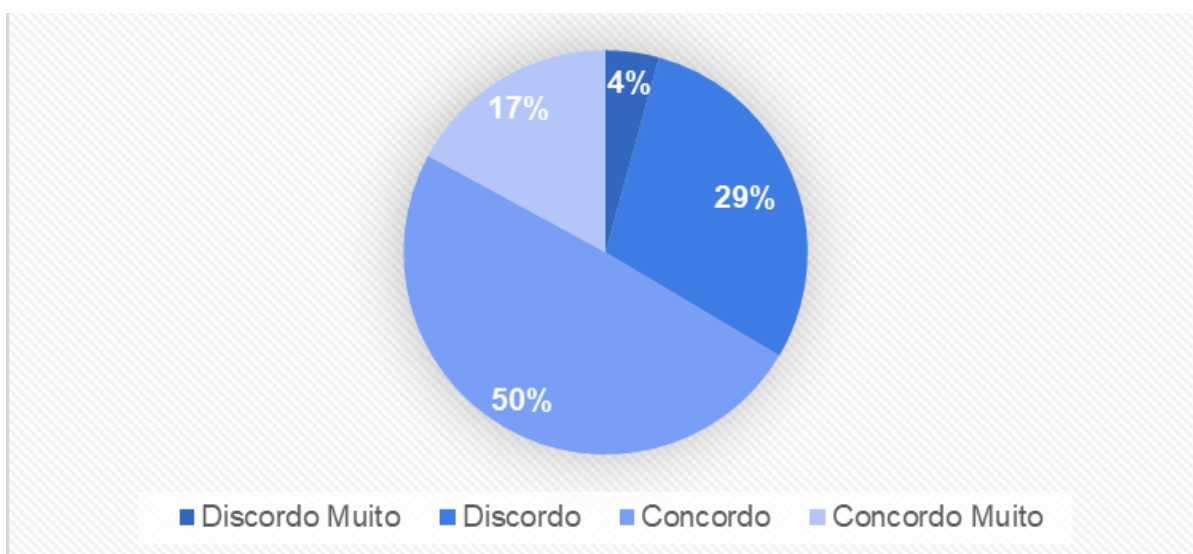
Já sobre o terceiro item: "Gosto de ensinar", temos uma clara disparidade de respostas, demonstrando claramente uma tendência favorável às respostas de cariz positivo em relação às de natureza negativa. Assim, as opções "discordo muito" e "discordo" contaram com 16 e 30 votos, respetivamente, ou seja, 14 % das respostas dos inquiridos. Por outro lado, as opções "concordo" e "concordo muito" obtiveram 191 e 91 respostas, de forma respetiva, demonstrando claramente a tendência positiva relativamente a este item. Desta forma, podemos observar que, a grande maioria dos participantes, revela gosto por ensinar, podendo inferir de que se encontra na profissão docente por gosto.

Gráfico 19 - Respostas ao item 3: "Gosto de ensinar".



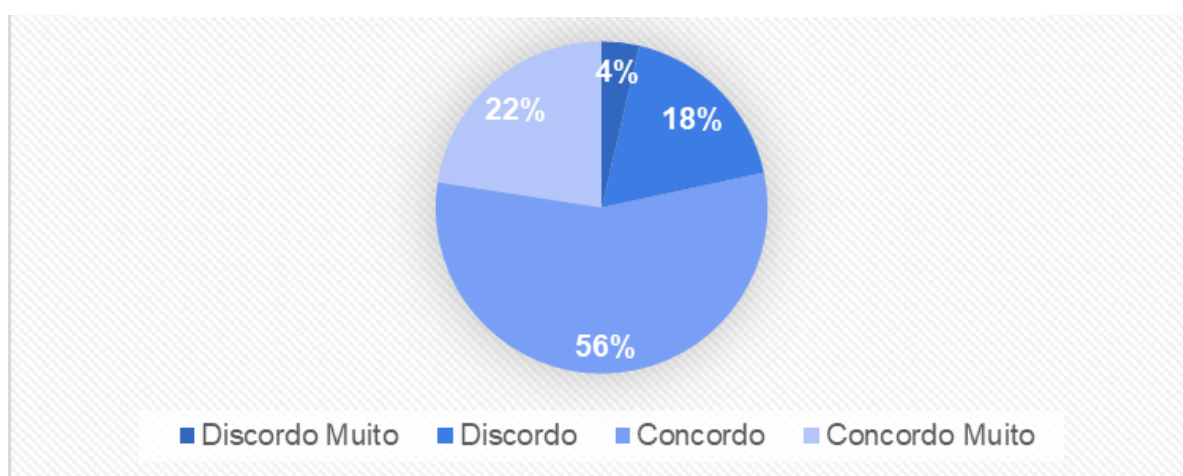
Relativamente ao quarto item: "Os alunos procuram intervir durante a aula", a opção menos escolhida foi a "discordo muito", apenas com 14 votos dos inquiridos. Por outro lado, o outro extremo, a opção "concorde muito" foi a escolha de 56 participantes, o que significa que a grande maioria das respostas se encontra entre as opções "discordo" e "concorde", que contaram com 96 e 162 respostas, respetivamente. Assim sendo, há uma grande maioria de respostas que se situam no lado positivo do item, ainda que haja uma porção considerável de respostas de natureza negativa sobre o mesmo.

Gráfico 20 - Respostas ao item 4: "Os alunos procuram intervir durante a aula".



