

**CICLO DE VIDA, CICLOS DE ESTUDO,
AUTOCONCEITO E PERCEÇÃO DE
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**
– CONTRIBUTO PARA UM MODELO DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.

Maria do Céu Silva Nunes de Jesus

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
área de especialidade em Supervisão Pedagógica



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

Novembro de 2012



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Supervisão Pedagógica

**CICLO DE VIDA, CICLOS DE ESTUDO, AUTOCONCEITO
E PERCEÇÃO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

– Contributo para um modelo de avaliação do desempenho docente.

Autora: **Maria do Céu Silva Nunes de Jesus**

Orientador: **Professor Doutor José Reis Jorge**

Coorientadora: **Mestre Rosária Rodrigues Correia**

Novembro de 2012

Dedicatória

Aos meus filhos, Leonardo e Mafalda, e aos meus pais, Amélia e João. Porque lhes devo tudo.

Aos meus filhos,

Pelos dias que passei em casa, vendo-os “circular”, mas quase sem lhes falar; e foram demasiados dias.

Pelas refeições que “passámos” em branco.

Pela minha falta de disponibilidade para “estar em conjunto”, no sofá, vendo um filme, a fazer uma caminhada no fim-de-semana, ou outra coisa menos habitual.

Que me fortalecem.

Aos meus pais,

Que “destroem”, com determinação e empenho, as barreiras que me impedem de prosseguir nos objetivos que fui traçando para a minha vida.

Pela sua presença.

Pelo seu ânimo que é o meu alento.

Ao José Carlos,

Por me devolver a tranquilidade.

Houve tanto que recebi, em troca de “quase nada” ter partilhado neste último ano.

Muito obrigada pelo amor e carinho, pela solidariedade e compreensão, pela sobriedade na vontade e nos atos, nessa vossa capacidade maravilhosa de estar presente sem perturbar.

Agradecimentos

Um conjunto significativo de pessoas concorreu para que fosse possível a concretização do presente trabalho. Começo por agradecer aos meus colegas da turma 3 do mestrado em Supervisão Pedagógica na área das Ciências da Educação, do Instituto Superior de Educação e Ciências, pelas leituras atentas que fizeram dos itens do questionário, na sua fase de construção, e pelas sugestões para uma melhor compreensão do texto, dando-me todo o seu apoio e incentivo para a concretização do trabalho, nunca me deixando desanimar.

Dedico ainda um especial e devido reconhecimento aos colegas de profissão Agostinho Monteiro e José Luís Fernandes, sempre solidários, que estiveram recetivos a todas as minhas solicitações de colaboração para as revisões sintática e semântica dos textos do documento e que, sendo exigentes e rigorosos na forma, souberam fazer críticas construtivas para que o presente trabalho resultasse coerente e significativo.

Ao Professor Doutor Feliciano Veiga e ao Professor Doutor Nuno Amado, cuja colaboração, no momento certo, permitiu o desenvolvimento do trabalho que se apresenta, quero exprimir um especial agradecimento.

Quero distinguir, em sincera homenagem, o Mestre Jorge Sousa Santos que, no exemplo de uma correta ação pedagógica, me ajudou a focalizar e desenvolver certos aspetos da construção do questionário de inquirição que integra o estudo empírico deste trabalho.

À professora Mariana Alves, Diretora do Agrupamento de Escolas a que pertença, que escreveu a carta de recomendação à minha candidatura a equiparação a bolseira, e ao Ministério de Educação e Ciência que a concedeu, dando-me o tempo e o apoio financeiro necessários à consecução do presente estudo, muito agradeço.

À Professora Doutora Otília Dias, Diretora da Escola Superior de Tecnologia do Barreiro pertencente ao Polo do Instituto Politécnico de Setúbal, e ao Engenheiro Nuno Vaz, do Núcleo de Matemática da referida instituição, desejo agradecer o facto de me

terem proporcionado o acesso, nas instalações, ao *software* IBM SPSS com o qual se fez a análise estatística do estudo.

À *Universitas*, entidade a que pertence o Instituto Superior de Educação e Ciências, na pessoa do seu presidente, Professor Doutor Ruben Leitão, e ao Professor Doutor Manuel Matos, docente do ISEC, distingo a boa vontade pessoal e o apoio dado à parte técnica da construção do instrumento de recolha de dados, endossando-lhes a minha gratidão.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas dos concelhos de Barreiro e Moita destaco, com toda a minha simpatia, a afabilidade com que fui recebida e o apoio que souberam imprimir ao presente estudo, expressado através de boa vontade e prontidão na divulgação do questionário aos docentes das instituições a que presidem.

A todos os colegas de profissão que constituíram a amostra do presente estudo empírico quero agradecer de um modo muito especial. Sem a sua voluntária disponibilidade, aceitando participar no estudo e, deste modo, colaborando comigo na realização deste trabalho, nunca teria sido possível a efetiva recolha de dados que o consubstancia.

O Professor Doutor Carlos Santos e o Professor Doutor António Ferreira foram os grandes mentores da análise e tratamento dos resultados do presente estudo. Estaria em dificuldades sem a sua colaboração; com o seu apoio desenvolvi o gosto pela estatística. Encontrei em ambos a sabedoria, o rigor e a ponderação que me fizeram percorrer o “caminho” de leitura, análise e interpretação de dados com convicção e firmeza. Nunca serão suficientes os meus agradecimentos a ambos pela disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

Deixo propositadamente para o final as referências aos meus orientadores, as pessoas a quem mais devo, tão-somente porque não terei palavras para exprimir toda a ternura e o afeto que sinto por eles. O Professor Doutor Reis Jorge e a Mestre Rosária Correia foram os grandes responsáveis pelo meu amadurecimento intelectual. As interrogações que me foram colocando ao longo da conceção e concretização do estudo proporcionaram-me a abertura de espírito necessária para que procurasse resolver os desafios que foram surgindo, sentindo eu, sempre e ao mesmo tempo, que não diminuía o apoio e a colaboração de ambos, o que permitiu manter-me focada e entusiasmada com a tarefa.

A todos, um grande Bem Hajam!

RESUMO

O estudo apresentado neste documento pretende perceber a relação entre a percepção dos docentes, quando posicionados em diferentes fases da carreira, ou a lecionar a distintos ciclos de estudo, acerca do modelo de avaliação do seu desempenho e do autoconceito profissional. Assim, este estudo visa estimar o impacto do modelo de avaliação de desempenho para o desenvolvimento de expectativas de realização pessoal e profissional nos docentes.

Numa fase inicial, a investigação enquadra-se na tipologia dos “estudos descritivo-exploratórios” ou na “investigação descritiva de nível I”, segundo Fortin (2009, p.52), na medida em que se irão procurar as dimensões que levem à caracterização de um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD). No desenvolvimento dos trabalhos, a investigação toma um desenho do tipo “correlacional-explicativo”, de nível III (Fortin, 2009, p. 54), ao verificar se a percepção do modelo de avaliação de desempenho é suscetível de variar consoante as etapas do ciclo de vida profissional / fases da carreira ou os Ciclos de Estudo da docência e, se esta poderá relacionar-se com o autoconceito profissional dos docentes.

O universo do estudo é constituído pelos docentes de dois concelhos da península de Setúbal. O processo de amostragem é probabilístico. A *amostra*, de 203 professores, foi estratificada em seis classes, das quais três são expressivas dos docentes de ciclos de estudo distintos e as outras três são representativas dos docentes em diferentes fases da carreira. O processo de inquirição utilizado foi o de um questionário, constituído por três secções distintas: *i*) dados profissionais; *ii*) a Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) de F. H. Veiga, P. Roque, T. Guerra, L. Fernandes e J. Antunes (2003); e *iii*) conhecer a percepção dos docentes acerca da avaliação de desempenho.

Ficámos a conhecer as dimensões da avaliação de desempenho (ADD) onde se regista o maior desacordo entre os sujeitos – *critério* e *finalidade* – e que são percebidos de modo diferente pelos docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico quando contrastados com os docentes do 3.º Ciclo (ensino básico) e ensino secundário. Não se registaram diferenças significativas quanto às fases da carreira. Na interação

Fases da carreira vs. Ciclos de Estudo, é a dimensão *procedimento* que se destaca como significativa nas diferenças.

O estudo não encontrou uma relação significativa entre o Autoconceito Profissional do Professores (APP) e os Ciclos de Estudo, no entanto, verificou-se uma tendência para aquele se tornar menos positivo ao longo do ciclo de vida profissional do docente.

Adicionalmente, o estudo não encontrou a existência de uma correlação entre o autoconceito profissional e a percepção mais satisfatória da avaliação de desempenho pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de vida profissional/fases da carreira; ciclos de estudo; desenvolvimento profissional; autoconceito profissional dos professores; avaliação do desempenho docente.

ABSTRACT

The herein presented study aims to assess the relationship between the teachers' evaluation system model and their professional performance and self-concept, according to their stage in the career path, as well as, considering different schooling levels of teaching. As such, the purpose of this paper is to estimate the potential impact of the evaluation system model in teachers' personal and professional expectations.

In an early stage of the work, the investigation will fit in a “descriptive-exploratory study” type or “level I descriptive investigation”, according to Fortin (2009, p. 52) since we will try to find the dimensions with which to characterize a model of Teachers Performance Assessment (ADD). In a subsequent phase it will be developed a correlation-explanatory study, or level III investigation, if we continue to follow Fortin (2009, p. 54), when we test the possibility of variation of teachers' perception on performance evaluation, according to different stages of their professional life cycle/career stages (*Fases da carreira*) as well as the schooling level (*Ciclos de Estudo*) they teach and whether that perception is relatable to teachers' professional self-concept.

The statistical universe is formed by teachers from two townships in the Setúbal peninsula. The sampling process used here is probabilistic. A *sample* of 203 teachers was stratified in six classes, three of which are the expression of teachers from distinct schooling levels, and the other three represent teachers in different stages of their careers. A questionnaire, formed by three different sections: *i*) professional data; *ii*) the Teacher Self-Concept Evaluation Scale (EAPP), by F. H. Veiga, P. Roque, T. Guerra, L. Fernandes e J. Antunes (2003); *iii*) to understand the teachers' perception of the evaluation system.

We apprehended the dimensions – *criterion* (critério) and *objective* (finalidade) – of teaching evaluation (ADD) that register the most divergence between subjects, which are perceived differently by kindergarten and primary school teachers (grades 1 to 4) when contrasted with third level (grades 7 through 9) and secondary (grades 10 to 12) teachers. No significant differences were encountered concerning career stages. Considering the interaction career stages *vs.* schooling level, it's the dimension *procedure* (procedimento) that stands out as significant by the differences presented.

We verify that the teachers' Professional Self-Concept (APP) doesn't vary significantly in what concerns to schooling levels. However, there is a tendency to become less positive throughout the teachers' professional life cycle.

Furthermore, this study has shown no relationship between professional self-concept and a more satisfactory perception of performance evaluation by teachers.

KEYWORDS: Professional life cycle / career stages; schooling levels; professional development; teachers' professional self-concept; teacher performance evaluation/teaching evaluation.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	vii
Agradecimentos	ix
Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xix
Abreviaturas usadas	xxv
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
Justificação do interesse pela temática.....	1
Formulação do problema	1
Pertinência do estudo.....	3
Estrutura do trabalho.....	4
<i>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	<i>7</i>
<i>Capítulo 1: Definição de Conceitos.....</i>	<i>9</i>
1.1 Ciclo de vida profissional dos docentes.....	9
1.2 Ciclos de estudo e nível de ensino não superior.....	16
1.3 Desenvolvimento Profissional dos Professores	16
1.4 Autoconceito profissional dos professores	19
1.5 Avaliação do Desempenho Docente	20
1.5.1 Objetivos da avaliação do desempenho dos professores	22
<i>Capítulo 2: Enquadramento normativo-legal da avaliação do desempenho docente.....</i>	<i>23</i>
2.1 Regulamentação anterior a 2010 – Principais alterações ocorridas.....	23
2.2 Regulamentação de 2010 a 2012	31

4.2.1.1 Análise comparativa	91
4.2.2 Análise de itens nos Ciclos de Estudo.....	96
4.2.2.1 Análise comparativa	99
4.2.3 O autoconceito profissional dos docentes: Fatores que sobressaem nos Ciclos de Estudo e nas Fases da carreira	104
4.2.3.1 Validação dos procedimentos estatísticos	105
4.2.3.2 Análise das diferenças nas medidas de percepção	105
4.3 O Autoconceito Profissional e a satisfação com a Avaliação de Desempenho: Haverá relação entre o APP e a percepção da ADD?	108
4.4 Síntese dos resultados	111
<i>Considerações Finais.....</i>	<i>119</i>
Considerações Gerais.....	119
Considerações Particulares	119
Propostas para futuras investigações	122
<i>Referências.....</i>	<i>125</i>
Webgrafia	132
Legislação consultada	133
ANEXOS.....	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente, segundo Huberman (2007; adaptado).....	13
Figura 2 – Etapas da carreira no modelo reconceptualizado por J. A. Gonçalves (2000, p. 438; 2009, p.25; adaptado).....	15
Figura 3 – Classes amostrais da categoria Fases da carreira	50
Figura 4 – Classes amostrais da categoria Ciclos de Estudo.....	50
Figura 5 – Organização dos dados do estudo.....	51

Figura 6 – Cronograma da investigação.....	66
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Amostra, quanto ao exercício de funções não docentes nos últimos 5 anos.	42
Gráfico 2 – Amostra, de acordo com as etapas da carreira definidas por J. A. Gonçalves (2000, 2009). .	43
Gráfico 3 – Amostra, de acordo com as Fases da carreira.	52
Gráfico 4 – Amostra, de acordo com os Ciclos de Estudo.	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Fases de desenvolvimento dos professores em relação aos anos de docência segundo Huberman (2007; adaptado)	12
Quadro 2 – Etapas de desenvolvimento em função dos anos de experiência, segundo J. A. Gonçalves (2000, pp. 15-17; adaptado)	14
Quadro 3 – Cronograma da legislação anterior a 2010 sobre o estatuto da carreira docente e a avaliação de desempenho dos professores	28
Quadro 4 – Cronograma da legislação sobre o ECD e a avaliação de desempenho dos professores posterior a 2009.....	33
Quadro 5 – Síntese dos resultados nas variáveis ADD e APP, função das Fases da carreira e dos Ciclos de Estudo dos docentes.	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Os sujeitos, em relação aos Ciclos de Estudo de docência (n = 203).	42
Tabela 2 – Educadores de infância e professores no ano letivo 2009/2010, por grupo etário, nos vários ciclos de estudo e taxa de feminidade por nível de educação/ensino (2009/2010), no Continente; adaptado.....	44
Tabela 3 – Educadores de infância e professores do ensino público dos vários ciclos de estudo, na Península de Setúbal, no ano letivo 2009/2010 (NUT III).	45
Tabela 4 – Os respondentes ao questionário, em relação aos ciclos de estudo de docência.	46
Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino, universo e amostra, por ciclos de estudo, nos concelhos de Barreiro e Moita.	47
Tabela 6 – Fatores e respetivos itens que avaliam o Autoconceito Profissional dos Professores, segundo Veiga et al. (2003).....	56
Tabela 7– Dimensões e respetivos itens para conhecer o parecer dos professores em relação a um modelo de avaliação do seu desempenho.	58
Tabela 8 – Dimensão Procedimento da ADD e itens correspondentes.	59
Tabela 9 – Dimensão Objeto da ADD e itens correspondentes.	59
Tabela 10 – Dimensão Critério da ADD e itens correspondentes.	59
Tabela 11 – Dimensão Finalidade da ADD e itens correspondentes.....	60
Tabela 12 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 26 itens para conhecer o parecer dos docentes acerca da Avaliação do Desempenho Docente (Secção C do questionário), em função das Fases da carreira.	70
Tabela 13 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Procedimento para uma avaliação de desempenho.	74
Tabela 14 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Objeto para uma avaliação de desempenho.	75
Tabela 15 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Critério para uma avaliação de desempenho.	75
Tabela 16 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Finalidade para uma avaliação de desempenho.	76

Tabela 17 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 26 itens para conhecer o parecer dos docentes acerca da Avaliação do Desempenho Docente (Secção C do questionário), em função dos Ciclos de Estudo.	78
Tabela 18 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Procedimento de uma avaliação de desempenho.	82
Tabela 19 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Objeto de uma avaliação de desempenho.	82
Tabela 20 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Critério de uma avaliação de desempenho.	83
Tabela 21 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Finalidade de uma avaliação de desempenho.	84
Tabela 22 – Média e Desvio Padrão nas dimensões da ADD, em relação nos ciclos de estudo e nas fases da carreira.....	86
Tabela 23 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 36 itens da Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP (Secção B do questionário), em função das Fases da carreira.....	88
Tabela 24 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Cuidado da Relação Interpessoal do autoconceito profissional.....	92
Tabela 25 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Segurança em Contexto Laboral do autoconceito profissional.....	93
Tabela 26 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral do autoconceito profissional.....	94
Tabela 27 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Reconhecimento Laboral do autoconceito profissional.	95
Tabela 28 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 36 itens da Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP (Secção B do questionário), em função dos Ciclos de Estudo.	96
Tabela 29 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Cuidado na Relação Interpessoal do autoconceito profissional.....	100
Tabela 30 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Segurança em Contexto Laboral do autoconceito profissional.....	102
Tabela 31 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral do autoconceito profissional.....	103

Tabela 32 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Reconhecimento Laboral do autoconceito profissional.	104
Tabela 33 – Síntese dos resultados nas medidas de percepção do APP.	105
Tabela 34 – Média e Desvio-Padrão dos resultados nos fatores do APP e nas dimensões da ADD.	108
Tabela 35 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP na amostra global (n = 203).	109
Tabela 36 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP nas Fases da carreira.	110
Tabela 37 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP nos Ciclos de Estudo.	110
Tabela 38 – Correlação entre os fatores do APP e as dimensões da ADD na amostra global (n = 203). .	111
Tabela 39 – Estatística de confiabilidade.	155
Tabela 40 – Confiabilidade, por exclusão de um dos itens [avaliador].	155
Tabela 41 – Estatística da escala.	155
Tabela 42 – Coeficiente de correlação intraclasse.	155
Tabela 43 – Valores de kappa e significado segundo Landis e Koch (1977).	156
Tabela 44 – Significância estatística, conforme o valor α , de acordo com Netto (2007); adaptado.	157
Tabela 45 – Teste de simetria às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente (n 203).	159
Tabela 46 – Teste de Levene de igualdade de variâncias do erro às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.	159
Tabela 47 – Teste M de Box de igualdade de matrizes de covariância nas dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.	159
Tabela 48 - Resultados dos Testes de análise multivariada nas categorias Ciclos de Estudo e Fases da carreira em que se subdividiu a amostra, em relação à ADD.	160
Tabela 49 - Resultados no Teste de Efeitos Entre Sujeitos nas dimensões da Avaliação do Desempenho Docente para as categorias Fases da carreira e Ciclos de estudo, isoladamente e em interação.	160
Tabela 50 – Resultados do Teste de Bonferroni, de comparações múltiplas entre as classes da categoria Ciclos de Estudo em relação às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.	161

Tabela 51 – Resultados do Teste de Bonferroni, de comparações múltiplas entre classes da categoria Fases da carreira em relação às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.	162
Tabela 52 – Teste à simetria da distribuição nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.	163
Tabela 53 – Resultados do Teste de Levene da igualdade das variâncias dos erros nos fatores da variável Autoconceito profissional dos Professores.	163
Tabela 54 – Teste M de Box nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.	163
Tabela 55 – Resultados dos testes de análise multivariada nas categorias Ciclos de Estudo e Fases da carreira em que se subdividiu a amostra, em relação à variável Autoconceito profissional dos Professores.	164
Tabela 56 – Resultados do Teste de Efeitos entre os Sujeitos nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.	164
Tabela 57 - Teste Post Hoc de comparações múltiplas (Teste de Bonferroni) entre as classes amostrais da categoria Fases (inicial, intermédia e avançada) da carreira e os fatores do Autoconceito Profissional dos Professores (CRI, SCL,CPCL e RL).....	165
Tabela 58 -Teste Post Hoc de comparações múltiplas (Teste de Bonferroni) entre as classes amostrais da categoria Ciclos de Estudo de docência e os fatores do Autoconceito Profissional dos Professores (CRI, SCL,CPCL e RL).	166
Tabela 59 - Valores do coeficiente de correlação linear de Pearson, de acordo Santos (2007).....	167
Tabela 60 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson na interação Dimensão da ADD/Fator do APP, ao longo das Fases da carreira.....	167
Tabela 61 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson na interação Dimensão ADD /Fator APP, nos Ciclos de Estudo.	168

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário para Docentes/ Professores e Educadores.

Anexo B – Pedido de permissão para utilizar a escala EAPP.

Anexo C – Pedido de autorização à Direção de Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas para a aplicação um inquérito por questionário aos docentes.

Anexo D – Autorização da Direção-Geral da Educação (DGE) ao pedido de realização de questionário em meio escolar.

Anexo E – Certificação da investigadora pela entidade promotora da formação avançada.

Anexo F – Divulgação do *link* para aceder ao questionário eletrónico.

Anexo G – Construção do inquérito ADD – Parecer dos Juízes/Avaliadores – Resultados do teste Alfa de Cronbach – Valores de referência para kappa.

Anexo H – Testes de Hipóteses bicaudais – Significância estatística dos resultados – Valores de α .

Anexo I – Inquérito ADD – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS Versão 20 – Resultados da análise estatística.

Anexo J – Escala EAPP – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS Versão 20 – Resultados da análise estatística.

Anexo K – Dimensões ADD vs. Fatores APP – Correlação nas Fases da carreira e nos Ciclos de Estudo.

ABREVIATURAS USADAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

APP – Autoconceito Profissional dos Professores

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CE_{1,2 e 3} – As 3 classes da categoria *Ciclos de estudo*

CE₁ – Educadores de infância e Professores do 1.º ciclo do ensino básico

CE₂ – Professores do 2.º ciclo do ensino básico

CE₃ – Professores 3.º Ciclo + Ensino Secundário

CE₁ vs. CE₂ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes CE₁ e CE₂

CE₁ vs. CE₃ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes CE₁ e CE₃

CE₂ vs. CE₃ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes CE₂ e CE₃

CPCL – Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (o m. q. F_3)

CRI – Cuidado na Relação Interpessoal em contexto laboral (o m. q. F_1)

D_{1,2,3 e 4} – As 4 dimensões definidas para a Avaliação do Desempenho Docente

D₁ – Procedimento

D₂ – Objeto

D₃ – Critério

D₄ – Finalidade

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EAPP – Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores

ECD – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

F_{1,2,3 e 4} – Os 4 fatores definidos para avaliar o Autoconceito Profissional

F₁ – Cuidado na Relação Interpessoal em contexto laboral (o m. q. CRI)

F₂ – Segurança em Contexto Laboral (o m. q. SCL)

F₃ – Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (o m. q. CPCL)

F₄ – Reconhecimento Laboral (o m. q. RL)

F_{1,2 e 3} – As 3 classes da categoria Fases da carreira

F₁ – Fase inicial: (1–14 anos) de serviço

F₂ – Fase intermédia: (15–22 anos) de serviço

F₃ – Fase avançada: tempo de serviço ≥ 23 anos

F₁vs.F₂ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes F₁ e F₂

F₁vs.F₃ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes F₁ e F₃

F₂vs.F₃ – testes bicaudais comparativos dos resultados entre as classes F₂ e F₃

FNE – Federação Nacional da Educação

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

H – Hipóteses para determinação da significância da análise comparativa entre classes amostrais das categorias Ciclos de estudo e Fases da carreira.

H₁: $p_1 \neq p_2$

H₁: *Existe pelo menos um par de médias das respostas aos itens relativos à Dimensão (ADD) /Fator (APP) significativamente diferente entre as classes amostrais da categoria*

H₀: $p_1 = p_2$

H₀: *Não existem diferenças significativas entre as médias das respostas aos itens relativos à Dimensão (ADD) /Fator (APP) nas classes amostrais da categoria*

ICC – “The Intraclass Correlation” (“correlação intraclasses”)

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial

NUT II – Unidade Territorial de Lisboa

NUT III – Península de Setúbal

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

p_1 = proporção de respostas favoráveis ao item X de uma dada classe e categoria(1)

p_2 = proporção de respostas favoráveis ao item X de uma outra classe na mesma categoria (2)

PISA – *Programme for International Student Assessment*

RL – Reconhecimento Laboral (o m. q. F₄)

SCL – Segurança em Contexto Laboral (o m. q. F₂)

SPZN – Sindicato de Professores da Zona Norte

TSCES – *Teacher self-concept evaluation scale*, de Villa e Calvete (2001)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório fundamentamos a concepção da investigação. Começamos por justificar o interesse pelo tema da avaliação de desempenho e formular o problema, após o que abordamos a pertinência do estudo. Terminamos com a apresentação da estrutura do presente trabalho.

JUSTIFICAÇÃO DO INTERESSE PELA TEMÁTICA

O interesse pela realização do presente estudo inscreve-se em fatores de natureza profissional que perpassam pela circunstância de ser professora com vinte e sete anos de exercício, sentindo uma necessidade de compreender as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e de refletir sobre a essência da missão de ensinar, entendida como a principal função do professor – sempre um aprendente – que expande os seus conhecimentos nas dimensões científica e técnica, e pedagógica e inter-relacional, no exercício profissional e pessoal diários.

Depois, resultante de conjunturas e solicitações impostas ou voluntariamente escolhidas, surge uma motivação particular pela problemática da avaliação de desempenho dos professores, decorrente da circunstância de ter desempenhado tarefas de orientação e avaliação de pares, no passado, não sendo desprezável a probabilidade de voltar a exercer tais funções com consciência e responsabilidade, para o que se procura formação mais atualizada.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Em 2007 emergiu o primeiro modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente. De então para cá surgiram alterações na organização e no clima das escolas e assistiu-se a manifestações de insatisfação da parte deste grupo profissional e das estru-

turas sindicais que o representam, largamente relatadas através dos *media*, insatisfação que perdura até hoje, apesar das alterações feitas ao modelo inicial. Para além de possíveis dados de ordem laboral (remuneração) e social (estatuto social), que outros fatores de natureza profissional poderão justificar o sentimento de desconforto que tem vindo alegadamente a aumentar nos últimos anos no seio da classe docente? É o surgimento de um modelo de avaliação do desempenho que introduz a desconfiança nas relações quotidianas entre professores? É porque divide a classe docente e fomenta a competição entre pares pela progressão na carreira? É a má consciência dos professores, o receio de se verem expostos pelas suas fraquezas e desinvestimento, que os impede de aceitar com naturalidade um modelo de avaliação? É baixo o autoconceito profissional geral da classe docente? Que impacto social terá uma oposição dos docentes à sua própria avaliação? Querirão os professores um modelo avaliativo de desempenho? Em caso afirmativo, que tipos de modelo terão em mente? Estas interrogações suscitaram o nosso interesse e conduziram à realização do presente estudo sobre a temática da avaliação do desempenho docente.

Temos presente a dialética entre o que, nas palavras de Perrenoud, distingue um ofício, em relação ao qual “(...) a parte de trabalho *prescrita* é preponderante, o que leva a exigir-se do assalariado, antes de tudo, a conformidade aos procedimentos decididos” (Perrenoud, 1998, p. 220), e uma profissão qualificada, na qual – “a organização limita o trabalho prescrito e, bem ou mal, delega nos assalariados o cuidado de criar ou adaptar procedimentos a fim de enfrentar a complexidade das situações” (*idem*).

Os estudos realizados por Curado (2002) sobre o processo de implementação da política de avaliação de professores em Portugal identificam “duas conceções sobre os professores”:

(...) uma conceção de professores como profissionais, empenhados para com os seus alunos, a sua escola e o seu desenvolvimento profissional, refletindo sobre as práticas a fim de melhorá-las, participando ativamente na formulação de políticas e no funcionamento da escola, lutando por mais autonomia e defendendo o reconhecimento do seu mérito; e uma conceção de professores como funcionários públicos, também empenhados para com os seus alunos, mas dependentes de legislação central para dirigir a escola, obedecendo aos normativos centralizados em nome da equidade, recusando a competição e a emulação e usando critérios administrativos para avaliar o desempenho (Curado, 2002, p. 279).

Temos ainda presente a informação, proveniente da literatura revista, de que o autoconceito é multidimensional e que se modifica ao longo da vida. Num grande número de estudos foi possível “concluir que o autoconceito profissional dos profes-

res se mantém positivo em aspetos específicos, se correlaciona negativamente com o tempo de serviço e positivamente (...) com a formação recebida” (Fonseca e Veiga, 2010, p. 2591). Segundo esta conceção, o autoconceito profissional talvez possa influenciar o desempenho do docente, sendo igualmente possível que influencie o modo como o docente encara globalmente o seu próprio processo de avaliação.

Pretendemos caracterizar o modo como os professores dos concelhos de Barreiro e Moita se colocam perante dois constructos: a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e o Autoconceito Profissional (APP). Equacionada a formulação para o problema da investigação, na sua materialização procuraremos dar resposta às seguintes interrogações: Será o modelo de avaliação de desempenho percecionado da mesma maneira pela generalidade dos docentes? Que dimensões ajudarão à descrição de um modelo para a ADD? Encontradas as dimensões, será a perceção do modelo de avaliação do desempenho passível de variar consoante a fase da carreira ou consoante os ciclos de estudo da docência? Poderá o autoconceito profissional dos professores relacionar-se com a sua perceção do modelo de avaliação do desempenho? Em que medida?

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Espera-se do trabalho que dê uma contribuição para uma clarificação de matérias subordinadas à avaliação do desempenho docente e que, no respeito pelas orientações fundamentais veiculadas oficialmente, se possam apontar alguns aspetos que promovam o ensino não superior e contribuam para alterar o clima que se vive nas escolas.

O seu maior valor reside, estamos em crer, naquilo que se estabeleceu como a missão do presente estudo, a raiz da sua conceção ou objetivo primordial que é dar a conhecer o valor do potencial da avaliação de desempenho para o desenvolvimento de expectativas de realização pessoal e profissional nos docentes. Se for o caso, é possível que o material do estudo se constitua como apoio tendente à identificação e superação de problemas relacionados com a atividade docente, ou seja, um auxiliar para: *i)* a identificação de necessidades formativas dos professores e o desenvolvimento de novas estratégias profissionais ou abordagens específicas relacionadas; *ii)* a formulação de preocupações singulares dos docentes posicionados em fases da carreira distintas ou a lecionar a diferentes ciclos de estudo; *iii)* a (re)definição dos perfis de desempenho ou a

(re)construção de instrumentos de avaliação mais eficazes; *iv*) ou somente quando se pretenda conhecer um pouco mais sobre as expectativas dos docentes acerca da avaliação de desempenho.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho começa por contextualizar, num capítulo introdutório, a problemática do estudo para, seguidamente, se desenvolver segundo duas partes distintas.

Na primeira parte, no primeiro capítulo, proceder-se-á à enunciação dos conceitos centrais à investigação. Apoiamo-nos na conceção de *autoconceito profissional* dos professores, inscrito numa lógica desenvolvimentista, considerando que os docentes são pessoas em aperfeiçoamento ao longo de toda a sua vida profissional (Marsh e Shavelson, 1985; Veiga, 1996). Enfatizaremos o entendimento dos professores sobre a avaliação do seu desempenho enquanto constructo aglutinador e, seguidamente, no segundo capítulo, apresentaremos o enquadramento normativo da avaliação de desempenho dos professores fazendo uma breve referência ao modelo de avaliação vigente até ao final do ano letivo de 2011/12.

O estudo empírico que constitui a segunda parte do trabalho desenvolver-se-á ao longo dos dois capítulos subsequentes: o terceiro capítulo anuncia o método da investigação; apresentaremos os objetivos específicos do estudo, referiremos o seu desenho, após o que caracterizaremos a amostra; exporemos depois a fundamentação metodológica da investigação, descrevendo os instrumentos e os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. No quarto capítulo apresentaremos a informação recolhida através da aplicação do inquérito por questionário e analisaremos os resultados do estudo. Organizaremos esses resultados por itens, dimensões e fatores dos constructos em análise, nas categorias e subcategorias da amostra, e faremos o cruzamento das informações obtidas.

O trabalho terminará com algumas considerações, tendo como referência os pressupostos iniciais, o quadro teórico subjacente, os dados recolhidos no estudo empírico e algumas das suas implicações, para reflexão. Este trabalho também incluirá um conjunto de anexos, referenciados ao longo do texto, que consideramos pertinentes para a compreensão do objeto em estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A condição do problema da investigação é apresentada nesta primeira parte do trabalho, onde faremos igualmente a definição dos conceitos envolvidos e um breve enquadramento normativo-legal da Avaliação do Desempenho Docente. Procuraremos dar um contributo para a compreensão desta, por professores posicionados em diferentes fases do ciclo de vida profissional ou a lecionar em distintos ciclos de estudo de docência, assim como esclarecer acerca do que se pretende que seja a avaliação de desempenho dos professores e educadores, para o que se atentará nas diretivas legais emanadas superiormente.

CAPÍTULO 1: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Neste capítulo, começaremos por abordar as etapas do desenvolvimento profissional no ciclo de vida dos docentes que exercem o magistério em diferentes ciclos de estudo/ níveis de ensino. Depois, referiremos a percepção dos docentes sobre si mesmos e sobre o seu desempenho no exercício profissional para a enquadrar numa perspetiva desenvolvimentista do autoconceito profissional (Marsh e Shavelson, 1985; Veiga, 1996). Seguidamente, analisaremos o conceito de avaliação de desempenho dos professores justificando-lhe a importância para uma gestão da qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Ao longo da sua carreira profissional os professores, enquanto seres adultos, atravessam três estádios de desenvolvimento distintos, na ótica de Erikson (1987), a saber: *i) estágio de intimidade vs. isolamento* que ocorre entre os 20 e os 35 anos de idade, aproximadamente, no qual existe um vincado acentuar do estabelecimento de relações amorosas e de amizade duráveis com outras pessoas, podendo ocorrer um autoisolamento quando a pessoa não consegue celebrar compromissos nem trocar afetos com intimidade; *ii) estágio de generatividade vs. estagnação* que surge entre os 35 e os 60 anos de idade, aproximadamente, caracterizado por uma necessidade de a pessoa orientar a geração seguinte e em investir na sociedade em que está inserida, sendo uma fase de afirmação pessoal no mundo do trabalho e da família, mas cuja vertente negativa leva o indivíduo à estagnação nos compromissos sociais, à falta de relações exteriores, à preocupação exclusiva com o seu bem-estar, à posse de bens materiais e ao egoísmo; por fim, *iii) o estágio de integridade vs. desespero* que figura a partir dos 60 anos de vida, referido como um tempo de balanço favorável à integração e compreensão do passado vivido, mas que também expõe os fracassos e a diminuição das capacidades físicas, sociais e cognitivas do indivíduo.

Para Fuller e Brown (1975), como refere Forte (2005, p. 55), o “tornar-se” professor decorre em três “estádios”: *i*) o “estádio da sobrevivência”, caracterizado por “preocupações situadas no plano da afirmação como professor, do contacto com os alunos e da opinião que estes, bem como colegas e superiores, poderão formar sobre si, principiante, a sentir-se constantemente avaliado”; *ii*) o “estádio da mestria” que tem como “preocupação básica o ensinar bem pela adequação ao trabalho com turmas numerosas, à ausência de regras de atuação bem definidas, à falta de material e condições e à falta de tempo para concretização de objetivos e conteúdos”; e *iii*) o “estádio da estabilidade” cujas “preocupações dominantes se centram sobre os alunos, procurando responder aos seus desejos e necessidades curriculares, sociais e mesmo familiares, surgindo a estabilidade nas ‘rotinas’ autoestabelecidas e a resistência à mudança” (*idem*). Similarmente, os estudos desenvolvidos por Prick (1986), que envolveram professores do ensino secundário, apontam para a existência de três estádios reportados a interesses profissionais: *i*) “exploration stage” (“estádio da exploração”), sobre o género de profissão para que se prepararam; *ii*) “establishment stage” (“estádio da inserção”), ou o período que se caracteriza pela “subida das escadas”; e *iii*) “maintenance stage” (“estádio da adaptação/apropriação”), período da manutenção que ocorre depois dos 40 – 45 anos de idade. Também M. Reguzzoni (1985, p. 53), dentro da ótica de *evolução de competências profissionais*, toma como base a análise do relatório “A Nation at Risk” (“Uma Nação em Risco”) (1983) que se reporta à crise de Educação nos E.U.A. para escalonar a carreira dos professores em pelo menos três níveis: “l’enseignant débutant” (‘begining instructor’/ “professor principiante”), “l’enseignant expérimenté” (‘experienced teacher’/ “professor experiente”) e “l’enseignant expert” (‘master teacher’/ “professor especializado”).

Huberman e Schapira (1984), num trabalho intitulado “Cycle de Vie et Enseignement” (“Ciclo de vida e ensino”), põem em evidência certos aspetos do posicionamento evolutivo na relação professor/aluno. Segundo os autores, o professor inicia a carreira com a idade correspondente à de um irmão mais velho desempenhando, de certa forma, um papel de “confidente” face aos seus alunos; a meio da carreira atinge a idade dos pais dos alunos para, no fim de carreira, assemelhar-se à figura de um “conselheiro benevolente”, mais próximo do avô dos seus alunos, embora mais superficial e distante. Nesta sequência, Huberman e Schapira constataam que, ao longo do ciclo de vida profes-

sional, os professores vão passando de uma condição de “otimismo inicial” para um estado de “reflexões amargas” em final de carreira (*idem*, pp. 38-39).