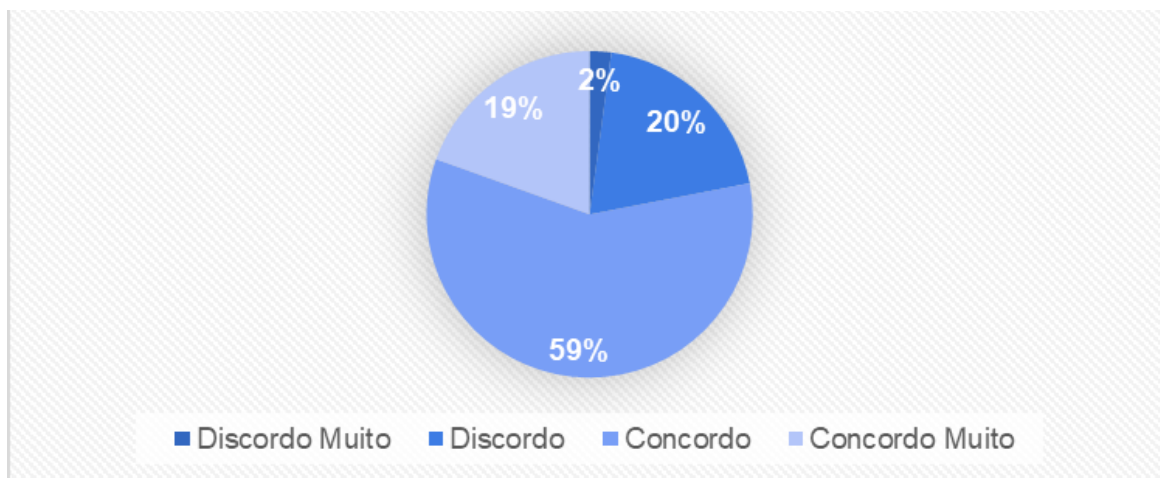
Sobre o quinto item: “Procuro adotar diferentes estratégias para incentivar os alunos”, houve uma resposta que claramente se destacou em relação às outras, nomeadamente a opção “concordo”, em que a escolha de 183 participantes recaiu sobre esta opção. Ainda assim, a categoria “concordo muito” contou com mais votos em relação à “discordo”, ainda que seja uma por uma ligeira margem, contabilizando 74 e 59 respostas dos inquiridos, respetivamente. A opção menos escolhida foi a “discordo muito”, contando apenas com 12 respostas.

Gráfico 21 - Respostas ao item 5: "Procuro adotar diferentes estratégias para incentivar os alunos".



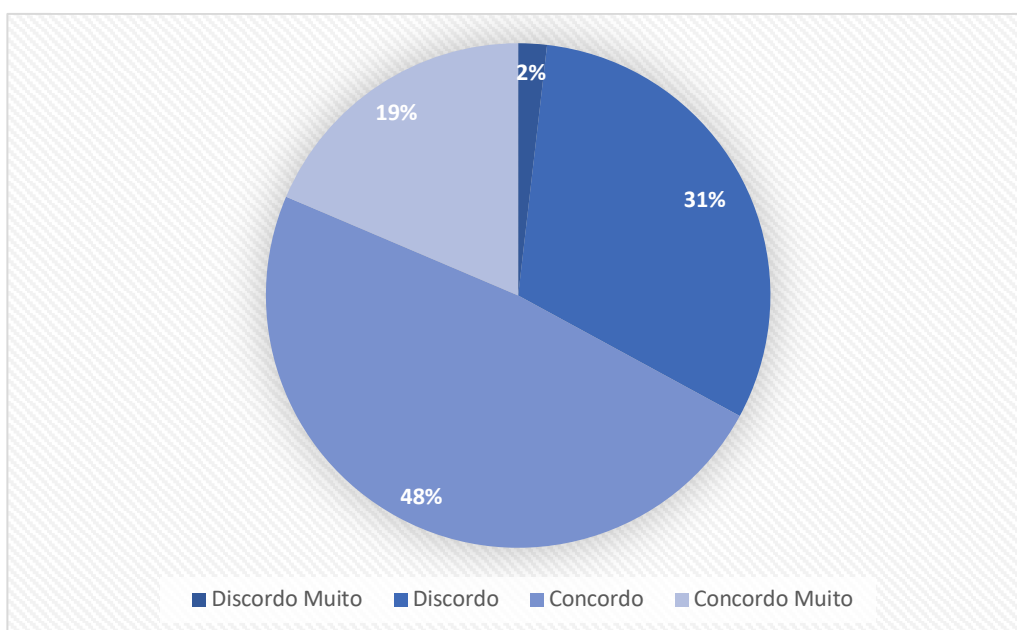
Já sobre o sétimo item: “Planifico com base nos interesses e necessidades dos meus alunos”, há logo dois aspetos que se salientam bastante, ou seja, a opção menos escolhida, “discordo muito”, que teve apenas 7 votos, e a categoria mais selecionada pelos participantes, “concordo”, por uma grande diferença, contabilizando um total de 192 respostas. Por outro lado, há um enorme equilíbrio entre as opções “discordo” e “concordo muito”, com a diferença de somente um voto, obtendo, assim, 65 e 64 votos, respetivamente. No entanto, observa-se que, a grande maioria dos participantes, revela que tem em atenção os interesses dos alunos quando planifica uma determinada aula, o que é um aspeto bastante positivo.

Gráfico 22 - Respostas ao item 7: "Planifico com base nos interesses dos meus alunos".



Quanto ao décimo item "Sinto-me responsável pela educação dos meus alunos", observa-se que 210 participantes se sentem responsáveis pela educação, através da prática pedagógica enquanto docente, dos seus alunos, podendo isto significar que estão conscientes acerca da importância do seu papel enquanto professor e de que há seguramente efeitos posteriores, positivos ou menos positivos, em virtude destes fatores. Por outro lado, há 118 docentes que não se sentem responsáveis pela educação dos alunos.

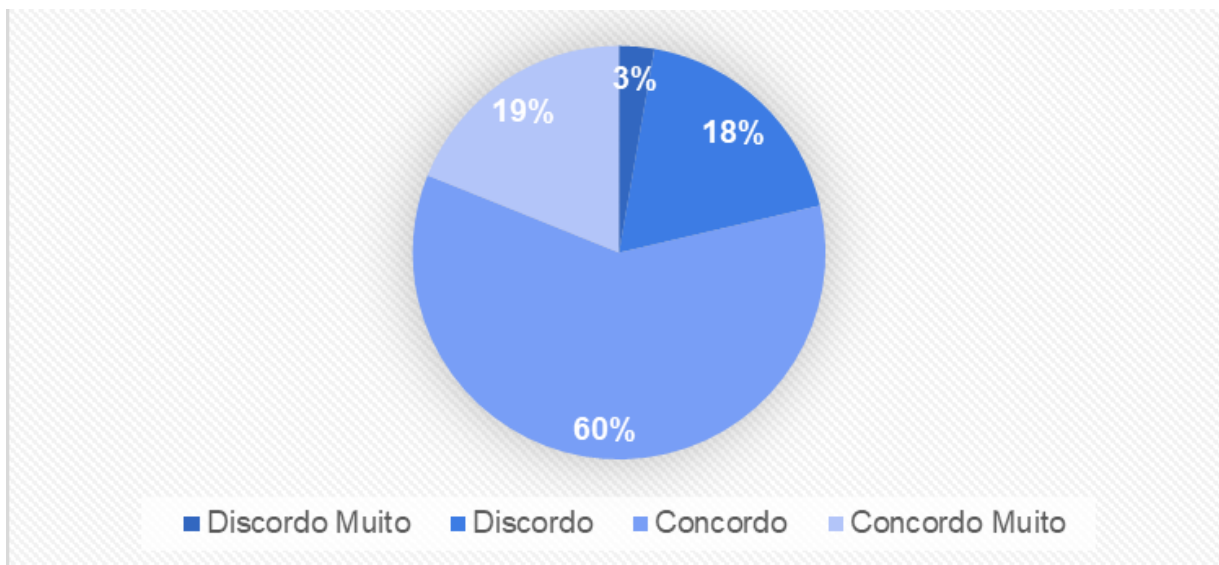
Gráfico 23 - Respostas ao item 10: "Sinto-me responsável pela educação dos meus alunos".



Conforme se pode observar pelo gráfico, quase 50% das respostas estão inseridas na categoria “concordo”. Contudo, com 30%, mais do que um quarto das respostas, a opção “discordo” também apresenta alguma dimensão estatística relevante, o que pode evidenciar que há outros fatores a ter em consideração para além, apenas, do impacto da prática docente no desempenho académico dos alunos. Por outro lado, com apenas 2% e 19%, temos as opções “discordo muito” e “concordo muito”, que contam com, no fundo, menos de um quarto da totalidade das respostas dos entrevistados.

Já em relação ao 13.º item, “Sinto-me motivado(a) no dia-a-dia.”, verifica-se que há uma grande maioria de participantes que concorda ou concorda muito com a afirmação (79%), o que é bastante positivo. Por outro lado, há 9 participantes que discordam muito e 61 que discordam da afirmação, o que se trata de um número ainda algo elevado tendo em conta um item tão pertinente dentro do grupo da motivação docente.

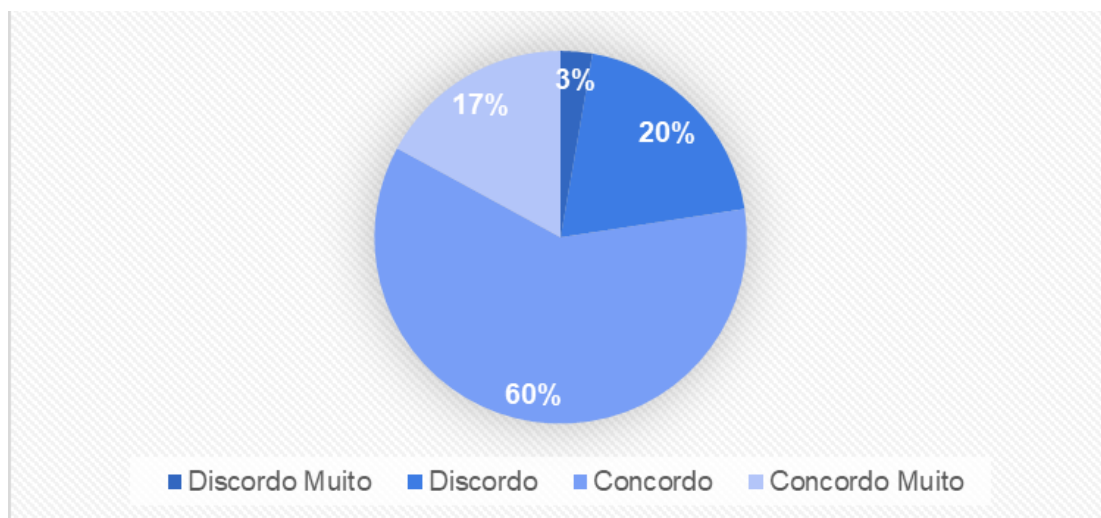
Gráfico 24 - Respostas ao item 13: "Sinto-me motivado(a) no dia-a-dia".



O 15.º item que diz respeito a “Considero que motivo os alunos através das aulas.”, observa-se que 254 participantes concordam ou concordam muito com a afirmação, o que é realmente importante, uma vez que esta questão pode indiciar uma ligação entre a capacidade docente e a própria motivação do docente e o resultado destes dois fatores pode levar a um acréscimo na motivação dos alunos. Em sentido contrário, há 74 participantes que não

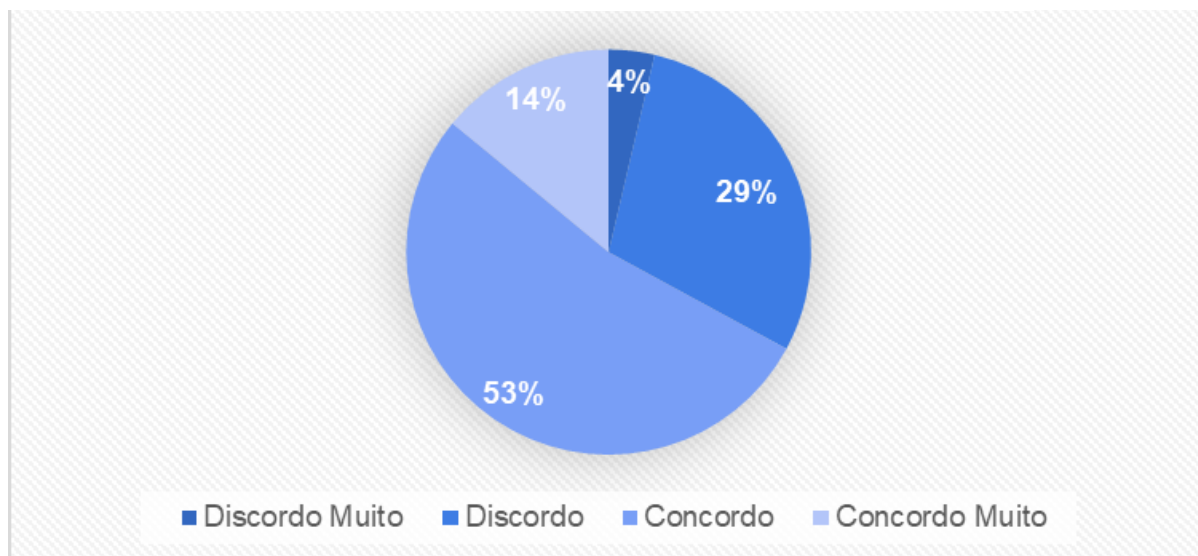
concordam com a afirmação. Tal pode evidenciar que há aspetos dentro da capacidade docente que se podem melhorar ou que há fatores para além da própria ação pedagógica que influencia a motivação ou a falta dela por parte dos alunos.

Gráfico 25 - Respostas ao item 15: "Considero que motivo os alunos através das aulas".