Alves refere que, para os autores supracitados,

(...) um jovem professor com 6 a 10 anos de experiência percebe os primeiros anos da sua carreira como “o melhor momento”, o período das aventuras com os seus alunos, aquele em que o entusiasmo, a estimulação, a emoção e energia correspondem às próprias características dos seus alunos; durante a quarta década da vida do professor inicia-se um distanciamento crescente em relação aos alunos, por oposição ao contacto fácil, amigo, e frequentemente íntimo dos primeiros anos; as relações tornam-se mais formais, sobrevivendo a rotina, e os interesses pedagógicos perdem destaque, deslocando-se os interesses para outro tipo de atividades, sindicais ou grupos de trabalho, o que evidencia uma maior autonomia face ao ensino e à administração; em fim de carreira, os professores expressam sobretudo reflexões amargas e defensivas, quer a respeito de colegas, quer a respeito dos alunos ou mesmo a respeito de si mesmos, embora nesta etapa encontremos um núcleo de professores caracterizado pelo calor, entusiasmo e serenidade (Alves, 2001, p. 28).

Em *La Vie des Enseignants* (“A vida dos docentes”) Huberman (1989, pp. 30 – 35), tal como refere J. A. Gonçalves (1990, pp. 166 – 167), analisa o percurso da carreira docente ou do ciclo de vida dentro da profissão dando-nos uma visão englobante de todo o desenvolvimento profissional, mas evitando seguir “um modelo linear e monolítico”, antes referindo-se a “tendências centrais” em que se conjugam os anos de carreira com as diferentes fases de desenvolvimento e temas respetivos. Nesta sua obra Huberman alerta-nos para os seguintes princípios metodológicos: em primeiro lugar, *i*) não sobrevalorizar nenhum dos tipos de fatores que concorrem para o desenvolvimento de um indivíduo, sejam estes internos (maturacionais e psicológicos) ou externos (culturais, sociais e físicos); depois, atendendo a que o processo de socialização dos professores é relativamente constante, *ii*) procurar identificar nos sujeitos as “representações e comportamentos análogos” (Huberman, 1989, p.31, citado por J. A. Gonçalves, 1990, p.166) em relação com os “contextos específicos que as determinaram” (J. A. Gonçalves, 1990, p. 166); em terceiro lugar, *iii*) deve privilegiar-se a resposta do sujeito, evitando fazer interpretações pessoais [na construção de quadros explicativos]; e, *iv*) evitar as generalizações – quanto muito, poderão identificar-se “*famílias* de pessoas que passam por etapas semelhantes” (*idem*, p. 167).

De acordo com Huberman (2007), num ciclo de vida profissional podem distinguir-se várias etapas ou fases de posicionamento dos indivíduos em face das expectativas que

foram construindo em relação à sua vida ativa no quadro de uma profissão. No que concerne à atividade docente sintetizam-se, no Quadro 1 e Figura 1, as fases de desenvolvimento dos professores preconizadas pelo autor, também designadas por fases da carreira docente.

Quadro 1 – Fases de desenvolvimento dos professores em relação aos anos de docência segundo Huberman (2007; adaptado).

<p>1.ª Fase: A sobrevivência e a descoberta – Corresponde à entrada para uma profissão, momento em que as preocupações estão autocentradas, notando-se a existência de uma certa distância entre os ideais de serviço e a realidade que é experienciada. As tarefas desenvolvidas pelo professor aparecem como que segmentadas, verificando-se algum detrimento da qualidade da relação pedagógica estabelecida com os alunos em face de uma maior preocupação com a transmissão de conhecimentos. Neste estágio a pessoa revela entusiasmo pelo facto de estar inserida num grupo profissional e interesse pela experimentação, bem como uma exaltação pela responsabilidade assumida. Dura entre 1 e 3 anos, aproximadamente.</p>
<p>2.ª Fase: A estabilização – Com a assunção de novas responsabilidades ocorre um comprometimento o (qual corresponde a uma escolha subjetiva do indivíduo) com uma profissão, envolvendo um compromisso e um ato administrativo de nomeação oficial. A par do comprometimento com a profissão, neste estágio muitos dos professores avançam para uma ocupação comunitária com disponibilidade e mestria. Dura cerca de 4–6 anos, aproximadamente.</p>
<p>3.ª Fase: A diversificação: a experimentação, o ativismo – Notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que mais o satisfaça pessoal e profissionalmente. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios, como forma de fugir à rotina. Dura cerca de 7–25 anos e pode conduzir logo à 5ª fase de desenvolvimento do adulto. O autoquestionamento – Normalmente, este estágio corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de carreira, no qual os professores refletem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança.</p>
<p>4.ª Fase: A serenidade e o distanciamento afetivo – Neste período o nível de ambição decresce no que é acompanhado por um desinvestimento profissional. Não havendo elevadas expectativas, a confiança e a serenidade aumentam, demonstrando um sentimento de dever cumprido, não tendo mais nada a provar aos outros ou a si mesmo. Ocorre por volta dos 25–35 anos de carreira. O conservantismo e as lamentações – Com o avanço da idade, os professores tendem para uma maior rigidez e dogmatismo, defendendo-se numa tese gerontocrática segundo a qual não existe valor no que se faz na atualidade, quando anteriormente havia uma maior motivação e capacidade de aprendizagem. Acontece aos 25–35 anos de carreira, aproximadamente.</p>
<p>5.ª Fase: O desinvestimento – Preparação da aposentação. Ocorre após cerca de 35–40 anos no exercício de uma profissão.</p>

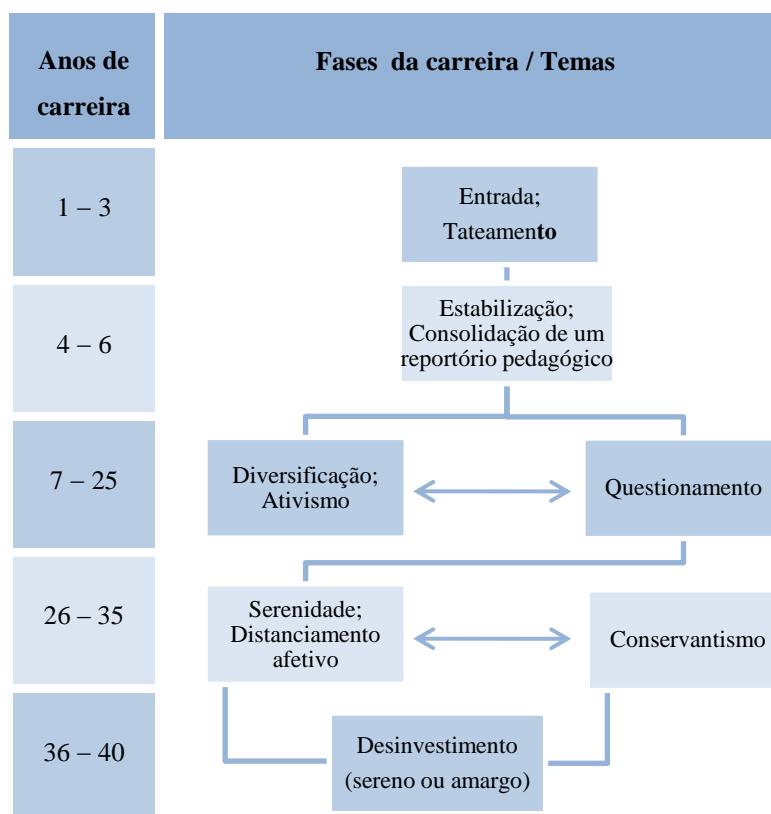


Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente, segundo Huberman (2007; adaptado).

Os estudos realizados por Fonseca e Veiga (2010) com professores do segundo ciclo do ensino básico ou por Pedro e Peixoto (2006), estes abrangendo também docentes do terceiro ciclo do ensino básico, têm alicerces “no modo evolutivo e cíclico como se desenrola o percurso profissional dos docentes” (Pedro e Peixoto, 2006, p.249) teorizado por Huberman.

Já a norte americana Lilian Katz estudou a carreira dos educadores de infância, tendo proposto quatro estádios para o desenvolvimento profissional: *i*) o “estádio de sobrevivência”, que pode perdurar até ao final do 1.º ano de atividade; *ii*) o “estádio de consolidação”, que poderá abranger o fim do 1.º ano até ao 3.º/4.º ano de exercício; *iii*) o “estádio de Renovação” que implicará, a partir do 3.º/4.º ano de carreira, a necessidade de uma atualização baseada em experiências novas, informações ou aprendizagens junto de colegas, leituras, etc.; e *iv*) o “estádio de maturidade” no qual o educador, pelo final do seu 5.º ano de serviço, se assume a si mesmo nos papéis que realiza numa dimensão individual e /ou social (Katz, 1993, pp. 16–19).

Em Inglaterra, Patricia Sikes (1992), num artigo intitulado “The Life Cycle of the Teacher” (“O ciclo de vida do professor”), destaca um modelo organizacional de fases do desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário com idades compreendidas entre os 25 e os 70 anos, relacionando os ciclos de vida com as fases da carreira para caracterizar, com base na idade cronológica, cinco *fases de vida* com “perceções e experiências” específicas. Ao concluir o seu estudo, Sikes, voltando-se para a dimensão humana do professor, reconhecerá que, como qualquer outra pessoa, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo como o mesmo é visto pela sociedade.

Também J. A. Gonçalves (1990; 2000) realizou um aturado estudo em contexto português que envolveu professoras do primeiro ciclo do ensino básico no qual faz referência a cinco etapas do desenvolvimento: *início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação de interesses ou desencanto*, em função dos anos de experiência, e para cuja facilidade na identificação e caracterização, dando uma visualização de conjunto, foram construídos o Quadro 2 e a Figura 2.

Quadro 2 – Etapas de desenvolvimento em função dos anos de experiência, segundo J. A. Gonçalves (2000, pp. 15-17; adaptado).

Anos de experiência	Etapas de desenvolvimento - Identificação e caracterização
1 – 4	Início da carreira – “oscila entre a luta pela sobrevivência e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre. As dificuldades mais apontadas pelas professoras envolvidas no estudo de J. A. Gonçalves (1990) são: <i>i</i>) ‘falta de preparação’; <i>ii</i>) ‘condições de trabalho difíceis’; e <i>iii</i>) ‘não saber como fazer-se aceitar como professora’. Outras professoras dizem não ter sentido dificuldades na entrada na carreira em resultado da ‘convicção de estar preparada’. Conforme a ‘maior ou menor facilidade sentida nos inícios, assim os percursos tomam um sentido positivo ou negativo.’” É o que refere Forte (2005, pp. 56-57) acerca do estudo de J. A. Gonçalves (1990).
5 – 7	Estabilidade - é caracterizada pelo alcançar da confiança e pela afirmação, o gosto pelo ensino, a gestão do ensino-aprendizagem conseguida; os pés assentam no chão.
8 – 15	Divergência - revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, em que o sentir profissional das professoras diverge pela positiva ou pela negativa. Um professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, outras, pelo contrário, denotaram “cansaço”, “saturação” e dificuldades diversas. O autor chama a atenção para as alterações que marcaram os percursos profissionais das professoras com mais de 15 anos de experiência profissional, determinadas pelo 25 de abril de 1974.

15 – 20/25	Serenidade - caracteriza-se, fundamentalmente, por uma acalmia; por um “distanciamento afetivo”; por uma capacidade de reflexão e pela satisfação pessoal.
25 – 40	Renovação do interesse ou desencanto - as professoras em fim de carreira manifestam divergências em termos profissionais. Umhas manifestaram uma renovação do interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando “continuar a aprender coisas novas”, enquanto outras revelavam saturação, impaciência, na espera pela aposentação.

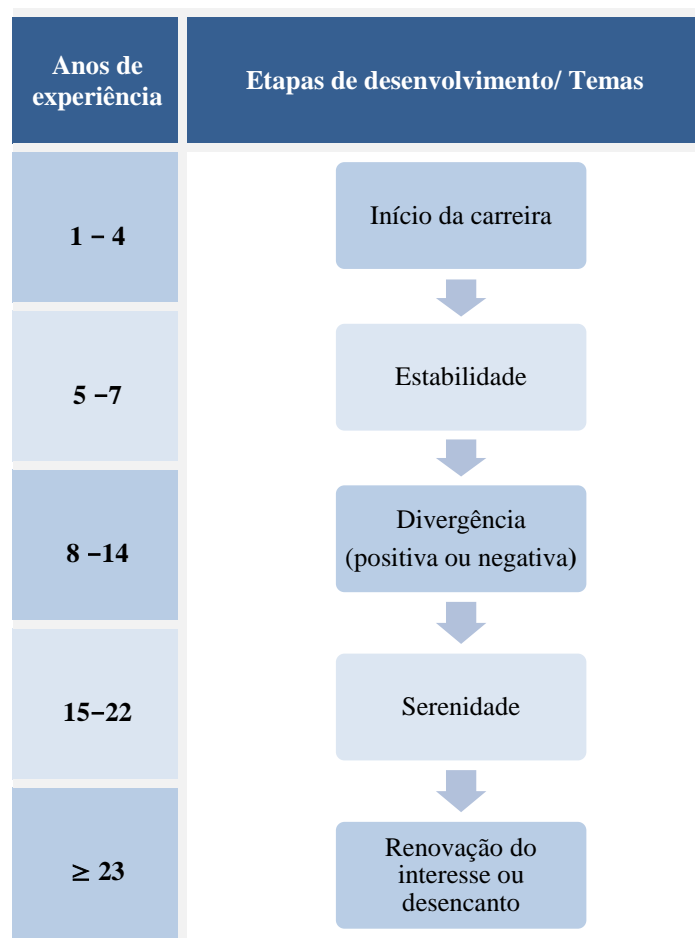


Figura 2 – Etapas da carreira no modelo reconceptualizado por J. A. Gonçalves (2000, p. 438; 2009, p.25; adaptado).

Neste estudo adotaremos as etapas da carreira definidas por J. A. Gonçalves (1990; 2000; 2009), concordantes com as fases de desenvolvimento assinaladas por Huberman (2007, citado por Nóvoa, 2007), as quais se aproximam aos estádios do “tornar-se” professor de Fuller e Brown já anteriormente referidos.

1.2 CICLOS DE ESTUDO E NÍVEL DE ENSINO NÃO SUPERIOR

Ao longo de todo o texto constante do subcapítulo anterior é possível constatar que aqueles trabalhos começaram a ser desenvolvidos a partir da segunda metade da década de 1970, envolveram docentes de diversos ciclos de estudo e em todos eles é possível proceder à identificação de etapas do desenvolvimento no ciclo de vida profissional dos professores.

Neste contexto importa, antes de mais, definir os conceitos *Ciclos de Estudo e nível de ensino*, sendo que o primeiro se constituirá como uma variável do presente estudo.

De acordo com o boletim editado em 2011 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), um *Ciclo de Estudos* consiste numa “Etapa definida na estrutura do sistema educativo, com determinado tempo de duração e com uma identidade própria, a nível de objetivos, finalidades, organização curricular, tipo de docência e programas” (GEPE/MEC, 2011, p. 13). No mesmo documento encontramos a divisão classificativa dos Ciclos de estudos considerados neste trabalho: Educação Pré-Escolar; Ensino Básico – 1.º Ciclo; Ensino Básico – 2.º Ciclo; Ensino Básico – 3.º Ciclo e Ensino Secundário (*idem*, p.14). O documento distingue Ciclo de Estudos de *Nível de Ensino*, sendo que o último “Refere-se a cada um dos três níveis sequenciais que constituem o sistema de ensino: ensino básico, ensino secundário e ensino superior” (*ibidem*, p.14).

1.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano pode ser definido como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (p. 191).

Forte (2005, p. 57) refere que “as mudanças que se verificam na carreira profissional dos professores seguem um modelo de desenvolvimento com pontos comuns, mas também algo divergentes”, tal como encontrado por Huberman (2007) ou por J. A. Gonçalves (1990). O desenvolvimento constitui-se, à luz de um certo quadro concetual perfilado por vários autores (Cavaco, 1993; Moita, 2000; Fontoura, 2000; Loureiro, 1997; citado por Forte, 2005, p. 57), como um “processo contínuo”, ainda que “composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando as fases ou estádios de vida distintos cuja sequência depende de inúmeros fatores”. Nessas etapas os professores possuem características próprias, registando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de perceber a prática educativa. Os autores supracitados, entre outros, dão-nos conta do facto em estudos realizados neste âmbito.

Seguindo uma perspectiva de desenvolvimento da carreira, Kelchtermans (1995) refere-se ao desenvolvimento profissional no sentido das mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo da carreira, determinadas pelas *suas* diferentes experiências. Deste modo, entende o desenvolvimento profissional “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, baseado em experiências de prática de ensino” (Kelchtermans, 1995, p.5), culminando num quadro interpretativo pessoal. Segundo o autor, podemos distinguir dois domínios neste processo: *i)* o “eu profissional”, que é “a conceção de si próprio enquanto professor” – e *ii)* a “teoria educacional subjetiva” isto é, “um sistema de conhecimentos e crenças acerca do ‘ensino’ enquanto atividade profissional”. Estes dois domínios desenvolvem-se de modo interativo e contextual, em que o “eu profissional envolve mais do que uma construção idiossincrática feita pelo professor ainda que a perceção subjetiva tenha uma importância central” (*idem*).

Relativamente ao desenvolvimento profissional do professor, J. A. Gonçalves (2000), corroborando as ideias de Day (1999), afirma que o desenvolvimento profissional “não pode ser imposto” ao professor, sendo este

(...) alguém que se desenvolve ativamente e não que é desenvolvido, de forma passiva, tratando-se de uma mudança que (...) envolve a transformação dos valores, atitudes, emoções e perceções que enformam a prática, situação que apenas ocorrerá com uma participação consciente (...) em termos de controlo e de tomadas de decisão do indivíduo (J. A. Gonçalves, 2000, p. 56).

E que as necessidades de desenvolvimento e formação podem variar ao longo da carreira dos professores, constituindo-se como

(...) um processo de formação ao longo da vida que dê resposta consentânea às necessidades específicas de cada momento do seu *vivido* como professores, que lhes possibilite a (re)construção, de forma continuada, do seu conhecimento profissional, ao mesmo tempo que promove a sua capacidade de reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que não é apenas de natureza cognitiva, mas que, tal como o próprio ensino, exige um empenhamento emocional (J. A. Gonçalves, 2000, p. 95).

Estas palavras vêm dar forma e expressão ao problema da investigação que nos propusemos desenvolver.

Ainda segundo estudos efetuados por Kelchtermans (1995), o *eu profissional* apresenta duas dimensões. A primeira, a “dimensão retrospectiva”, refere-se a concepções acerca do eu tal como elas aparecem quando se olha para o passado; a esta dimensão correspondem quatro componentes: *i)* a *descritiva* que diz respeito à *autoimagem*, ou seja, é o modo como o professor se vê a si próprio ou como pensa ser encarado pelos outros; *ii)* a *autoestima* refere-se à *avaliação* de si próprio como professor; *iii)* a *motivação profissional* relaciona-se com os motivos que alguém tem para escolher o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para a abandonar e apresenta, portanto, uma componente *volitiva*; por último, *iv)* a *perceção da tarefa*, isto é, o modo como os professores definem o seu trabalho, relacionando-se com a componente *normativa*. A segunda dimensão corresponde à “dimensão prospetiva” – perspectiva de futuro do *eu profissional*; esta dimensão diz respeito às expectativas dos professores em relação ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional e ao modo como se sentem relativamente a isso. Esta diferenciação concetual, como salienta Kelchtermans (1995, p.12), “admite uma compreensão mais fina e profunda do ‘eu’ dos professores e do modo como isso influencia o seu comportamento profissional”. Trata-se de ter em atenção todos estes componentes.

Hargreaves e Fullan (1992) defendem que compreender o desenvolvimento profissional do professor envolve a compreensão não somente das destrezas (“skills”) e competências que o mesmo adquiriu, mas também a compreensão da pessoa que ele é e do contexto no qual desempenha o seu trabalho, isto é, a pessoa, o profissional e as condições sócio ambientais em que o mesmo se constrói.

1.4 AUTOCONCEITO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Alguns autores (Tamayo, 1993; Niedenthal e Beike, 1997, citados por Gonçalves e Veiga, 2006) descrevem o autoconceito como as características pessoais representadas na mente do indivíduo que são utilizadas para a sua autodefinição e como componente reguladora do seu comportamento. Outros autores (*e.g.* Marsh e Shavelson, 1985) apontam o *aspecto desenvolvimentista* do autoconceito quando consideram que este se torna cada vez mais específico e diferenciado à medida que a idade avança. Para esses autores o autoconceito *é diferenciável* permitindo, por isso, comparar variáveis de forma a averiguar possíveis relações entre si.

Segundo Veiga (1996), citado por Gonçalves e Veiga (2006, p.1132), o autoconceito profissional dos professores pode ser “conceptualizado como um constructo consciente, multidimensional, evolutivo, autodescritivo e avaliativo”. No mesmo estudo estes autores referem tratar-se de um “constructo que emerge do autoconceito pessoal do sujeito, da percepção acerca das apreciações que lhe são feitas pelos outros, concretamente, os que lhe são mais ‘significativos’ (Gondra, 1981; citado por Oñate, 1989) no contexto profissional do seu próprio comportamento” (Gonçalves e Veiga, 2006, pp. 1133–1134).

É sabido que a idade das pessoas não determina condutas psicológicas ou sociais não sendo, portanto, um fator de causalidade do modo como se vive o exercício da profissão. Existem, porém, na literatura, vários escritos acerca da ocorrência de tendências gerais para uma adoção de posicionamentos profissionais similares em face das expectativas que vão sendo criadas ou destruídas ao longo da vivência de uma atividade profissional, independentemente da natureza da mesma. Tornar-se-á, então, possível identificar mudanças nos objetivos profissionais em função do tempo decorrido no exercício da docência, ou seja, ao longo do ciclo de vida dos professores.

Segundo Peixoto (2003), o autoconceito e a autoestima são modos diferentes de avaliação do “self”: corresponde o autoconceito às autoavaliações de cariz mais cognitivo, mais centrado em domínios específicos de realização e em que o autoconceito global resulta das contribuições de todas as dimensões específicas consideradas; distingue-se, então, da autoestima, sendo que esta pode ser considerada enquanto avaliação global do “self”, com uma forte componente afetiva e estrutura unidimensional.

1.5 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A avaliação do desempenho profissional, independentemente do domínio de atividade, reveste-se de extrema importância para a gestão da qualidade. Contudo, a sua implementação é difícil, sempre polêmica, podendo gerar efeitos perversos não desejados (De Ketele, citado por Alves e Machado, 2010). Com efeito, segundo este autor, os constrangimentos apontados, também na área da educação, são de natureza concetual, de problemática e de postura face ao processo avaliativo (De Ketele, 2010).

Para Hadji (1994), avaliar corresponde a uma ação de “leitura de uma realidade observável” (p. 31) e ocorre na dialética entre o referido, o desempenho ou “aquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar (e.g., ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma)” (Fernandes, 2010, p. 15) e aquilo que é esperado (referente). Na perspectiva de Peralta, avaliar corresponde a “uma recolha sistemática de informação” que possibilita a “formulação de um juízo de valor sobre alguém ou algo” para “produzir uma apreciação fundamentada que, por sua vez, sustente a tomada de decisões” (Peralta, 2002, pp. 24-33).

Segundo Fernandes (2010), no cerne de qualquer processo de avaliação está a qualidade do que se avalia, ou seja, a avaliação deve ser realizada com base em evidências que permitam identificar e reconhecer a qualidade daquilo que é observado; alerta também este autor para o facto de a noção de qualidade ser uma ideia socialmente construída, sendo por isso representada com base nas perceções das pessoas acerca da qualidade do que se está a avaliar. Sendo a avaliação frequentemente considerada subjetiva, os avaliadores têm sentido necessidade de construir os seus próprios instrumentos de medida de forma a torná-la mais objetiva, tanto quanto possível, estando estes instrumentos sempre condicionados, na sua conceção e aplicação, pelos propósitos que se pretendem alcançar com a avaliação (*idem*).

Várias motivações podem ser associadas à avaliação dos professores, consoante a entidade que a promove, podendo ser desenvolvida quer no sentido da prestação de contas, para avaliar o mérito, quer no sentido do desenvolvimento profissional, formativa, para melhorar as práticas (*ibidem*).

Pacheco e Flores (1999) afirmam que a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal. Estes autores referem que a avaliação do professor é mais do que uma questão de estatuto e reporta-se ao sistema educativo, à escola e ao

docente; que aquela deve alicerçar-se nos princípios da participação, na construção de critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores, na pluralidade metodológica e na sua dimensão formadora (p. 173).

Como refere Nóvoa:

Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, assistimos a grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão (Nóvoa, 2007, p.1).

No entanto, em grande parte devido à projeção internacional dos resultados do “Programme for International Student Assessment” (PISA) que elabora e compara variados estudos, alertando para o problema das aprendizagens, a educação passou a ter um impacto mundial. É pois evidente que, presentemente, a maior e mais rápida comunicação introduzida pelas novas tecnologias, com grande impacto no processo de globalização, pôs em evidência a falta de uniformidade das práticas e das situações educativas, questionando a sua suposta universalidade e desfazendo uma tendência para a constância temporal. De acordo com Pedro e Peixoto (2006), os comportamentos, procedimentos, processos, intervenções e atividades são passíveis de ser avaliados; mais ainda: é necessário que sejam avaliados, pois só assim se legitimam; porém, é notório o mal-estar nas escolas portuguesas, por parte dos professores.

Segundo Lopes e Ribeiro (1997), as dificuldades profissionais tendem a ser interpretadas como problemáticas pessoais e os professores evitam enfrentar-se refugiando-se no seu trabalho diário, retirando compensações no que fazem com os alunos ou fora da escola, sem terem de se comparar com outros. Porém, quando “surgem situações comparativas, normalmente as que implicam mudança coletiva num certo grau, o conflito explode” (Lopes e Ribeiro, 1997, p. 141). Também Friedman e Farber (1992) “referem a importância de os professores se sentirem satisfeitos a nível profissional para terem um bom desempenho”, conforme citado por Roque e Veiga (2007, p. 1020).

Morais (2009, p.11) refere: “A implementação de um modelo de avaliação de desempenho é, provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização”, ideia que Fernandes (2010) traduz para as políticas educativas fazendo depender o seu sucesso, em grande medida, da incorporação no ambiente das

escolas de uma resposta positiva, por parte dos professores, aos novos desafios que as mesmas colocam. No entanto, os recentes processos de avaliação docente desencadearam novos mal-estares, do que emergiu a grande contestação social por parte da classe docente verificada nos últimos anos (e.g. Afonso, 2009).

1.5.1 OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Ao longo dos últimos anos e numa já considerável quantidade de estudos (e.g., Fernandes, 2010) têm sido definidos como objetivos possíveis da avaliação dos professores os seguintes:

- i)* a competência (“teacher competency”), para aferir a qualidade do professor;
- ii)* o desempenho (“teacher performance”), que se reporta à qualidade do ensino ministrado;
- iii)* a eficácia (“teacher effectiveness”), para avaliar o ensino ministrado por um professor tendo por referência os resultados imediatos dos alunos;
- iv)* a produtividade (“teacher productivity”), para avaliar o ensino ministrado por um professor por referência aos resultados dos seus alunos num espaço de tempo alargado.

No entender de Neves (2010, p. V), a avaliação do desempenho deve servir três funções básicas: *i)* diagnosticar; *ii)* dar retorno avaliativo e *iii)* favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes.

CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO NORMATIVO-LEGAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Neste capítulo inclui-se um breve enquadramento legal da Avaliação de Desempenho dos professores em Portugal e faz-se uma referência sumária ao modelo de avaliação vigente.

2.1 REGULAMENTAÇÃO ANTERIOR A 2010 – PRINCIPAIS ALTERAÇÕES OCORRIDAS.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que:

“ (...) a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (artigo 36.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro, ficou consagrada uma carreira docente única, com desenvolvimento em escalões de progressão e de promoção por reconhecimento de mérito excecional na aquisição de habilitações acrescidas (bonificações por aquisição de licenciatura, mestrado ou doutoramento), mas mantendo-se o docente no nível de ensino.

O Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, definiu pela primeira vez o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) e estabeleceu os princípios orientadores do exercício da atividade docente:

- i)* criação de um código de conduta profissional e exigência de profissionalismo no exercício da função;
- ii)* instituição da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, da qual passou a depender a progressão na carreira, para o que contribui uma formação contínua destinada ao aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas dos docentes.

O Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, define, pela primeira vez, uma política de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário através da “elaboração de relatórios de autoavaliação e na prova de conclusão dos necessários créditos de formação contínua” (Curado, 2002, p. 39) segundo os termos do Decreto-Lei n.º 45-A/84, de 3 de fevereiro, que prevê a negociação com as organizações sindicais.

O Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, estabelece como finalidades da avaliação de professores a promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas. Do modelo de avaliação passa a constar um documento de reflexão crítica elaborado pelo professor avaliado, a obrigatoriedade da realização de formação contínua e uma apreciação por uma comissão de avaliação.

O paradigma de avaliação dos professores sofreu uma transformação no que se refere ao papel do professor e da sua avaliação com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil de competências exigido ao professor, e do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no que concerne à fixação de objetivos individuais. Nas palavras de Pacheco (2009, p. 44), “a avaliação do professor é apresentada, nos finais da década de 2000 (...) como uma medida política totalmente nova no sistema educativo, como se o passado não tivesse existido”.

Entre os anos de 2007 e 2010 foi desenvolvido um processo de revisão e aprofundamento do sistema de avaliação de desempenho da atividade docente. Surge o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, publicado pelo XVII Governo Constitucional, como um imperativo político de uma profunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Nesse contexto foi criado o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente. O Decreto-Regulamentar n.º 4/2008 de 5 de Fevereiro define o CCAP como o órgão consultivo do ME, dotado de autonomia técnica e científica com a atribuição de formular recomendações, orientações, pareceres e propostas para: *i)* fundamentar decisões e procedimentos em matéria de avaliação de desempenho do pessoal docente; *ii)* promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente; *iii)* fomentar uma cultura de

avaliação docente e de desenvolvimento profissional. De então para cá foram feitas inúmeras alterações.

A carreira docente passou a estar estruturada em duas categorias, sendo o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro que introduz a norma de diferenciação, expressa nas categorias funcionais de professor e de professor titular (Artigo 34.º), ficando a cargo destes últimos o exercício de funções de coordenação e supervisão. O acesso à categoria de professor titular (Artigo 38.º), feito mediante uma prova pública, a qual incide sobre a atividade profissional desenvolvida, permite demonstrar a aptidão do docente para o exercício das funções específicas. No mesmo decreto-lei é estabelecido um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira docente que simultaneamente permite premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (artigo 40.º). No novo procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes e aos órgãos de direção executiva das escolas, tendo em conta a autoavaliação do docente. A atribuição de uma menção qualitativa terá por base uma pluralidade de instrumentos: *i)* observação de aulas; *ii)* progresso dos resultados escolares dos alunos; *iii)* critérios definidos a nível de escola [por ponderação do contexto socioeducativo]. Estão previstas cinco menções qualitativas: *Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente* e uma contingência às duas classificações superiores que conferem o direito a um prémio de desempenho, segundo despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e da Administração Pública, e que terá por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola. Define ainda que a menção qualitativa igual ou superior a Bom obedece obrigatoriamente ao cumprimento de pelo menos 95% das atividades letivas, em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação. Já os resultados da avaliação quantitativa serão expressos bienalmente e não estão associados aos momentos de possível progressão na carreira, mas têm efetivas consequências para o seu desenvolvimento (Artigo 46.º). As alterações ao ECD introduzidas por aquele decreto-lei visam ainda estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira (Artigo 22.º), através da realização de uma prova de avaliação de conhecimentos como requisito prévio, definindo novas regras para a observância de um período probatório realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente (Artigo 31.º). Este decreto-lei altera também o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação ocorra exclusivamente em período pós-

laboral e desenvolva competências científicas e pedagógicas consideradas relevantes para a atividade letiva dos docentes (Artigo 15.º), tendo ainda efeitos na progressão da carreira. Convém referir que o artigo 37.º define os novos escalões e regras para progressão na carreira, as quais, por sua vez, sofreram modificações introduzidas por legislação ulterior, culminando no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Durante o biénio de 2007/2009 foi aplicado um modelo de avaliação de desempenho que gerou uma forte resistência da parte dos professores que o consideravam excessivamente burocratizado.

Segundo Santiago, Roseveare, van Amelsvoort, Manzi e Matthews (2009), as dificuldades sentidas durante a implementação do modelo de avaliação do desempenho poderão ficar a dever-se a três ordens de razões, como referem no Relatório da OCDE: *i)* institui um corte com a cultura estabelecida de atingir o topo da carreira sem que tenha ocorrido uma verdadeira avaliação de desempenho dos docentes; *ii)* coincide com um período de insatisfação laboral resultante de recentes ajustamentos ocorridos na administração pública; e *iii)* revela dificuldades técnicas derivadas da incompreensão do modelo por parte dos professores e do pouco tempo disponibilizado para a sua preparação e implementação.

As alterações de natureza política no sistema educativo vieram modificar as condições de trabalho e de progressão na carreira dos docentes. De acordo com o referido relatório, no modelo português a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional é feita em simultâneo com a avaliação do desempenho para a progressão na carreira, sendo que esta situação constitui uma fonte de tensão que deve ser ultrapassada, pois cria um conflito e tende a propiciar um ambiente mais competitivo dentro de cada escola. Uma outra fonte de tensão existente no modelo e assinalada no referido relatório prende-se com o facto de a avaliação para a progressão na carreira feita com instrumentos desenvolvidos em cada escola ter consequências a nível nacional. Para enquadrar a avaliação de professores no contexto mais alargado do sistema educativo sugere-se no mesmo relatório a necessidade de garantir uma articulação adequada entre a avaliação das escolas e a avaliação dos professores, uma vez que tanto uma como outra têm por objetivo a melhoria do desempenho dos alunos, dando indicação para que os resultados da avaliação das escolas devam ser validados externamente.

A conjuntura sócio económica do país nos últimos anos conduziu ao congelamento das progressões na carreira, facto que tem gerado descontentamento e mal-estar nos

professores, mas principalmente devido ao aumento da burocracia e do volume de trabalho pouco prolífico e também devido à instituição do sistema de quotas. As decisões regulamentadas implicaram mudanças profundas em termos pessoais e profissionais, ao nível dos professores, e organizacionais a nível de escola, sobretudo no que diz respeito às relações de trabalho entre os professores que passaram a basear-se nos princípios da diferenciação e não na paridade (Flores, 2010).

Entre 2007 e 2010 foi desenvolvido um processo de revisão e aprofundamento do sistema de avaliação e desempenho da atividade docente que culminou com o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, em janeiro de 2010.

Resumindo: para Formosinho e Machado “a reorganização do trabalho docente só pode ser baseada numa cultura colaborativa” (2009, p. 314) e, na opinião de Whitaker (1999), “a diferenciação dos trabalhadores por níveis salariais e responsabilidades inibe a capacidade para o desenvolvimento e colaboração”, assim o referem Formosinho e Machado (2009, p. 315). Estes autores recomendam alguma prudência na forma como é concretizada a diferenciação da função docente, tendo vindo a afirmar:

A diferenciação docente é mais congruente com uma carreira docente vertical com papéis diferentes em patamares distintos, a promoção na carreira em resultado do mérito e da formação especializada dentro da função docente e centrada mais no desenvolvimento profissional do que no controlo hierárquico, mais na avaliação do máximo profissional do que na do mínimo burocrático (Formosinho e Machado, 2009, p. 316).

De um sistema que permitia que as funções de coordenação e de supervisão fossem desempenhadas por professores com menos experiência e formação, até à diferenciação da função docente introduzida no ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), com a criação de duas categorias na carreira dos professores e que teve a intenção pragmática e realização burocrática de criar um corpo de avaliadores de desempenho, tal como referem Formosinho e Machado (2009),

(...) resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas (p. 318).

Neste sentido, a diferenciação docente promovida pelo ECD subalterniza a natureza deontológica da profissionalidade docente e o carácter substantivo da docência face à natureza burocrática das normas reguladoras da carreira e da regulação da progressão (*idem*, p. 321).

O atrás exposto encontra-se discriminado no Quadro 3.

Quadro 3 – Cronograma da legislação anterior a 2010 sobre o estatuto da carreira docente e a avaliação de desempenho dos professores.

1986	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Define a Lei de Bases do Sistema Educativo que implementa a promoção da participação e eficiência em todos os níveis do sistema educativo.
1989	Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro	Consagra uma carreira docente única desenvolvida em dez escalões de progressão.
1990	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	Define pela primeira vez o Estatuto da Carreira Docente (ECD) que estabelece os princípios orientadores do exercício da atividade docente.
1992	Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho	Implementa a primeira política de avaliação de professores como parte de uma política educativa mais geral tendendo a reforçar a autonomia das escolas e a promover o desenvolvimento profissional dos professores ¹ .
1996	Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
	Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de dezembro	Cria o Conselho Nacional de Educação enquanto órgão responsável pela formulação da política educativa.

¹ Texto adaptado de Curado, A. P. (2002, p.38).

1998	Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro	Publica um novo Estatuto da Carreira Docente. Formula os propósitos da avaliação dos professores em termos de prestação de contas, desenvolvimento profissional e progressão na carreira.
	Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio	Regulamenta um modelo de avaliação de professores, a formação contínua e as condições de serviço dos professores (*).

2007	Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de janeiro	7.ª alteração ao ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e depois alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.
	Decreto-Lei n.º 200/2007, 22 de maio	Estabelece o Regime do 1º concurso para professor titular.

2008	Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, 10 de janeiro	Regulamenta o ECD no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo também as normas relativas ao regime transitório para a sua aplicação no ano escolar de 2007/08.
	Decreto-Regulamentar n.º 3/2008, 21 de janeiro	Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do ECD.
	Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, 5 de fevereiro	Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a avaliação de professores.
	Despacho n.º 6753/2008, 7 de março	Designa os membros do Conselho Científico de Avaliação.
	Despacho n.º 7465/2008, 13 de março	Determina a delegação de competências de avaliador na categoria de professor titular e nomeação, em regime de comissão de serviço de professores, para o efeito.
	Despacho n.º 13459/2008, 14 de maio	Constitui uma Comissão Paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do Regime de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente definido no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

2008	Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, 23 maio	Define o Regime Transitório da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente até ao ano escolar 2008/09.
	Despacho n.º 16872/2008, 23 de junho	Aprova os modelos de impressos das fichas de Autoavaliação e Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente bem como as ponderações dos parâmetros.
	Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de junho	Estabelece o Regime do concurso e prova pública de acesso à categoria de Professor Titular.
	Despacho n.º 20131/2008, 30 de julho	Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de <i>Excelente</i> e de <i>Muito Bom</i> em cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas.
	Despacho n.º 27136/2008, 24 de outubro	Aditamento ao Despacho n.º 7465/2008 no Diário da República- 2.ª Série, n.º 52, de 13 de março 2008.
	Despacho Conjunto n.º 31996/2008, 16 de dezembro	Altera o Despacho n.º 20131/2008 que determina as percentagens máximas para <i>Excelente</i> e <i>Muito Bom</i> .
	Despacho n.º 32047/2008, 16 de dezembro	Altera o Despacho n.º 19117/2008 que determina a organização do ano letivo 2008/2009, no sentido de se proceder, para efeitos de avaliação, a ajustamentos no número de horas semanal atribuído ao pessoal docente com funções de avaliador.
Despacho n.º 32048/2008, 16 de dezembro	Surge no sentido de melhor precisar as disposições constantes do despacho n.º 7465/2008, de 13 de março.	

2009	Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, 5 de janeiro	Estabelece um Regime Transitório de Avaliação aprovado no Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril.
	Despacho n.º 3006/2009, 23 de janeiro	Altera e republica o Anexo XVI ao Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação bem como a ponderação dos parâmetros.
	Despacho n.º 15772/2009, 10 de julho	Repristina o n.º 3 do Anexo XVI do despacho n.º 16872/2008 de 23 de junho.
	Decreto-Regulamentar n.º 14/2009, 21 de agosto	Prorroga a vigência do Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro que estabelece o Regime Transitório de Avaliação.
	Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro	9.ª alteração ao ECD em resultado de negociações com as organizações sindicais.
	Portaria n.º 1317/2009, 21 de outubro	Estabelece um Regime Transitório de Avaliação do Desempenho dos membros das Direções Executivas.

2.2 REGULAMENTAÇÃO DE 2010 A 2012

Considerado ambicioso pelo governo vigente, à época, no biénio de 2009/2011, o modelo de avaliação do desempenho sofreu uma simplificação, essencialmente na vertente burocrática, mas nem por isso terminou a resistência que conduziu à proposta da sua suspensão, em Assembleia da República de 25 de março de 2011, que não se efetivou. Abreviados os procedimentos e padronizados os critérios, prevaleceu ainda uma insatisfação geral com o modelo.

A valorização do trabalho e da profissão docente constituiu um dos objetivos fundamentais do programa do XVIII Governo Constitucional português, de acordo com o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho, no qual se afirma que o sistema de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância, ao permitir identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, tem como objetivos a melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e a valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência. Também no ponto 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho se pode ler que:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente foi operacionalizado pela primeira vez para a totalidade dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância no biénio de 2009/2011.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho a carreira docente passou a estar estruturada numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mas mantendo-se como mecanismos de seleção, para o ingresso na carreira, a prova pública e o período probatório. Continua vigente a contigência através de vagas em dois momentos ao longo da carreira, acesso aos 5.º e 7.º escalões, e a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de “Muito Bom” e de “Excelente”. A carreira passa ainda a estar estruturada em dez escalões, em vez dos seis escalões previstos pelos Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, com o intuito de garantir a qualidade do serviço educati-

vo prestado e a progressão na carreira. Valoriza-se a senioridade na profissão, por atribuição de funções especializadas aos docentes posicionados nos últimos escalões.

Com a alteração do Governo Constitucional da República Portuguesa foi possível, em junho de 2011, estabelecer-se o acordo entre a Federação Nacional da Educação (FNE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do XIX Governo Constitucional, em 9 de setembro do mesmo ano. A página oficial de 10 de setembro de 2011 daquela federação dá testemunho da preparação de um Novo Regime de Avaliação do Desempenho Docente alegadamente mais simples e justo. Posteriormente, dois documentos legislativos publicados em fevereiro de 2012 (Decreto-Lei n.º 41/2012 e Decreto Regulamentar n.º 26/2012) introduziram determinado tipo de alterações ao modelo de avaliação dos docentes até então em vigor, nomeadamente, a apresentação de evidências que serviam para comprovar o comportamento profissional do professor, documentos agora considerados redundantes, ou o documento de autoavaliação, obrigatório, mas que passa a circunscrever-se à reflexão individual que cada docente faz sobre a sua atividade e vê a sua extensão reduzida para três páginas. E, ainda, o novo regime impõe a intervenção de uma componente externa para a observação de aulas, dá a garantia de que o avaliador pertence ao mesmo grupo de docência e a um escalão superior ao do avaliado e tem formação para a prática da supervisão pedagógica. Segundo o acordo, os resultados da avaliação não se repercutem na graduação profissional para efeitos de concurso e, no caso dos docentes contratados, as classificações de “Bom” e “Muito Bom” asseguram igualmente o crescimento de um ponto na graduação profissional. O acordo contempla a concretização dos mecanismos previstos no ECD que garantem que os docentes classificados com pelo menos “Bom” em toda a carreira têm a expectativa de vir a atingir o seu topo, mantendo-se o regime de quotas para a atribuição das menções qualitativas mais elevadas na avaliação de desempenho. Contudo, “para acomodar estas alterações de operacionalização da avaliação de desempenho”, lê-se na referida página, é necessário proceder a uma revisão do regime jurídico de concursos e do ECD, diploma cuja versão final, espera o Sindicato de Professores da Zona Norte (SPZN), possa em breve ser aprovado em Conselho de Ministros, “abrindo caminho para a concretização efetiva da nova ADD” (in *Folha informativa do SPZN* de 25 de novembro de 2011).

As duas leis promulgadas em 21 de fevereiro de 2012 – a 11.ª alteração do Estatuto da Carreira Docente e o Diploma da Avaliação de Desempenho – introduziram uma simplificação no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, cujos resultados,

com consequências na progressão na carreira, podem permitir: *i)* uma progressão mais rápida; *ii)* diagnosticar situações que careçam de intervenção e *iii)* valorização do mérito que se traduz não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões, sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de “Muito Bom” ou de “Excelente”.

Estas alterações estão consubstanciadas na legislação apresentada pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Cronograma da legislação sobre o ECD e a avaliação de desempenho dos professores posterior a 2009.

2010	Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio	Estabelece a Avaliação de Docentes em Regime de Mobilidade.
	Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	10.ª alteração ao ECD.
	Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	Regulamenta o sistema de Avaliação de Desempenho e revoga os Decretos-Regulamentares: n.º 2/2008, 10 de janeiro; n.º 11/2008, 23 de maio; n.º 1-A/2009, 5 de janeiro; n.º 14/2009, 21 de agosto.
	Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro	Aprova as fichas de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente
	Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro	Estabelece os processos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito Bom e Excelente. Também é relevante para Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro.
	Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro	Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no N.º 9 do artigo 40.º do ECD. Também é relevante para a Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro.
	Despacho n.º 16034/2010 de 23 de setembro	Estabelece a nível nacional os Padrões de Desempenho Docente.
	Despacho n.º 17645/2010 de 24 de novembro	Determina os procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de Administração e Gestão e em exercício de funções de Direção do Centros de Formação das Associações de Escolas.
	Despacho n.º 18020/2010 de 3 de dezembro	Regula a atribuição das classificações e menções qualitativas em regime de mobilidade.
Portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro	Estabelece as regras aplicáveis à Avaliação de Desempenho dos Docentes que exercem funções de Gestão e Administração.	

2012	Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro	11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, onde se estabelece um novo regime jurídico de avaliação do desempenho docente.
	Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
	Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro	Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de <i>Excelente</i> e <i>Muito Bom</i> aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato.
	Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro	Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Iniciaremos a segunda parte com a apresentação dos objetivos que nortearão o trabalho, mencionaremos a natureza do estudo e fundamentaremos a metodologia que serviu para a sua realização. Referiremos as razões que nos levaram a construir um questionário de opinião para medir a percepção dos docentes em relação a um modelo de avaliação do desempenho e apresentaremos as dimensões em que esta poderá encontrar-se alicerçada. Daremos, na continuação, uma explicação mais detalhada do plano de investigação que definimos para o presente estudo e procederemos à caracterização dos seus participantes. Depois, apresentaremos o instrumento de avaliação e justificaremos os procedimentos adotados para a recolha e tratamento de dados. De seguida, apresentaremos os dados e faremos a sua análise. Finalmente, derivaremos para as reflexões acerca do estudo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, começaremos por apresentar os objetivos do estudo. Depois, faremos a descrição da amostra para, em seguida, situá-la em relação ao universo do estudo. Depois, ilustraremos o modo como faremos a categorização da amostra, em classes amostrais, e exprimimos o modo como procedemos à redução e organização dos dados. Seguidamente, caracterizaremos o instrumento de avaliação. Ulteriormente, apresentaremos os procedimentos de recolha e de análise de dados, após o que distinguiremos as fases do estudo e seus aspetos éticos.

3.1 OBJETIVOS

Com este estudo pretendemos conhecer a perceção dos docentes relativamente à avaliação do seu desempenho. Primeiramente, iremos determinar quais os aspetos ou dimensões a ter em conta para procedermos à caracterização de um modelo de avaliação de desempenho e definiremos os conceitos envolvidos. No seguimento, uma vertente do estudo consistirá em investigar se ocorrerão mudanças na perceção de um modelo de avaliação do desempenho por docentes de ciclos de estudo distintos ou ao longo do seu ciclo de vida profissional.

Paralelamente, procuraremos descrever o autoconceito profissional dos professores a fim de verificar se o mesmo poderá influenciar a perceção da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). Verificaremos se é possível estabelecer algum tipo de relação entre as variáveis quando se estudam os professores em função dos níveis de lecionação no ensino não superior (Educação pré-escolar; Ensino básico e Ensino secundário) ou consoante as etapas do seu ciclo de vida profissional (Fases da carreira).

São objetivos específicos do estudo:

- i)* Verificar a existência de relações entre as perceções dos docentes sobre a avaliação do desempenho, de acordo com as fases da carreira ou em face dos ciclos de estudo da docência.

- ii) Verificar a existência de relações no autoconceito profissional dos professores, de acordo com as fases da carreira ou em face dos ciclos de estudo da docência.
- iii) Verificar a existência de relações entre o autoconceito profissional dos professores e a percepção da avaliação de desempenho.

3.2 TIPO DE ESTUDO

Para este estudo, partiu-se do conhecimento de que foi operacionalizado um modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente, pela primeira vez, no biénio 2009/2011, para a totalidade dos professores e educadores, independentemente da fase da carreira ou dos ciclos de estudo de lecionação. Procura-se recolher “informação sobre as características de pessoas, de situações ou de acontecimentos” (Fortin, 2009, p. 371) com vista à descrição de uma situação e à “clarificação de um conceito” – “Que significa para tal pessoa” – a avaliação de desempenho, sendo este objetivo típico de estudos descritivos de “nível I” (*idem*, p.52).

Face aos objetivos do estudo acima descritos, a abordagem metodológica envolve a “quantificação do fenómeno ou a estimação da sua frequência” e “toma o nome de inquerito” (Fortin, 2009, p. 54). Assim sendo, no âmbito de uma investigação “correlacional-explicativa”, de “nível III”, será feita a “verificação de associações entre os fatores” uma vez que os “fatores foram já descritos num nível precedente”, com a ajuda de hipóteses, no sentido de testar se eles estão associados (*idem*).

Salientamos que a investigação seguirá um plano não experimental, dado que não existe da nossa parte nem interesse nem a pretensão de fundamentar as conexões encontradas, mediante a atribuição de relações do tipo causa-efeito entre as variáveis analisadas (Coutinho, 2008). O estudo situar-se-á sempre no plano descritivo e a análise estatística será usada para averiguar da existência daquelas relações entre os conceitos examinados.

3.3 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA E DO UNIVERSO

3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 203 sujeitos, em que 154 são do sexo feminino e 49 são do sexo masculino. Os resultados mostram que a taxa de feminidade da amostra se situa em 76%, estando muito próxima da média ponderada das taxas de feminidade dos ciclos de estudo em Portugal Continental, segundo os dados da Tabela 2 (76,9%) que a seguir referiremos.

A maioria dos inquiridos pertence ao quadro de nomeação (158) sendo os restantes (45) com contrato na função de docência.

Relativamente ao exercício de funções não letivas no estabelecimento de ensino a que pertencem verificou-se que os sujeitos da amostra desempenharam, maioritariamente, o cargo de diretor de turma, comprovando-se que é

(...) uma das funções mais centrais e mais estruturantes da escola como organização educativa complexa, não apenas para 'promover a cooperação entre professores' como, também, para atender a várias dimensões pedagógicas, motivacionais e relacionais que envolvem os alunos, a comunidade e as famílias, a prevenção dos abandonos e a promoção dos sucessos (Afonso, 2009, p. 30).

Visto que a figura do diretor de turma apenas surge nos 2.º Ciclo e 3.º Ciclo e no ensino secundário, na amostra, os docentes desses ciclos de estudo totalizam um número de 160, dos quais 111 (69%) desempenharam a função, pelo menos uma vez, nos últimos cinco anos. O Gráfico 1 mostra ainda que 19% dos sujeitos não exerceu funções para além da componente letiva da docência.

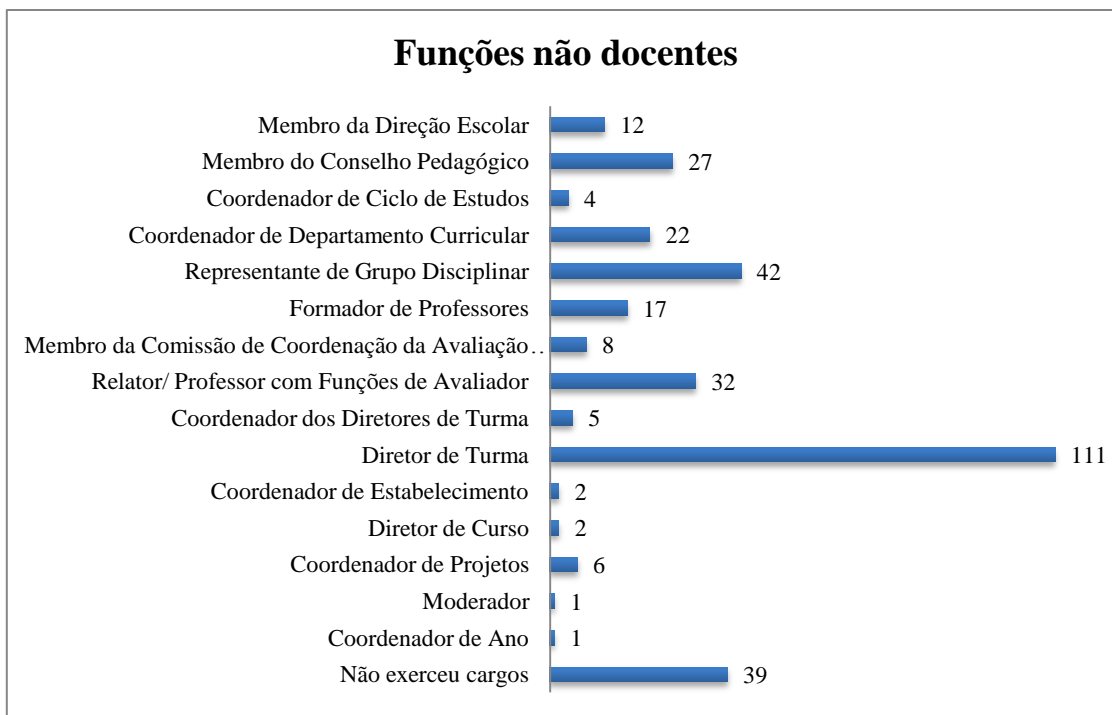


Gráfico 1 – Amostra, quanto ao exercício de funções não docentes nos últimos 5 anos².

Na amostra, o grupo menos representativo é constituído pelos educadores de infância (4%) e o mais representado diz respeito aos docentes do 3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário (Tabela 1).

Tabela 1 – Os sujeitos, em relação aos Ciclos de Estudo de docência (n = 203).

Amostra	203 Sujeitos	%
Educação pré-escolar	8	4%
Ensino básico - 1.º Ciclo	35	17,2%
Ensino básico - 2.º Ciclo	24	11,8%
Ensino básico (3.º Ciclo) e secundário	136	67%

² O presente item permite selecionar mais de uma opção [função/cargo], pelo que as somas das respostas podem ser superiores ao tamanho da amostra.

Adotámos as etapas da *Carreira Profissional dos Professores e Educadores* definidas por J. A. Gonçalves, no seu estudo de 2000 realizado com professoras portuguesas do 1.º Ciclo, o qual retomou e desenvolveu, posteriormente, em 2009. São cinco as etapas definidas por este autor, conforme espelhado na figura 2 da página 15, consistindo numa subdivisão do tempo de serviço em determinados intervalos, marcados por um certo número de anos de experiência. Deste modo, constituir-se-iam as classes da amostra na categoria *Fases da carreira* a considerar no estudo (Gráfico 2).

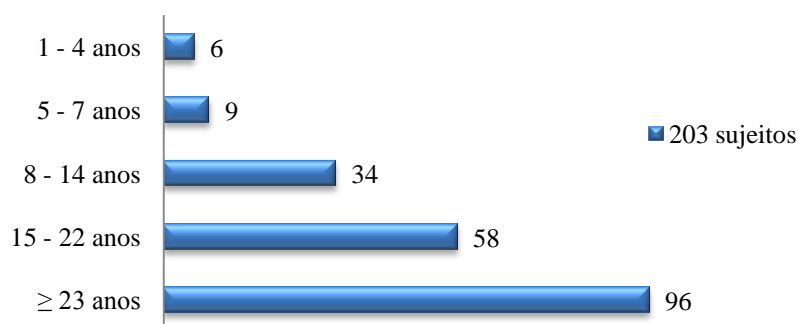


Gráfico 2 – Amostra, de acordo com as etapas da carreira definidas por J. A. Gonçalves (2000, 2009).

3.3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Para situarmos geograficamente o estudo recorreu-se à divisão territorial de Portugal em NUT, já que estas unidades³ têm vindo a ser cada vez mais utilizadas para definir as áreas de atuação da maioria dos serviços descentralizados do Estado.

³ NUT é a sigla de Nomenclatura de Unidade Territorial. A Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) foi estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de fevereiro, e constitui a matriz delimitadora da recolha e compilação de informação estatística de base nacional. A referida matriz é constituída por três níveis de agregação para unidades territoriais (níveis I, II e III). Cada uma destas unidades corresponde a características (nomeadamente geográficas, culturais e económicas) específicas nacionais, bem como a um conjunto de objetivos espaciais e de condicionantes das políticas nacionais de desenvolvimento regional. In Infopédia [Em linha].

Apresentamos na Tabela 2 os mais recentes dados emanados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) que se revestem de interesse para a investigação. A informação tem por referência o ano letivo de 2009/2010. Estima-se que no ano letivo a que se reporta o presente estudo (2011/2012) o número de docentes em exercício seja da mesma ordem de grandeza do apresentado naquele documento oficial.

Tabela 2 – Educadores de infância e professores no ano letivo 2009/2010, por grupo etário, nos vários ciclos de estudo e taxa de feminidade por nível de educação/ensino (2009/2010), no Continente; adaptado⁴.

Ciclos de Estudo \ Grupo etário	Educação pré-escolar	1.º Ciclo do ensino básico	2.º Ciclo do ensino básico	3.º Ciclo ensino básico e ensino secundário
Total	16 481	31 272	33 131	85 474
< 30 anos	1 842	3 177	2 706	7 573
30 – 39 anos	4 364	11 550	9 847	27 824
40 – 49 anos	7 168	8 695	9 785	29 268
50 – 59 anos	2 935	7 490	9 823	18 965
≥ 60 anos	172	360	970	1 844
Taxa de feminidade (%) por nível de educação/ensino (2009/2010)	97,2	87,1	72,7	70,8

Uma análise aos dados da Tabela 2 permite-nos verificar que, em todos os níveis de ensino, os docentes entre 30 e 49 anos eram, em 2009/2010, o grupo maioritário. Constatava-se também que o 2.º Ciclo era o nível de ensino mais envelhecido, com 32,6% dos docentes com 50 ou mais anos de idade, seguindo-se o 1.º Ciclo com 25,1%; depois, o 3.º Ciclo e secundário com 24,3%; por último, os educadores de infância, em que cerca de 18,9% dos docentes tinham idade igual ou superior a 50 anos, sendo a classe menos envelhecida.

⁴ GEPE. *Educação em Números* – Portugal 2011: p.63 [Taxa de feminidade por nível de educação/ensino (2009/10)]; p. 67 [Educadores de infância por grupo etário, no Continente (2009/10)]; p. 72 [Professores do 1.º ciclo do ensino básico por grupo etário, no Continente (2009/10)]; p. 77 [Professores do 2.º ciclo do ensino básico por grupo etário, no Continente (2009/10)]; e, p.82 [Professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário por grupo etário, no Continente (2009/10)].

O estudo situou-se na Unidade Territorial de Lisboa (NUT II), desenvolvendo-se, concretamente, na Península de Setúbal (NUT III). A Tabela 3 indica o número de docentes do ensino público a exercer funções nos vários ciclos de estudo, na referida península, durante o ano letivo de 2009/2010.

Tabela 3 – Educadores de infância e professores do ensino público dos vários ciclos de estudo, na Península de Setúbal, no ano letivo 2009/2010 (NUT III)⁵.

Ciclos de estudo/ nível de ensino	Número de docentes do ensino público, no ano letivo de 2009/2010, na Península de Setúbal (NUT III)
Educação pré-escolar	1 093
1.º Ciclo do ensino básico	2 399
2.º Ciclo do ensino básico	2 547
3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário	5 974
Total	12 013

A análise da Tabela 3 mostra que 50% dos docentes a lecionar na Península de Setúbal exercem a atividade no 3.º Ciclo e ensino secundário e que os educadores de infância são o grupo menos numeroso, cerca de 9%. Constatam-se ainda que existe um número aproximadamente igual de docentes a lecionar o 1.º Ciclo (20%) e o 2.º Ciclo do ensino básico (22%). Confrontando os dados da Tabela 3 com os da Tabela 1 ficamos a saber que os docentes do 2.º Ciclo foram o grupo menos participativo neste estudo e que os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário foram os que mais participaram.

Na conceção do estudo considerámos:

Universo – Pessoal docente do ensino público não superior a exercer funções letivas no ano letivo de 2011/2012 nos concelhos de Barreiro e Moita, na península de Setúbal. Pela análise dos dados constantes na Tabela 5 constata-se que a soma algébrica

⁵ GEPE/MEC (2011). *Regiões em números 2009/2010*. Volume III – Lisboa: Península de Setúbal (p.66).

do número de docentes que lecionam em estabelecimentos públicos de ensino não superior correspondeu, no ano letivo de 2009/2010, a $N = 2\ 143$ docentes nos concelhos de Barreiro e Moita. Discrimina-se na mesma tabela, por nível de educação/ensino, o universo de referência e a amostra, assinalando-se a taxa respetiva.

Amostra – Pessoal docente que respondeu ao inquérito por questionário, quer por via eletrónica quer em suporte de papel, sendo 207 o número total de participantes. A amostra possui características que permitirão a criação de subconjuntos ou classes amostrais na categoria *Ciclos de Estudo* (Tabela 4).

Tabela 4 – Os respondentes ao questionário, em relação aos ciclos de estudo de docência.

Ciclos de estudo	Número de sujeitos participantes
Educação pré-escolar	8
1.º Ciclo do ensino básico	35
2.º Ciclo do ensino básico	24
3.º Ciclo do ensino básico	43
Ensino profissional	22
Ensino secundário	51
Indicam dois ou mais ciclos de estudo ⁶	24
Total	207

Tivemos que suprimir os respondentes que lecionaram simultaneamente mais que um ciclo de estudo nos casos em que a resposta não se pôde enquadrar em nenhum dos intervalos definidos ($n = 203$).

As classes da amostra não são proporcionais ao universo do estudo (Tabela 5). No estudo, importa tomar-se em conta não os indivíduos singulares, mas a representação por grupos, para compará-los mediante certas características. As classes em que organizaremos a amostra servirão um tal propósito e, apesar de não serem representativas do universo de docentes dos concelhos de Barreiro e Moita no sentido estatístico do termo, são-no para os grupos estudados.

⁶ Apenas os sujeitos que responderam ao questionário em suporte papel.

Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino, universo e amostra, por ciclos de estudo, nos concelhos de Barreiro e Moita.⁷

Estabelecimentos públicos de ensino não superior		73		
Pessoal docente		Universo	Amostra	
		U	n	Percentagem do Universo
		2 143	203	9,5%
Educação pré-escolar		97	8	8,2%
Ensino básico - 1.º ciclo		408	35	8,6%
Ensino básico - 2.º ciclo		479	24	5,0%
Ensino básico (3.º ciclo) e secundário		1 159	136	11,7%

3.3.3 CLASSES AMOSTRAIS

Tendo em atenção os objetivos definidos, do estudo constarão duas variáveis dependentes: *i)* a perceção dos docentes sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e *ii)* a perceção do Autoconceito Profissional (APP).

Para podermos efetuar análises estatísticas sobre os dados colhidos, a amostra será estratificada segundo duas categorias de variáveis independentes: etapas do ciclo de vida profissional /*Fases da carreira e Ciclos de Estudo*; cada uma destas categorias será subdividida em classes. Pretendemos assim formar subconjuntos da amostra mais homogéneos, para que possamos comparar as perceções em relação às variáveis em estudo. Analisaremos as respostas dos inquiridos em todos os itens das quatro dimensões da ADD e dos quatro fatores do APP.

⁷ O número de estabelecimentos de ensino público e o universo do estudo encontram-se discriminados em GEPE/MEC (2011). *Regiões em números 2009/2010*. Volume III – Lisboa, Capítulo 2 – Península de Setúbal: p.78 [dados relativos ao concelho do Barreiro]; p.82 [dados relativos ao concelho de Moita]. Salientamos que os valores tomados como o universo deste estudo são os números oficiais para a Península de Setúbal no ano letivo de 2009/2010. O presente estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2011/2012; contudo, estamos em crer que os dados apresentados constituem uma boa aproximação à situação real atual, podendo esta ser interpretada por analogia já que não se estimam diferenças significativas. Não existe publicada informação mais atualizada, tanto quanto seja do nosso conhecimento, até à presente data (novembro de 2012).

Estamos em crer que uma maioria significativa dos docentes exerceu unicamente funções relacionadas com o magistério durante todo o seu ciclo de vida profissional, facto que não corresponderá, seguramente, à situação de todos os participantes no estudo. Para evitar esta e outras dúvidas na análise dos dados colocámos um cuidado especial na formulação da redação do texto dos itens, aquando da conceção do instrumento de avaliação e submeteremos o questionário a pré-teste para podermos corrigir quaisquer ambiguidades de formulação.

Numa outra medida sobre a procura de novos condicionalismos que possam vir a limitar as aceções que serão possíveis de realizar com os dados, ocorre-nos que, para a grande maioria dos inquiridos, em virtude dos sucessivos congelamentos das progressões na carreira da função pública, não existe correspondência entre o escalão de docência e os anos de experiência profissional do sujeito.

Porém, numa primeira observação aos dados (Tabela 1, p. 42), constatou-se que o estudo teve fraco impacto junto dos educadores de infância, pois este grupo profissional apresentou uma fraca participação (8). O estudo encontra-se ainda limitado pelo número de sujeitos pertencentes ao 2.º Ciclo do ensino básico (24) e por o número de respondentes com menos de oito anos de experiência ser muito reduzido (15).

Em circunstância e conformidade com os factos, não nos restou outra alternativa senão a de unificar alguns grupos da amostra, do que se dará mais especificamente conta no ponto que se segue.

3.3.3.1 Redução e organização dos dados

Constatada a fraca representatividade da amostra em relação a certas classes previamente definidas para os *Ciclos de Estudo* e as *Fases da carreira*, o que não tornava possível o estudo comparativo previsto inicialmente, decidimo-nos por agrupar algumas classes nas categorias referidas para que se conseguisse um número equivalente de participantes ou, por hipótese, a existência de um número estatisticamente significativo de elementos nas novas classes. Tal procedimento não desvirtua os nossos propósitos iniciais quanto aos objetivos do estudo, como se verá a seguir.

Em relação às *Fases do ciclo de vida*, vários dos autores já referidos (Erikson, 1987; Fuller e Brown, 1975; Prick, 1986; Reguzzoni, 1985), mas também Pikunas (1979) citado por J. A. Gonçalves (2000), distinguem três momentos da vida adulta: a *fase inicial*, a *fase intermédia* e a *fase final*.

Se aprofundarmos na proposta de Pikunas o estudo descrito por J. A. Gonçalves (1990; pp. 164-165) em que este agrupa os sujeitos em quatro classes, em função do número de anos de experiência ou serviço (“5 – 10 anos; 11 – 20 anos; 21 – 30 anos e 31 – 40 anos”), encontramos nessa relação os elementos essenciais para fundamentar cabalmente a nossa divisão do ciclo de vida dos professores nas três fases seguintes (Figura 3).

- i) Tomando para *inicial* a fase em que os docentes atingem o estado de adultez, consideramos o grupo de docentes com 1 – 14 anos de serviço que corresponde à classe de indivíduos com 1 – 5 anos de experiência e à média de 7,7 anos de serviço ou 30,6 anos de idade no estudo de J. A. Gonçalves (1990, p. 164);
- ii) Para *fase intermédia*, “que começará por volta dos trinta anos, para as mulheres, e dos trinta e cinco, para os homens” (Pikunas, 1979; citado por J. A. Gonçalves, 2000: p. 38), por analogia à classe dos docentes com 11 – 20 anos de experiência e uma média de 15,7 anos de serviço ou 38,9 anos de idade no estudo de J. A. Gonçalves (1990, pp. 164-165), na qual os indivíduos atingem o “nível mais alto de realização profissional e um pico em termos de autoconfiança e de sentimento de competência” (Pikunas, 1979; citado por J. A. Gonçalves, 2000, p. 38), adotamos o intervalo 15 – 22 anos de serviço docente;
- iii) A terceira fase, ou fase avançada [não a apelidamos de *fase final*], consiste no grupo dos docentes com 23 ou mais anos de serviço. Relacionando-a, como anteriormente, ao estudo de J. A. Gonçalves (1990), são os docentes das duas últimas classes no estudo acima mencionado.

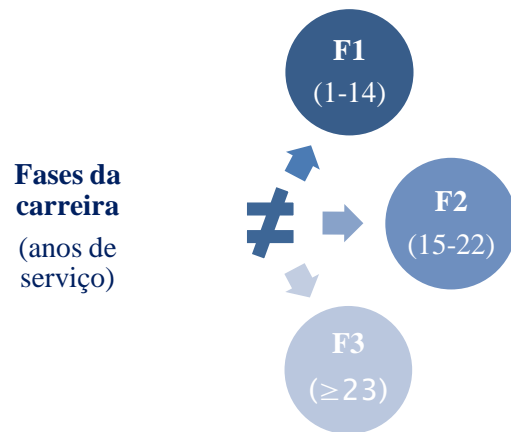


Figura 3 – Classes amostrais da categoria Fases da carreira.

Uma outra opção metodológica será necessária. Trata-se de ajustar os dados recolhidos na variável Ciclos de Estudo.

Por inerência do tipo de formação académica, optamos por agrupar os docentes na variável *Ciclos de Estudo*, como a seguir se indica.

- i) Educação pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico;
- ii) 2.º Ciclo do ensino básico;
- iii) 3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário (professores dos cursos científico-humanísticos e/ou dos cursos profissionais).

Deste modo, conseguiremos obter a desejada representatividade nas classes da amostra (Figura 4).

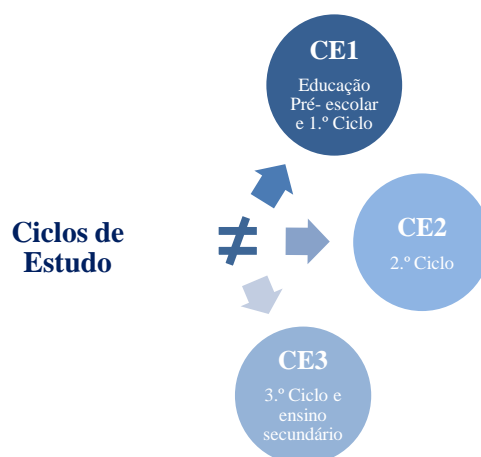


Figura 4 – Classes amostrais da categoria Ciclos de Estudo.

Os itens das secções B e C do questionário irão sofrer uma comutação inversa à de *operacionalização*, na passagem de variável a constructo. Serão primeiramente agrupados nas categorias [fatores e dimensões] que representam. O *Cuidado na Relação Interpessoal*, a *Segurança em Contexto Laboral*, a *Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral* e o *Reconhecimento Laboral* são os fatores do APP a ter em conta; já os aspetos ou dimensões que contribuem para a formação de uma ideia acerca da ADD são: *Procedimento*, *Objeto*, *Critério* e *Finalidade*.

A organização dos dados será feita conforme se indica na Figura 5.

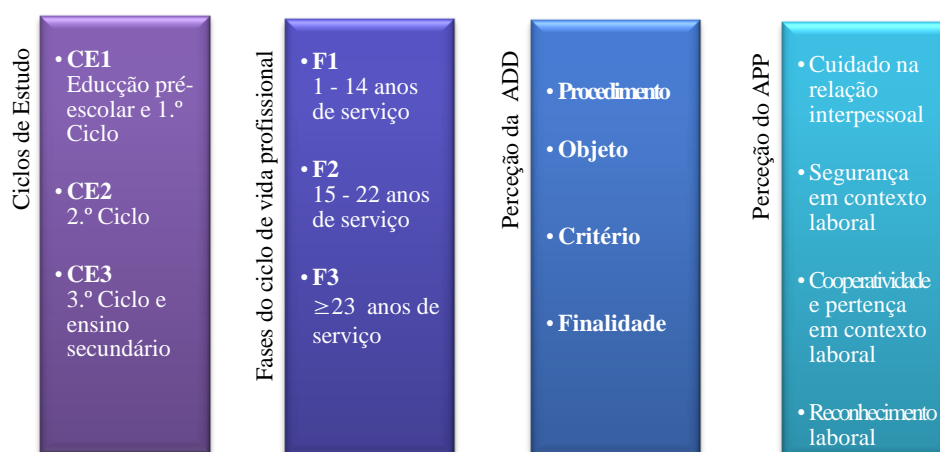


Figura 5 – Organização dos dados do estudo.

Redefinindo na amostra os intervalos de tempo de serviço, por forma a contemplar as fases da carreira consideradas no presente estudo (Gráfico 3), o grupo dos menos experientes (1–14 anos) corresponde a 24% dos sujeitos, sendo que cerca de 29% dos docentes se encontra na fase intermédia (15–22 anos) e 47% pertencem à fase avançada, ou seja, são detentores de um tempo de serviço igual ou superior a 23 anos.

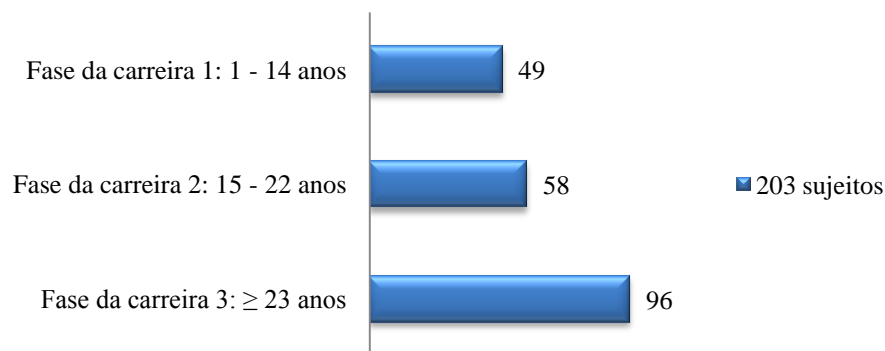


Gráfico 3 – Amostra, de acordo com as Fases da carreira.

No que se refere aos ciclos de estudo a amostra caracteriza-se por 67% dos sujeitos pertencerem ao 3.º Ciclo e ensino secundário, sendo este o mais representativo da amostra, ao passo que o ciclo menos representado é o 2.º Ciclo, com cerca de 12% de sujeitos participantes; os restantes 21% são educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do ensino básico (Gráfico 4).