Quanto ao 16.º item "Incentivo debates construtivos ao longo das aulas.", tem a maior concentração de respostas na opção "concordo" com 174 votos e, por outro lado, o menor número de respostas, de apenas 12, pertence à categoria "discordo muito". A opção "discordo" tem, também, um número relativamente elevado de respostas, quase chegando à centena, contabilizando um total de 96, ao passo que a restante categoria "concordo muito" conta com 46 respostas dos inquiridos.

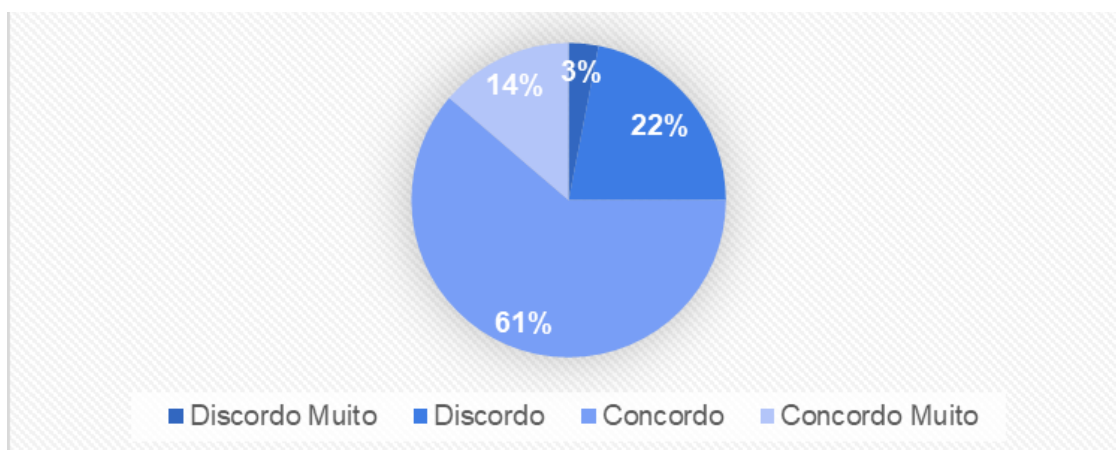
Gráfico 26 - Respostas ao item 16: "Incentivo debates construtivos ao longo das aulas".



De acordo com o gráfico, há uma opção com menos de 5% da totalidade das respostas, que passa por “discordo muito”. De seguida, mais de um quarto dos inquiridos não concorda com o item, praticamente 30%. Ainda assim, a opção mais escolhida é a “concordo”, com mais de metade dos votos globais para este item. Por fim, apenas 14% “concorda muito” com este item.

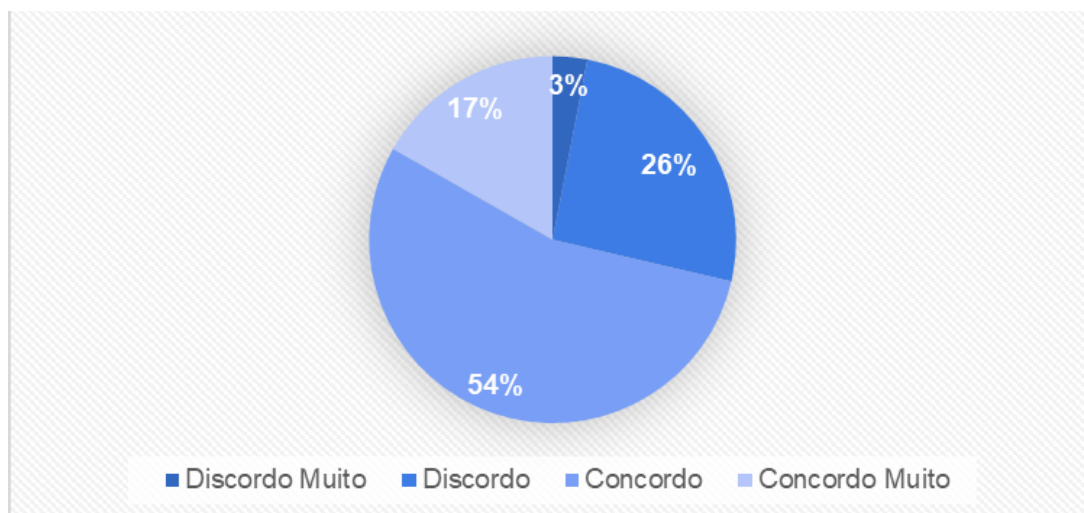
Relativamente ao 17.º item “Estimulo o interesse dos alunos para as diversas áreas disciplinares.”, verifica-se que 246 participantes concordam ou concordam muito com a afirmação (75%), o que pode evidenciar uma boa capacidade docente, podendo esta estar ou não relacionada com a idade e/ou anos de serviço do professor. Em contrapartida, há 82 participantes que discordam ou discordam muito da afirmação, podendo, inversamente ao que mencionei, revelar-se aqui uma falta de experiência por parte do docente ou mesmo alguns aspetos a melhorar no que diz respeito à competência docente. Pode-se inferir igualmente em existir a possibilidade de haver um maior interesse por parte dos alunos em determinadas áreas disciplinares em detrimento de outras, não demonstrando um nivelado interesse por todas as áreas.

Gráfico 27- Respostas ao item 17: "Estimulo o interesse dos alunos para as diversas áreas disciplinares".



Já sobre o 20.º item, que passa por “Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos.”, a maioria das respostas incide na categoria “concordo”, com um total de 179 e, por outro lado, a minoria dos votos os inquiridos encontra-se na opção “discordo muito” que conta com apenas 10 participantes.

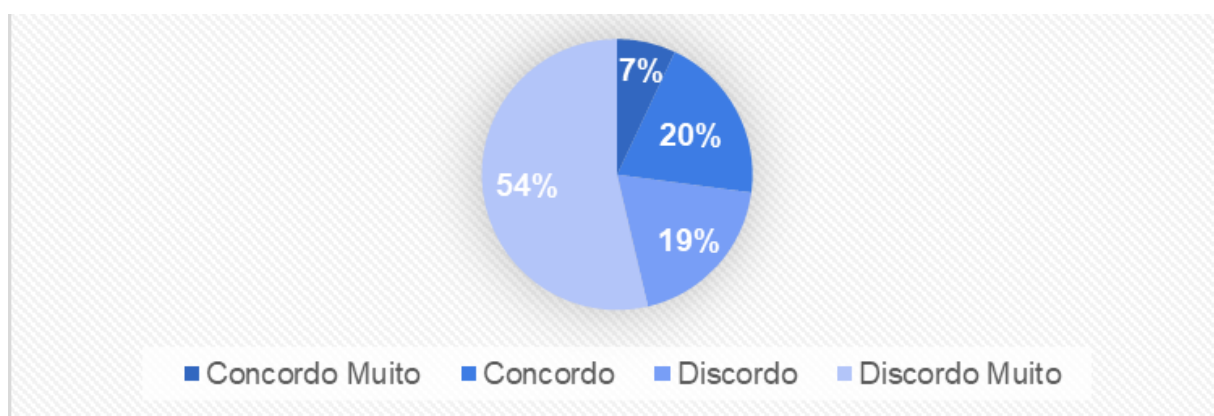
Gráfico 28 - Respostas ao item 20: "Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos".