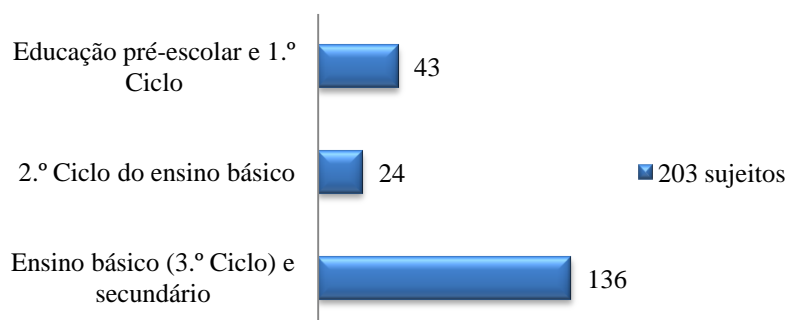


Gráfico 4 – Amostra, de acordo com os Ciclos de Estudo.

3.4 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O estudo dirigiu-se aos professores das escolas públicas. Os instrumentos de recolha de dados têm a forma de um inquérito por questionário (Anexo A). O questionário foi aplicado apenas em estabelecimentos de ensino daquela natureza.

Foi solicitada, no mês de outubro de 2011, a autorização do mentor da escala EAPP, professor Doutor José Feliciano Veiga, para a sua utilização neste estudo (Anexo B).

No mês de dezembro de 2011 iniciou-se a apresentação do presente projeto de investigação às Direções Executivas dos Agrupamentos Verticais de Escolas de Ensino Básico e Secundário e às Escolas Não Agrupadas envolvidas, solicitando-se colaboração e autorização aos órgãos de direção para aplicar o questionário aos professores afetos às respetivas escolas objetivos gerais do estudo, com solicitação para posterior recolha de dados (Anexo C). Foi ainda solicitado um parecer sobre qual o tipo de suporte considerado mais adequado para se proceder à distribuição dos inquéritos.

O questionário foi primeiramente construído numa versão em suporte papel para, depois, surgir a sua versão *on-line*, em tudo idêntica à primeira. Entretanto, foi realizado, em fevereiro de 2012, o pré-teste ao questionário em suporte papel que envolveu 11 (onze) sujeitos do universo.

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2012 procedeu-se à validação das dimensões dos itens referentes à Secção C do questionário, conforme será explicado no ponto 3.4.1.2.1 [Método utilizado para elevar a qualidade e a credibilidade do instrumento, p. 58] do presente capítulo.

Antes da aplicação do questionário à população foi realizado o pré-teste ao instrumento, o que permitiu, além de avaliar a sua estrutura formal, aferir o conteúdo dos itens e a sua adequação aos objetivos do estudo. No pré-teste ao questionário participaram onze sujeitos de diferentes ciclos de estudo e fases da carreira que, pertencendo ao universo, não fizeram parte da amostra.

Fez-se também a pilotagem do questionário eletrónico antes de iniciar a aceitação de respostas. Para a sua criação e edição foi utilizado o pacote de aplicativos *Google Docs* disponibilizado pela empresa de serviços *online* e *software Google*.

Para darmos cumprimento à legislação em vigor efetuámos, no dia dois de março de dois mil e doze, na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o registo a solicitar a respetiva autorização para aplicarmos o inquérito por questionário em meio escolar. No dia 24 de maio de 2012 recebemos a resposta da Ex.^a Sr.^a Diretora Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular dando-nos conta que o nosso pedido tinha sido autorizado (Anexo D).

Os inquéritos foram aplicados à população durante o segundo quadrimestre de 2012, sendo que, como já referimos, os elementos que responderam ao pré-teste não fizeram parte da amostra.

Na sua versão em papel, o questionário foi entregue aos sujeitos da amostra, pela investigadora, nas respetivas escolas, em número nunca inferior ao necessário, tendo sido aplicado durante a primeira quinzena do mês de maio para ser recolhido passados cerca de quinze dias da distribuição. Só após a recolha dos dados desta natureza é que o questionário foi disponibilizado, na sua versão *on-line*, a um número mais alargado de sujeitos.

O contacto estabelecido em maio de 2012 junto das Direções dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas, por altura de o pedido de realização de questionário em meio escolar ter sido deferido, serviu para apresentar o endereço eletrónico onde o questionário estará disponível e reforçar o nosso intuito de que todos os docentes conheçam o *link* que dá acesso ao questionário *on-line*. A investigadora fez-se acompanhar de documentos: um, certificando da investigadora e da realização do estudo, emitido pela instituição orientadora da tese (Anexo E); o outro, a comunicar o *link* para acesso ao “Questionário para Professores e Educadores” (Anexo F) – cuja finalidade será definida pela direção da instituição. (Pode, eventualmente, servir para divulgar o estudo e submetê-lo à aprovação interna, em reunião do conselho pedagógico, ou outra)

A recolha de dados por via eletrónica teve início durante a última quinzena do mês maio de 2012 para deixar-se de aceitar as respostas em julho, cerca de dois meses após a publicação do documento.

Diligenciámos para garantir a significância e representatividade da amostra. Procurámos que esta fosse “representativa no sentido estatístico, mas sobretudo representativa de cada uma das experiências, das formas de interação ou das situações em estudo” (Fortin, 2009, p, 152). Por forma a dar-se a oportunidade para se aumentar o tamanho da amostra, o endereço do sítio eletrónico onde o questionário esteve disponível foi novamente comunicado, passados que foram cerca de 30 dias após a primeira comunicação.

Como nota introdutória do inquérito por questionário, aos sujeitos participantes comunicou-se a razão que conduziu à realização do estudo, salientou-se a importância da sua participação para a obtenção de resultados estatisticamente significativos que permitam conhecer a opinião dos docentes (professores e educadores de infância) acerca

do que deverá ser o modelo de avaliação do seu desempenho, e informou-se que os dados serão tratados no respeito pela privacidade das fontes de informação.

3.4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O questionário ficará organizado em três secções (A, B e C), correspondendo, respetivamente, à recolha de dados profissionais para a caracterização da amostra, à Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) e à consulta aos docentes para conhecer como percecionam a avaliação do seu desempenho.

3.4.1.1 Escala APP

O constructo *Autoconceito Profissional* é avaliado pela “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP”, de Veiga, Roque, Guerra, Fernandes, e Antunes (2003). Trata-se de um instrumento composto por 36 itens distribuídos por quatro fatores do autoconceito profissional (Tabela 6), a conhecer: *i*) relação interpessoal em contexto laboral, *ii*) segurança em contexto laboral, *iii*) pertença e cooperatividade em contexto laboral, e *iv*) reconhecimento laboral; definidos de acordo com Veiga et al. (2003, pp. 1024-1025), como:

F₁: Cuidado na Relação Interpessoal em contexto laboral (CRI).

Esta dimensão do constructo exprime a qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelo professor no seu meio laboral. Está relacionada com a perceção que o sujeito tem da sua competência quanto a aspetos institucionais, educacionais e do seu relacionamento com os diversos elementos da comunidade educativa.

F₂: Segurança em Contexto Laboral (SCL).

Esta dimensão do constructo revela respostas a situações específicas de controlo de emoções e libertação de medos.

F₃: Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL).

Esta dimensão do constructo exhibe a perceção que o sujeito tem da sua inserção nas relações sociais e de trabalho, e da qualidade e importância do seu papel na escola e nos grupos de trabalho a que pertence.

F₄: Reconhecimento Laboral (RL).

Esta dimensão do constructo mostra a perceção que tem o sujeito do seu papel perante diferentes elementos da comunidade educativa, a quem atribui grande significa-

do, quanto à expressão do reconhecimento das qualidades e desempenho do seu trabalho (órgãos de gestão da escola ou outros superiores, professores seus colegas [a que acrescentaríamos os funcionários], alunos e encarregados de educação). Refere-se à percepção do modo como estes têm em conta e valorizam o seu trabalho. Tem a ver com a estima profissional por parte dos outros, tal como ela é percebida pelo sujeito.

Tabela 6 – Fatores e respetivos itens que avaliam o Autoconceito Profissional dos Professores, segundo Veiga et al. (2003).

(Questionário: Secção B)

<i>F1</i> - Cuidado na Relação Interpessoal	01, 03, 05, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 25, 29, 35
<i>F2</i> - Segurança em Contexto Laboral	04, 06, 07, 08, 09, 17, 19, 21, 28, 30, 32, 33, 34, 36
<i>F3</i> - Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral	02, 10, 18, 24
<i>F4</i> - Reconhecimento Laboral	16, 20, 22, 26, 27, 31

3.4.1.2 Inquérito ADD

A percepção dos docentes acerca da avaliação do seu desempenho constitui uma variável do presente estudo.

A revisão da literatura não revelou a existência de um instrumento capaz de avaliar as expectativas dos professores em relação ao modelo de avaliação de desempenho.

Uma profunda reflexão permitiu que encontrássemos os aspetos essenciais para se proceder à descrição da natureza e processo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

Para facilitar a caracterização da ADD, tomando em conta as considerações de Contreras Domingo (2003), distinguiremos quatro dimensões que ajudarão a conhecer determinado constructo; no estudo realizado pelo autor, a autonomia docente, e, no caso em apreço, a avaliação de desempenho. As dimensões a considerar são as seguintes: *Procedimento, Objeto, Critério e Finalidade*.

Para construirmos um instrumento capaz de medir a percepção dos docentes acerca de um modelo de avaliação do seu desempenho, seguiremos as fases do processo de operacionalização de um constructo preconizadas por Bravo (1985; citado por Almeida e Freire, 2007). Assim, *i*) após termos enunciado a variável, *ii*) deduziremos os aspe-

tos ou dimensões principais que melhor a poderão descrever, e *iii*) procuraremos os indicadores ou circunstâncias empíricas que operacionalizem cada uma das dimensões definidas para a variável; finalmente, *iv*) procederemos à construção dos itens que servirão à medição da variável do estudo.

Deste modo, realizando a necessária descrição dos aspetos definidos para dimensões da ADD para que, clarificando-se os conceitos, se evitem equívocos de interpretação, na caracterização do modelo de ADD haverá a considerar as quatro dimensões que passamos a enunciar:

D1: Procedimento é a dimensão que apresenta o *método*, o *modo de fazer*, ou seja, a forma como o processo avaliativo é operacionalizado e implementado.

D2: Objeto é *qualquer realidade investigada num ato cognitivo (...)*. No âmbito deste estudo é a dimensão que traduz a matéria fundamental sobre a qual deve incidir uma avaliação de desempenho. Na prática, é representado por comportamentos ou documentos passíveis de serem observados – os indicadores – avaliados por meio de um conjunto de regras – os critérios – que auxiliam na sua descrição.

D3: Por Critério deve entender-se *a norma de confronto, avaliação e escolha (...), o conceito apropriado para a determinação de uma série de distinções fundamentais* sobre determinada matéria em análise. No âmbito deste estudo, os critérios de avaliação são referentes comuns que apontam as evidências que permitem identificar e reconhecer a qualidade do que é observado e, mediante uma escala, ditam a atribuição de um valor ético ao que está a ser avaliado, em função do seu grau de consecução.

D4: A Finalidade consiste numa *intenção (...)* para a realização (...), *um propósito, um objetivo em vista*. No âmbito deste estudo, a finalidade anuncia os fins que serve um modelo de avaliação do desempenho.

Construímos um conjunto de itens para serem associados às dimensões preconizadas (Tabela 7).

Tabela 7– Dimensões e respetivos itens para conhecer o parecer dos professores em relação a um modelo de avaliação do seu desempenho.

(Questionário: Secção C)

D1- Procedimento	02, 03, 18, 19, 21, 25
D2- Objeto	01, 04, 08, 09, 10, 23, 26
D3 - Critério	07, 13, 16, 17, 20, 22, 24
D4- Finalidade	05, 06, 11, 12, 14, 15

3.4.1.2.1 Método utilizado para elevar a qualidade e a credibilidade do instrumento

Construído o conjunto de itens para a Secção C do questionário, estes foram validados por cinco especialistas, de forma independente. Os juízes classificaram os itens da secção C segundo uma das quatro dimensões a que se recorreu para caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente. Aqueles itens que não receberam a concordância absoluta dos avaliadores foram eliminados. Os restantes, auferindo do enquadramento necessário, servem como elementos nucleares aglutinadores na matéria que diz respeito à caracterização da ADD (Tabela 7). Os especialistas certificaram as classificações para 26 itens dos 33 inicialmente enunciados.

Aplicou-se o teste *kappa*⁸ para cinco avaliadores por forma a averiguar do grau de concordância entre juízes. Usámos a variação *free-marginal kappa* por sugestão de Brennan e Prediger (1981), tal como refere Randolph (2008), não estando os avaliadores obrigados a atribuir um determinado número de casos [itens] a uma dada categoria [dimensão].

Todos os valores de kappa obtidos foram superiores a 0,70; sendo consensual na literatura que este valor corresponde ao limite inferior para indicar uma concordância adequada, uma vez que a medida de kappa pode ser interpretada como a expressão do grau de acordo entre os avaliadores que excede aquele que seria esperado se todos os avaliadores fizessem os seus juízos de forma completamente aleatória.

O teste confirmou, na interpretação de Landis e Koch (1977) (Tabela 43 do Anexo G), a distribuição dos itens pelas quatro dimensões: *Procedimento*, *Objeto*, *Critério* e

⁸ Randolph, J. J. (2008). *Online Kappa Calculator*.

Finalidade, na medida em que as quantidades observadas se situam entre 0,82 e 0,92 acima do acaso, indicando uma concordância quase perfeita (“Almost perfect agreement”) entre os juízes, assim o cita Randolph. Tal poderá ser atestado pelas Tabelas 8 a 11.

Tabela 8 – Dimensão Procedimento da ADD e itens correspondentes.

	5 avaliadores			
	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	Classificação do item segundo um certo número de avaliadores			
Item 2	4	0	1	0
Item 3	5	0	0	0
Item 18	5	0	0	0
Item 19	5	0	0	0
Item 21	5	0	0	0
Item 25	4	0	1	0
6 itens Procedimento	Percentagem global do acordo Po: 0,866666 <i>Free-marginal</i> kappa: 0,822221			

Tabela 9 – Dimensão Objeto da ADD e itens correspondentes.

	5 avaliadores			
	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	Classificação do item segundo um certo número de avaliadores			
Item 1	0	4	1	0
Item 4	0	5	0	0
Item 8	0	5	0	0
Item 9	0	5	0	0
Item 10	0	5	0	0
Item 23	0	5	0	0
Item 26	0	5	0	0
7 itens Objeto	Percentagem global do acordo Po: 0,942858 <i>Free-marginal</i> kappa: 0,923811			

Tabela 10 – Dimensão Critério da ADD e itens correspondentes.

	5 avaliadores			
	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	Classificação do item segundo um certo número de avaliadores			
Item 7	0	0	5	0
Item 13	0	0	5	0
Item 16	0	0	5	0
Item 17	0	0	5	0
Item 20	0	0	5	0
Item 22	1	0	4	0
Item 24	0	0	5	0
7 itens Critério	Percentagem global do acordo Po: 0,942858 <i>Free-marginal</i> kappa: 0,92381			

Tabela 11 – Dimensão Finalidade da ADD e itens correspondentes.

	5 avaliadores			
	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	Classificação do item segundo um certo número de avaliadores			
Item 5	0	0	0	5
Item 6	0	0	0	5
Item 11	1	0	0	4
Item 12	1	0	0	4
Item 14	0	0	0	5
Item 15	0	0	0	5
6 itens Finalidade	Percentagem global do acordo Po: 0,866666 Free-marginal kappa: 0,822221			

– Aplicámos, igualmente, o teste *Alfa de Cronbach* no modelo de efeito bidirecional misto para 5 avaliadores, ICC (3, 5), usando para o tipo de acordo entre os juízes a definição “concordância absoluta”, tendo-se obtido o valor 0,951 para o coeficiente *alfa*. Os resultados encontram-se disponíveis nas Tabelas 39 a 42 do Anexo G.

– A secção C do questionário, com 26 itens, ficou, deste modo, validada.

3.4.1.3 Escalas de medida do instrumento

Quanto ao processo, utilizaremos variáveis estatísticas qualitativas, cujas escalas de medida serão de tipo nominal e ordinal e acompanharão a formulação dos itens do questionário.

A secção A do instrumento de avaliação contém sete itens. Cada um destes itens corresponde a uma variável. A natureza destas variáveis é nominal, dicotómica ou ordinal e servem para caracterizar a amostra e categorizá-la em classes amostrais.

Em cada uma das secções B e C do questionário, os itens são apresentados de forma aleatória quanto às dimensões /fatores da variável com que se relacionam. Nestas secções, cada item foi classificado segundo uma escala ordinal de tipo Likert com cinco posições, na qual o respondente indica o seu grau de concordância ou discordância para com cada um dos itens: “discordo totalmente”, “discordo mais do que concordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo mais do que discordo” e “concordo totalmente”. Os dados serão tratados para que a posição mais elevada da escala de medida seja atribuída à posição mais favorável ao item, respeitando a redação do seu texto, ou seja, cada frase receberá a posição mais elevada para uma concordância total. No entanto, em catorze itens da secção B, sendo estes de formulação negativa em relação ao conceito veiculado,

faremos uma inversão das posições da escala de medida no tratamento de dados ulterior, mas apenas nestes itens inversos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste trabalho de investigação far-se-á o estudo utilizando duas metodologias diferentes.

Uma, enquadra-se na tipologia de uma investigação descritiva de nível I ou “a descoberta e a exploração de fatores”, segundo Fortin (2009, p. 52), na medida em que, para procurar conhecer a natureza e processo de avaliação de desempenho que seja satisfatório para os docentes, se torna necessário “determinar que variáveis [itens] são importantes para a definição do modelo [dimensões], realçando os conceitos definidos” (Brink e Wood, 1994; Diers, 1979; Wilson, 1985; Woods e Catanzaro, 1988, tal como refere Fortin, 2009, p. 53). Na nomenclatura de Van Der Maren (1987) trata-se de uma abordagem “indutiva exploratória” e, neste contexto, os dados são analisados de forma indutiva.

A outra, será usada quando o propósito de conhecimento serve os objetivos atrás mencionados para este estudo. Constituir-se-á por uma “investigação de tipo correlacional-explicativa”, complementar à primeira, que a amplifica e a projeta com propriedade para um domínio de nível III, na medida em que “consiste em determinar que fatores agem ou variam ao mesmo tempo, mas não é feita nenhuma tentativa para variar ou para controlar e manipular o meio” (Fortin, 2009, p. 54). De teor mais complexo e quantitativo, este desenvolvimento só será realizável por estar “criada uma fundamentação teórica em relação à qual se procura encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis” (*idem*, p. 54).

Para proceder ao tratamento dos dados será usada a estatística paramétrica. Quisemos ousar. Estamos bem conscientes de que poderemos cometer alguns erros metodológicos pelo facto de utilizarmos dados de variáveis qualitativas. Assumimos os erros, procurando que estes sejam pouco significativos dentro do contexto. Mais à frente, na discussão do trabalho, conferiremos os resultados obtidos e retiraremos as devidas conclusões.

3.5.1 COMPARAÇÕES DIRETAS – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS ITENS

Enunciadas as classes das categorias Ciclos de Estudo e Fases do ciclo de vida profissional, de acordo com o descrito no ponto anterior, para cada classe amostral será feita a recolha das proporções de respostas favoráveis ao item, conforme este se encontra redigido, 4 – *concordo mais do que discordo* e 5 – *concordo totalmente*, no caso de a afirmação do item Likert estar feita pela positiva, ou 1 – *concordo totalmente* e 2 – *concordo mais do que concordo*, se o item Likert estiver redigido pela negativa (item inverso).

Para cada item Likert procuraremos conhecer o número de respostas favoráveis ao item de uma dada classe amostral, em relação ao número total de respostas dessa classe e categoria:

$$p1 = \frac{\text{Número de sujeitos do grupo 1 que respondem favoravelmente ao item X, conforme está redigido}}{N \text{ grupo 1}}$$

ou

$p1 =$ proporção de respostas favoráveis ao item X de uma classe amostral e categoria (1);

e

$$p2 = \frac{\text{Número de sujeitos do grupo 2 que respondem favoravelmente ao item X, conforme está redigido}}{N \text{ grupo 2}}$$

ou

$p2 =$ proporção de respostas favoráveis ao item X de outra classe amostral da categoria (2).

Os efeitos constam do Capítulo 4 [Análise de itens]. Apresentam-se nas Tabelas 12 e 23 os resultados da percentagem de concordância por item em relação às Fases da carreira; apresentam-se nas Tabelas 17 e 28 as percentagens de concordância por Ciclos de Estudo.

Depois, analisaremos comparativamente as proporções de resposta favoráveis ao item X nas classes amostrais. Optaremos por fazer Testes de Hipóteses bicaudais para as proporções.

Faremos seis testes bicaudais: três na categoria Fases da carreira, F1vs.F2, F1vs.F3, F2vs.F3, e três na categoria Ciclos de Estudo, CE1vs.CE2, CE1vs.CE3, CE2vs.CE3. Em

todos eles consideraremos como hipótese nula (H_0) a igualdade das proporções nas classes contrastadas e a hipótese alternativa (H_1) em que se afirma essa desigualdade:

$$H_0: p_1 = p_2;$$

$$H_1: p_1 \neq p_2$$

Como critério de rejeição da hipótese nula usaremos a significância de 0,05 (5%).

Estas comparações servem para, item a item, sabermos se existem diferenças nas percepções dos professores acerca da avaliação do desempenho e se ocorrem diferenças no autoconceito profissional percebido ao longo dos ciclos de estudo e ao longo das fases da carreira, satisfazendo os dois primeiros objetivos do estudo.

Os resultados constam do Capítulo 4 [Análise comparativa]. Serão comparadas e contrastadas as proporções de respostas obtidas pelas diversas classes amostrais nos itens ADD, que apresentamos nas Tabelas 13 a 16 e 18 a 21, mas também nos itens APP podendo consultar-se as Tabelas 24 a 27 e 29 a 32 para o efeito.

3.5.2 COMPARAÇÕES RELATIVAS A DIMENSÕES (ADD) / FATORES (APP)

Ambas as escalas de avaliação dos constructos ADD e APP utilizarão escalas de medida idênticas. Nesse sentido, solicitámos ao mentor da escala EAPP a necessária permissão para a sua adaptação. Consideraremos, também na secção B do inquérito, uma escala de tipo Likert com cinco posições.

Cada aspeto dos constructos (ADD ou APP) encontra-se representado por um conjunto finito de itens. Este particular reveste-se de grande interesse para o estudo que a seguir nos propusemos desenvolver.

A existência de dimensões para a ADD e de fatores do APP, auxiliares à caracterização dos respetivos constructos, fez-nos tomar a iniciativa de pensar na possibilidade de existirem diferenças nas conceções dos sujeitos em relação aos mesmos, quer ao longo das fases da carreira, quer nos ciclos de estudo. Para passarmos do propósito à ação e podermos usar os grupos a um só tempo, torna-se necessário tomar por referência as médias das respostas aos itens que os avaliam, procedimento com o qual se atribui um valor numérico a uma dada dimensão da ADD ou a um certo fator do APP.

Segundo Fernandes (1991), de um ponto de vista prático, é possível que alguns métodos e técnicas do paradigma quantitativo possam ser utilizados com eficácia numa investigação qualitativa. É o que faremos. Utilizaremos o aplicativo estatístico IBM.SPSS Versão 20 para conhecer se existem diferenças significativas entre as médias das respostas, na aceção que as distintas classes amostrais fazem de cada *dimensão da avaliação de desempenho*. Far-se-á idêntico procedimento em relação aos *fatores do autoconceito profissional* dos professores.

Assim sendo, depois de agrupados os itens de acordo com dimensões/fatores dos constructos a que se reportam, num procedimento típico dos métodos quantitativos calculámos as médias dos resultados das variáveis das secções C e B do questionário. Procuraremos nos testes de Análise de Variância, One-Way ANOVA, e Análise de Variância Multivariada, MANOVA, uma resposta. Depois, usaremos os Testes Post Hoc para identificar as médias que são diferentes.

Uma formulação textual para a hipótese nula nesta fase do estudo poderá ser:

H₀: Não existem diferenças significativas entre as médias das respostas aos itens relativos à Dimensão (ADD) /Fator (APP) nas classes amostrais da categoria [Fases da carreira ou Ciclos de Estudo].

E a formulação da segunda hipótese, a alternativa, consiste em:

H₁: Existe pelo menos um par de médias das respostas aos itens relativos à Dimensão (ADD) /Fator (APP) significativamente diferente entre as classes amostrais da categoria [Fases da carreira ou Ciclos de Estudo].

De acordo com Pestana e Gageiro (2005), o modelo One-Way ANOVA exige que as variáveis dependentes sejam de nível quantitativo, uma propriedade que permite a soma dos seus valores e o cálculo das médias. Segundo os mesmos autores,

Verificando-se a normalidade ou pelo menos a simetria de cada item e do índice [fator/dimensão] (...), aceita-se trabalhá-los como variáveis quantitativas, designadas por escalas de avaliação para as distinguir das variáveis de natureza intrinsecamente quantitativa (Pestana e Gageiro, 2005, pp. 303-304).

Para os autores supracitados, outro pressuposto exigido para a aplicação do modelo One-Way ANOVA é o da variância constante dos erros para observações diferentes (homocedasticidade). Para poderemos dispensar a verificação deste princípio será

necessário que o quociente entre a maior e a menor dimensão das subamostras seja inferior a 1,5 (*idem*).

Nas palavras de Marouco (2007), de um modo geral os testes paramétricos (t, ANOVA e MANOVA) são robustos à violação da normalidade e, citando Kline (1998), descrevem as condições: desde que “ $|Sk|$ (assimetria) < 3 e $|Ku|$ (curtose) < 7 ” (pp. 137-140).

Estamos em crer que os erros cometidos com um tal procedimento não terão efeitos perversos para a análise e interpretação dos dados. Pelo menos, o problema do “*controle*” estará parcialmente mitigado pela utilização das técnicas estatísticas e pela aleatoriedade da amostra. A questão da “*neutralidade do investigador*” que conduz a investigação também não se nos coloca, atendendo-se ao especial cuidado com a formulação dos itens que figuram no instrumento de avaliação. Restam-nos a “*significância estatística*” e a “*generalização*” como as dificuldades mais prementes para resolvermos o problema do alargamento dos resultados ao universo do estudo (Fernandes, 1991, p. 2). Procuraremos utilizar amostras de dimensão adequada, bem como zelar pela prevenção do erro de tipo I, mediante o Teste de Levene [rejeitar H_0 se $p\text{-value} \leq \alpha$ (significância), com $\alpha = 0,05$] e a prevenção do erro de tipo II [ou β , por perda do poder estatístico comparativo do Teste F quando não existe normalidade na distribuição de dados]. Realizaremos o Teste M de Box para avaliar da homogeneidade das variâncias nas diversas subamostras e faremos o teste à simetria das distribuições nas dimensões/fatores considerados.

A análise acima descrita permitirá encontrar mais respostas para os dois primeiros objetivos mencionados.

3.5.3 CORRELAÇÃO

Finalmente, querendo perceber se um autoconceito profissional mais elevado poderá relacionar-se com uma percepção mais favorável do docente acerca do modelo de avaliação de desempenho, retomaremos as médias referidas no ponto anterior e utilizaremos o teste estatístico Coeficiente de Correlação de Pearson, na tentativa de confirmar ou infirmar a existência de uma tal relação e avaliar a sua magnitude e direção. Iremos, deste modo, dar cumprimento ao terceiro e último objetivo traçado para o estudo.

3.6 FASES DO ESTUDO

O estudo desenvolveu-se por fases, ao longo de uma sucessão de meses, de acordo com o cronograma que se segue (Figura 6).

2011					2012											
AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	
Revisão da literatura		Solicitação para uso da escala EAPP		Pedido de colaboração às Direções dos Agrupamentos /Escolas		Pré-teste ao instrumento	Pedido de autorização para aplicação do instrumento em meio escolar									
		Construção do instrumento (questionário)								Aplicação do questionário						
		Revisão da literatura														
										Recolha de dados; análise dos dados		Tratamento estatístico de dados e reflexão		Elaboração da dissertação de mestrado		

Figura 6 – Cronograma da investigação.

Aqui, urge fazer um comentário relativamente ao momento da aplicação do questionário. Este veio a coincidir com o final de período e de ano letivo, numa altura em que, especificamente, os professores corretores se encontravam em formação; outros professores ocupavam-se da elaboração de provas realizadas ao nível de escola, ou da ultimação das avaliações finais, ou estavam envolvidos em procedimentos inerentes ao balanço das atividades realizadas, ou na preparação da logística do período de realização dos exames, acumulando o cansaço e a carga excessiva de trabalho, entre várias outras razões que podem ter conduzido à baixa taxa de participação que se registou por via eletrónica.

A diferença temporal na recolha de dados justificou-se devido a fatores relacionados com a morosidade do método utilizado para elevar a qualidade e credibilidade do instrumento de avaliação, ou a delonga na autorização para aplicar o questionário em contexto escolar, após ter sido submetido à tutela. As circunstâncias determinaram que a recolha de dados ocorresse mais tardiamente do que o inicialmente previsto e desejado.

3.7 ASPETOS ÉTICOS

Frisamos que na elaboração do estudo esteve sempre presente a “praxis ética” consubstanciada na confidencialidade, privacidade e anonimato das respostas, segundo Miles e Huberman (1994, pp. 290-291).

Procurámos incluir no estudo o maior número possível de participantes, todos docentes do ensino público, pertencentes aos diferentes níveis do ensino não superior.

No sentido de apelar à participação e proceder à entrega de documentos (Anexos A, C, E e F), o critério utilizado para a seleção dos inquiridos, que considerámos o mais relevante, foi a possibilidade e a facilidade de uma deslocação física da investigadora junto dos Órgãos de Direção dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas. Por conseguinte, privilegiou-se a interação pessoal e a acessibilidade.

As vertentes mencionadas nos parágrafos anteriores condicionaram o universo de referência e, por conseguinte, circunscreveram o estudo aos dois concelhos mais próximos do local de residência da investigadora.

Será feito um resumo dos resultados e da análise que sobre eles se fizer, os quais que se apresentam no capítulo que se segue (Capítulo 4): deles se dará conhecimento, por via eletrónica, aos Diretores de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas envolvidos no estudo, para que os divulguem junto dos docentes. Pela mesma altura, serão feitos os devidos agradecimentos a todas as instituições envolvidas no projeto de investigação e a todas as pessoas que colaboraram na sua consecução.

Dar-se-á ainda conhecimento do presente trabalho de investigação ao professor Doutor José Feliciano Veiga, em virtude da sua prestimosa colaboração para a construção de um instrumento que correspondesse aos objetivos traçados para o estudo.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo exprimimos o modo como procedemos à redução e organização dos dados recolhidos através da aplicação do instrumento.

Depois, apresentamos os resultados e comparamos e contrastamos a informação daí resultante. Optámos por distinguir o parecer dos docentes acerca da avaliação do desempenho docente (ADD) nas Fases da carreira e nos Ciclos de Estudo. Optámos igualmente por fazer esta distinção em relação ao autoconceito profissional (APP).

Na apresentação dos resultados, sempre que considerámos oportuno, e por facilidade de leitura, incluímos figuras, gráficos e tabelas que nos permitam simplificar e sistematizar a informação recolhida (Huberman e Miles, 1991).

Faremos a análise procurando descrever as relações encontradas entre as variáveis do estudo. Ainda que a informação se revista de alguma complexidade, a nossa preocupação maior consiste em transmiti-la de forma clara, correta e rigorosa.

Apresentaremos uma súmula dos resultados do estudo. Estimaremos a existência de possíveis variações nas dimensões e itens que definem o parecer dos docentes sobre a ADD, quer ao longo das fases da carreira, quer ao longo dos ciclos de estudo; e o mesmo faremos em relação aos fatores e itens que caracterizam o APP, para as mesmas classes amostrais.

Por último, indagaremos da relação entre o autoconceito profissional dos professores e a perceção da avaliação de desempenho. Efetuaremos o cruzamento da informação, de modo a podermos fazer uma avaliação da nossa satisfação em relação aos objetivos do estudo e à sua fundamentação.

4.1 PERCEÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

No tratamento de dados, usámos a estatística paramétrica. Fizemos as contagens de respostas favoráveis ao item e avaliámos da sua proporção dentro de uma classe, con-

forme referido no ponto 3.5.1 [Comparações diretas, p. 62]. Obtivemos, assim, as percentagens de concordância que se indicam na Tabela 12 em relação às Fases da carreira e, na Tabela 17, quanto aos Ciclos de Estudo.

4.1.1 ANÁLISE DE ITENS NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL/ FASES DA CARREIRA

Relativamente à perceção da avaliação de desempenho pelos docentes na variável Fases da carreira (Tabela 12), os estratos da amostra considerados, ou classes em estudo, correspondem à divisão dos 203 sujeitos de acordo com três fases da carreira: Fase inicial (F1), Fase intermédia (F2) e Fase avançada (F3).

Tabela 12 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 26 itens para conhecer o parecer dos docentes acerca da Avaliação do Desempenho Docente (Secção C do questionário), em função das Fases da carreira.

	Itens da ADD	Fases da carreira		
		F1	F2	F3
C1	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-didática do docente é o aspeto que deve ser mais valorizado.	83,7%	82,8%	86,5%
C2	Fico confortável com o facto de o avaliador do meu desempenho pertencer ao meu grupo habitual de trabalho.	73,5%	69,0%	71,9%
C3	A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível.	65,3%	70,7%	65,6%
C4	A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho.	75,5%	75,9%	75,0%
C5	A avaliação do desempenho docente deve visar a melhoria da qualidade da docência.	85,7%	93,1%	95,8%
C6	A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores.	32,7%	48,3%	41,7%
C7	Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente.	73,5%	77,6%	71,9%
C8	A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	59,2%	51,7%	57,9%
C9	A relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	91,8%	89,7%	85,4%

	Itens da ADD	Fases da carreira		
		F1	F2	F3
C10	A relação do professor com os funcionários deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	56,3%	43,1%	41,7%
C11	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece.	32,7%	27,6%	39,6%
C12	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece.	55,1%	43,1%	52,1%
C13	Os diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa.	83,7%	89,7%	90,6%
C14	O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional.	63,3%	56,9%	75,5%
C15	A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores.	91,8%	86,2%	93,8%
C16	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino.	89,8%	84,5%	82,3%
C17	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser distintos, consoante as fases da carreira/anos de experiência.	46,9%	51,7%	49,0%
C18	Uma avaliação consciente e responsável pode ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos.	69,4%	69,0%	68,8%
C19	Os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca dos instrumentos sobre os quais deve incidir a avaliação do seu desempenho.	91,8%	87,9%	90,6%
C20	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional.	71,4%	53,4%	57,3%
C21	Todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente devem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador.	55,1%	55,2%	62,5%
C22	A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação.	55,1%	25,9%	38,5%
C23	A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	40,8%	24,1%	32,3%
C24	Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valorização diferentes.	36,7%	32,8%	29,2%
C25	A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva.	42,9%	36,2%	30,2%
C26	A utilização de diferentes recursos pedagógicos usados pelo professor deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	85,7%	81,0%	81,3%

Os docentes da fase avançada da carreira são os que mais valorizam a qualidade científico-didática da ação docente (item C1; 86,5%); consideram que todos os instrumentos da avaliação devem ser registados pelo avaliado e disponibilizados ao avaliador (item C21; 62,5%) e são quem mais concorda com a avaliação de desempenho docente dever contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores (item C15, 93,8%) e que o resultado da avaliação de desempenho deve definir a qualidade profissional do docente (item C14; 75,5%).

Os professores da fase inicial da carreira são os que ficam mais confortáveis com a presença do avaliador no seu grupo habitual de trabalho (item C2; 73,5%) e são os que mais concordam que a relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho (item C8; 59,2%), apesar de a diferença não ser muito expressiva em relação às fases intermédia e avançada; porém, são ainda estes quem mais concorda que a avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece (item C12; 55,1%). Ainda em relação aos docentes na fase inicial da carreira verifica-se que são quem mais considera que os professores devem ter a possibilidade de se pronunciarem acerca dos instrumentos sobre os quais incidirá a avaliação de desempenho (item C19; 91,8%), porém, esta percentagem é apenas ligeiramente superior à das outras fases da carreira. São ainda os professores da fase inicial quem mais considera que a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional (item C20; 71,4%) e que a classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação (item C22; 55,1%), bastante superior ao parecer dos docentes das fases subsequentes da carreira, respetivamente, 25,9% e 38,5%.

Os docentes da fase intermédia da carreira são quem mais considera que a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente (item C7; 77,6%), que a avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos (item C3; 70,7%) e, por outro lado, são quem menos concorda com a avaliação dos docentes dever ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece (item C11; 27,6%). São os docentes da fase intermédia da carreira quem mais concorda que a avaliação do desempenho deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores (item C6; 48,3%).

Na generalidade, os professores concordam pouco com a possibilidade de a relação com os superiores hierárquicos poder constituir-se como uma aspeto da avaliação do seu desempenho (item C23: 40,8%, 24,1% e 32,3%, respetivamente) e que a utilização de diferentes recursos pedagógicos deva ser um dos aspetos a avaliar no desempenho do docente (item C26, 81% ou mais).

Ao longo das fases da carreira nota-se uma tendência para os docentes concordarem cada vez menos com a possibilidade de a escola poder atribuir escalas de valoração diferentes aos critérios definidos pela tutela (item C24: 36,7%, 32,8% e 29,2%, respetivamente) e com o facto de a avaliação poder ser feita exclusivamente por agentes externos à escola (item C25: 42,9%, 36,2% e 30,2%, respetivamente).

Quando se analisam os resultados do item C4 verifica-se que a qualidade dos instrumentos com que se avalia os alunos mantem aproximadamente o seu grau de importância ao longo das fases da carreira. Também ao longo das fases da carreira os docentes tendem a reforçar o arquétipo de que a avaliação de desempenho deve visar a melhoria da qualidade da docência (item C5), sendo o resultado sempre muito expressivo, mas especialmente no caso dos docentes mais experientes (95,8%). Quanto aos diferentes aspetos a avaliar no desempenho, os resultados demonstram a elevada importância que tem, para os docentes, a atribuição de distintos pesos na avaliação a esses aspetos, consoante a sua importância relativa; aquela é, ainda, crescente ao longo das fases da carreira (item C13: 83,7%, 89,7% e 90,6%).

Em relação a aspetos que a avaliação de desempenho deve observar, tem-se que a relação pedagógica professor/aluno (item C9) perde relevância no decurso da carreira, mas permanecendo sempre em valores muito elevados de importância (nunca inferiores a 85,4%).

Os docentes, ao longo do ciclo de vida profissional, tendem a concordar menos com o facto de que a relação do docente com os funcionários seja um dos aspetos a avaliar no seu desempenho (item C10: 56,3%, 43,1% e 41,7%) e com a avaliação poder ser feita pelo próprio, enquanto pessoa consciente e responsável, com base em instrumentos pré-definidos (item C18: 69,4%, 69,0% e 68,8%).

Verifica-se, ao longo das fases da carreira, uma concordância para os parâmetros dos critérios de avaliação de desempenho deverem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino (item C16: 89,8%, 84,5% e 82,3%), com ligeira tendência para uma diminuição da importância. O parecer é bem diferente quando se analisam os resultados

consoante as fases da carreira/anos de experiência, com os docentes da fase intermédia a serem os que mais concordam (item C17, 51,5%).

4.1.1.1 Análise comparativa

Comparámos os resultados nos itens referentes à avaliação de desempenho dos professores mediante a realização de Testes de Hipóteses. Avaliámos a significância estatística dos resultados para $\alpha \leq 0,05$. O resultado significa que temos como “provavelmente verdadeiro” existir uma diferença de perceção nas classes contrastadas, em relação a determinado item. Quanto menor for o valor de α , maior será a probabilidade de a diferença ser verdadeira (Tabela 44 do Anexo H).

Na generalidade dos parâmetros não encontramos significância na distribuição das respostas na categoria Fases da carreira. Contudo, verificam-se diferenças percentuais significativas ($\alpha \leq 0,05$) em alguns parâmetros que poderemos considerar como não resultantes de uma situação aleatória.

As Tabelas 13 e 14 mostram, respetivamente, que não se encontrou significância estatística nas proporções de respostas das três classes da categoria Fases da carreira no que respeita às dimensões da ADD Procedimento e Objeto.

Tabela 13 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Procedimento para uma avaliação de desempenho.

	Procedimento da ADD	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
C2	Fico confortável com o facto de o avaliador do meu desempenho pertencer ao meu grupo habitual de trabalho.	0,61	0,84	0,70
C3	A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível.	0,55	0,97	0,52
C18	Uma avaliação consciente e responsável pode ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos.	0,96	0,94	0,98
C19	Os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca dos instrumentos sobre os quais deve incidir a avaliação do seu desempenho.	0,51	0,81	0,60
C21	Todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente devem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador.	0,99	0,39	0,37
C25	A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva.	0,48	0,13	0,44

Tabela 14 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Objeto para uma avaliação de desempenho.

	Objeto da ADD	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
C1	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-didática do docente é o aspeto que deve ser mais valorizado.	0,90	0,65	0,53
C4	A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho.	0,97	0,95	0,90
C8	A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,44	0,88	0,46
C9	A relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,70	0,27	0,45
C10	A relação do professor com os funcionários deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,18	0,10	0,86
C23	A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,06	0,31	0,28
C26	A utilização de diferentes recursos pedagógicos usados pelo professor deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,52	0,50	0,97

A Tabela 15 diz respeito à dimensão Critério da ADD onde encontramos significância estatística nas proporções de respostas das fases da carreira F1 e F2 com respeito a um dos itens que avaliam aquela dimensão.

Tabela 15 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Critério para uma avaliação de desempenho.

	Dimensão Critério da ADD	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
C7	Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente.	0,62	0,84	0,43
C13	Os diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa.	0,36	0,22	0,84
C16	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino.	0,42	0,23	0,73
C17	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser distintos, consoante as fases da carreira/anos de experiência.	0,62	0,82	0,74
C20	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional.	0,06	0,10	0,64
C22	A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação.	0,00*	0,06	0,11
C24	Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valoração diferentes.	0,67	0,35	0,64

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$; * A significância estatística da diferença foi $\alpha < 0,01$.

O item C22 (“A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação”) recebe a concordância de 55,1% dos sujeitos na fase inicial de carreira (F1) e de apenas 25,9% dos sujeitos em fase intermédia (Tabela 12, pág. 76); a significância estatística dos resultados no item C22 para F1_{vs.}F2 é de 0,00*, sendo a diferença estatisticamente muito significativa (Tabela 15).

No que concerne à dimensão Finalidade da ADD (Tabela 16) encontramos duas comparações estatisticamente significativas quando se contrastam as Fases da carreira. Têm significância estatística o item C5 na comparação F1_{vs.}F3 (0,03) e o item C14 na comparação F2_{vs.}F3 (0,02). No que respeita ao item C5, verifica-se uma tendência para a obtenção de graus de concordância progressivamente mais elevados ao longo do ciclo de vida profissional quanto à finalidade de a avaliação do desempenho docente dever visar a melhoria da qualidade da docência: 85,7%, 93,1% e 95,8%, respetivamente (Tabela 12). Encontramos ainda, na comparação estatisticamente significativa para F2_{vs.}F3, no item C14 (“O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional”), graus de concordância de 56,9% em F2 e de 75,5% em F3, conforme se poderá observar na Tabela 12.

Tabela 16 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam a dimensão Finalidade para uma avaliação de desempenho.

	Finalidade da ADD	Fases da carreira		
		F1 _{vs.} F2	F1 _{vs.} F3	F2 _{vs.} F3
C5	A avaliação do desempenho docente deve visar a melhoria da qualidade da docência.	0,21	0,03	0,46
C6	A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores.	0,10	0,29	0,42
C11	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece.	0,57	0,41	0,13
C12	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece.	0,22	0,73	0,28
C14	O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional.	0,50	0,12	0,02
C15	A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores.	0,36	0,67	0,11

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Estendemos a análise feita aos itens C5 e C14, nas etapas do ciclo de vida, aos dados obtidos nos restantes itens destinados a perceber qual a visão dos sujeitos acerca da finalidade da avaliação de desempenho. Os resultados apontam uma preferência para não diferenciar economicamente os professores ou condicionar a sua progressão, para que a avaliação não deva ser um mecanismo de controlo pelo estado, sendo este tipo de controlo mais facilmente aceite quando vindo da parte das escolas, mas que deve promover a melhoria da qualidade da docência, a valorização dos docentes e a dignificação da profissão. Esta análise pode ser comprovada se atendermos a que no item C6 (“A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores”; 32,7%, 48,3% e 41,7%; Tabela 12), os resultados no item C11 (“A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece”; 32,7%, 27,6% e 39,6%; Tabela 12), ou no item C12 (“A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece”; 55,1%, 43,1% e 52,1%; Tabela 12) e no item C15 (“A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores”; 91,8%, 86,2% e 93,8%; Tabela 12).

4.1.2 ANÁLISE DE ITENS NOS CICLOS DE ESTUDO

Analogamente, recolheram-se os dados sobre as percepções dos sujeitos da amostra quanto à avaliação de desempenho para as três classes da categoria *Ciclos de Estudo* que apresentamos na Tabela 17.

Constata-se que o item C5 obteve uma forte adesão ao conteúdo que veicula – a avaliação deve visar a melhoria da qualidade da docência –, em todos os casos acima de 87%. No entanto, o item C6, que concerne a um dever da avaliação de desempenho visar a diferenciação económica e a progressão, e o item C11, que aponta o dever ser um mecanismo de controlo pelo estado, obtiveram os piores resultados em todas as subamostras da categoria, atingindo os valores mínimos de 29,2% (item C6) e 16,7% (item C11) na concordância dos docentes do 2.º Ciclo do ensino básico (Tabela 17). Este grupo de docentes é ainda aquele que mais privilegia as relações interpessoais, conforme demonstram os resultados nos itens C7 (91,7%) e C9 (100%) que concernem à relação pedagógica com os alunos, ou os itens C8 (79,2%) e C10 (62,5%) que dizem respeito à relação com colegas e funcionários, respetivamente.

Tabela 17 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 26 itens para conhecer o parecer dos docentes acerca da Avaliação do Desempenho Docente (Secção C do questionário), em função dos Ciclos de Estudo.

	Itens da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1	CE2	CE3
C1	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-didática do docente é o aspeto que deve ser mais valorizado.	76,7%	83,3%	87,5%
C2	Fico confortável com o facto de o avaliador do meu desempenho pertencer ao meu grupo habitual de trabalho.	69,8%	70,8%	72,1%
C3	A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível.	53,5%	66,7%	71,3%
C4	A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho.	62,8%	75,0%	79,4%
C5	A avaliação do desempenho docente deve visar a melhoria da qualidade da docência.	90,7%	87,5%	94,1%
C6	A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores.	30,2%	29,2%	47,1%
C7	Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente.	76,7%	91,7%	69,9%
C8	A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	58,1%	79,2%	51,9%
C9	A relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	86,0%	100,0%	86,8%
C10	A relação do professor com os funcionários deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	45,2%	62,5%	42,6%
C11	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece.	27,9%	16,7%	39,7%
C12	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece.	41,9%	41,7%	54,4%
C13	Os diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa.	83,7%	83,3%	91,2%
C14	O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional.	58,1%	66,7%	70,1%

	Itens da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1	CE2	CE3
C15	A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores.	86,0%	95,8%	91,9%
C16	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino.	95,3%	87,5%	80,9%
C17	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser distintos, consoante as fases da carreira/anos de experiência.	53,5%	54,2%	47,1%
C18	Uma avaliação consciente e responsável pode ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos.	65,1%	83,3%	67,6%
C19	Os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca dos instrumentos sobre os quais deve incidir a avaliação do seu desempenho.	88,4%	95,8%	89,7%
C20	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional.	67,4%	70,8%	55,1%
C21	Todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente devem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador.	55,8%	54,2%	60,3%
C22	A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação.	48,8%	33,3%	36,8%
C23	A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	34,9%	33,3%	30,9%
C24	Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valoração diferentes.	30,2%	45,8%	30,1%
C25	A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva.	44,2%	37,5%	31,6%
C26	A utilização de diferentes recursos pedagógicos usados pelo professor deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	88,4%	79,2%	80,9%

Os dados constantes da Tabela 17 permitem ainda a seguinte leitura.

Ao longo da sucessão dos ciclos de estudo, os docentes têm tendência para valorizar mais a qualidade científico-pedagógica (item C1: 76,7%, 83,3% e 87,5%) e a qualidade dos instrumentos com que avaliam os alunos (item C4: 62,8%, 75,0% e 79,5%). Estão, também, progressivamente mais confortáveis com a presença do avaliador no seu grupo de trabalho (item C2: 69,8%, 70,8% e 72,1%). Sob um outro aspeto, consideram progressivamente mais que a avaliação dos docentes deve ser complementada com

observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível (item C3: 53,5%, 66,7% e 71,3%), devendo o resultado da avaliação definir a qualidade profissional (item C14: 58,1%, 66,7% e 70,1%).

Por outro lado, regista-se, em todos os ciclos de estudo, que os docentes consideram dever existir pesos distintos para os vários aspetos a observar na avaliação de desempenho (item C13: com valores sempre acima de 83%) e que a utilização de diferentes recursos pedagógicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho do docente (item C26: com graus de concordância superiores a 79%). É parecer comum às classes da amostra que os parâmetros dos critérios de avaliação devem ser adaptados aos ciclos de estudo, embora a extensão da concordância pareça diminuir ligeiramente com o avanço nos ciclos de estudo (item C16: 95,3%, 87,5% e 80,9%); mas o parecer não é idêntico quanto à diferenciação daqueles para as fases da carreira (item C17).

O item C15 obteve dos valores mais elevados, manifestando os docentes de todos os ciclos de estudo um forte acerto quanto à função da avaliação de desempenho para a dignificação da profissão e a valorização dos professores.

Os docentes parecem discordar do facto de a avaliação do desempenho dever ser feita exclusivamente por agentes externos à escola, o que observamos através das relativamente baixas percentagens de concordância reveladas no item C25; este item obteve o máximo de concordância na fase inicial da carreira (44,2%). Parecem, no entanto, estar de acordo quanto à avaliação poder ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos, conforme podemos constatar através dos resultados do item C18, sendo os docentes do 2.º Ciclo quem mais fortemente se manifesta a favor (65,1%, 83,3% e 67,6%).

O aspeto focado no item C19, relativamente à possibilidade de os docentes participarem em pronúncia sobre os instrumentos da avaliação, recebeu uma concordância elevada da parte de todas as classes da amostra, sendo o valor sempre superior a 88%.

Conforme comprovam os resultados do item C22, a classificação final da avaliação não deve corresponder à média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação, no parecer dos docentes; a percentagem de concordância mais elevada acontece na educação pré-escolar e 1.º Ciclo (48,8%) e o resultado mais baixo ocorre no 2.º Ciclo (33,3%).

No entender dos respondentes, nem a relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente, como o indicam

os dados recolhidos no item C23, sempre inferiores a 35%, nem a escola deve poder atribuir escalas de valoração diferentes aos critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência (item C24), uma vez que os dados recolhidos apontam como o parecer mais favorável o dos docentes do 2.º ciclo, em relação ao qual menos de 46% concordam.

São os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário quem mais concorda com a avaliação dos docentes dever ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece (item C12, 54,4%) e com a circunstância de todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente deverem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador (item C21, 60,3%). Pelo contrário, são estes docentes quem considera que, na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional (item C20, 55,1%).

4.1.2.1 Análise comparativa

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em sete dos itens que medem o parecer dos sujeitos em relação à ADD quando os analisamos em função dos Ciclos de Estudo da docência: quatro em CE1_{vs}.CE3 e três em CE2_{vs}.CE3. Não encontramos nenhuma comparação estatisticamente significativa para CE1_{vs}.CE2. Passamos a analisar estes resultados.

Conforme se pode ler na Tabela 18, sobre o Procedimento a adotar na ADD, o item C3 (“A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível”) apresenta um nível de significância 0,03 para a relação CE1_{vs}.CE3. A Tabela 17 mostra que o grau de concordância em relação ao item C3 aumenta progressivamente de CE1 (53,5%) para CE2 (66,7%) e deste para CE3 (71,3%).

Tabela 18 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Procedimento de uma avaliação de desempenho.

	Procedimento da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1vs. CE2	CE1vs. CE3	CE2vs. CE3
C2	Fico confortável com o facto de o avaliador do meu desempenho pertencer ao meu grupo habitual de trabalho.	0,93	0,77	0,90
C3	A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível.	0,29	0,03	0,64
C18	Uma avaliação consciente e responsável pode ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos.	0,11	0,76	0,12
C19	Os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca dos instrumentos sobre os quais deve incidir a avaliação do seu desempenho.	0,31	0,80	0,34
C21	Todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente devem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador.	0,90	0,60	0,57
C25	A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva.	0,59	0,13	0,57

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Já em relação à dimensão Objeto da ADD (Tabela 19), no item C4 (“A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho”) o grau de concordância aumenta de 62,8% em CE1 para 79,4% em CE3 (Tabela 17), tendo a diferença nas proporções uma significância de 0,03.

Tabela 19 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Objeto de uma avaliação de desempenho.

	Objeto da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1vs. CE2	CE1vs. CE3	CE2vs. CE3
C1	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-didática do docente é o aspeto que deve ser mais valorizado.	0,52	0,09	0,58
C4	A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho.	0,31	0,03	0,63
C8	A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,08	0,47	0,01
C9	A relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,06	0,90	0,06
C10	A relação do professor com os funcionários deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,18	0,77	0,07
C23	A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,90	0,62	0,81
C26	A utilização de diferentes recursos pedagógicos usados pelo professor deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	0,31	0,26	0,84

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Para o item C8 (“A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspectos a avaliar no desempenho docente”), da análise da Tabela 17 resultou que 79,2% dos sujeitos da classe CE2 e 51,9% sujeitos da classe CE3 concordam que a relação professor com os colegas deve ser avaliada. A significância do resultado para as duas classes referidas, quando contrastadas, é de 0,01.

Na comparação CE2vs.CE3, destaca-se o item C7 (“Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente”) que recebeu as percentagens de concordância de 91,7% em CE2 e 69,9% em CE3 (Tabela 17) e uma significância estatística de 0,03 (Tabela 20) na comparação interclasses. Agora é a dimensão Critério da ADD que está em observação.

Tabela 20 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Critério de uma avaliação de desempenho.

	Critério da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1vs.CE2	CE1vs.CE3	CE2vs.CE3
C7	Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente.	0,13	0,38	0,03
C13	Os diferentes aspectos a avaliar no desempenho do docente devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa.	0,97	0,17	0,24
C16	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino.	0,24	0,02	0,44
C17	Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser distintos, consoante as fases da carreira/anos de experiência.	0,96	0,46	0,52
C20	Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional.	0,77	0,15	0,15
C22	A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação.	0,22	0,16	0,75
C24	Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valorização diferentes.	0,20	0,99	0,13

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Ainda na dimensão Critério da ADD, em relação ao item C16 (“Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino”) regista-se uma tendência para uma diminuição do grau de concordância ao longo dos ciclos de estudo, 95,3% em CE1, 87,5% em CE2 e 80,9% em CE3 (Tabela 17, p.84), sendo que a diferença de pareceres entre classes CE1 e CE3 tem a significância estatística de 0,02 (Tabela 20).

Encontramos, na Tabela 21, os resultados da comparação das proporções das classes amostrais na categoria ciclos de estudo, em relação aos itens que avaliam a Finalidade da ADD.

Tabela 21 – Nível de significância das respostas dos professores de ciclos de estudo diferentes aos itens que avaliam a dimensão Finalidade de uma avaliação de desempenho.

	Finalidade da ADD	Ciclos de Estudo		
		CE1 vs. CE2	CE1 vs. CE3	CE2 vs. CE3
C5	A avaliação do desempenho docente deve visar a melhoria da qualidade da docência.	0,68	0,43	0,24
C6	A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores.	0,93	0,05	0,10
C11	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece.	0,30	0,16	0,03
C12	A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece.	0,99	0,15	0,25
C14	O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional.	0,49	0,14	0,73
C15	A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores.	0,21	0,25	0,50

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

No que respeita ao item C6 (“A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores”), com uma significância estatística de 0,05 (Tabela 21), tem-se que 30,2% dos sujeitos da classe CE1 e 47,1% dos sujeitos da classe CE3 concordam em que a avaliação de desempenho deva ter por finalidade a diferenciação económica e progressão (Tabela 17, p. 78).

Para finalizar, o item C11 (“A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece”) é o que recebeu as menores percentagens de concordância, sendo 16,7% para CE2 e 39,7% para CE3, conforme mostra a Tabela 17 e que

apresenta uma significância estatística de 0,03 (Tabela 21) para a comparação entre essas classes.

Os itens C6 e C11 foram aqueles cujas percentagens de concordância foram as mais baixas na categoria Ciclos de Estudo (Tabela 17), só comparáveis aos resultados no item C23 (“A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente”).

Foram também estes itens (C6 e C11) que receberam as mais baixas percentagens de concordância na categoria Fases da carreira (Tabela 12, p.70), juntamente com o item C23 atrás referido, o item C24 (“Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valoração diferentes”) e o item C25 (“A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva”), ainda que não se registem diferenças estatisticamente significativas nas proporções de resposta quando se comparam as classes, nem em relação às fases da carreira, nem em relação aos ciclos de estudo; circunstância que, manifestamente, revela o elevado grau de concordância dos sujeitos da amostra em relação aos tópicos de referência em apreço.

4.1.3 EM BUSCA DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO SATISFATÓRIO: DIMENSÕES QUE SOBRESSAEM NOS CICLOS DE ESTUDO E NAS FASES DA CARREIRA

Nesta parte, os itens que avaliam a variável do estudo – Avaliação de Desempenho – foram agrupados segundo as dimensões que a caracterizam. Depois, utiliza-se a média amostral (estatística) como estimador e os métodos quantitativos como uma ferramenta fundamental onde a estatística paramétrica se assume. As hipóteses encontram-se formuladas em 3.5.2 [Comparações relativas a Dimensões da ADD, p. 63], nas quais se afirma não existirem diferenças significativas entre as médias das respostas aos itens (H_0), por oposição a existir pelo menos um par de médias em que as respostas aos itens é significativamente diferente (H_1), quando comparamos as subamostras de uma dada categoria amostral.

Com efeito, pretendemos determinar que dimensões da avaliação de desempenho são mais satisfatórias para os docentes, para indagar do modo como a conceção do modelo da avaliação poderá variar ao longo do ciclo de vida profissional/ Fases da car-

reira ou com os Ciclos de Estudo. Nesta medida, procurámos conhecer as diferenças de conceção nas classes em que a amostra se encontra dividida, em relação às quatro dimensões da ADD consideradas no estudo: *Procedimento*, *Objeto*, *Critério* e *Finalidade*. Usámos o aplicativo estatístico IBM.SPSS Versão 20 para o efeito.

A Tabela 22 mostra um grau de concordância moderado nas quatro dimensões do modelo de ADD em todas as subamostras, tendo em consideração que os valores ordinais poderiam oscilar entre 1 e 5.

Tabela 22 – Média e Desvio Padrão nas dimensões da ADD, em relação nos ciclos de estudo e nas fases da carreira.

Dimensões de um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)								
	Procedimento		Objeto		Critério		Finalidade	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
F1	3,74	0,52	3,73	0,52	3,64	0,61	3,48	0,71
F2	3,71	0,52	3,69	0,53	3,47	0,56	3,52	0,64
F3	3,66	0,59	3,71	0,57	3,48	0,62	3,67	0,65
CE1	3,70	0,61	3,67	0,56	3,67	0,57	3,36	0,74
CE2	3,83	0,66	3,86	0,51	3,72	0,46	3,43	0,63
CE3	3,67	0,51	3,70	0,54	3,44	0,62	3,68	0,63

4.1.3.1 Validação dos procedimentos estatísticos

Em conformidade com o critério estatístico (“Skewness Statistic/ Std. Error” \leq 1,96), podemos verificar que os resultados espelhados na Tabela 45 do Anexo I [Inquérito ADD – Validação dos procedimentos estatísticos] permitem considerar que existe simetria na distribuição em todas as dimensões da ADD.

Com o Teste de Levene concluímos que a significância da variância dos erros é sempre $> 0,05$, existindo igualdade dos erros nas quatro dimensões da ADD. Esta circunstância indica-nos que estamos em condições para não rejeitar a hipótese nula atrás formulada. A situação descrita poderá ser verificada na Tabela 46 do Anexo I.

A fim de verificar a homogeneidade dos dados, aplicou-se o Teste M de Box (Tabela 47 do Anexo I), que testa a hipótese nula, encontrando-se que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais em todos os grupos, pelo que o teste afere a homogeneidade dos dados (Sig. 0,274).

4.1.3.2 Análise das diferenças nas medidas de percepção

Do tratamento e análise estatística dos dados efetuados com o programa SPSS (Versão 20 para Windows) resultou, conforme podemos constatar através da análise da Tabela 48 do Anexo I [Resultados da análise estatística], encontrarmos diferenças estatisticamente significativas na categoria Ciclos de Estudo, mas não na categoria Fases da carreira. Apesar de todos os testes efetuados encontrarem diferenças naquela categoria ($\alpha < 0,01$), é o teste “A maior raiz de Roy” [Roy’s Largest Root] o mais poderoso a encontrar essas diferenças (Nível de Significância, $\alpha = 0,002$; Poder Observado, $1 - \beta = 0,939$). Sendo assim, verificamos que os valores obtidos constituem bons indicadores para se discriminarem os grupos. Quando estudamos a interação Fases da carreira *versus* Ciclos de Estudo é ainda o teste “A maior raiz de Roy” que encontra diferenças para essa interação (Nível de Significância, $\alpha = 0,013$; Poder Observado, $1 - \beta = 0,826$).

Os resultados dos Testes Post Hoc (Tabela 49 do Anexo I) apontam para que exista pelo menos um par de médias significativamente diferentes entre os Ciclos de Estudo no que diz respeito às dimensões Critério ($\alpha = 0,036$; $1 - \beta = 0,633$) e Finalidade ($\alpha = 0,048$; $1 - \beta = 0,590$), auxiliadoras da percepção do modelo ADD, para um intervalo de confiança de 95%. Assinalam, ainda, que existe diferença na interação Fases da carreira *versus* Ciclos de Estudo quanto à dimensão Procedimento ($\alpha = 0,016$; $1 - \beta = 0,811$) para igual intervalo de confiança.

Testes subsequentes (Tabela 50 do Anexo I: o Teste de Bonferroni; mas também outros, e.g., Teste de Turkey) colocam em evidência ser o parecer dos sujeitos das classes Pré_1.º Ciclo (CE1) e 3.º Ciclo_Sec (CE3) responsável pelas diferenças encontradas na dimensão Finalidade (Nível de Significância, $\alpha = 0,017$). Não se registam diferenças significativas entre o parecer das classes CE1 e 2.º Ciclo (CE2) ou entre o das classes CE2 e CE3 em que subdividimos a amostra em estudo.

Tão-pouco se encontram diferenças significativas, acerca da ADD, no parecer dos sujeitos em diferentes fases da carreira (Tabela 51 do Anexo I).

4.2 AUTOCONCEITO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Também a percepção do APP é analisada em função das Fases da carreira e dos Ciclos de Estudo da docência. Para cada classe amostral, fizemos as contagens das respostas à secção B do questionário. Usámos a estatística paramétrica para conhecermos o grau de concordância e avaliarmos as respetivas proporções de respostas favoráveis aos itens. Indicam-se nas Tabelas 23 e 28 as percentagens de concordância com os itens, função das Fases da carreira e dos Ciclos de Estudo, respetivamente. Depois, avaliámos as diferenças nas respostas dadas pelas distintas classes amostrais (Tabelas 24 a 27; e Tabelas 29 a 32).

4.2.1 ANÁLISE DE ITENS NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL/ FASES DA CARREIRA

Seguidamente apresentam-se as percepções dos educadores de infância e dos professores do ensino não superior em relação ao autoconceito profissional (Tabela 23), nas mesmas classes da categoria Fases da carreira consideradas aquando do estudo análogo sobre a avaliação do desempenho dos professores.

Tabela 23 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 36 itens da Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP (Secção B do questionário), em função das Fases da carreira.

	Itens do APP	Fases da carreira		
		F1	F2	F3
B1	Empenho-me a ouvir os meus alunos.	100,0%	98,3%	98,9%
B2	Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas.	95,9%	84,5%	91,7%
B3	Relaciono-me bem com os encarregados de educação.	91,8%	91,4%	90,6%
B4	Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	12,2%	22,4%	25,0%
B5	Os funcionários da escola são simpáticos comigo.	100,0%	100,0%	96,9%
B6	Temo relacionar-me com os representantes da comunidade envolvente da escola.	18,4%	13,8%	16,8%
B7	Os meus alunos consideram as minhas aulas pouco interessantes.	10,2%	5,2%	12,5%
B8	Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.	12,2%	5,2%	12,5%

	Itens do APP	Fases da carreira		
		F1	F2	F3
B9	Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação.	6,1%	1,7%	6,3%
B10	Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos.	89,8%	77,6%	69,8%
B11	Os funcionários da escola sabem que eu tenho consideração por eles.	93,9%	93,1%	94,8%
B12	Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente.	98,0%	86,2%	88,5%
B13	Considero eficaz o modo de trabalhar com os meus alunos.	93,9%	98,3%	93,8%
B14	Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.	100,0%	96,6%	96,9%
B15	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação.	91,8%	87,9%	88,5%
B16	Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.	67,3%	58,6%	68,8%
B17	Com os funcionários da escola, o meu relacionamento é conflituoso.	0,0%	0,0%	0,0%
B18	Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.	79,6%	65,5%	72,9%
B19	Tenho dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos.	20,4%	13,8%	12,5%
B20	Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.	57,1%	67,2%	68,8%
B21	Fico incomodado/a com questões levantadas pelos encarregados de educação.	6,1%	5,2%	5,2%
B22	Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.	59,2%	72,4%	77,1%
B23	Quando solicito algo aos funcionários da escola, eles manifestam a sua disponibilidade.	91,8%	93,1%	95,8%
B24	Gosto de ser convidado/a para iniciativas da comunidade envolvente da escola.	85,7%	70,7%	75,0%
B25	Planifico com a devida antecedência as aulas para os meus alunos.	91,8%	93,1%	91,7%
B26	Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.	12,2%	25,9%	34,4%
B27	Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	67,3%	70,7%	68,8%
B28	Evito ao máximo relacionar-me com os meus superiores hierárquicos.	6,1%	8,6%	5,2%
B29	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os funcionários da escola.	91,8%	96,6%	97,9%
B30	Evito envolver-me em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola.	4,1%	3,4%	11,5%
B31	Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.	83,7%	89,7%	88,5%
B32	Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho.	2,0%	5,2%	12,5%
B33	Considero um aborrecimento ter que me relacionar com os encarregados de educação.	4,1%	6,9%	3,1%
B34	Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram.	2,0%	10,3%	2,1%
B35	Preocupo-me em ouvir o que os funcionários da escola têm para me dizer.	93,9%	94,8%	95,8%
B36	Sinto-me incomodado/a quando participo em atividades da comunidade envolvente da escola.	0,0%	1,7%	4,2%

Através da observação da Tabela 23 podemos verificar que os docentes na fase inicial da carreira são aqueles que mais gostam de trabalhar em grupo com os colegas (item B2: 95,9%) e que a colaboração junto dos superiores hierárquicos tende a diminuir com o aumento do tempo de experiência (item B10: 89,8%, 77,6% e 69,8%). Observa-se ainda uma diminuição análoga quanto à percepção que os sujeitos têm acerca da indiferença dos seus superiores hierárquicos, em face das sugestões daqueles, à medida que se vão tornando mais experientes (item B4: 12,2%, 22,4% e 25,0%).

São os docentes do 2.º Ciclo quem mais evita relacionar-se com os superiores hierárquicos (item B28, 8,6%) e, ao mesmo tempo, são quem mais sente que os encarregados de educação valorizam o seu trabalho (item B27, 70,7%); em oposição, os docentes da fase inicial são quem sente menos uma valorização do seu trabalho por parte dos encarregados de educação, mas a diferença é quase impercetível.

Os itens B3 e B9 abordam o mesmo tema (relacionamento com os encarregados de educação); encontramos resultados idênticos para os sujeitos pertencentes às diferentes classes da categoria fases da carreira. Uma tendência similar verifica-se ao longo das fases da carreira em relação ao item B6, sendo que os sujeitos da fase inicial são os que mais temem o relacionamento com a comunidade (18,4%).

Dos resultados infere-se uma certa tendência para o professor com mais tempo de serviço considerar que as suas aulas se tornam menos interessantes, do ponto de vista do aluno (item B7, 12,5%) e os que mais dificuldades têm em participar de forma ativa em atividades de grupo (item B8, 2,5%). São também os professores em fase avançada da carreira quem mais considera que os superiores hierárquicos reconhecem o seu trabalho na escola (item B16, 68,8%).

Por outro lado, são os docentes da fase inicial da carreira quem mais se empenha na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola (item B18, 79,6%) e os que ficam menos incomodados com questões levantadas pelos encarregados de educação (item B21, 6,1%); são ainda os que mais gostam de ser convidados para iniciativas da comunidade envolvente da escola (item B24, 85,7%).

Ao longo do ciclo de vida profissional os docentes percecionam uma maior disponibilidade da parte dos funcionários (item B23) e um reconhecimento da competência por parte dos seus superiores hierárquicos, por meio da atribuição de tarefas de maior responsabilidade (item B22: 52,9%, 72,4% e 77,1%). Contudo, apenas 34,4% destes

docentes considera ser visto como um líder na sua escola (item B26) sendo ainda quem mais sente que os colegas têm inveja do seu trabalho (item B22, 12,5%) e quem mais se preocupa em ouvir o que os funcionários têm para dizer (item B35, 95,8%).

Os docentes da fase avançada são ainda aqueles que mais evitam envolver-se em atividades relacionadas com a comunidade (item B30, 11,5%) e os que mais se sentem incomodados com a presença dos encarregados de educação (item B36, 4,2%). São ainda estes docentes quem menos dificuldade tem em gerir o tempo útil da aula (item B19) e que mais sente que os colegas o consideram um bom professor (item B20, 68,8%).

4.2.1.1 Análise comparativa

Optámos por apresentar, separadamente, o tratamento efetuado aos dados nas diferentes fases da carreira e nos diferentes ciclos de estudo, tal como foi feito anteriormente em relação à ADD. Também aqui o valor de $\alpha \leq 0,05$ significa que estamos a assumir uma probabilidade de apenas 5% de que a diferença encontrada no estudo não seja verdadeira.

Pela análise das Tabelas 24 a 27, a Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional permite-nos verificar a ocorrência de oito comparações estatisticamente significativas para as Fases da carreira. O maior número de comparações estatisticamente significativas acontece quando comparamos as fases da carreira F1 vs. F3 (5). Encontrámos ainda duas comparações estatisticamente significativas entre as fases F1 vs. F2 e uma entre as fases F2 vs. F3.

O fator Cuidado na Relação Interpessoal é avaliado pelos itens B1, B3, B5, B11, B12, B13, B14, B15, B23, B25, B29, B35 (Tabela 24). O item B12 (“Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente”) tem significância estatística para F1 vs. F2 (0,03) e para F1 vs. F3 (0,05).

Tabela 24 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Cuidado da Relação Interpessoal do autoconceito profissional.

	Cuidado na Relação Interpessoal (CRI)	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
B1	Empenho-me a ouvir os meus alunos.	0,36	0,47	0,72
B3	Relaciono-me bem com os encarregados de educação.	0,93	0,81	0,87
B5	Os funcionários da escola são simpáticos comigo.	1,00	0,21	0,17
B11	Os funcionários da escola sabem que eu tenho consideração por eles.	0,87	0,82	0,67
B12	Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente.	0,03	0,05	0,67
B13	Considero eficaz o modo de trabalhar com os meus alunos.	0,23	0,98	0,19
B14	Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.	0,19	0,21	0,91
B15	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação.	0,51	0,54	0,91
B23	Quando solicito algo aos funcionários da escola, eles manifestam a sua disponibilidade.	0,80	0,32	0,46
B25	Planifico com a devida antecedência as aulas para os meus alunos.	0,80	0,97	0,75
B29	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os funcionários da escola.	0,29	0,08	0,61
B35	Preocupo-me em ouvir o que os funcionários da escola têm para me dizer.	0,83	0,60	0,77

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

A consulta da Tabela 24 permite-nos conhecer as percentagens de concordância das classes da categoria Fases da carreira em relação ao item B12, sendo as mesmas de 98,0% (F1), 86,2% (F2) e 88,5% (F3). Assim, são os docentes em fase inicial de carreira quem considera relacionar-se melhor com os elementos da comunidade envolvente.

Todos os catorze itens do fator Segurança em Contexto Laboral (SCL) do APP estão formulados pela negativa (Tabela 25). Relembramos que se fizeram as proporções contando o número de proposições 1 – concordo totalmente e 2 – concordo mais do que discordo, nos catorze itens inversos deste fator do APP.

Tabela 25 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Segurança em Contexto Laboral do autoconceito profissional.

	Segurança em Contexto Laboral (SCL)	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
B4	Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	0,17	0,07	0,72
B6	Temo relacionar-me com os representantes da comunidade envolvente da escola.	0,52	0,82	0,61
B7	Os meus alunos consideram as minhas aulas pouco interessantes.	0,32	0,68	0,14
B8	Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.	0,19	0,96	0,14
B9	Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação.	0,23	0,98	0,19
B17	Com os funcionários da escola, o meu relacionamento é conflituoso.	1,00	1,00	1,00
B19	Tenho dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos.	0,36	0,21	0,82
B21	Fico incomodado/a com questões levantadas pelos encarregados de educação.	0,83	0,82	0,99
B28	Evito ao máximo relacionar-me com os meus superiores hierárquicos.	0,62	0,82	0,41
B30	Evito envolver-me em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola.	0,86	0,14	0,08
B32	Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho.	0,39	0,04	0,14
B33	Considero um aborrecimento ter que me relacionar com os encarregados de educação.	0,53	0,77	0,28
B34	Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram.	0,08	0,99	0,03
B36	Sinto-me incomodado/a quando participo em atividades da comunidade envolvente da escola.	0,36	0,15	0,41

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Neste fator, (itens B4, B6, B7, B8, B9, B17, B19, B21, B28, B30, B32, B33, B34, B36) encontramos apenas duas comparações estatisticamente significativas, uma para F1vs.F3 (0,04) referente ao item B32 (“Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho”) e a outra na comparação F2vs.F3 (0,03) referente ao item B34 (“Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram”). Na Tabela 23 (p.88) podemos verificar que 12,5% dos docentes em fase avançada da carreira (F3) referem que os colegas têm inveja do seu trabalho, enquanto apenas 2,0% dos docentes em início de carreira (F1) o afirmam. Em relação ao item B34, a mesma tabela ajuda-nos a perceber que são os docentes do 2.º Ciclo (F2) que se sentem mais ignorados pelos superiores hierárquicos (10,3%), contra os apenas 2,1% dos docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário (F3) que o experimentam.

No fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (itens B2, B10, B18, B24) encontramos duas comparações estatisticamente significativas na categoria Fases da carreira (Tabela 26); o item B2 (“Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas”) para F1 vs. F2 (0,05) e o item B10 (“Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos”) para F1 vs. F3 (0,01).

Tabela 26 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral do autoconceito profissional.

Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL)		Fases da carreira		
		F1 vs. F2	F1 vs. F3	F2 vs. F3
B2	Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas.	0,05	0,34	0,17
B10	Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos.	0,09	0,01	0,29
B18	Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.	0,11	0,38	0,33
B24	Gosto de ser convidado/a para iniciativas da comunidade envolvente da escola.	0,06	0,14	0,56

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Mais uma vez, a análise da Tabela 23 traz-nos a informação de que necessitamos para tecer algumas considerações fundamentadas. A situação de gostar de trabalhar em grupo com os colegas é assinalada por 95,9% dos sujeitos em início de carreira (F1), mas é referida apenas por 84,5% dos sujeitos da fase intermédia da carreira (F2). Esta situação poderá ficar a dever-se a um processo de adaptação e de aprendizagem de uma profissão, para o que o sujeito recorre frequentemente aos colegas mais experientes. Por outro lado, no cruzamento com outra informação recolhida neste estudo verifica-se que é o grupo em início de carreira (F1) que mais colabora com os seus superiores hierárquicos (item B10, 89,8%), sendo menos colaborantes os mais experientes (69,8%) ou no item B14 onde todos os docentes da fase inicial da carreira afirmam ter um bom relacionamento com os colegas.

No fator Reconhecimento Laboral (itens B16, B20, B22, B26, B27, B31), apenas os itens B22 e B26 evidenciaram relações estatisticamente significativas para F1 vs. F3, situando-se a significância de respostas em 0,02 e 0,00*, naqueles itens, pela ordem indicada (Tabela 27). Assim, em relação à afirmação “Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola”, a Tabela 23 esclarece que são os docentes mais

experientes a afirmá-lo com maior intensidade (77,1%), contra os 59,2% dos docentes em início de carreira que o referem.

Tabela 27 – Nível de significância das respostas dos professores em fases distintas da carreira aos itens que avaliam o fator Reconhecimento Laboral do autoconceito profissional.

	Reconhecimento Laboral (RL)	Fases da carreira		
		F1vs.F2	F1vs.F3	F2vs.F3
B16	Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.	0,35	0,86	0,20
B20	Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.	0,28	0,17	0,85
B22	Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.	0,15	0,02	0,51
B26	Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.	0,08	0,00*	0,27
B27	Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	0,71	0,86	0,80
B31	Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.	0,36	0,41	0,83

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$; * A significância estatística dessa diferença foi de $\alpha < 0,01$, portanto, muito significativa.

Já acerca da afirmação “Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder” os dados da Tabela 23 revelam uma tendência nos docentes para ficarem mais confiantes na estimativa da sua capacidade de liderança ao longo do ciclo de vida profissional. Porém, os valores registados neste item (B26) podem considerar-se bastante baixos, 12,2%, 25,9% e 34,4%, respetivamente para as fases inicial, intermédia e avançada, quando se compara a magnitude destes com a dos restantes resultados. Tal situação pode surpreender ao verificar-se que “os professores têm, em geral, um autoconceito positivo em múltiplos aspetos” (Fonseca e Veiga, 2010, p. 1142), teoria que também ajudamos a consolidar no presente estudo quando se analisam os dados das Tabelas 12 e 23 e se constata que um número muito significativo de itens recebe percentagens de concordância acima de 80%; mas quando Tamayo (1993) define o autoconceito como uma “estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de autorregulação”, tal como referem Gonçalves e Veiga (2009, p. 4552), deixa margem para que, numa interpretação pessoal, se possam gerar sentimentos negativos relativamente a aspetos específicos da profissão.

4.2.2 ANÁLISE DE ITENS NOS CICLOS DE ESTUDO

Também relativamente à percepção do autoconceito profissional pelos docentes apresentamos, mediante a Tabela 28, os resultados dos três estratos amostrais considerados na variável Ciclos de Estudo, em consonância com as classes definidas anteriormente: Educação pré-escolar e 1.º Ciclo (CE1), 2.º Ciclo do ensino básico (CE2) e 3.º Ciclo e ensino secundário (CE3).

Tabela 28 – Percentagens de concordância dos sujeitos em relação aos 36 itens da Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP (Secção B do questionário), em função dos Ciclos de Estudo.

	Itens do APP	Ciclos de Estudo		
		CE1	CE2	CE3
B1	Empenho-me a ouvir os meus alunos.	100,0%	100,0%	98,5%
B2	Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas.	95,3%	95,8%	88,2%
B3	Relaciono-me bem com os encarregados de educação.	100,0%	95,8%	87,5%
B4	Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	16,3%	4,2%	25,7%
B5	Os funcionários da escola são simpáticos comigo.	97,7%	95,8%	99,3%
B6	Temo relacionar-me com os representantes da comunidade envolvente da escola.	23,3%	25,0%	12,6%
B7	Os meus alunos consideram as minhas aulas pouco interessantes.	14,0%	4,2%	9,6%
B8	Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.	11,6%	4,2%	11,0%
B9	Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação.	11,6%	4,2%	2,9%
B10	Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos.	88,4%	79,2%	72,8%
B11	Os funcionários da escola sabem que eu tenho consideração por eles.	90,7%	91,7%	95,6%
B12	Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente.	97,7%	95,8%	86,8%
B13	Considero eficaz o modo de trabalhar com os meus alunos.	93,0%	95,8%	95,6%
B14	Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.	95,3%	95,8%	98,5%
B15	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação.	100,0%	95,8%	84,6%
B16	Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.	74,4%	79,2%	60,3%
B17	Com os funcionários da escola, o meu relacionamento é conflituoso.	0,0%	0,0%	0,0%
B18	Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.	86,0%	79,2%	66,9%

	Itens do APP	Ciclos de Estudo		
		CE1	CE2	CE3
B19	Tenho dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos.	20,9%	8,3%	14,0%
B20	Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.	65,1%	58,3%	66,9%
B21	Fico incomodado/a com questões levantadas pelos encarregados de educação.	4,7%	4,2%	5,9%
B22	Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.	74,4%	75,0%	69,9%
B23	Quando solicito algo aos funcionários da escola, eles manifestam a sua disponibilidade.	93,0%	87,5%	95,6%
B24	Gosto de ser convidado/a para iniciativas da comunidade envolvente da escola.	86,0%	79,2%	72,8%
B25	Planifico com a devida antecedência as aulas para os meus alunos.	93,0%	95,8%	91,2%
B26	Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.	25,6%	29,2%	26,5%
B27	Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	79,1%	70,8%	65,4%
B28	Evito ao máximo relacionar-me com os meus superiores hierárquicos.	7,0%	4,2%	6,6%
B29	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os funcionários da escola.	95,3%	95,8%	96,3%
B30	Evito envolver-me em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola.	4,7%	0,0%	9,6%
B31	Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.	90,7%	87,5%	86,8%
B32	Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho.	7,0%	12,5%	7,4%
B33	Considero um aborrecimento ter que me relacionar com os encarregados de educação.	7,0%	0,0%	4,4%
B34	Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram.	0,0%	0,0%	6,6%
B35	Preocupo-me em ouvir o que os funcionários da escola têm para me dizer.	95,3%	100,0%	94,1%
B36	Sinto-me incomodado/a quando participo em atividades da comunidade envolvente da escola.	0,0%	4,2%	2,9%

No que se refere aos ciclos de estudo, podemos observar na Tabela 28 uma tendência crescente para uma posição mais desfavorável no relacionamento com os encarregados de educação, diminuindo os níveis de confiança nos ciclos de estudo mais avançados, de que é exemplo o item B3 (“Relaciono-me bem com os encarregados de educação”: 100%, 95,8% e 87,5%). Ao mesmo tempo, o nervosismo no estabelecimento dessa relação diminui, o que se encontra patente nas respostas ao item B9 (“Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação”, cujos resultados são 11,6%, 4,2% e 2,9%). No relacionamento com a comunidade envolvente (item B6) é o grupo de pro-

fessores do 2.º Ciclo quem mais teme este relacionamento (25,0%) ou se sente mais incomodado com o mesmo (item B36, 4,2%).

Ao longo dos ciclos de estudo verifica-se sempre uma elevada consideração dos docentes para com os funcionários (item B11: 90,7%, 91,7% e 95,6%), uma tendência decrescente para o relacionamento dos docentes com a comunidade envolvente (item B12: 97,7%, 95,8% e 86,8%) e um menor empenhamento na planificação das atividades com a comunidade (item B18: 86,0%, 79,2% e 66,9%); este último item registou uma diferença de 19% entre as classes extremas. Verifica-se também, ao longo dos ciclos de estudo, uma diminuição da eficácia no modo habitual de relacionamento dos docentes com os encarregados de educação (item B15: 100%, 95,8% e 84,6%).

Relativamente aos itens que abordam o relacionamento com os superiores hierárquicos, também ao longo dos ciclos de estudo verificamos uma tendência dos sujeitos para percecionarem uma diminuição do reconhecimento do mérito da parte dos seus superiores, no sentido em que, no item B10 “Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos”, respondem com percentagens de concordância de 88,4%, 79,2% e 72,8% e no item B4 verifica-se que são os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário quem mais considera que os superiores hierárquicos são indiferentes às suas sugestões (25,7%) ou os que sentem que os seus superiores hierárquicos os ignoram (item B34, 6,0%); são ainda os que mais evitam envolver-se em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola (item B30, 9,6%) e ficam mais incomodados com questões levantadas pelos encarregados de educação (item B21, 5,9%), mas são aqueles que mais consideram que os colegas os veem como bons professores (item B20, 66,9%).

São os docentes do 2.º Ciclo quem menos pensa que as suas sugestões não são reconhecidas (4,2%), os que mais consideram ver reconhecido, pelos superiores hierárquicos, o seu trabalho na escola (item B16, 79,2%), quem mais identifica que os colegas os veem como líderes (B26, 29,2%) e quem mais sente que os colegas têm inveja do seu trabalho (item B32, 12,5%). São também quem mais considera que os superiores lhes atribuem tarefas de responsabilidade na escola (item B22, 75,0%).

Os docentes do 1.º Ciclo são quem diz que tem mais dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos (item B19, 20,9%) e quem mais pensa que os alunos consideram as aulas que ministram pouco interessantes (item B7, 14%). São ainda estes docentes quem mais sente dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo

(item B8, 11,6%), sendo os que mais evitam relacionar-se com os seus superiores hierárquicos (item B28, 7,0%) e os que mais consideram um aborrecimento o ter de se relacionar com os encarregados de educação (item B33, 7,0%).

A análise da Tabela 28 permite-nos constatar que os docentes da Educação pré-escolar e os do 1.º Ciclo do ensino básico são os que mais gostam de participar em iniciativas da comunidade envolvente da escola; porém, ao longo dos ciclos, tendem gradualmente a gostar menos de ser convidados para iniciativas da comunidade envolvente da escola (item B24: 86,0%, 79,2% e 72,8%). São os docentes do 2.º Ciclo quem se sente mais incomodado quando participa em atividades da comunidade envolvente da escola (item B36, 4,2%), sendo os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário os que mais evitam envolver-se em tais atividades (item B30, 9,6%).

São ainda os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo quem mais sente que os encarregados de educação valorizam o seu trabalho (item B27, 79,1%) e os que consideram mais agradável o relacionamento com os mesmos (item B33). Esta apreciação torna-se menos positiva com o correr dos ciclos de estudo.

É de salientar a perceção dos docentes de todos os ciclos de estudo e de todas as fases da carreira acerca do seu papel de liderança junto dos pares (item B26). Os resultados no item B26 são os mais baixos, muito diferentes dos resultados de qualquer um dos restantes itens da secção B, independentemente das classes e das categorias em que a amostra se encontra dividida. Os resultados neste item são, contudo, mais homogéneos nos ciclos de estudo, variando entre 25,6% e 29,2%, do que nas fases da carreira. Em relação às fases da carreira verificamos que apenas 13,2% dos docentes na fase inicial percecionam que os colegas os veem como líderes; mas essa perceção aumenta ao longo do ciclo de vida profissional, sendo de 34,4% a média percentual para docentes posicionados na última fase da carreira.

4.2.2.1 Análise comparativa

Contrastam-se agora os resultados da medição da perceção do autoconceito profissional dos docentes de diferentes ciclos de estudo não superior.

Pela análise das Tabelas 29 a 32 verificamos a ocorrência de sete diferenças estatisticamente significativas interclasses realizadas com a Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional na comparação dos Ciclos de Estudo de docência. O maior número de diferenças estatisticamente significativas ocorre quando comparamos os ciclos de estu-

do CE1 e CE3 (6). Encontrámos ainda uma comparação estatisticamente significativa entre os ciclos CE2_{vs.}CE3. Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas na relação entre as classes CE1_{vs.}CE2.

Existem três comparações estatisticamente significativas no fator Cuidado na Relação Interpessoal (CRI), todas entre as proporções das respostas das classes CE1 e CE3 (Tabela 29).

Tabela 29 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Cuidado na Relação Interpessoal do autoconceito profissional.

	Cuidado na relação interpessoal (CRI)	Ciclos de Estudo		
		CE1 _{vs.} CE2	CE1 _{vs.} CE3	CE2 _{vs.} CE3
B1	Empenho-me a ouvir os meus alunos.	1,00	0,42	0,55
B3	Relaciono-me bem com os encarregados de educação.	0,18	0,01	0,23
B5	Os funcionários da escola são simpáticos comigo.	0,67	0,39	0,16
B11	Os funcionários da escola sabem que eu tenho consideração por eles.	0,89	0,22	0,42
B12	Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente.	0,67	0,04	0,21
B13	Considero eficaz o modo de trabalhar com os meus alunos.	0,64	0,50	0,96
B14	Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.	0,93	0,22	0,37
B15	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação.	0,18	0,01	0,14
B23	Quando solicito algo aos funcionários da escola, eles manifestam a sua disponibilidade.	0,45	0,50	0,11
B25	Planifico com a devida antecedência as aulas para os meus alunos.	0,64	0,70	0,44
B29	Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os funcionários da escola.	0,93	0,77	0,91
B35	Preocupo-me em ouvir o que os funcionários da escola têm para me dizer.	0,28	0,76	0,22

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

O item B3 (“Relaciono-me bem com os encarregados de educação”) tem significância estatística nas proporções CE1_{vs.}CE3 (0,01); o item B12 (“Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente”) tem significância estatística nas proporções CE1_{vs.}CE3 (0,04); e o item B15 (“Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação”) tem significância estatística para CE1_{vs.}CE3 (0,01).

A consulta da Tabela 28 permite-nos observar que o grau de concordância em relação ao item B3 diminui ao longo dos ciclos de estudo, sendo 100%, 95,8% e 87,5%, respetivamente. Igual tendência verifica-se em relação ao item B12 (97,7%, 95,8% e 86,8%) e em relação ao item B15 cujas percentagens de concordância são igualmente expressivas: 100%, 95,8% e 84,6%, respetivamente. A nossa interpretação para o facto consiste na convicção de que o regime de monodocência que se verifica na educação de infância e no 1.º Ciclo do ensino básico, aliado à menor idade das crianças e à sua maior dependência dos adultos, conduzem ao estabelecimento de relações de maior duração, nas quais a empatia entre os docentes e os elementos da comunidade, em particular os encarregados de educação, é mais consolidada. No 2.º Ciclo do ensino básico, uma grande parte dos professores ainda leciona duas disciplinas às suas turmas. As relações de proximidade vão-se, contudo, progressivamente desvanecendo com o crescimento dos jovens e progressiva aquisição de uma maior autonomia e responsabilidade para com os propósitos dos seus estudos; a situação pode ser causadora de angústias e frustrações nos jovens e seus encarregados de educação, pelas quais os docentes dos ciclos de estudo superiores são mais frequentemente culpabilizados, o que poderá justificar os resultados obtidos.

No fator Segurança em contexto laboral (SCL) ocorreram duas comparações estatisticamente significativas, uma entre as classes CE2_{vs}.CE3 (0,02) e a outra entre as classes CE1_{vs}.CE3 (0,02), conforme se pode observar na Tabela 30.

Tabela 30 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Segurança em Contexto Laboral do autoconceito profissional.

	Segurança em contexto laboral (SCL)	Ciclos de Estudo		
		CE1vs. CE2	CE1vs. CE3	CE2vs. CE3
B4	Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	0,14	0,20	0,02
B6	Temo relacionar-me com os representantes da comunidade envolvente da escola.	0,87	0,09	0,11
B7	Os meus alunos consideram as minhas aulas pouco interessantes.	0,21	0,41	0,39
B8	Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.	0,31	0,91	0,30
B9	Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação.	0,31	0,02	0,75
B17	Com os funcionários da escola, o meu relacionamento é conflituoso.	1,00	1,00	1,00
B19	Tenho dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos.	0,18	0,27	0,45
B21	Fico incomodado/a com questões levantadas pelos encarregados de educação.	0,93	0,76	0,74
B28	Evito ao máximo relacionar-me com os meus superiores hierárquicos.	0,64	0,93	0,65
B30	Evito envolver-me em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola.	0,28	0,31	0,11
B32	Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho.	0,45	0,93	0,39
B33	Considero um aborrecimento ter que me relacionar com os encarregados de educação.	0,19	0,50	0,29
B34	Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram.	1,00	0,08	0,19
B36	Sinto-me incomodado/a quando participo em atividades da comunidade envolvente da escola.	0,18	0,26	0,75

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

O grupo de professores do 3.º Ciclo e ensino secundário (CE3) é quem mais considera que os seus superiores hierárquicos são indiferentes às suas sugestões (25,7%) e o grupo de professores do 2.º Ciclo é quem menos o sente (4,2%), conforme pudemos constatar pela análise da Tabela 28 (p.96). Por outro lado, a observação da referida tabela mostra que são os docentes da classe CE3 quem menos nervoso fica com a presença dos encarregados de educação (2,9%), em contraste com os 11,6% dos docentes pertencentes à classe CE1 que o refere.

Encontramos duas comparações estatisticamente significativas no fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL) em relação aos ciclos de estudo (Tabela 31).

Tabela 31 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral do autoconceito profissional.

Cooperatividade e pertença em contexto laboral (CPCL)		Ciclos de Estudo		
		CE1 vs. CE2	CE1 vs. CE3	CE2 vs. CE3
B2	Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas.	0,93	0,18	0,27
B10	Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos.	0,31	0,04	0,51
B18	Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.	0,47	0,02	0,23
B24	Gosto de ser convidado/a para iniciativas da comunidade envolvente da escola.	0,47	0,08	0,51

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

O item B10 (“Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos”) tem significância estatística para CE1 vs. CE3 (0,04) e o item B18 (“Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola”) para CE1 vs. CE3 (0,02). Verifica-se que são os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo quem mais colabora com os seus superiores hierárquicos (88,4%), em face dos 72,1% dos sujeitos do 3.º Ciclo e ensino secundário que o fazem assiduamente (Tabela 28). Na interpretação do facto referiremos a multitude de funções de responsabilidade que perpassam no dia-a-dia da atividade de um docente do ensino secundário, acontecendo retirar-lhe alguma disponibilidade para se envolver em outro tipo de tarefas. Poderá corroborar a interpretação que acabámos de fazer o facto de, na análise das respostas à situação descrita no item B18, se verificar serem os docentes da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo quem mais se empenha na planificação de atividades com a comunidade (86,0%), contra os 67,1% dos docentes do 3.º Ciclo e do ensino secundário (Tabela 28) que o fazem.

Não foram encontradas diferenças com significado estatístico no fator Reconhecimento Laboral (RL) quando se comparam as classes da amostra na categoria ciclos de estudo (Tabela 32).

Tabela 32 – Nível de significância das respostas dos professores de diferentes ciclos de estudo aos itens que avaliam o fator Reconhecimento Laboral do autoconceito profissional.

	Reconhecimento laboral (RL)	Ciclos de Estudo		
		CE1vs. CE2	CE1vs. CE3	CE2vs. CE3
B16	Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.	0,66	0,09	0,08
B20	Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.	0,58	0,83	0,41
B22	Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.	0,96	0,57	0,61
B26	Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.	0,75	0,91	0,78
B27	Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	0,45	0,09	0,61
B31	Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.	0,68	0,49	0,92

4.2.3 O AUTOCONCEITO PROFISSIONAL DOS DOCENTES: FATORES QUE SOBRESSAEM NOS CICLOS DE ESTUDO E NAS FASES DA CARREIRA

Indagámos se o Autoconceito Profissional é passível de variar nas subamostras do nosso estudo.

Recordamos que as qualidades em análise foram recolhidas de forma numérica, cujos números expressam relações de ordem qualitativa numa escala de 1 a 5; não obstante, pretendendo descrever como os professores se colocam perante dois constructos, a ADD e o que vem agora ao caso, o APP, relembramos que foi feita a média das respostas dadas pelo sujeito aos itens que avaliam cada um dos fatores do APP e, seguidamente, considerámos os estratos amostrais para procedermos à avaliação do comportamento dos grupos, mediante as hipóteses formuladas em 3.5.2 (p.64).

A Tabela 33 mostra o grau de concordância com os itens dos quatro fatores do APP, revelando um autoconceito profissional geral positivo em todas as subamostras, mais elevado no fator Cuidado na Relação Interpessoal e menos positivo para o fator Reconhecimento Laboral, crescendo este ligeiramente com o aumento do tempo de serviço.

Tabela 33 – Síntese dos resultados nas medidas de percepção do APP.

Fatores do Autoconceito Profissional dos Professores (APP)								
Variável	Cuidado na Relação Interpessoal (CRI)		Segurança em Contexto Laboral (SCL)		Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL)		Reconhecimento Laboral (RL)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
F1	4,54	0,37	4,33	0,44	4,34	0,51	3,61	0,55
F2	4,50	0,36	4,27	0,49	4,03	0,68	3,70	0,53
F3	4,47	0,34	4,28	0,48	4,03	0,68	3,81	0,54
CE1	4,54	0,36	4,32	0,45	4,31	0,50	3,75	0,56
CE2	4,61	0,36	4,38	0,38	4,35	0,48	3,81	0,57
CE3	4,46	0,34	4,26	0,49	4,00	0,70	3,71	0,54

4.2.3.1 Validação dos procedimentos estatísticos

A Tabela 52 do Anexo J [Validação dos procedimentos estatísticos – Escala EAPP] mostra que só o fator RL é uma amostra simétrica na medida em que $|\text{Skewness Statistic/ Std. Error}| = |-0,76| \leq 1,96$; em todos os outros fatores verifica-se assimetria com desvio à esquerda.

A aplicação do teste de Levene (Tabela 53 do Anexo J) mostra que existe um problema com a igualdade das variâncias no fator CPCL (Sig. 0,012). Os restantes fatores não levantam problemas para a análise das ANOVAS parciais que constam das Tabelas 53 e 54 do Anexo I.

Através do Teste M de Box (Tabela 54 do Anexo J), verifica-se que existe homogeneidade das variâncias nas diversas subamostras estudadas (Sig. 0,805). Este resultado aponta para não se rejeitar a hipótese nula, a qual afirma a igualdade das médias dos resultados nas subamostras.

4.2.3.2 Análise das diferenças nas medidas de percepção

Com base nos testes de análise multivariada realizados (Tabela 55 do Anexo J) podemos afirmar com segurança estatística que existem diferenças nas medidas da percepção do APP nas diversas *Fases da carreira*, com o teste “A maior raiz de Roy” a ter o maior poder a assinalar essas diferenças (Nível de significância, $\alpha = 0,002$; Poder Observado, $1 - \beta = 0,926$). O mesmo não acontece em relação aos *Ciclos de Estudo*.

Qualquer das estatísticas revela que a interação entre as duas variáveis [Fases da carreira e Ciclos de Estudo] não demonstra produzir efeitos nas diversas medidas da percepção do APP. É, pois, razoável, e fará todo o sentido, falarmos das variáveis Fases da carreira e Ciclos de Estudo isoladamente.

As ANOVAS parciais (Tabela 56 do Anexo J) não confirmam os resultados da análise multivariada (Tabela 55 do mesmo anexo). São inclusivamente contraditórios, na medida em que não identificam diferenças em nenhum fator do APP para a *Fases da carreira* e percebem-se diferenças para os *Ciclos de Estudo* que antes não foram notadas pela análise multivariada. O Teste de Efeitos revela a existência de diferenças entre os sujeitos das subamostras Ciclos de Estudo no fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL) (Nível de significância, $\alpha = 0,042$; Poder Observado, $1 - \beta = 0,610$).

Porém, nas comparações duas-a-duas entre as Fases da carreira (Tabela 55 do Anexo I) ou entre os Ciclos de Estudo (Tabela 57 do Anexo J), voltam a aparecer diferenças no fator CPCL do APP. Esta contradição nos resultados levanta-nos problemas de interpretação.

Através da Tabela 58 do Anexo J observamos que existem diferenças para relações F1_{vs}.F2 (Sig. 0,041) e F1_{vs}.F3 (Sig. 0,020) no fator CPCL. Segundo os autores da escala EAPP, este aspeto do Autoconceito Profissional dos Professores –“ (...) *exibe a percepção que o sujeito tem da sua inserção nas relações sociais e de trabalho, e da qualidade e importância do seu papel na escola e nos grupos de trabalho a que pertence*”– (Roque e Veiga, 2007, p.1032). Fazendo o cruzamento da informação, verificamos, na Tabela 23 (pág. 95), que são os docentes da fase inicial (F1) quem mais gosta de trabalhar em grupo com os colegas (95,9%) e que são os docentes da fase intermédia (F2) os que, respondendo favoravelmente ao item B2, o fazem em menor magnitude relativa (84,5%). A Tabela 26 (pág. 94) mostra que a diferença entre estes resultados apresenta uma significância estatística de 0,05, portanto, diferente do resultado constante da tabela supracitada. Para além disso, nas respostas ao item “Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos”, observamos que a percentagem de concordância dos docentes da fase inicial é de 89,8% enquanto a dos docentes da fase avançada é 69,8% (Tabela 23), com a significância estatística de 0,01 na relação entre as classes F1_{vs}.F3 (Tabela 26). Também aqui, os resultados obtidos através dos dois métodos estatísticos

utilizados não coincidem em termos da significância do valor obtido. Porém, as duas estatísticas detetam as mesmas relações interclasses como significantes.

Em relação aos Ciclos de Estudo, são significantes as diferenças nas respostas dos docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo em relação às dadas pelos docentes do 3.º Ciclo e secundário. Aos itens “Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos” (Sig. 0,04; Tabela 31, p.103) e “Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola” (Sig. 0,02; Tabela 31) respondem os docentes com os graus de concordância de 88,4% (CE1) e 72,8% (CE3) e 86,0% (CE1) e 66,9% (CE3), respetivamente, como se pode observar na Tabela 28 (p.96). Recordemos que se havia acusado diferenças nos Ciclos de Estudo em relação ao fator CPCL (Tabela 56 do Anexo J), ao que a Tabela 58 do mesmo anexo esclarece tratarem-se de diferenças entre as classes CE1 vs. CE2 (Sig. 0,017) e CE2 vs. CE3 (Sig. 0,035). Indo buscar a informação obtida através da estatística anterior, através dos testes de hipóteses constata-se que a significância das diferenças se revela exclusivamente entre as classes CE1 e CE3 (Tabela 31).

O objetivo destas análises foi compreender quais os fatores que melhor poderiam descrever o autoconceito profissional dos docentes, tanto ao longo da carreira como em relação aos ciclos de estudo da docência.

Com estas limitações de análise não temos uma garantia da existência de diferenças significativas nas medidas da perceção do APP nas subamostras. Não poderemos, pois, tecer considerações plausíveis ou retirar conclusões por não existir segurança nos resultados obtidos. As diferenças que se distinguem devem ser entendidas como possibilidades de ocorrência de diferenças significativas nas medidas da perceção do APP que não foram, de facto, confirmadas ao longo do caminho estatístico percorrido. No entanto, se admitirmos a existência de diferenças, elas parecem estar circunscritas ao fator CPCL. Curiosamente, este é também o fator que não apresenta uma confirmação da igualdade das variâncias (Tabela 53 do Anexo J), o que pode ser causador da contradição verificada entre as ANOVAS parciais (univariada) e a análise multivariada.

4.3 O AUTOCONCEITO PROFISSIONAL E A SATISFAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: HAVERÁ RELAÇÃO ENTRE O APP E A PERCEÇÃO DA ADD?

Retomámos os dados anteriores, onde agrupámos os itens da secção B do questionário em fatores que avaliam o APP e os itens da secção C do questionário nas dimensões que avaliam a ADD, para considerar o valor médio das medidas (Tabela 34).

Tabela 34 – Média e Desvio-Padrão dos resultados nos fatores do APP e nas dimensões da ADD.

		Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
APP	Cuidado na Relação Interpessoal (CRI)	4,49	0,35	5,00	3,42
	Segurança em Contexto Laboral (SCL)	4,29	0,47	5,00	3,07
	Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL)	4,10	0,65	5,00	2,00
	Reconhecimento Laboral (RL)	3,73	0,54	5,00	2,17
ADD	Procedimento	3,70	0,55	5,00	2,17
	Objeto	3,71	0,54	5,00	1,86
	Critério	3,52	0,61	5,00	1,57
	Finalidade	3,58	0,67	5,00	1,67

Pela análise da tabela supra constata-se que os professores têm como valor mais elevado o Cuidado na Relação Interpessoal que obtém a média de 4,49 e o desvio padrão de 0,35. Esta constatação de facto não nos surpreende de todo, uma vez que a profissão docente trata essencialmente do trabalho com outros (colegas, os pares) em prol de outros (os alunos). O fator Reconhecimento Laboral é o menos satisfatório para os docentes (média = 3,73 e desvio padrão = 0,54), querendo isto significar que o sujeito não percebe o reconhecimento das suas qualidades profissionais e desempenho pelos diversos elementos da comunidade educativa. Observa-se que a dimensão Objeto da ADD é a que colhe a média dos valores mais elevada (3,71) e o menor desvio padrão (0,54), sendo Critério e Finalidade as dimensões onde se registam o valor médio mais baixo e a maior dispersão de resultados, respetivamente. Estes resultados estão em conformidade com a análise que realizámos anteriormente, quando afirmámos que as

dimensões Critério e Finalidade permitem distinguir os grupos da amostra nos ciclos de estudo de docência.

Em seguida, fomos verificar da existência de correlação entre a percepção geral da ADD e os fatores que avaliam o APP, quer para a totalidade da amostra (Tabela 35), quer nas categorias e respetivas classes amostrais (Tabelas 36 e 37).

O coeficiente de correlação de Pearson não assinalou correlação apreciável (Tabela 59 do Anexo K) entre os fatores que caracterizam o APP e a percepção da ADD na amostra de 203 sujeitos com as classes indiscriminadas. Os resultados apontam sempre para a existência de correlação fraca positiva ($0,1 \leq r < 0,5$) entre as variáveis contrastadas, conforme se poderá verificar pela análise da Tabela 35.

Tabela 35 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP na amostra global (n = 203).

ADD vs. Cuidado na Relação Inter- pessoal	ADD vs. Segurança em Contexto Laboral	ADD vs. Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral	ADD vs. Reconhecimento Laboral
r	r	r	r
0,23	0,16	0,25	0,34

Quando se apreciam as fases da carreira dos sujeitos da amostra, apenas nos docentes da fase inicial (F1) é revelada a correlação moderada positiva ($0,5 \leq r < 0,8$) entre o fator Reconhecimento Laboral que caracteriza o APP e a percepção geral da ADD, conforme se pode verificar na Tabela 36. Numa explicação para o facto poderemos considerar que, com a entrada na carreira, acontece a conquista de uma posição social à qual está associada a obtenção de uma remuneração pelo trabalho desenvolvido; à independência financeira e responsabilidade recém-adquiridas poderá associar-se um sentimento mais positivo, em virtude da assunção de novos papéis e afirmação da individualidade; como a formação inicial ainda se encontra bastante presente na memória dos sujeitos naquilo que foi um processo de aquisição e certificação de competências, então, a avaliação do desempenho poderá estar a ser encarada com mais naturalidade pelos docentes da fase inicial de carreira, como se fosse uma forma continuada de formação académica e profissional.

Tabela 36 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP nas Fases da carreira.

	ADD vs. Cuidado na Relação Interpessoal	ADD vs. Segurança em Contexto Laboral	ADD vs. Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral	ADD vs. Reconhecimento Laboral
	r	r	r	r
F1	0,27	0,26	0,47	0,56
F2	0,28	0,15	0,34	0,38
F3	0,19	0,12	0,13	0,21

A vermelho os casos em que existe correlação moderada.

A tabela anterior permite-nos constatar que a correlação entre a percepção da ADD e o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral, bem como na relação com o fator Reconhecimento Laboral, se encontra a diminuir ao longo das fases da carreira, tal como havíamos constatado anteriormente, tendo a diminuição alguma expressão ($\geq 30\%$) em termos dos resultados apresentados.

Quando passamos a considerar os ciclos de estudo dos sujeitos da amostra, encontramos uma correlação ínfima negativa ($-0,1 < r < 0$) na percepção da ADD em relação ao fator Segurança em Contexto Laboral pela classe amostral CE2 (2.º Ciclo do ensino básico), fator que diz respeito ao “controlo de emoções e libertação de medos” (Roque e Veiga, 2007), a “estados emocionais de ansiedade” e “integração laboral” (Veiga et al. 2003); esta circunstância é desprezável em termos estatísticos mas poderá querer significar que os docentes deste grupo estão mais confortáveis, mais do que os restantes, com a situação da avaliação do seu desempenho profissional, tal como é possível inferir-se da análise dos níveis de concordância com os itens da ADD deste grupo profissional. Todas as restantes correlações são classificadas como fraca positiva (Tabela 37).

Tabela 37 – Correlação entre a percepção da ADD e os fatores do APP nos Ciclos de Estudo.

	ADD vs. Cuidado na Relação Interpessoal	ADD vs. Segurança em Contexto Laboral	ADD vs. Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral	ADD vs. Reconhecimento Laboral
	r	r	r	r
CE1	0,24	0,25	0,39	0,48
CE2	0,04	-0,01	0,17	0,14
CE3	0,26	0,15	0,24	0,32

Por último, relacionámos os quatro fatores que caracterizam o autoconceito profissional, segundo Roque e Veiga (2007), com as quatro dimensões contempladas no presente estudo para se definir o modelo de avaliação do desempenho (Tabela 38).

Tabela 38 – Correlação entre os fatores do APP e as dimensões da ADD na amostra global (n = 203).

		Dimensões da ADD			
		<i>Procedimento</i>	<i>Objeto</i>	<i>Critério</i>	<i>Finalidade</i>
Fatores do APP	<i>Cuidado na Relação Interpessoal (CRI)</i>	0,20	0,30	0,17	0,03
	<i>Segurança em Contexto Laboral (SCL)</i>	0,07	0,27	0,09	0,04
	<i>Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral (CPCL)</i>	0,26	0,27	0,17	0,04
	<i>Reconhecimento Laboral (RL)</i>	0,19	0,44	0,20	0,15

Os dados descritivos constantes da Tabela 38 dizem respeito às correlações estudadas. Consta-se que o valor do coeficiente de Pearson se apresenta positivo e revela fraca magnitude em todas as situações contrastadas.

O Anexo K apresenta as correlações supra indicadas mas com a amostra estratificada por Fases da carreira (Tabela 60) e por Ciclos de Estudo (Tabela 61). Não há a reportar situações com forte correlação estatística, conforme se poderá verificar através da consulta do referido anexo.

4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

O estudo teve o duplo objetivo de explorar as perceções dos docentes face à ADD e extrair indicadores de qualidade da ADD baseados na experiência vivida pelos inquiridos em matéria de avaliação do seu desempenho, no biénio de 2009 a 2011.

O estudo utilizou o questionário como instrumento de recolha de dados empíricos.

A amostra, constituída por 203 sujeitos de escolas do ensino público não superior, pertencentes a dois concelhos da península de Setúbal, foi subdividida em seis classes distintas, três classes na categoria Fases da carreira – inicial; intermédia; e avançada – e outras três na categoria Ciclos de Estudo – Educação pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico; 2.º Ciclo do ensino básico; e Ensino básico (3.º Ciclo) e secundário.

A combinação dos tratamentos estatísticos aplicados aos dados revelou-se profícua em resultados.

O tratamento quantitativo que se deu aos dados, através da estatística *One-Way* ANOVA e análise multivariada, deu a conhecer quais as dimensões – *Critério* e *Finalidade* – da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) onde ocorreram as maiores diferenças nas classes amostrais em estudo. Estas diferenças verificaram-se ao longo dos ciclos de estudo mas não em relação às fases da carreira, sendo estatisticamente significativas as diferenças de parecer entre os docentes da Educação pré-escolar e 1.º Ciclo quando contrastados com os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário. Importa esclarecer que, neste estudo, considerámos como Critério da ADD um referente ou lista de evidências que permita identificar e reconhecer a qualidade do que é observado para fins de avaliação; a Finalidade consiste nos objetivos derradeiros que determinam a realização da avaliação de desempenho dos docentes.

Seguindo as linhas orientadoras do estudo foi possível encontrar uma tendência, ao longo das Fases da carreira, para um sentimento menos satisfatório no fator *Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral* do Autoconceito Profissional dos Professores (APP), correspondendo este à perceção do sujeito acerca da sua “inserção nas relações sociais e de trabalho, e da qualidade e importância do seu papel na escola e nos grupos de trabalho a que pertence” (Roque e Veiga, 2007, p. 1032), cujos valores parecem tornar-se progressivamente menos positivos ao longo do ciclo de vida profissional/Fases da carreira. Existindo essas diferenças, que não ficaram cabalmente demonstradas neste estudo, é também possível que aconteçam nos diferentes ciclos de estudo da docência mas, especialmente, verificarem-se entre as várias fases da carreira.