Para este item, mais de metade da globalidade das respostas situaram-se na categoria “concordo”, contando com 56% dos votos dos participantes. Atrás desta resposta, há a opção “discordo” que coincide com precisamente um quarto da totalidade das respostas dos inquiridos. Restam apenas as opções “discordo muito”, que contou apenas com 3% das respostas, e a opção “concordo muito” que ficou pelos 16%.

O 22.º item “É importante que os alunos se lembrem de mim, mais do que dos conteúdos programáticos.”, observa-se que a maioria dos participantes discorda ou discorda muito (239) da afirmação, salientando-se que se trata, talvez, do inverso, uma vez que é mais importante que os alunos realmente adquiram conhecimentos e entendam os conteúdos programáticos do que lembrarem-se principalmente do docente. Houve, assim, uma minoria, 99 participantes, que revelaram concordarem ou concordarem muito com a afirmação.

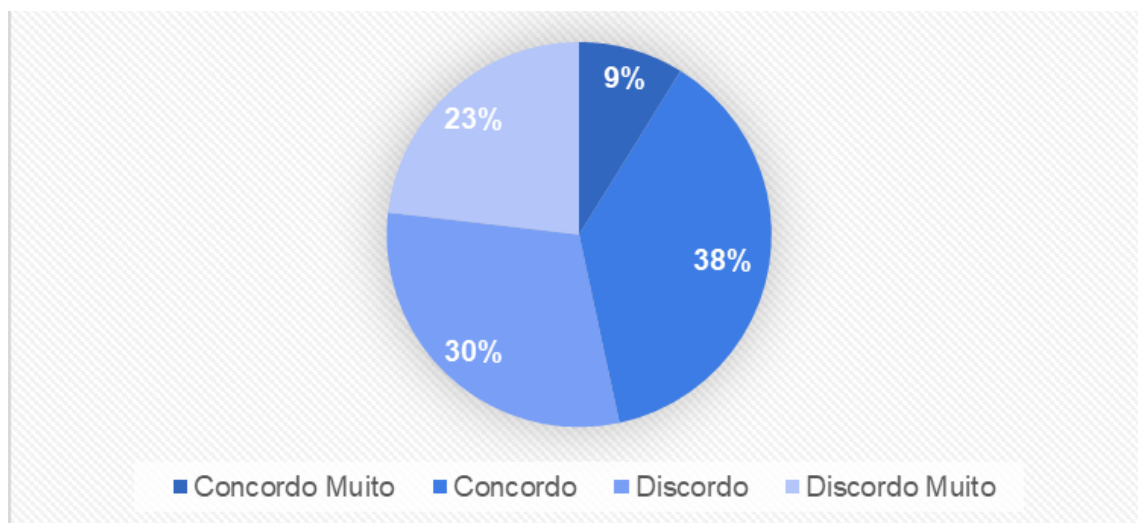
Gráfico 29 - Respostas ao item 22: “É importante que os alunos se lembrem de mim, mais do que dos conteúdos programáticos”.



Para este item, a grande maioria das respostas incidiu sobre a opção “discordo muito”, que conta com mais de metade da totalidade das mesmas, chegando mesmo aos 54%. Com menos de um quarto dos votos, com 19% e 20%, respetivamente, temos as categorias “discordo” e “concordo”. A opção com menos respostas dos inquiridos é a “concordo muito” que apenas se fica pelos 7%.

Por fim, o 24.º e último item: “Tenho receio de mudar algo na minha prática profissional.”, verifica-se que há uma ligeira maioria dos participantes que discordam ou discordam muito (175), o que pode evidenciar que se podem adaptar consoante as necessidades dos alunos ou que estão abertos a utilizar estratégias pedagógicas distintas. Por outro lado, há 143 participantes que se mostram receosos com qualquer mudança enquanto docentes.

Gráfico 30 - Respostas ao item 24: "Tenho receio de mudar algo na minha prática profissional".



Para o último item, temos algumas respostas niveladas, ainda que haja uma menos votada que passa por ser a opção “concordo muito”, que contabiliza apenas 9% da totalidade dos votos. Quase chegando a um quarto das respostas dos inquiridos, a opção “discordo muito” tem precisamente 23% dos votos. De seguida, com mais de um quarto, especificamente 30% das respostas, encontra-se a opção “discordo”. Por último, com mais de um terço da globalidade das respostas, temos a opção “concordo”, chegando mesmo aos 38%.

### 3.3. RELAÇÕES ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

As relações estatisticamente significativas foram encontradas através do cruzamento das questões que compõem o questionário, utilizando, para isso, o teste de qui-quadrado ( $X^2$ ) ou o teste de Kruskal Wallis (K-W). Optou-se, para não sobrecarregar a apresentação de resultados, por apresentar apenas os cruzamentos em que observamos relações estatisticamente significativas ( $p \leq 0.05$ ), ou muito significativas ( $p \leq 0.01$ ).

Para a realização desta etapa do trabalho, foi necessária a realização de alguns testes estatísticos como forma de tratamento de dados para posteriormente se efetuarem conclusões a partir dos resultados dos consequentes procedimentos adotados. Assim sendo, tendo em conta a dimensão e o tipo de dados que obtive, pretendia favorecer a realização de teste

de hipóteses, os quais têm o objetivo de se averiguar a veracidade, ou não, de uma determinada hipótese. Uma vez que há dois tipos de testes: paramétricos e não-paramétricos, sendo que, segundo Firmino (2015):

A principal diferença entre eles é a sofisticação das medidas utilizadas para calcular a variabilidade dos resultados. (...) Muitos dos testes estatísticos não paramétricos respondem à mesma série de questões tal como os testes paramétricos (...) ainda que as suas hipóteses possam ser flexibilizadas consideravelmente. (pp. 15-16).