A estatística realizada mediante os Testes de Hipóteses acrescentou pormenor ao tratamento de dados, adicionando-lhe a vantagem de permitir determinar quais os itens em que as diferenças apontadas se tornam significantes e aqueles em que não ocorrem diferenças significativas. Assumiu-se um grau de concordância interclasses em como 95% das respostas não foram dadas ao acaso (ou um nível de significância $\alpha < 0,05$).

A análise de resultados vem corroborar as aceções que já anteriormente havíamos feito, mostrando-se que os erros do método utilizado aquando das ANOVAS são, ao caso e de facto, pouco expressivos no que concerne ao parecer dos docentes em relação

à avaliação do desempenho e não tendem a alterar as inferências que possamos fazer a partir dos resultados, aparentemente.

Os resultados revelaram ainda algumas relações com significado substantivo, mas sem significado estatístico e algumas diferenças estatisticamente significativas entre vários aspetos, tanto da ADD como do APP, e as variáveis Fases da carreira e Ciclos de Estudo, tanto isoladas como em interação. No Quadro 5 apresenta-se uma sinopse, que constitui uma repetição sintética da análise que já foi anteriormente feita de forma mais extensa. Encontram-se assinaladas, dentro de um parêntesis, as classes da amostra cujos valores obtiveram as maiores diferenças.

Quadro 5 – Síntese dos resultados nas variáveis ADD e APP, função das Fases da carreira e dos Ciclos de Estudo dos docentes.

	ADD	APP
Fases da carreira	<p>Quando se questiona acerca do modelo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes da fase avançada da carreira são os que mais valorizam a qualidade científico-didática da ação docente (dimensão <i>Objeto</i>); consideram que todos os instrumentos da avaliação devem ser registados pelo avaliado e disponibilizados ao avaliador (dimensão <i>Procedimento</i>). • Os docentes da fase intermédia da carreira são quem mais considera que a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática, que a avaliação deve ser complementada com observações e pareceres externos e, por outro lado, são quem menos concorda com a avaliação dos docentes dever ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece. São ainda quem mais concorda com a avaliação do desempenho dever visar a diferenciação económica e progressão dos professores. • Os docentes da fase inicial da carreira são os que ficam mais confortáveis com a presença do avaliador no seu grupo habitual de trabalho e são os que mais concordam que a relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente. <p>As principais diferenças encontradas surgem quanto ao <i>Critério</i> a observar e à <i>Finalidade</i> do modelo de avaliação. Na dimensão <i>Critério</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • São os docentes da fase inicial quem mais considera que a classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação. (F1 vs. F2) • Quanto aos diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente deverem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa, os resultados demonstram a sua elevada importância em todas as fases da carreira sendo esta, progressivamente, crescente. <p>Na dimensão <i>Finalidade</i>, as respostas apontam uma preferência para a ADD não diferenciar economicamente os professores ou condicionar a sua progressão, para não dever ser um mecanismo de controlo pelo estado, sendo este tipo de controlo mais facilmente aceite quando vindo da parte das escolas, mas que deve promover a melhoria da qualidade da docência, a valorização dos docentes e a dignificação da profissão. As principais diferenças encontradas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes da fase avançada são quem mais considera que o resultado da avaliação de desempenho deve definir a qualidade profissional do docente. (F2 vs. F3) • Verifica-se uma tendência para a obtenção de graus de concordância progressivamente mais elevados (ao longo do ciclo de vida profissional) para a avaliação do desempenho dever visar a melhoria da qualidade da docência. (F1 vs. F3) 	<p>Em relação à percepção do autoconceito profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes da fase inicial percebem que colaboram mais com os superiores hierárquicos; essa colaboração tende a diminuir com o aumento do tempo de serviço. • Os sujeitos da fase inicial são os que mais temem o relacionamento com a comunidade envolvente, quem mais se empenha na planificação daquelas atividades e quem mais gosta de ser convidado a participar nas mesmas. • Os docentes de todas as fases da carreira percebem que os encarregados de educação valorizam de forma moderada o trabalho que aqueles realizam. • Os docentes da fase inicial têm mais dificuldade em gerir o tempo útil da aula. • Os docentes da fase intermédia tendem a perceber que os alunos consideram as suas aulas interessantes. <p>Onde ocorrem as principais diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes da fase inicial são os que mais gostam de trabalhar em grupo com os colegas. (F1 vs. F2) • A colaboração com os superiores hierárquicos tende a diminuir ao longo das fases da carreira. (F1 vs. F3) • Existe uma percepção de que os superiores hierárquicos atribuem mais tarefas de responsabilidade aos docentes com 23 ou mais anos de serviço. (F1 vs. F3) • Existe uma percepção de que os superiores hierárquicos ignoram menos os docentes mais experientes. (F2 vs. F3) • Existe a percepção de que os colegas possam ter inveja do trabalho realizado pelo próprio. (F1 vs. F3) • Ocorre progressivamente uma menor qualidade no relacionamento com os elementos da comunidade envolvente ao longo das fases da carreira. (F1 vs. F2; F1 vs. F3) • Revela-se uma tendência para os docentes ficarem mais confiantes na estimação da sua capacidade de liderança ao longo do ciclo de vida profissional/ Fases da carreira. Porém, os valores registados (item B26) são os mais baixos, podendo considerar-se bastante abaixo dos resultados de qualquer um dos restantes itens. (F1 vs. F3)

	ADD	APP
Ciclos de estudo	<p>Onde se registam as maiores diferenças:</p> <p>Dimensão <i>Procedimento</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os professores do 3.º Ciclo e secundário são os que mais consideram que a avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível. (CE1 vs. CE3) <p>Dimensão <i>Objeto</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os professores do 3.º Ciclo e secundário são quem mais concorda que a qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do desempenho. (CE1 vs. CE3) Os docentes do 2.º Ciclo são os que mais consideram que a relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente (CE2 vs. CE3) <p>Dimensão <i>Critério</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os docentes do 2.º Ciclo são os que mais concorda que, na avaliação de desempenho, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente. (CE2 vs. CE3) Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo concordam mais que os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devam ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino. (CE1 vs. CE3) <p>Dimensão <i>Finalidade</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os docentes do 3.º Ciclo e secundário concordam mais que a avaliação de desempenho deva ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece (CE2 vs. CE3) e que deva visar a diferenciação económica e progressão dos professores. (CE1 vs. CE3) <p>Os resultados das classes CE1 e CE3 diferem entre si em cerca de 50% quanto à dimensão <i>Critério</i> e a classe CE3 é a que discorda mais dos itens que avaliam esta dimensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para os docentes da classe CE1, na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científica e didática do docente, devendo a classificação final resultar da média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação. Os docentes tendem a discordar que, aos diferentes de critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, possa a escola atribuir escalas de valoração diferente, sendo os docentes do 2.º Ciclo quem menos discorda do facto e quem mais considera suficiente o poder realizar-se uma ADD feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos. <p>Os resultados para as classes CE1 e CE3 diferem menos quando se passa a considerar a dimensão <i>Finalidade</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe um certo grau de acordo nas posições quanto à conceção de uma avaliação do desempenho docente não dever servir para diferenciar economicamente e conduzir a progressão dos professores, nem também como mecanismo de controlo que o estado estabelece. Estão também de acordo sobre o resultado da avaliação de desempenho dever visar a melhoria da qualidade da docência, mas não servir para definir a qualidade profissional; e que a avaliação de desempenho deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores. 	<p>Onde se registam as maiores diferenças:</p> <p>Fator <i>CRI</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Em monodocência, o relacionamento com os encarregados de educação é mais satisfatório para os docentes, sendo, igualmente, o modo de relacionamento mais eficaz. (CE1 vs. CE3) Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são os que mais consideram ter um bom relacionamento com os elementos da comunidade envolvente. (CE1 vs. CE3) <p>Fator <i>SCL</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os docentes do 3.º Ciclo e secundário são os que mais considera que os superiores hierárquicos são indiferentes às suas sugestões. (CE2 vs. CE3) Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são os que mais ficam nervosos com a presença dos encarregados de educação. (CE1 vs. CE3) <p>Fator <i>CPCL</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são quem colabora com assiduidade com os superiores hierárquicos, sendo ainda os que mais se empenham na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola. (CE1 vs. CE3) <p>Os docentes do ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico são os que menos temem o relacionamento com os encarregados de educação, mas, ao mesmo tempo, são quem fica mais nervoso com a presença dos encarregados de educação e quem mais considera um aborrecimento ter de relacionar-se com eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os docentes do ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico são quem tem mais dificuldade em gerir o tempo útil da aula. Os docentes do ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico são também os que mais se empenham na planificação de atividades com a comunidade envolvente. Os docentes do ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino são ainda os que mais colaboram com os superiores hierárquicos. Os docentes do 2.º Ciclo são os que mais percebem que os colegas têm inveja do seu trabalho. Os docentes do 3.º Ciclo e secundário são os que menos consideram que os seus superiores hierárquicos lhes atribuem tarefas de responsabilidade, os que mais sentem que os superiores hierárquicos os ignoram e os que menos consideram ver reconhecido por eles o seu trabalho. São também estes docentes os que menos sentem o seu trabalho valorizado pelos encarregados de educação e os que consideram menos eficaz o relacionamento com os encarregados de educação. De um modo geral, os docentes não ficam incomodados com as questões levantadas pelos encarregados de educação e percebem que os alunos reconhecem o seu trabalho, consideram eficaz o modo de trabalhar com os alunos e que têm um bom relacionamento com os colegas. A generalidade dos docentes não percebem que os colegas o considerem bom professor.

	ADD	APP
Interação entre Fases e Ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • São os docentes da fase avançada (F3) e os docentes do 3.º Ciclo e secundário (CE3) quem mais concorda que a avaliação de desempenho deva ter por finalidade a diferenciação económica e progressão, embora o grau de concordância seja relativamente baixo. • Quanto à situação de os diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente deverem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa, os resultados demonstram a sua elevada importância, sendo esta progressivamente crescente ao longo das fases da carreira e mais elevada no caso do 3.º Ciclo e secundário. • Não se registam diferenças estatisticamente significativas nas proporções de resposta, nem quando se comparam as fases da carreira, nem quanto aos ciclos de estudo, sobre a escola poder atribuir escalas de valoração diferentes aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência e quanto à avaliação dos docentes dever ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva. Os graus de concordância nestes itens são dos mais baixos registados. • Os docentes do 3.º Ciclo e secundário e os docentes da fase inicial são quem mais concorda com a ADD ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes em início de carreira (F1) e os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo (CE1) são quem mais colabora com os seus superiores hierárquicos. (F1vs.F3; CE1vs.CE3) • Os docentes da fase inicial de carreira e os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são quem considera relacionar-se melhor com os elementos da comunidade envolvente. (F1vs.F2); (F1vs.F3); (CE1vs.CE3)

Os resultados sugerem que os docentes possuem um autoconceito profissional globalmente positivo mas que, em alguns aspetos, vai-se tornando menos positivo ao longo das fases da carreira, ou seja, são os professores em fase inicial de carreira que apresentam um autoconceito mais elevado. Os resultados não revelam variações significativas no autoconceito profissional ao longo dos ciclos de estudo da docência.

Em todo o caso, os resultados mostram que a carreira de professor não é linear e que os professores se envolvem de modo diferente consoante as Fases da carreira e os Ciclos de Estudo da docência.

Os resultados apontam para que o modelo de avaliação de desempenho se deva adaptar aos ciclos de estudo sem distinguir entre as fases da carreira.

Um número não desprezável de docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário (CE3) percebem existir, por parte da chefia, um sentimento de indiferença às suas sugestões (25,7%) e um moderado reconhecimento do trabalho dos professores (60,3%), bem como ponderam que os superiores poderiam atribuir-lhes tarefas de responsabilidade na escola (69,9%), sendo os docentes que mais sentem que os superiores hierárquicos os ignoram (6,6%). Estes docentes parecem tender mais do que os restantes para que a qualidade científico-didática do docente seja o aspeto mais valorizado na avaliação do

desempenho (87,5%) e que a qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deva ser um dos aspetos a considerar na avaliação do desempenho (79,4%). Estes aspetos espelham-se na dimensão Critério da ADD e os resultados parecem apontar para uma maior concentração da atividade dos docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário em torno da componente científico-didática da educação. São ainda os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário quem mais considera que a avaliação de desempenho deve ser complementada com pareceres externos para que possa ser integral e o mais objetiva possível (71,3%), quem mais considera que a avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo do estado (39,7%) e os que mais pensam que deve ser um mecanismo de controlo interno que a escola estabelece (54,4%). Estes resultados indicam que a Finalidade da ADD é uma ideia que não se encontra suficientemente definida, particularmente neste subgrupo da amostra. Os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário são também os que menos pensam ser eficaz o modo de relacionamento com os encarregados de educação (84,6%), quem mais fica incomodado com questões levantadas pelos mesmos (5,9%) e os que mais evitam envolver-se em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola (9,6%).

Os resultados indicam que os docentes do 2.º Ciclo consideram que a relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar na avaliação do desempenho (100%) e que este aspeto deve ser tão valorizado quanto a qualidade científico-didática do trabalho docente (91,7%). São ainda estes docentes que mais consideram eficaz o seu modo de trabalho com os alunos (95,8%), os que menos consideram que os alunos acham as suas aulas pouco interessantes (4,2%) e os que mais consideram que planificam as aulas para os alunos com a devida antecedência (95,8%); são, no entanto, os que menos percecionam serem considerados bons professores pelos colegas (58,3%) e mais sentem que os colegas têm inveja do seu trabalho (12,5%). Os docentes do 2.º Ciclo são quem menos dificuldade tem em participar de forma ativa em atividades de grupo (4,2%) e os que mais concordam que a relação com os colegas possa ser um aspeto a considerar na avaliação do desempenho (79,2%), que esta pode ser feita, de forma consciente e responsável, pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos (83,3%) e que os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca desses instrumentos (95,8%). Estes docentes são quem menos perceciona uma indiferença dos superiores hierárquicos para com as suas sugestões (4,2%) e quem menos evita o relacionamento com os superiores hierárquicos (4,2%), mas são quem mais se

sente incomodado quando participa em atividades da comunidade envolvente da escola (4,2%).

Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são os que estão mais confiantes de si mesmos na interação com os encarregados de educação, todos referindo relacionar-se bem com os encarregados de educação e considerar eficaz o modo de relacionamento usado, mas são também os que mais referem ficar nervosos com a presença dos encarregados de educação (11,6%) e os que mais consideram um aborrecimento ter de relacionar-se com os encarregados de educação (7,0%). São ainda os que mais se percebem como colaboradores assíduos dos superiores hierárquicos (88,4%) e como tendo um bom relacionamento com os elementos da comunidade envolvente (97,7%) e maior empenhamento na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola (86,0%), gostando de ser convidados para iniciativas da comunidade (86,0%). Os docentes da educação pré-escolar e 1.º Ciclo são os que mais referem ter dificuldade em gerir o tempo útil da aula com os alunos (20,9%) e os que mais sentem que os encarregados de educação valorizam (79,1%), e os alunos reconhecem (90,7%), o seu trabalho. São também os que mais dizem ter dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo (11,6%), os que mais consideram que a avaliação do desempenho deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva (44,2%) e os que menos concordam com o resultado da avaliação do desempenho definir a qualidade profissional de um docente (58,1%).

Relativamente à avaliação do autoconceito profissional e seu efeito para o estudo, os resultados apontam para uma ausência de relação entre os dois constructos. Torna-se necessário, num futuro, realizar investigações mais dirigidas aos pontos fulcrais detetados neste estudo, especialmente em relação ao fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral e no parecer dos docentes sobre a ADD, adicionando novos dados ao conhecimento sobre a temática para, dessa forma, podermos refletir com maior propriedade, no sentido de se preconizarem medidas que contribuam para a promoção de um sentimento de maior satisfação nos docentes para com o modelo de avaliação do seu desempenho e para o desenvolvimento das suas expectativas de realização pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto faremos algumas considerações gerais acerca do estudo e apresentaremos as suas principais conclusões para, de seguida, propormos algumas pistas para novas investigações.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Consideramos que a metodologia adotada permitiu operacionalizar cada uma das variáveis do estudo – Avaliação do Desempenho e Autoconceito Profissional – para caracterizá-las através das dimensões/fatores associados e por comparação entre as classes em que se subdividiu a amostra – *Fases da carreira* e *Ciclos de Estudo*.

Atribuímos aos dados dois tipos de tratamento estatístico. Num, procedemos às contagens das respostas dos sujeitos e analisámos as proporções de respostas favoráveis aos itens (percentagem de concordância) de acordo com critérios pré-estabelecidos; no outro, realizámos as médias das respostas dos sujeitos por forma a podermos materializar as dimensões da ADD e os fatores do APP, o que nos possibilitou avaliar diferenças nas classes amostrais. A combinação dos métodos e das técnicas para tratamento de dados constituiu-se como uma importante ferramenta que contribuiu para dar mais riqueza à análise e interpretação dos resultados.

A metodologia revelou-se correta para conhecer as perceções dos docentes em relação à ADD e ao APP, tendo também permitido inferir sobre que fatores do APP poderão, possivelmente, encontrar eco na perceção da ADD.

CONSIDERAÇÕES PARTICULARES

Em Portugal introduziu-se recentemente um novo modelo de avaliação do desempenho docente, cujo processo de implementação (de acordo com o preâmbulo do Decre-

to Regulamentar n.º 26/2012, de 2 de fevereiro, entre outras fontes) não tem sido pacífico.

Com o objetivo de compreender o parecer dos docentes sobre o paradigma de um modelo de avaliação do desempenho aplicámos um questionário aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos concelhos de Barreiro e Moita, tendo como referência concetual na formulação das questões o que/ como/ quando/ porquê/para quê se avalia. Inspirando-nos em Contreras Domingo (2003), optámos por constituir as dimensões – *Procedimento*, *Objeto*, *Critério* e *Finalidade* – como coadjuvantes a uma caracterização da Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

A amostra deste estudo constituiu-se por 203 sujeitos. Analisados os dados, efetuámos uma reflexão sobre as conceções dos docentes quanto ao modelo da avaliação de desempenho. Concluímos afirmativamente em relação ao por nós teorizado, isto é, constatou-se que existem diferenças significativas no modo como os docentes posicionados na fase inicial (F1) e na fase avançada (F3) do ciclo de vida profissional encaram a avaliação do seu desempenho, o mesmo se verificando entre aqueles cuja experiência profissional se situa no ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico (CE1) e os docentes que lecionam ao 3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário (CE3).

Em suma, numa análise *post-hoc* verificou-se que a significância estatística da diferença entre os valores médios apresentados por duas das classes amostrais formadas com base em ciclos de estudo, CE1 e CE3, não deve ser menosprezada quanto à dimensão *Finalidade* da ADD. Através da análise das variâncias a dois fatores – Fases e Ciclos – foi possível concluir que existia interação entre as variáveis no que respeita à dimensão *Procedimento* da ADD, ou seja, os efeitos encontrados não se devem à ação independente de cada uma das variáveis. Deste modo, verificamos que são os professores do 3.º Ciclo e ensino secundário que consideram, mais ainda do que os da educação pré-escolar e 1.º Ciclo, que a ADD deve ter por finalidade a diferenciação económica e a progressão, embora com um grau de concordância considerado baixo, e que são também os docentes do 3.º Ciclo e ensino secundário e os docentes da fase inicial da carreira quem mais concorda com o facto de a ADD ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece. No respeitante ao Procedimento, a ADD deverá ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível, sendo esta última opinião corroborada pela maioria dos docentes posicionados na fase inicial da carreira. É ainda o parecer da maioria que

os diferentes aspetos a avaliar (dimensão *Critério*) devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa, demonstrando os resultados que os docentes lhe atribuem uma elevada importância, que cresce ao longo das fases da carreira e é mais elevada no caso do 3.º Ciclo e ensino secundário. A focagem dos docentes em certos aspetos da sua profissionalidade torna-se mais evidente e específica com os anos de experiência profissional. Havendo oportunidade, o docente depura comportamentos e atitudes e, adotando uma postura mais ou menos rígida, atenta-se nos conteúdos curriculares e nos métodos de ensino, ou seja, o enfoque desvia-se para os saberes que mais caracterizam as componentes científico-didática e pedagógica da missão de ensinar; ou, em alternativa, e em detrimento daquela que é a vertente da sua preferência, vê-se cada vez mais envolvido em aspetos de natureza sociopolítica de relacionamento interpessoal e com as instituições, causadores de insatisfação no docente. Assim se explicam os resultados com que somos confrontados neste estudo. Talvez assim se explique, também, porque é no fator *Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral* do autoconceito profissional que mais parecem divergir os docentes ao longo da sua carreira profissional.

Averiguámos da existência de um autoconceito profissional mais elevado entre as diferentes fases da carreira e, seguidamente, nos diversos ciclos de estudo da docência para encontrar fundamento para as diferenças de conceção em relação a aspetos da ADD.

Encontrámos o autoconceito profissional como sendo um conceito relativamente estável nos Ciclos de Estudo, na medida em que não se detetaram variações significativas entre as três classes amostrais da referida categoria. O autoconceito profissional é ainda relativamente estável no ciclo de vida profissional, mas verifica-se uma tendência para uma diminuição do autoconceito profissional à medida que aumenta o tempo de serviço na docência, facto que vai ao encontro do que pudemos apreciar pela revisão da literatura efetuada.

O estudo demonstrou a existência de heterogeneidades na classe docente decorrentes do exercício da profissão, tanto em relação aos ciclos de estudo como em relação ao ciclo de vida profissional. Perante os resultados, têm-se como possíveis implicações do estudo que o modelo de avaliação de desempenho não deverá ser único para toda a classe docente, como se esta fosse um grande grupo homogéneo de profissionais. Antes, deverá levar em linha de conta as heterogeneidades intrínsecas ao grupo profissional,

em termos de experiência (fases da carreira) e de modalidade de ensino (monodocência versus pluridocência), discriminando os ciclos de estudo/nível de ensino. O presente trabalho poderá, deste modo, dar um contributo para um futuro modelo de avaliação do desempenho docente.

Face ao exposto, consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram atingidos.

PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Partimos para este estudo com a intenção de testar a hipótese de que existe um núcleo central de elementos comuns a todos os docentes acerca do modo como experienciam a sua vida profissional. Por tal razão, não foi tomada em linha de conta a diversidade dos contextos, tais como as localizações geográficas das escolas, o modo como estas se encontram estruturadas e organizadas ou o nível dos seus recursos. Tão-pouco nos preocupámos em conhecer as características dos professores nas suas particularidades e especificidades individuais (etnia, classe social, sexo, opções político-ideológicas, religião, aptidão física, entre outras variáveis não quantificadas no estudo) bem como diferenças ligadas à cultura e aos valores pessoais do professor.

Salientemos o nosso vivo interesse em generalizar o estudo que aqui se desenvolveu, em abrangência, para que considere as classes amostrais inicialmente previstas, numa futura investigação, com a aplicação ao nível nacional. Duas alterações, contudo, seriam seguramente processadas em relação ao instrumento de inquérito agora utilizado. A primeira constaria da solicitação da idade ao sujeito, bem como do seu número de anos de experiência na docência, sem os balizar sob a forma de intervalos. O segundo aspeto a melhorar consistiria no uso de um número consideravelmente maior de posições da escala ordinal de tipo Likert usada para classificar os itens das secções B e C do instrumento ou, ao invés, a adoção de uma escala intervalar ou de razão. Com estas medidas procurar-se-ia que as variáveis fossem, o mais possível, de tipo numérico, por forma a aplicar, com menos limitações, a estatística paramétrica, enquanto veículo mais poderoso de análise e tratamento de resultados.

Em desenvolvimentos futuros pretendemos investigar se as conclusões que retirámos do estudo poderão sofrer desvios por influência do tipo de vínculo dos docentes em funções públicas e, também, se poderão existir variações nas perceções dos docentes

em relação a aspetos da ADD, na situação em que os docentes lecionam disciplinas sujeitas a provas de avaliação externa, por contraponto com os que não o fazem.

Alargando o alcance do estudo, dando-lhe continuidade e extensão, a primazia no conhecimento do problema estaria, então, no maior detalhe, para o que se construiria um guião e se procederia a um conjunto de entrevistas semidirigidas a sujeitos representativos das várias classes da amostra; o que se operaria como um complemento do já exposto na metodologia do presente de trabalho. De acordo com De Landsheere (1976, p.75), “o questionário cobre dificilmente todos os aspetos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação” e, acrescenta o autor, “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”. Seguindo as ideias de Ghiglione e Matalon (1997), as informações específicas e relevantes recolhidas através do questionário poderiam ser aprofundadas com a entrevista, pois os autores afirmam ser a entrevista especialmente indicada quando pretendemos “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não sabemos se ele não o explicitar” (Ghiglione e Matalon, 1997, p.13). Nesse sentido, com base nos discursos dos professores, tentaríamos compreender o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à sua profissão e aos processos de formação e à avaliação do seu desempenho, bem como à repercussão desta nas representações e nas práticas, tendo-se em consideração, como refere Alves-Pinto (2001), a grande articulação existente entre as formas de estar na profissão e na formação.

Na comparação interclasses verificámos que o fator Cooperatividade e Pertença em Contexto Laboral é o único fator do APP em que é apontada a existência de diferenças na amostra. Contudo, não pudemos admitir essas diferenças como estatisticamente significativas. Estas diferenças remetem para hipóteses, as quais poderão ser levantadas em estudos posteriores, estes mais aprofundados, que se constituirão como desenvolvimentos sobre a temática em apreço.

Ponderando tais objetivos, para um futuro estudo optaríamos por realizar uma investigação que combinasse as abordagens quantitativa e qualitativa, já que, no entender de Shulman (1981), as duas abordagens combinadas alargam o campo da investigação aplicada às ciências da educação. Da mesma opinião são Cook e Reichard (1997),

ao considerar que a complementaridade dos dados perspectivados através de modos diferentes é o método mais adequado para a investigação científica. Inscrevemo-nos nesta postura para a realização de um futuro trabalho.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2009, maio). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *ELO (16), Avaliação do desempenho docente*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães: 25-30.
- Almeida, L. e Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M. P. e Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves e E. A. Machado. (Orgs.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 89-106.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.
- Ball, S. e Goodson, I. F. (Eds.) (1992). *Teacher's lives and careers*. 3rd ed. Londres: The Falmer Press.
- Bravo, R. S. (1985). *Técnicas de investigación social: teoria y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Brink, P. e Wood, M. (1994). *Basic steps in planning nursing research: from question to proposal* (4th ed). Boston: Jones and Bartlett Publ.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Contreras Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Cook, T. e Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Série Estudos (57). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>>. Consultado em 14 de fevereiro de 2012.

- Coutinho, C. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, **12** (1): 143-169.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* Porto: Porto Editora, pp. 95-137.
- De Ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento. In M. Alves e E. Machado (Orgs.), *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*, Porto: Areal Editores, Cap. 1, pp. 13-31.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier
- Diers, D. (1979). *Research in nursing practice*. Philadelphia: J. B. Lippincott
- Fernandes, J. D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, **18**: 64-66.
- Fernandes, J. D. (2010). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf. Consultado em 12 de janeiro 2011 e em 25 de fevereiro de 2011.
- Erikson, E. (1987). *Infância e sociedade*, 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Flores, M.A. (2010). *A avaliação dos professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Fonseca, S. e Veiga, F. (2010, fevereiro). Autoconceito profissional dos professores de ciências e matemática do 2.º ciclo do ensino básico: adequação e relação com o tempo de serviço, a formação e a cidadania. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 2591- 2606.
- Fontoura, M. (2000). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 171-198.

- Formosinho, J. e Machado, J. (2009, maio). Os professores e a diferenciação docente: da especialização de funções à avaliação de desempenho. *ELO (16), Avaliação do desempenho docente*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães: 307-324.
- Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho, pp. 109-110.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*, 5a ed.. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas.
- Franco, V. e Bacelar-Nicolau, H. (2008). Autoconceito dos professores: principais fatores usando modelos de Análise de Dados Multivariada. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, **32**: 161-179.
- Friedman, I. e Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, **86** (1): 28-35.
- Fuller, F. e Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. Yearbook NSSE, pp. 25-52.
- Gardner, D., Larsen, Y., Baker, W., Campbell, A., Crosby, E., Fostre, C., Jr., Francis, N., Giamatti, A., Gordon, S., Haderlein, R., Holton, G., Kirk, A., Marston, M., Quie, A., Sanchez, F. Jr., Seaborg, G., Sommer, J. e Wallace, R. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform. A report to the Nation and the Secretary of Education*. The National Commission on Excellence in Education, United States Department of Education. (“Um relatório para a nação e o Secretário de Educação”, elaborado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos). Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED226006&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED226006; e http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf. Consultado em 17 de novembro de 2012.
- GEPE. *Educação em Números – Portugal 2011*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), pp. 62-63, 67, 72, 77-78 e 82. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=643&fileName=Educaoemnumeros2011.pdf>. Consultado em 27 de agosto de 2012.
- GEPE/MEC (2011, Novembro). *Regiões em Números 2009/2010*, Vol. 3. Lisboa-Portugal: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), pp.13-14 e 66. Disponível em : http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=364&fileName=ReN_Lisboa_0910.pdf. Consultado em: 17 de setembro de 2011; 20 de agosto de 2012.

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*, 3a ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, 2a ed.. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Gonçalves, J. A. (2009, janeiro-abril). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, **08**:23-36. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Consultado em 11 de outubro de 2011.
- Gonçalves, V. e Veiga, F. H. (2006). Autoconceito profissional dos professores. In *Investigação em Psicologia, Atas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora, pp. 1131-1144.
- Gonçalves, V. e Veiga, F. H. (2009). Perceções dos professores acerca de si próprios enquanto profissionais da docência. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 4551-4563.
- Goodson, I. (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, 2a ed.. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. e Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves e M. F. Fullan (Eds.). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- Houaiss, A.; Villar, M. e Franco, F.. *Dicionário do Português Atual*, **1**: p. 698 [critério], p. 1116 [finalidade]; **2**: p. 1680 [objeto], p. 1888 [procedimento]. Maia: Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss – Edições Culturais.

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, 2a ed.. Porto: Porto Editora, pp. 31- 62.
- Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, M. e Schapira, A-L. (1984). Cycle de Vie et Enseignement. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp. 36-43.
- Katz, L. (1993, julho-agosto-setembro). Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância. In *Cadernos de Educação de Infância*. A.P.E.I., pp.16-19.
- Kelchtermans (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, **18**: 5-20.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In: M. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117- 159.
- Lopes, A. e Ribeiro, A. (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa; I. Narciso, O. Valério (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Atas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa, Vol. 2, pp. 133-137.
- Marouco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*, 3a ed.. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. e Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaced hierarchical structure. *Educational Psychologist*, **20** (3): 107-123.
Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/3792198/Marsh-Shavelson-1985-Selfconcept>>. Consultado em 6 de março de 2011.
- Miles, M. e Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moita, M. (2000). Percursos de Formação e de Trans-formação. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Morais, J. S. (2009, maio). A avaliação de desempenho dos docentes: uma ferramenta ao serviço da gestão. *ELO (16)*, *Avaliação do desempenho docente*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães: 11-18.

- Neves, E. (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.
- Niedenthal, P., e Beike, D. (1997). Interrelated and isolated self-concepts. *Personality and Social Psychology Review*, **1**(2): 106-128.
- Nóvoa, A. (2000, 2007). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 2a ed.. Porto: Porto Editora.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Pacheco e Flores (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, N. e Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e autoestima dos Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, **2** (XXIV): 247-262.
- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, realizada sob orientação do Professor Doutor Leandro da Silva Almeida e apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, pp.24 -33.
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Idéias - Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo, Brasil: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, **30**: 205-248.
Disponível em:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html>. Consultado em 3 de setembro de 2012.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*, 4a ed.. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 303-304.
- Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento humano. Uma ciência emergente*. São Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil.
- Prick, L. (1986). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

- Reguzzoni, M. (1985). Le Portrait Professionnel de l'Enseignant et la Fonction Enseignante. *European Journal of Teacher Education*, **8** (1): 45-55.
- Roque, P. e Veiga, F. H. (2007). Elementos sócio escolares do autoconceito profissional dos professores. In *Itinerários: Investigar em Educação*. Lisboa: CIEFCUL (Ed.), pp.1029-1037.
Disponível em:
<http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/Textos%202/Texto%20101.pdf>. Consultado em 11 de fevereiro de 2011.
- Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J. e Matthews, P. (2009, July). *Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review*.
Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/7/43314618.pdf>>. Consultado em 5 de janeiro de 2011.
- Santos, C. (2007). *Estatística descritiva: manual de autoaprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball e I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*, 3rd ed.. London: The Falmer Press, pp. 27-60.
- Shulman, L. (1981) Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, **10** (6): 5-12.
- Tamayo, A. (1993). Autoconcepto y prevención. In J. R. Rojas (Orgs.), *Quinta antologia: salud y adolescencia*. San José de Costa Rica: Caja Costarricense de Seguro Social, pp. 18-28.
- Van Der Maren, J. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montréal: Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*, 2a ed.. Lisboa: Fim de Século edições.
- Veiga, F. H. e Gonçalves, V. (2006). Autoconceito profissional dos professores. In *Investigação em Psicologia, Atas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora, pp. 1131-1144.
- Veiga, F. H. e Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos professores face a si-mesmo: Estudo confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). Estudo apresentado no XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In *Itinerários: Investigar em Educação*. Lisboa: CIEFCUL (Ed.), pp. 1057-1064.

Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L. e Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. Estudo apresentado no VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, realizado em 24, 25 e 26 de Setembro de 2003, pela Universidade do Minho e pela Universidade da Corunha. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, ano 7, **8** (10): 2501-2513.

Villa, A., e Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, **27**: 239-255.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Wilson, H. (1985). *Research in Nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publ.

Woods, N. e Catanzaro, M. (1988). *Nursing research theory and practice*. Toronto: The C. V. Mosby Co.

WEBGRAFIA

Brennan, R. e Prediger, D. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement* (41), 687-699.
In Randolph, J. (2008), *Online Kappa Calculator*. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.

FNE (s.d.). Página Oficial da FNE de 10 setembro de 2011. *Acordo com o MEC para a revisão do ECD e da Avaliação de Desempenho*. Disponível em:
<<http://www.fne.pt/content/item/show/id/4866>>. Consultado em 19 de setembro de 2011.

Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012.
Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$nut](http://www.infopedia.pt/$nut)>. Consultado em 27 de agosto de 2012.

Landis, J. R. e Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, março, **33** (1): 159-174.
Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/843571?report=abstract>>. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.

Landis, J.R. e Koch, G. G. (1977). [An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers](#). *Biometrics*, março, **33** (1):363-374.
Disponível em:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=884196&dopt=Abstract>. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.

- Netto, A. (2007). Como interpretar a significância estatística. Disponível em: <<http://www.diabetes.org.br/colunistas-da-sbd/debates/1106>>. Consultado em 12 de novembro de 2012.
- Randolph, J. (2005, October, 14-15). Free-marginal multirater kappa: An alternative to Fleiss' fixed-marginal multirater kappa. Paper presented at the *Joensuu University Learning and Instruction Symposium 2005*, Joensuu, Finland. Disponível em: <[ERIC Document Reproduction Service No. ED490661](http://eric.ed.gov/?id=ED490661)>. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.
- Randolph, J. (2008). *Online Kappa Calculator*. Disponível em: <<http://justus.randolph.name/kappa>>. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.
- SPZN. Folha informativa do SPZN de 25 de novembro de 2011. *Novo Regime de Avaliação de Desempenho a um passo da concretização*. Disponível em: <<http://www.spzn.pt/pt/3117/novo-regime-de-avaliacao-de-desempenho-a-um-passo-da-concretizacao.html>>. Consultado em 26 de novembro de 2011.
- Warrens, M. (2010, December). Inequalities between multi-rater kappas. In *Advances in data analysis and classification*, 4 (4): 271-286. Advance online publication. Disponível em: <[doi:10.1007/s11634-010-0073-4](https://doi.org/10.1007/s11634-010-0073-4)>; <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11634-010-0073-4>>. Consultado em 26 de fevereiro de 2012.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto- Lei n.º 45-A/84, de 3 de fevereiro. Prevê expressamente a regulamentação do direito de negociação dos trabalhadores da Administração Pública. Disponível em: <http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_045_A_84.htm>. Consultado em 13 de setembro de 2012.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro. *Diário da República n.º 266 – I Série*.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Diário da República n.º 98 – I Série*. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho. *Diário da República n.º 152 – I Série-B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. *Diário da República n.º 254 – I Série-A*.

Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de dezembro. *Diário da República n.º 291 – I Série-A*.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 janeiro. *Diário da República n.º 1 – I Série-A*.

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio. *Diário da República n.º 112 – I Série-B*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta os princípios orientadores da avaliação do desempenho.

Decreto-Lei n.º 312/99 de 10 de agosto. *Diário da República n.º 185 – I Série -A*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série- A*.

Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série*. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 200/2007, 22 de maio. *Diário da República n.º 98 – I Série*.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, 10 de janeiro. *Diário da República n.º 7 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 3/2008, 21 de janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, 5 de fevereiro. *Diário da República n.º 25 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6753/2008, 7 de março. *Diário da República n.º 48 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7465/2008, 13 de março. *Diário da República n.º 52 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 13459/2008, 14 de maio. *Diário da República n.º 93 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, 23 maio. *Diário da República n.º 99 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16872/2008, 23 de junho. *Diário da República n.º 119 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de junho. *Diário da República n.º 120 –I Série*.