Desta forma, optei pela concretização de testes não-paramétricos com vista a conseguir resultados concretos em relação à variabilidade dos mesmos.

### **3.3.1. Teste Kruskal-Wallis**

Segundo Pagano (2012), o teste Kruskal-Wallis “não tem em consideração uma amostra normal, nem a homogeneidade da variância (...) e necessita apenas uma escala ordinal de uma variável dependente. É utilizado quando há perturbações da normalidade de uma amostra e/ou quando a homogeneidade de uma variância é extrema.” (p. 465).

De acordo com Vargha e Delaney (1998): “Se o teste não for significativo, não se deve rejeitar a hipótese nula de distribuições idênticas; se o teste for significativo, deve-se rejeitar a hipótese nula e aceitar a hipótese alternativa para a qual o teste é consistente.” (p. 172).

Assim, nesta análise, o valor  $n$  corresponde ao valor 7872, ou seja, às 24 respostas que cada um dos 328 participantes forneceu ( $24 \times 328 = 7872$ );  $k$  corresponde ao total dos itens de resposta, isto é, 24.  $H$  corresponde ao teste estatístico de Kruskal-Wallis, ou seja, é equivalente ao resultado da hipótese nula. Portanto, uma vez que o valor  $p$  se verificou estatisticamente significativo, este revelou ser inferior a 0.001, o que significa que, neste caso, se rejeita a hipótese nula pois os itens desta análise se encontram com uma correlação bastante forte, sendo mais do que extremamente improvável que não estejam de forma alguma relacionados ( $p \leq 0.01$ ).

### 3.3.2. Teste Qui-Quadrado por ajustamento e por independência.

McHugh (2013) afirma que: “Ao contrário da maior parte da estatística, os teste Qui-Quadrado podem providenciar informação não apenas em relação ao significado de qualquer diferença palpável, como também providencia informação detalhada sobre exatamente em que categorias incidem essas mesmas e quaisquer diferenças encontradas.” (p. 143). Desta forma, é possível comprovar, através do teste Qui-Quadrado por ajustamento, se o valor expetável corresponde à distribuição dos resultados; ou, por outro lado, através do mesmo teste, mas utilizando a variante de independência, se as distribuições são totalmente independentes entre si ou se estão interligadas de alguma forma.

No caso do teste Qui-Quadrado por independência, o valor estatístico  $X^2$  é de 1275.2852, isto é, corresponde à soma de valores dos itens de resposta dos participantes, calculando-se, então, o valor expectável (*Expected value* =  $(\text{row sum} \times \text{column sum}) / \text{total sum}$ ), e realizando uma comparação com o valor real. Os graus de liberdade (*df*) correspondem a 23  $[(\text{rows} - 1) \times (\text{columns} - 1)]$ . O valor *p* verificou-se menor que 0.01 ( $p \leq 0.01$ ). Sendo menor que 0.01, tal significa que existe uma correlação estatisticamente relevante, logo, rejeita-se a hipótese nula, uma vez que a probabilidade de os itens do questionário não estarem correlacionados é nula.

Já no teste Qui-Quadrado por Ajustamento, o valor estatístico  $X^2$  é equivalente a 1622.667 ou seja, corresponde à soma de valores dos itens de resposta dos participantes, tendo em conta a expetativa de resposta (que foi assumida como um 3 na escala de *Likert*, correspondendo à opção “concordo”). Mais uma vez, os graus de liberdade (*df*) correspondem a 23  $[(\text{rows} - 1) \times (\text{columns} - 1)]$ . Comprovou-se que o valor *p* é menor que 0.01 ( $p \leq 0.01$ ), portanto, há uma correlação estatisticamente relevante, pelo que se deve rejeitar a hipótese nula, uma vez que a probabilidade de não haver qualquer correlação entre os itens do questionário é nula.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Contributos para o avanço do conhecimento

Hoje em dia questiona-se de forma sistemática e recorrente a capacidade dos docentes, mais concretamente a motivação que os mesmos possuem para conseguirem efetivamente concretizar o seu trabalho. Este fator, em teoria, afeta a globalidade da competência docente dos mesmos que, apesar de terem sido formados para o papel docente, com todas as implicações e responsabilidades que a função acarreta. Portanto, seria essencial um estudo que conseguisse comprovar de certa forma qual a visão que os próprios docentes têm acerca tanto da motivação como da própria competência docente e, de igual forma, das relações que se conseguem verificar entre os dois fatores mencionados.

Neste sentido, para este estudo, as questões de investigação eram:

- Quais as concepções dos professores sobre a sua competência docente?
- Quais as concepções dos professores sobre a sua motivação?
- Que relações podem ser observáveis para o desenvolvimento profissional?

Desta forma, no seu todo, os docentes consideram-se como bons profissionais, mostrando ainda um gosto por ensinar de igual forma. Houve uma certa discordância em relação às ações de formação, uma vez que cerca de metade dos professores demonstram vontade em frequentar qualquer tipo de formação e a outra metade não revela qualquer interesse em fazê-lo, ainda que alguns admitam que conseguiram adquirir conhecimentos através das mesmas.

Há ainda uma disposição e uma abertura para que haja intervenções por parte dos alunos no decorrer das aulas, incluindo o incentivo a debates construtivos entre alunos sobre diversas temáticas, o que poderá significar uma maior preponderância a um tipo de ensino que não seja somente centrado no papel do professor, algo positivo do ponto de vista do aluno e do processo de aprendizagem do mesmo. Uma das principais preocupações dos docentes passa por estimular o aluno de igual forma para todas as áreas disciplinares, não mostrando maior ênfase a uma área em detrimento de outra, mas sim um

nivelamento global. Também há uma preocupação positiva para recorrer a diferentes estratégias de ensino, o que poderá significar uma tendência para atender às diferentes necessidades dos alunos do grupo em causa. Para além disso, os professores revelam, na sua maioria, recorrer a um estudo prévio e a uma planificação metódica para as suas ações pedagógicas, algo que se pode refletir numa constante procura pelo melhor aproveitamento possível para o aluno e numa preocupação para que não haja falhas por parte do docente. Para além disso, os docentes têm claramente uma perceção de que são os principais responsáveis pela educação dos seus alunos.

Ainda assim, comparando com o estudo de Santos (2004), cuja escala coincide com este estudo, os resultados foram ligeiramente superiores. As respostas para as questões de planificação foram de cerca de 53%, que responderam “Acordo” ou “Acordo Total” (que se traduz nas opções “concordo” e “concordo muito”, para este estudo), e para a questão de uso de diferentes estratégias de ensino, foram de cerca de 66%, relativamente às respostas de “Acordo” e “Acordo Total”. Para este estudo, as respostas dos participantes para as questões de planificações e diferentes estratégias de ensino rondam os 50% para a opção “concordo” e 60% para a resposta “concordo”, respetivamente, ou seja, ligeiramente abaixo, em jeito de comparação com o estudo anterior.