Despacho n.º 20131/2008, 30 de julho. *Diário da República n.º 146 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 27136/2008, 24 de outubro. *Diário da República n.º 207 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 31996/2008, 16 de dezembro. *Diário da República n.º 242 –II Série*. Ministérios das Finanças e Administração Pública e da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 32047/2008, 16 de dezembro. *Diário da República n.º 242 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 32048/2008, 16 de dezembro. *Diário da República n.º 242 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 64-A/2008, 31 de dezembro. *Diário da República n.º 252 –I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, 5 de janeiro. *Diário da República n.º 2 –I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 3006/2009, 23 de janeiro. *Diário da República n.º 16 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 15772/2009, 10 de julho. *Diário da República n.º 132 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 14/2009, 21 de agosto. *Diário da República n.º 162 –I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro. *Diário da República n.º 190 –I Série*.

Portaria n.º 1317/2009, 21 de outubro. *Diário da República n.º 204 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4913-B/2010, 19 de março. *Diário da República n.º 54 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7886/2010, 5 de maio. *Diário da República n.º 87 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010, 23 de junho. *Diário da República n.º 120 – I Série*. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, 23 de junho. *Diário da República n.º 120 –I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro. *Diário da República n.º 180 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro. *Diário da República n.º 183 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro. *Diário da República n.º 186 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16034/2010, de 23 de setembro. *Diário da República n.º 206 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17645/2010, de 24 de novembro. *Diário da República n.º 228 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 18020/2010, de 3 de dezembro. *Diário da República n.º 234 –II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 253 –I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 37*. Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 37*. Diploma da Avaliação de Desempenho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 187. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 208. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Memorando de Entendimento *DR Série de 7 de maio de 2008*. Estabelecido entre o Ministério da Educação e a Plataforma Sindical dos Professores, no âmbito do novo regime de avaliação de desempenho. Disponível em:
<<http://www.fne.pt/upload/nao%20docentes/acordo.pdf>>. Consultado em 9 de maio 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário para Docentes/ Professores e Educadores.



Instituto Superior de
Educação e Ciências

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Estimado/a colega, no âmbito de uma dissertação de mestrado na Área Científica de Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema: “O ciclo de vida dos professores e o autoconceito profissional: um modelo de avaliação do desempenho”, pedimos a sua colaboração, respondendo às perguntas que se seguem.

A sua colaboração é fundamental para conhecer a opinião dos professores acerca do que deverá ser o processo de avaliação do desempenho docente.

Os dados recolhidos são anónimos e somente serão usados para os fins estatísticos da investigação. No respeito da lei da privacidade não se fará nenhum uso indevido ou impróprio destes dados.

Secção A – Dados Profissionais

Por favor assinale com X de acordo com a sua situação.

- A1. Género: M F
- A2. Qual o seu vínculo de trabalho em Funções Públicas? Contratado Nomeação
- A3. Incluindo o presente ano letivo, qual o seu tempo de serviço na docência?
- 1 – 4 anos
 5 – 7 anos
 8 – 14 anos
 15 – 22 anos
 ≥ 23 anos
- A4. Nos **últimos 5 anos**, exerceu funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho?
- Membro do Conselho Geral de Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada
 Membro da Direção Escolar
 Membro do Conselho Pedagógico
 Coordenador de Ciclo de Estudos
 Coordenador de Departamento Curricular
 Representante de Grupo Disciplinar
 Formador, no âmbito da Formação Contínua de Professores
 Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação do desempenho
 Relator/ Professor com Funções de Avaliador
 Coordenador dos Diretores de Turma
 Diretor de Turma
 Não exerci quaisquer cargos nos **últimos 5 anos**
- OUTRO (Por favor especifique): _____
- A5. Nos **últimos 5 anos**, qual o ciclo de estudos que mais frequentemente tem lecionado?
- Educação pré-escolar 3.º Ciclo do ensino básico
 1.º Ciclo do ensino básico Ensino profissional
 2.º Ciclo do ensino básico Ensino secundário
- A6. Nos **últimos 5 anos**, lecionou alguma disciplina sujeita a exame nacional/afereição? Sim Não
- A7. Qual o território de Portugal em que exerce **presentemente** funções docentes?
- Alentejo Lisboa e Vale do Tejo Região Autónoma dos Açores
 Algarve Norte Região Autónoma da Madeira
 Centro

Secção B – Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP)

A “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores” de Veiga, F. H.; Roque, P.; Guerra, T. M.; Fernandes, L. e Antunes, J. (2003, adaptado) é um instrumento composto por 36 itens para avaliar o autoconceito profissional dos docentes.

Faça um círculo em redor do algarismo que pensa ser mais próximo da sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
B1. Empenho-me a ouvir os meus alunos.	1	2	3	4	5
B2. Gosto de trabalhar em grupo com os meus colegas.	1	2	3	4	5
B3. Relaciono-me bem com os encarregados de educação.	1	2	3	4	5
B4. Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	1	2	3	4	5
B5. Os funcionários da escola são simpáticos comigo.	1	2	3	4	5
B6. Temo relacionar-me com os representantes da comunidade envolvente da escola.	1	2	3	4	5
B7. Os meus alunos consideram as minhas aulas pouco interessantes.	1	2	3	4	5
B8. Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.	1	2	3	4	5
B9. Fico nervoso/a com a presença dos encarregados de educação.	1	2	3	4	5
B10. Sou um colaborador assíduo dos meus superiores hierárquicos.	1	2	3	4	5
B11. Os funcionários da escola sabem que eu tenho consideração por eles.	1	2	3	4	5
B12. Relaciono-me bem com os elementos da comunidade envolvente.	1	2	3	4	5
B13. Considero eficaz o modo de trabalhar com os meus alunos.	1	2	3	4	5
B14. Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.	1	2	3	4	5
B15. Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os encarregados de educação.	1	2	3	4	5
B16. Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.	1	2	3	4	5
B17. Com os funcionários da escola, o meu relacionamento é conflituoso.	1	2	3	4	5
B18. Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.	1	2	3	4	5
B19. Tenho dificuldade em gerir o tempo útil de aula com os alunos.	1	2	3	4	5
B20. Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.	1	2	3	4	5
B21. Fico incomodado/a com questões levantadas pelos encarregados de educação.	1	2	3	4	5
B22. Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.	1	2	3	4	5
B23. Quando solicito algo aos funcionários da escola, eles manifestam a sua disponibilidade.	1	2	3	4	5
B24. Gosto de ser convidado/a para iniciativas da comunidade envolvente da escola.	1	2	3	4	5
B25. Planifico com a devida antecedência as aulas para os meus alunos.	1	2	3	4	5

ANEXO A

Questionário para Docentes/ Professores e Educadores.

	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
B26. Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.	1	2	3	4	5
B27. Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	1	2	3	4	5
B28. Evito ao máximo relacionar-me com os meus superiores hierárquicos.	1	2	3	4	5
B29. Considero eficaz o modo habitual de me relacionar com os funcionários da escola.	1	2	3	4	5
B30. Evito envolver-me em atividades relacionadas com a comunidade envolvente da escola.	1	2	3	4	5
B31. Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.	1	2	3	4	5
B32. Sinto que os meus colegas têm inveja do meu trabalho.	1	2	3	4	5
B33. Considero um aborrecimento ter que me relacionar com os encarregados de educação.	1	2	3	4	5
B34. Sinto que os meus superiores hierárquicos me ignoram.	1	2	3	4	5
B35. Preocupo-me em ouvir o que os funcionários da escola têm para me dizer.	1	2	3	4	5
B36. Sinto-me incomodado/a quando participo em atividades da comunidade envolvente da escola.	1	2	3	4	5

Secção C – Parecer sobre um processo de Avaliação do Desempenho Docente

Esta secção do questionário é constituída por 26 itens e tem por objetivo conhecer a sua opinião acerca do que deve ser um processo de avaliação de desempenho dos professores.

Faça um círculo em redor do algarismo que pensa ser mais próximo da sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
C1. Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-didática do docente é o aspeto que deve ser mais valorizado.	1	2	3	4	5
C2. Fico confortável com o facto de o avaliador do meu desempenho pertencer ao meu grupo habitual de trabalho.	1	2	3	4	5
C3. A avaliação dos docentes deve ser complementada com observações e pareceres externos para que possa ser efetivamente integral e o mais objetiva possível.	1	2	3	4	5
C4. A qualidade dos instrumentos que avaliam os alunos deve ser um dos aspetos a considerar na avaliação do meu desempenho.	1	2	3	4	5
C5. A avaliação do desempenho docente deve visar a melhoria da qualidade da docência.	1	2	3	4	5
C6. A avaliação do desempenho docente deve visar a diferenciação económica e progressão dos professores.	1	2	3	4	5
C7. Na avaliação do desempenho docente, a relação pedagógica com os alunos deve ser tão valorizada quanto a qualidade científico-didática do docente.	1	2	3	4	5
C8. A relação do professor com os colegas deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	1	2	3	4	5
C9. A relação pedagógica do professor com os alunos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	1	2	3	4	5

	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
C10. A relação do professor com os funcionários deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	1	2	3	4	5
C11. A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo que o estado estabelece.	1	2	3	4	5
C12. A avaliação dos docentes deve ser um mecanismo de controlo interno que a própria escola estabelece.	1	2	3	4	5
C13. Os diferentes aspetos a avaliar no desempenho do docente devem ter pesos distintos na avaliação, consoante a sua importância relativa.	1	2	3	4	5
C14. O resultado da avaliação de desempenho deve definir a minha qualidade profissional.	1	2	3	4	5
C15. A avaliação de desempenho docente deve contribuir para uma dignificação da profissão ao promover a valorização dos professores.	1	2	3	4	5
C16. Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser adaptados ao ciclo de estudos/nível de ensino.	1	2	3	4	5
C17. Os parâmetros dos critérios de avaliação do desempenho devem ser distintos, consoante as fases da carreira/anos de experiência.	1	2	3	4	5
C18. Uma avaliação consciente e responsável pode ser feita pelo próprio, com base em instrumentos pré-definidos.	1	2	3	4	5
C19. Os professores devem ter a possibilidade de pronunciar-se acerca dos instrumentos sobre os quais deve incidir a avaliação do seu desempenho.	1	2	3	4	5
C20. Na avaliação do desempenho docente, a qualidade científico-pedagógica deve ser tão valorizada quanto a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa ou a formação contínua e o desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
C21. Todos os instrumentos, escritos e comportamentais, avaliados por um processo de avaliação de desempenho docente devem ser inteiramente registados, pelo professor, em documentos disponibilizados ao avaliador.	1	2	3	4	5
C22. A classificação final, resultante da avaliação de desempenho do professor, deve ser a média aritmética simples das classificações atribuídas nos diferentes parâmetros de avaliação.	1	2	3	4	5
C23. A relação do professor com os seus superiores hierárquicos deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	1	2	3	4	5
C24. Aos diferentes critérios definidos pelo Ministério de Educação e Ciência, pode a escola atribuir escalas de valoração diferentes.	1	2	3	4	5
C25. A avaliação dos docentes deve ser feita exclusivamente por agentes externos à escola para que possa ser integral e objetiva.	1	2	3	4	5
C26. A utilização de diferentes recursos pedagógicos usados pelo professor deve ser um dos aspetos a avaliar no desempenho docente.	1	2	3	4	5

FIM

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO B

Pedido de Permissão para utilizar a escala EAPP.

Ex.^{mo} Senhor

Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

Assunto: Pedido de permissão para a aplicação da “Escala de avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores – EAPP” num trabalho de investigação.

Eu, Maria do Céu Silva Nunes de Jesus, professora do grupo 510 do agrupamento de escolas Padre Abílio Mendes, no Barreiro, aluna do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, venho, por este meio, solicitar a V. Excelência se digne autorizar a aplicação do questionário *Escala de avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores - EAPP* que desenvolveu e validou.

Encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado, cujo tema é: – “O ciclo de vida dos professores e o autoconceito profissional: Um modelo de avaliação do desempenho”.

Considero que o instrumento EAPP dará uma contribuição real e significativa para o estudo.

Pretendo aplicar o questionário a um grupo de professores de vários estabelecimentos de ensino da península de Setúbal, no período compreendido entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

Agradecendo antecipadamente a colaboração, com os melhores cumprimentos

Lisboa, 13 de outubro de 2011

Atenciosamente

Maria do Céu Silva Nunes de Jesus

ANEXO C

Pedido de autorização à Direção de Agrupamento de Escolas/ Escola Não Agrupada para aplicar o inquérito por questionário aos docentes.

Ex.^{mo(a)} Senhor(a)

Diretor(a) de Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um inquérito por questionário aos docentes.

Eu, Maria do Céu Silva Nunes de Jesus, professora do grupo 510 do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, no Barreiro e aluna do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, venho, por este meio, solicitar a V. Excelência se digne autorizar a aplicação de um questionário e possíveis realizações de entrevistas aos professores das escolas do agrupamento no período provável entre dezembro de 2011 e maio de 2012.

Este inquérito integra-se na investigação que me encontro a realizar no âmbito da dissertação de mestrado cujo tema é: – “O ciclo de vida dos professores e o autoconceito profissional: Um modelo de avaliação do desempenho”.

Com os melhores cumprimentos.

Lisboa, 30 de novembro de 2011

Mestranda: Maria do Céu de Jesus

Orientador da Dissertação: Professor Doutor José Reis Jorge

Co-Orientadora da Dissertação: Mestre Rosária Rodrigues Correia

E-mail info@isec.universitas.pt

Telefone +351 217 541 310; Fax +351 217 541 319;

Morada Alameda das Linhas de Torres, 179. 1750-142 Lisboa;

Área de Educação: Dr.^a Cláudia Ruas cruas@isec.universitas.pt; Telefone: 21 754 13 10

ANEXO D

Autorização da Direção-Geral da Educação (DGE) ao pedido de realização de questionário em meio escolar.

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0285500001

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt [mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt]

Enviada: quinta-feira, 24 de Maio de 2012 16:51

Para: José Reis Jorge; José Reis Jorge

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0285500001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0285500001, com a designação *O Ciclo de Vida dos Professores e o Autoconceito Profissional: um Modelo de Avaliação de Desempenho*, registado em 02-03-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). José Reis Jorge
Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Diretora de Serviços
DGE

Observações:

a) Sugere-se que em vez de género, que é um conceito, se caracterizem os inquiridos pelo sexo, que é o atributo que se pretende conhecer

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO E

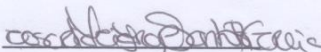
Certificação da investigadora pela entidade promotora da formação avançada.

Lisboa, 07 de Abril de 2011

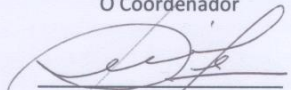
Exmos. Srs.,

Para os devidos efeitos declaramos que **Maria do Céu Silva Nunes de Jesus**, aluna do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica, reúne as competências académicas necessárias à realização da investigação no âmbito da Dissertação Final de Mestrado, subordinada ao tema “*O Ciclo de Vida dos Professores e o Autoconceito Profissional: um Modelo de Avaliação do Desempenho*”, na área Científica da supervisão e avaliação do trabalho docente no âmbito de planificação, operacionalização e avaliação da acção docente. Consideramos este projecto de investigação interessante pela pertinência do tema e exequível face aos objectivos propostos e à escolha adequada da metodologia a adoptar.

A Orientadora


Mestre Rosariã Correia

O Coordenador


Doutor José Reis Jorge

ANEXO F

Divulgação do *link* para aceder ao questionário eletrónico.

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a Dra. Maria do Céu de Jesus é aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), estando presentemente a realizar um estudo de investigação subordinado ao tema “O Ciclo de Vida dos Professores e o Autoconceito Profissional: um Modelo de Avaliação do Desempenho” no âmbito da dissertação de mestrado.

Neste sentido pede-se colaboração na recolha de dados necessários à concretização do referido estudo, nomeadamente, na divulgação aos docentes do Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada, do *link* para acesso ao “Questionário para Professores e Educadores”.

Grato pela atenção.

Respeitosos cumprimentos.

O Orientador da dissertação de Mestrado



Instituto Superior de Educação e Ciências
Alameda das Linhas de Torres, 179
1750 - 142 LISBOA
Telef. (351) 21 754 13 10
www.isec.universitas.pt

Lisboa, 8 de Junho de 2012

ANEXO G

Construção do inquérito ADD – Parecer dos Juízes/Avaliadores – Resultados do teste Alfa de Cronbach –
– Valores de referência para kappa.

Tabela 39 – Estatística de confiabilidade.

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,951	5

Tabela 40 – Confiabilidade, por exclusão de um dos itens [avaliador].

	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação total se o item for excluído	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Avaliador 1	9,88	15,466	0,971	0,920
Avaliador 2	9,88	15,466	0,971	0,920
Avaliador 3	9,88	15,466	0,971	0,920
Avaliador 4	9,96	19,238	0,537	0,990
Avaliador 5	9,92	15,754	0,893	0,934

Tabela 41 – Estatística da escala.

Média	Variância	Desvio Std.	N de Itens
12,38	25,126	5,013	5

Tabela 42 – Coeficiente de correlação intraclasse.

	Correlação Intraclasse	Intervalo de confiança de 95%		Teste F com Valor Verdadeiro 0			
		Limite inferior	Limite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas simples	0,800^a	0,685	0,891	20,364	25	100	0,000
Média das medidas	0,952^c	0,916	0,976	20,364	25	100	0,000

Modelo de duas vias de efeitos mistos, onde os efeitos das pessoas são aleatórios e os efeitos das medidas são fixos.

a. O estimador é o mesmo, independentemente de o efeito de interação estar presente ou não.

b. Coeficientes de correlação intraclasse de Tipo A usando uma definição de concordância absoluta.

c. Esta estimativa é calculada assumindo que o efeito de interação está ausente, porque o contrário não é calculável

Tabela 43 – Valores de kappa e significado segundo Landis e Koch (1977).

k	Medida da concordância entre observadores para dados categóricos
< 0	Concordância ínfima
0.01 – 0.20	Concordância ligeira
0.21 – 0.40	Concordância reduzida
0.41 – 0.60	Concordância moderada
0.61 – 0.80	Concordância substancial
0.81 – 1.00	Concordância quase perfeita

ANEXO H

Testes de Hipóteses bicaudais – Significância estatística dos resultados – Valores de α .

Tabela 44 – Significância estatística, conforme o valor α , de acordo com Netto (2007); adaptado.

Valor de α	Significância
> 0,05	Não significativa
0,01 a 0,05	Significativa
0,001 a 0,01	Muito significativa
<0,001	Extremamente significativa

ANEXO I

Inquérito ADD – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS

Versão 20 – Resultados da análise estatística.

VALIDAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Tabela 45 – Teste de simetria às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente (n 203).

	N	Assimetria	
	Estatística	Estatística	Erro Std.
Proced	203	0,041	0,171
Obj	203	-0,179	0,171
Crit	203	-0,292	0,171
Final	203	-0,338	0,171
N Valido (listwise)	203		

Tabela 46 – Teste de Levene de igualdade de variâncias do erro às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.

	F	df1	df2	Sig.
Proced	1,023	8	194	0,420
Obj	1,112	8	194	0,357
Crit	1,716	8	194	0,097
Final	0,681	8	194	0,708

Testa a hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual em todos os grupos.

a. Design: Intercept + Fase + Ciclo + Fase * Ciclo

Tabela 47 – Teste M de Box de igualdade de matrizes de covariância nas dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.

Box's M	103,656
F	1,091
df1	80
df2	4826,469
Sig.	0,274

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observados das variáveis dependentes são iguais em todos os grupos.

a. Design: Intercept + Fase + Ciclo + Fase * Ciclo

RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA.

Tabela 48 - Resultados dos Testes de análise multivariada nas categorias Ciclos de Estudo e Fases da carreira em que se subdividiu a amostra, em relação à ADD.

Categoria		F	Sig.	Poder Observado
Fase	Pillai's Trace	0,818	0,587	0,382
	Wilks' Lambda	0,816 ^b	0,589	0,381
	Hotelling's Trace	0,814	0,591	0,380
	Roy's Largest Root	1,302 ^c	0,271	0,402
Ciclos	Pillai's Trace	2,577	0,009	0,919
	Wilks' Lambda	2,598 ^b	0,009	0,921
	Hotelling's Trace	2,620	0,008	0,923
	Roy's Largest Root	4,533 ^c	0,002	0,939
Fase * Ciclos	Pillai's Trace	1,176	0,282	0,779
	Wilks' Lambda	1,178	0,281	0,624
	Hotelling's Trace	1,178	0,280	0,780
	Roy's Largest Root	3,245 ^c	0,013	0,826

A cor os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Tabela 49 - Resultados no Teste de Efeitos Entre Sujeitos nas dimensões da Avaliação do Desempenho Docente para as categorias Fases da carreira e Ciclos de estudo, isoladamente e em interação.

Categoria	Variável Dependente	F	Sig.	Poder Observado
Fase	Proced	2,292	0,104	0,462
	Obj	0,166	0,847	0,075
	Crit	0,819	0,442	0,189
	Final	0,044	0,957	0,057
Ciclos	Proced	1,171	0,312	0,255
	Obj	1,319	0,270	0,283
	Crit	3,386	0,036	0,633
	Final	3,085	0,048	0,590
Fase * Ciclos	Proced	3,134	0,016	0,811
	Obj	0,908	0,460	0,285
	Crit	0,736	0,568	0,235
	Final	1,200	0,312	0,372

A cor os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

ANEXO I

Inquérito ADD – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS

Versão 20 – Resultados da análise estatística.

Tabela 50 – Resultados do Teste de Bonferroni, de comparações múltiplas entre as classes da categoria Ciclos de Estudo em relação às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.

Variável Dependente	(I) Ciclo	(J) Ciclo	Diferença entre médias (I-J)	Erro Std.	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite Inferior	Limite Superior
Proced	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,1312	0,13873	1,000	-0,4663	0,2038
		3ºCiclo_Sec.	0,0330	0,09525	1,000	-0,1970	0,2631
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,1312	0,13873	1,000	-0,2038	0,4663
		3ºCiclo_Sec.	0,1643	0,12054	0,523	-0,1268	0,4554
	3ºCiclo_Sec	Pre_1ºCiclo	-0,0330	0,09525	1,000	-0,2631	0,1970
		2ºCiclo	-0,1643	0,12054	0,523	-0,4554	0,1268
Obj	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,1951	0,13915	0,488	-0,5311	0,1410
		3ºCiclo_Sec.	-0,0323	0,09554	1,000	-0,2630	0,1985
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,1951	0,13915	0,488	-0,1410	0,5311
		3ºCiclo_Sec.	0,1628	0,12091	0,539	-0,1292	0,4548
	3ºCiclo_Sec	Pre_1ºCiclo	0,0323	0,09554	1,000	-0,1985	0,2630
		2ºCiclo	-0,1628	0,12091	0,539	-0,4548	0,1292
Crit	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0534	0,15290	1,000	-0,4226	0,3159
		3ºCiclo_Sec.	0,2317	0,10499	0,085	-0,0218	0,4852
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0534	0,15290	1,000	-0,3159	0,4226
		3ºCiclo_Sec.	0,2851	0,13286	0,099	-0,0358	0,6060
	3ºCiclo_Sec	Pre_1ºCiclo	-0,2317	0,10499	0,085	-0,4852	0,0218
		2ºCiclo	-0,2851	0,13286	0,099	-0,6060	0,0358
Final	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0701	0,16636	1,000	-0,4719	0,3316
		3ºCiclo_Sec	-0,3195*	0,11423	0,017	-0,5954	-0,0437
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0701	0,16636	1,000	-0,3316	0,4719
		3ºCiclo_Sec.	-0,2494	,14456	0,258	-0,5985	0,0997
	3ºCiclo_Sec	Pre_1ºCiclo	0,3195*	0,11423	0,017	0,0437	0,5954
		2ºCiclo	0,2494	0,14456	0,258	-0,0997	0,5985

Com base nas médias observadas.

O termo do erro é o quadrado da média (erro) = 0,426.

* A vermelho os casos em que a diferença das médias é significativa para $\leq 0,05$.

Tabela 51 – Resultados do Teste de Bonferroni, de comparações múltiplas entre classes da categoria Fases da carreira em relação às dimensões da Avaliação do Desempenho Docente.

Variável Dependente	(I) Ciclo	(J) Ciclo	Diferença entre médias (I-J)	Erro Std.	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite Inferior	Limite Superior
Proced	1-14 anos	15-22 anos	0,0357	0,10564	1,000	-0,2195	0,2908
		23 ou mais anos	0,0769	0,09559	1,000	-0,1539	0,3078
	15-22 anos	1-14 anos	-0,0357	0,10564	1,000	-0,2908	0,2195
		23 ou mais anos	0,0413	0,09055	1,000	-0,1774	0,2599
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,0769	0,09559	1,000	-0,3078	0,1539
		15-22 anos	-0,0413	0,09055	1,000	-0,2599	0,1774
Obj	1-14 anos	15-22 anos	0,0440	0,10596	1,000	-0,2118	0,2999
		23 ou mais anos	0,0194	0,09588	1,000	-0,2121	0,2509
	15-22 anos	1-14 anos	-0,0440	0,10596	1,000	-0,2999	0,2118
		23 ou mais anos	-0,0247	0,09082	1,000	-0,2440	0,1947
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,0194	0,09588	1,000	-0,2509	0,2121
		15-22 anos	0,0247	0,09082	1,000	-0,1947	0,2440
Crit	1-14 anos	15-22 anos	0,1677	0,11644	0,454	-0,1135	0,4489
		23 ou mais anos	0,1569	0,10536	0,414	-0,0976	0,4113
	15-22 anos	1-14 anos	-0,1677	0,11644	0,454	-0,4489	0,1135
		23 ou mais anos	-0,0108	0,09980	1,000	-0,2518	0,2302
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,1569	0,10536	0,414	-0,4113	0,0976
		15-22 anos	0,0108	0,09980	1,000	-0,2302	0,2518
Final	1-14 anos	15-22 anos	-0,0464	0,12669	1,000	-0,3523	0,2595
		23 ou mais anos	-0,1972	0,11463	0,261	-0,4741	0,0796
	15-22 anos	1-14 anos	0,0464	0,12669	1,000	-0,2595	0,3523
		23 ou mais anos	-0,1508	0,10859	0,499	-0,4130	0,1114
	23 ou mais anos	1-14 anos	0,1972	0,11463	0,261	-0,0796	0,4741
		15-22 anos	0,1508	0,10859	0,499	-0,1114	0,4130

Com base nas médias observadas.

O termo do erro é o quadrado da média (erro) = 0, 426.

ANEXO J

Escala EAPP – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS Versão 20
– Resultados da análise estatística.

VALIDAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Tabela 52 – Teste à simetria da distribuição nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.

	N	Skewness	
	Statistic	Statistic	Std. Error
CRI	203	-0,456	0,171
SCL	203	-0,668	0,171
CPCL	203	-0,594	0,171
RL	203	-0,130	0,171
Valid N (listwise)	203		

Tabela 53 – Resultados do Teste de Levene da igualdade das variâncias dos erros nos fatores da variável Autoconceito profissional dos Professores.

	F	df1	df2	Sig.
CRI	0,296	8	194	0,967
SCL	0,572	8	194	0,800
CPCL	2,537	8	194	0,012
RL	0,600	8	194	0,778

Testa a hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual em todos os grupos. Design: Intercept + Fase + Ciclo + Fase * Ciclo

Tabela 54 – Teste M de Box nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.

Box's M	81,915
F	0,862
df1	80
df2	4826,469
Sig.	0,805

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais.

Design: Intercept + Fase + Ciclo + Fase * Ciclo

RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Tabela 55 – Resultados dos testes de análise multivariada nas categorias Ciclos de Estudo e Fases da carreira em que se subdividiu a amostra, em relação à variável Autoconceito profissional dos Professores.

Efeito		F	Sig.	Poder observado
Fases	Pillai's Trace	2,207	0,026	0,863
	Wilks' Lambda	2,236 ^a	0,024	0,868
	Hotelling's Trace	2,264	0,023	0,873
	Roy's Largest Root	4,305 ^c	0,002	0,926
Ciclos	Pillai's Trace	0,985	0,447	0,460
	Wilks' Lambda	0,0988 ^a	0,445	0,462
	Hotelling's Trace	0,991	0,443	0,463
	Roy's Largest Root	1,897 ^c	0,113	0,567
Fases* Ciclos	Pillai's Trace	0,601	0,885	0,420
	Wilks' Lambda	0,597	0,887	0,310
	Hotelling's Trace	0,594	0,890	0,415
	Roy's Largest Root	1,344 ^c	0,255	0,415

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

Tabela 56 – Resultados do Teste de Efeitos entre os Sujeitos nos fatores do Autoconceito Profissional dos Professores.

Categoria	Variável dependente	F	Sig.	Poder observado
Fase	CRI	1,286	0,279	0,277
	SCL	0,031	0,969	0,055
	CPCL	1,520	0,221	0,321
	RL	1,857	0,159	0,384
Ciclos	CRI	1,857	0,159	0,384
	SCL	0,462	0,631	0,125
	CPCL	3,225	0,042	0,610
	RL	0,852	0,428	0,195
Fase *	CRI	0,785	0,536	0,249
	SCL	0,165	0,956	0,084
Ciclos	CPCL	0,928	0,449	0,291
	RL	0,121	0,975	0,075

A vermelho os casos em que a significância $\alpha \leq 0,05$.

ANEXO J

Escala EAPP – Validação dos procedimentos estatísticos com o aplicativo estatístico IBM SPSS Versão 20

– Resultados da análise estatística.

Tabela 57 - Teste Post Hoc de comparações múltiplas (Teste de Bonferroni) entre as classes amostrais da categoria Fases (inicial, intermédia e avançada) da carreira e os fatores do Autoconceito Profissional dos Professores (CRI, SCL, CPCL e RL).

Variável Dependente	(I) Fase	(J) Fase	Diferença entre médias (I-J)	Erro Std.	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
CRI	1-14 anos	15-22 anos	0,0358	0,06804	1,000	-,01286	0,2001
		23 ou mais anos	0,0749	0,06157	0,676	-0,0738	0,2236
	15-22 anos	1-14 anos	-0,0358	0,06804	1,000	-0,2001	0,1286
		23 ou mais anos	0,0391	0,05832	1,000	-0,1017	0,1800
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,0749	0,06157	0,676	-0,2236	0,0738
		15-22 anos	-0,0391	0,05832	1,000	-0,1800	0,1017
SCL	1-14 anos	15-22 anos	0,0583	0,09291	1,000	-0,1661	0,2826
		23 ou mais anos	0,0454	0,08407	1,000	-0,1576	0,2485
	15-22 anos	1-14 anos	-0,0583	0,09291	1,000	-0,2826	0,1661
		23 ou mais anos	-0,0128	0,07964	1,000	-0,2051	0,1795
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,0454	0,08407	1,000	-0,2485	0,1576
		15-22 anos	0,0128	0,07964	1,000	-0,1795	0,2051
CPCL	1-14 anos	15-22 anos	0,3066*	0,12319	0,041	0,0091	0,6041
		23 ou mais anos	0,3055*	0,11147	0,020	0,0363	0,5747
	15-22 anos	1-14 anos	-0,3066*	0,12319	0,041	-0,6041	-0,0091
		23 ou mais anos	-0,0011	0,10559	1,000	-0,2561	0,2539
	23 ou mais anos	1-14 anos	-0,3055*	0,11147	0,020	-0,5747	-0,0363
		15-22 anos	0,0011	0,10559	1,000	-0,2539	0,2561
RL	1-14 anos	15-22 anos	-0,0952	0,10562	1,000	-0,3503	0,1599
		23 ou mais anos	-0,2068	0,09557	0,095	-0,4376	0,0240
	15-22 anos	1-14 anos	0,0952	0,10562	1,000	-0,1599	0,3503
		23 ou mais anos	-0,1116	0,09053	0,657	-0,3302	0,1070
	23 ou mais anos	1-14 anos	0,2068	0,09557	0,095	-0,0240	0,4376
		15-22 anos	0,1116	0,09053	0,657	-0,1070	0,3302

Com base nas médias observadas. O erro no termo quadrado da média é igual a 0,296.

* A vermelho os casos em que a diferença entre médias é significativa para 0,05.

Tabela 58 -Teste Post Hoc de comparações múltiplas (Teste de Bonferroni) entre as classes amostrais da categoria Ciclos de Estudo de docência e os fatores do Autoconceito Profissional dos Professores (CRI, SCL,CPCL e RL).

Variável Dependente	(I) Fase	(J) Fase	Diferença entre médias (I-J)	Erro Std.	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
CRI	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0747	0,08935	1,000	-,02905	0,1410
		3ºCiclo_Sec.	0,0755	0,06135	0,660	-0,0727	0,2236
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0747	0,08935	1,000	-0,1410	0,2905
		3ºCiclo_Sec.	0,1502	0,07764	0,163	-0,0373	0,3377
	3ºCiclo_Sec.	Pre_1ºCiclo	-0,0755	0,06135	0,660	-0,2236	0,0727
		2ºCiclo	-0,1502	0,07764	0,163	-0,3377	0,0373
SCL	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0541	0,12201	1,000	-0,3487	0,2405
		3ºCiclo_Sec.	0,0603	0,08378	1,000	-0,1420	0,2626
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0541	0,12201	1,000	-0,2405	0,3487
		3ºCiclo_Sec.	0,1144	0,10602	0,846	-0,1416	0,3704
	3ºCiclo_Sec.	Pre_1ºCiclo	-0,0603	0,08378	1,000	-0,2626	0,1420
		2ºCiclo	-0,1144	0,10602	0,846	-0,3704	0,1416
CPCL	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0460	0,16177	1,000	-0,4367	0,3446
		3ºCiclo_Sec.	0,3118*	0,11108	0,017	0,0436	0,5801
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0460	0,16177	1,000	-0,3446	0,4367
		3ºCiclo_Sec.	0,3578*	0,14057	0,035	0,0184	0,6973
	3ºCiclo_Sec.	Pre_1ºCiclo	-0,3118*	0,11108	0,017	-0,5801	-0,0436
		2ºCiclo	-0,3578*	0,14057	0,035	-0,6973	-0,0184
RL	Pre_1ºCiclo	2ºCiclo	-0,0575	0,13870	1,000	-0,3925	0,2774
		3ºCiclo_Sec.	0,0361	0,09524	1,000	-0,1938	0,2661
	2ºCiclo	Pre_1ºCiclo	0,0575	0,13870	1,000	-0,2774	0,3925
		3ºCiclo_Sec.	0,0937	0,12052	1,000	-0,1974	0,3847
	3ºCiclo_Sec.	Pre_1ºCiclo	-0,0361	0,09524	1,000	-0,2661	0,1938
		2ºCiclo	-0,0937	0,12052	1,000	-0,3847	0,1974

Com base nas médias observadas. O erro no termo quadrado da média é igual a 0296.

* A vermelho os casos em que a diferença entre médias é significativa para 0, 05.

ANEXO K

Dimensões ADD vs. Fatores APP – Correlação nas Fases da carreira e nos Ciclos de Estudo.

Tabela 59 - Valores do coeficiente de correlação linear de Pearson, de acordo Santos (2007).

Coefficiente de correlação	Correlação
$r = 1$	Perfeita positiva
$0,8 \leq r < 1$	Forte positiva
$0,5 \leq r < 0,8$	Moderada positiva
$0,1 \leq r < 0,5$	Fraca positiva
$0 < r < 0,1$	Ínfima positiva
0	Nula
$-0,1 < r < 0$	Ínfima negativa
$-0,5 < r \leq -0,1$	Fraca negativa
$-0,8 < r \leq -0,5$	Moderada negativa
$-1 < r \leq -0,8$	Forte negativa
$r = -1$	Perfeita negativa

Tabela 60 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson na interação Dimensão da ADD/Fator do APP, ao longo das Fases da carreira.

		F₁ Dimensões ADD			
Fator APP	CRI	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	F1	0,22	0,36	0,27	0,03
	F2	0,14	0,36	0,16	0,10
	F3	0,21	0,23	0,11	0,00
		F₂			
Fator APP	SCL	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	F1	0,11	0,30	0,28	0,11
	F2	-0,04	0,36	0,02	0,05
	F3	0,11	0,20	0,03	0,01
		F₃			
Fator APP	CPCL	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	F1	0,39	0,36	0,46	0,24
	F2	0,26	0,42	0,17	0,08
	F3	0,22	0,16	0,03	-0,02
		F₄			
Fator APP	RL	Procedimento	Objeto	Critério	Finalidade
	F1	0,42	0,57	0,39	0,35
	F2	0,14	0,54	0,16	0,20
	F3	0,14	0,33	0,17	-0,01

A vermelho os casos em que a correlação é moderada.

Tabela 61 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson na interação Dimensão ADD /Fator APP, nos Ciclos de Estudo.

F₁		Dimensões ADD			
Fator APP	CRI	Procedimento	Objeto	Crítério	Finalidade
	CE1	0,25	0,29	0,33	-0,02
	CE2	-0,13	0,28	0,03	-0,01
	CE3	0,23	0,29	0,11	0,10

F₂					
Fator APP	SCL	Procedimento	Objeto	Crítério	Finalidade
	CE1	0,17	0,23	0,34	0,09
	CE2	-0,02	0,26	-0,08	-0,17
	CE3	0,04	0,27	0,02	0,08

F₃					
Fator APP	CPCL	Procedimento	Objeto	Crítério	Finalidade
	CE1	0,34	0,34	0,43	0,16
	CE2	0,01	0,21	0,32	0,04
	CE3	0,28	0,26	0,05	0,09

F₄					
Fator APP	RL	Procedimento	Objeto	Crítério	Finalidade
	CE1	0,31	0,50	0,46	0,28
	CE2	0,14	0,44	-0,14	-0,01
	CE3	0,15	0,41	0,17	0,16

Avermelho os casos em que a correlação é moderada.