Os professores sentem uma necessidade de conversar com os colegas com vista a melhorarem aspetos sobre a sua própria ação pedagógica, partilhando ideias e discutindo diferentes abordagens. Para Santos (2004), os resultados foram bastante semelhantes, uma vez que cerca de 71% dos docentes que participaram no estudo, utilizando a mesma escala, responderam “Acordo” ou “Acordo Total” (ou seja, convertendo-se para “concordo” e “concordo muito”) para a questão relacionada com a conversa com colegas como forma de melhorar o meu trabalho, partilhando ideias. Neste caso, este estudo chegou praticamente à mesma conclusão, ainda que com níveis ligeiramente inferiores, uma vez que cerca de 58% dos participantes concordam com esta afirmação. Não obstante, querem, ainda assim, deixar um cunho pessoal ao trabalharem o currículo com os seus alunos. Posto isto, há uma necessidade constante de refletir sobre o trabalho desenvolvido com o objetivo de melhorar a prática pedagógica docente.

Na sua grande maioria, os docentes sentem-se motivados no dia-a-dia, o que demonstra precisamente uma resposta positiva e global relativamente ao grupo de investigação em que se insere este tema no estudo, sendo um resultado bastante satisfatório e significativo. Para além disso, os professores também consideram que conseguem motivar os alunos através das suas práticas dentro da sala de aula, o que ajuda a desenvolver e a estimular qualquer processo de aprendizagem dos alunos envolvidos.

No entanto, os professores, de uma forma geral, sentem-se limitados, de certa forma, pelo programa, o que poderá significar que não conseguem exercer o máximo das suas funções devido ao mesmo ou que sentem constantemente uma pressão para cumprir o programa. Ainda assim, revelam que é mais significativo que os alunos adquiram e consolidem os conteúdos programáticos do que criar ligações emocionais com os docentes, mostrando que a prioridade passa, sim, pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno como um todo. Por fim, comprovou-se existirem algumas dúvidas no que diz respeito à mudança, à insegurança docente, uma vez que há uma divisão de respostas entre os professores que não têm receio de mudar algo respetivamente à sua prática profissional, especulando-se, aqui, se podemos ter em consideração o tipo de instituição em causa ou mais concretamente metodologias distintas e novas formas de ensinar.

Seria benéfico, também, fazer uma comparação com o estudo de Veiga (2004), uma vez que a escala utilizada para este estudo teve por base a Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP), já referida, no entanto: “Dada a extensão dos elementos referentes à análise do poder discriminativo dos itens, optou-se por não incluir aqui esta informação.” (Veiga, 2004, p. 5).

Os resultados dos três testes utilizados na análise estatística (Kruskal-Wallis, Qui-Quadrado por independência e Qui-Quadrado por ajustamento) demonstraram que as respostas dos participantes têm, no seu todo e no geral, uma correlação bastante significativa, uma vez que se verificou que o valor  $p$  foi sempre inferior que 0.01, indiciando uma correlação forte. Isto significa, portanto, indo de acordo com as expetativas iniciais, que existe uma clara ligação entre as respostas dos grupos da motivação com as respostas dos grupos da competência docente.

Assim, este estudo veio demonstrar o posicionamento e a visão dos docentes, contendo uma amostra significativa e representativa do corpo docente, acerca de alguns conceitos importantes para a educação como é o caso da motivação e da capacidade docente.

### **Desenvolvimento profissional e pessoal**

Este estudo foi relevante, tal como todo o meu percurso académico até então, no sentido de me fazerem entender da importância dos conceitos relacionados com o tema do trabalho em causa. Tenho um longo percurso pela frente, percurso esse em que posso e devo relacionar a prática com a teoria. Depende de nós, enquanto docentes, procurar formas de ensino adequadas aos nossos futuros alunos para que possam ter o melhor aproveitamento académico, cívico, emocional e social possíveis.

A perspetiva deste estudo de caso, a visão que me deu sobre as opiniões de uma amostra significativa demonstra precisamente o que referi. Trata-se do caminho que cada docente tem de percorrer, tanto individualmente como a nível de grupo de trabalho profissional – dependendo naturalmente de diferentes contextos, culturas e vivências pessoais -, para podermos ser cada vez melhores, para estarmos constantemente motivados e para estarmos maioritariamente a par das novas atualizações e, desta forma, cimentarmos melhor o conhecimento de que já possuímos.

### **Trajetórias futuras**

Sobre a temática deste estudo, trata-se de algo que sempre me causou curiosidade, uma vez que os conceitos de motivação e competência docente se iam, gradualmente, surgindo de acordo com a experiência que fui adquirindo em ambientes e contextos educacionais. Por vezes fiquei com a sensação de que alguns docentes podiam procurar desenvolver mais o conhecimento que possuíam, pois está inerentemente ligado à sua competência e não se trata de algo fixo, mas sim de algo contínuo e de carácter progressivamente evolutivo. O mesmo se passava com a motivação dos mesmos, algo que, a meu ver, se refletia no ambiente em que estavam inseridos. Por isso, dediquei-me a este

tema, o qual, a meu entender, merecia mais tempo, mais dedicação e uma maior exploração, culminando, possivelmente, com apresentação de soluções.

Sei que o meu conhecimento não é algo estável e fixo, por isso, sei que vou fazer os possíveis para estar constantemente a par de novas formas de ensinar, de aprender, de incentivar, de estimular e de promover quer a potenciais alunos quer a colegas de profissão relacionados com a educação. Creio que com este pensamento em mente terei sempre maior facilidade em tornar-me um melhor professor dia após dia.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D. L. (1990). *The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. The elementary school journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, D. L. (2017). Uncovering the special mathematical work of teaching. In *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 11-34). Springer, Cham.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Editora: Gradiva
- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., & de Oliveira Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65
- Esteves, M., & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2 (junho), 15-68.
- Firmino, M. J. (2015). *Testes de hipóteses: Uma abordagem não paramétrica* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). Editora Atlas SA.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. ASA Editores.

- Gomes, A. M. P. (2011). *Práticas de avaliação das aprendizagens da língua portuguesa no 1º ciclo após a frequência da ação de formação PNEP* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Gomes, M. J. (2005). Desafios do e-learning: do conceito às práticas *Challenges*, 5, 229-236.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário* (6.ª ed.). Edições Sílabo.
- Jarimba, I. F. N. (2018). *A eficácia e melhoria das organizações escolares: apontamentos no contexto do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Lloyd, A. C. T. V., & Tomaz, B. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos Desafios à Formação De Professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Machado, C. (2013). *Educar (para) o pensar: Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º CEB-Contributos da Filosofia para Crianças* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- McHugh, M. L. (2013). The chi-square test of independence. *Biochemia medica*, 23(2), 143-149.
- Medeiros, E. (2003). *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um desafio na formação inicial e contínua de professores*. *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 11-21.

- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Mesquita, E., & Roldão, M. D. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Moreira, A. I., Duarte, P. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: opções pedagógico-curriculares para o 1.º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 205-225.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Pagano, R. R. (2012). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (10.<sup>a</sup> ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis* 71, 24-29.
- Romeiras, A. M. D. S. D., & Malta, M. (2015). O ensino da história no Colégio de São Tomás: "o despotismo iluminado" (Tese de doutoramento) Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, G. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo* (Tese de doutoramento), Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Sapina, C. S. P. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS Journal*, 7(3), 67-85.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2a edição)
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Silveira, L. (2005). *Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI*. In *Saber (e) Educar*, 9-27.
- Tardif, J. (1996). Le développement des compétences analysé á travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C., & Mariani, Y. (dir), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (pp. 31-45). Lyon: CRDP
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (1998). The Kruskal-Wallis test and stochastic homogeneity. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(2), 170-192.
- Veiga, F. H., & Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos professores face a si-mesmo: Estudo confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). *XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF*.

## **Anexos**

## **Anexo I – Introdução e dados sociodemográficos do questionário**

### **Trabalho final de mestrado**

A elaboração do presente questionário é fulcral para a conclusão do mestrado de qualificação para a docência em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa - ISEC Lisboa.

Necessito de algumas respostas de modo a englobar dados essenciais para uma análise estatística pertinente e, por último, para efetuar conclusões adequadas referentes ao Desenvolvimento Profissional, tema central do estudo em causa, com principal ênfase na competência docente e motivação dos professores de 1.º ciclo do Ensino Básico. Assim, peço a vossa colaboração e, em simultâneo, agradeço, desde já, a vossa participação e atenção.

Quaisquer dados obtidos para o trabalho a ser desenvolvido, tanto a nível sociodemográfico como respetivos do próprio questionário, serão exclusivamente confidenciais e somente utilizados para uma posterior análise estatística, garantindo-se, naturalmente, o anonimato de cada e de todos os participantes envolvidos neste estudo.

Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

Idade:

|                    |  |
|--------------------|--|
| Entre 20 a 24 anos |  |
| Entre 25 a 29 anos |  |
| Entre 30 a 34 anos |  |
| Entre 35 a 39 anos |  |
| Entre 40 a 44 anos |  |
| Entre 45 a 49 anos |  |
| Entre 50 a 54 anos |  |
| Entre 55 a 59 anos |  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Entre 60 a 64 anos |  |
| Entre 65 a 69 anos |  |

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Estatuto profissional:

Docente contratado ☐

Docente pertencente ao Quadro ☐

Geral

Tipologia da instituição empregadora:

Instituição pública ☐

Instituição privada ☐

Tempo de serviço:

|                    |  |
|--------------------|--|
| Menos de 5 anos    |  |
| Entre 6 a 10 anos  |  |
| Entre 11 a 15 anos |  |
| Entre 16 a 20 anos |  |
| Entre 21 a 25 anos |  |
| Entre 26 a 30 anos |  |
| Entre 31 a 35 anos |  |
| Mais de 35 anos    |  |

## Anexo II – Questionário de escolha múltipla

### Questionário

Os itens do presente questionário estão feitos de forma aleatória com o propósito de não se fazer a distinção entre o grupo a que pertencem. Peço, a todos os envolvidos no estudo, que ponderem cada item e que respondam com a máxima sinceridade possível, uma vez que será uma parte fundamental e que se vai refletir no trabalho final de mestrado. Para cada item, terá quatro possibilidades de resposta:

- **DM** – Discordo Muito;
- **D** – Discordo;
- **C** – Concordo;
- **CM** – Concordo Muito.

Deverá assinalar a opção respetiva à resposta pretendida para cada item.

| <b>Questões</b>                                                      | <b>DM</b> | <b>D</b> | <b>C</b> | <b>CM</b> |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| 1. Considero-me um bom professor.                                    |           |          |          |           |
| 2. Frequento ações de formação.                                      |           |          |          |           |
| 3. Gosto de ensinar.                                                 |           |          |          |           |
| 4. Os alunos procuram intervir durante as aulas.                     |           |          |          |           |
| 5. Procuro adotar diferentes estratégias para incentivar os alunos.  |           |          |          |           |
| 6. Para as minhas aulas, tenho de investigar/estudar.                |           |          |          |           |
| 7. Planifico com base nos interesses e necessidades dos meus alunos. |           |          |          |           |
| 8. Adapto várias estratégias para que os alunos aprendam.            |           |          |          |           |

|                                                                                                     |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 9. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino. |  |  |  |  |
| 10. Sinto-me responsável pela educação dos meus alunos.                                             |  |  |  |  |
| 11. Converso e debato com os meus colegas sobre formas de melhorar o meu desempenho profissional.   |  |  |  |  |
| 12. Reflito bastante e de forma contínua sobre a minha prática profissional.                        |  |  |  |  |
| 13. Sinto-me motivado no dia-a-dia.                                                                 |  |  |  |  |
| 14. Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional, frequentando ações de formação.   |  |  |  |  |
| 15. Considero que motivo os alunos através das aulas.                                               |  |  |  |  |
| 16. Incentivo debates construtivos ao longo das aulas.                                              |  |  |  |  |
| 17. Estimulo o interesse dos alunos para as diversas áreas disciplinares.                           |  |  |  |  |
| 18. Sinto-me limitado pelo programa.                                                                |  |  |  |  |
| 19. Consigo fazer uma gestão do tempo de aula de forma adequada.                                    |  |  |  |  |
| 20. Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos.                                                    |  |  |  |  |
| 21. Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho.                                    |  |  |  |  |
| 22. É importante que os alunos se lembrem de mim, mais do que dos conteúdos programáticos.          |  |  |  |  |
| 23. Planeio cuidadosamente as aulas.                                                                |  |  |  |  |
| 24. Tenho receio de mudar algo na minha prática profissional.                                       |  |  |  |  |