



Instituto Superior de Educação e Trabalho

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E CLIMA DE ESCOLA

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria Manuela Teixeira

— — —

MARIA JOAQUINA VIEIRA TEIXEIRA CARNEIRO

Porto | 2011

A todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e de alguma forma tornaram possível a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

AValiação de Desempenho e Clima de Escola

RESUMO

O presente estudo centra-se na problemática da avaliação do desempenho docente como elemento organizacional. Procuramos compreender as possíveis correlações entre a forma como os professores sentem o processo de avaliação de desempenho e o clima das suas escolas. Na concretização deste objetivo socorremo-nos dos conceitos de docência, avaliação de desempenho e clima organizacional. Relativamente ao conceito de docência contrapropusemos as conceções laboral e profissional. No que concerne à avaliação de desempenho tivemos como enfoque as suas funções, bem como, diferentes dimensões de justiça organizacional, para além do suporte legislativo que tem orientado a evolução da avaliação de desempenho docente no sistema educativo português. Consideramos, ainda, o clima como uma realidade multidimensional que, reportando-se às perceções dos membros da organização sobre o seu ambiente de trabalho, parece influenciar diretamente os seus comportamentos.

A recolha de informação que constituiu o objeto do nosso estudo realizou-se através de um inquérito por questionário que realizámos junto de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A análise quantitativa das respostas dos docentes que constituíram a nossa amostra permitiu-nos reconhecer que os docentes se assumem maioritariamente satisfeitos com o clima de trabalho das suas escolas.

Mas os resultados deste mesmo inquérito permitem-nos, também, concluir que, em alguns aspetos específicos - dos quais destacamos as finalidades e consequências da avaliação, a avaliação realizada pelos pares, a equidade e justiça no processo de avaliação de desempenho -, se torna necessário repensar o modelo de avaliação de modo a que o julgamento que dele decorre possa ser socialmente validado e o processo assumido como elemento significativo para a melhoria do desempenho profissional dos docentes e, por consequência, da eficácia da escola.

Palavras-chave: professores; docência; avaliação de desempenho; clima de escola

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E CLIMA DE ESCOLA

Abstract

The present study focuses on the issue of teacher performance assessment as an organizational element. We seek to understand the possible correlation between how the teachers feel the process of performance evaluation and the climate of their schools. In achieving this goal we used the concepts of teaching, performance evaluation and organizational climate. On the concept of teaching we contrasted professional and labor concepts. Regarding the evaluation of performance we underlined teachers' functions, as well as different dimensions of organizational justice, in addition to those we overviewed the legislation that has guided the evolution of the evaluation of teacher performance in the Portuguese educational system. Furthermore, we believe climate to be a multidimensional reality that when reported to the organization members perceptions on their work environment, seems to directly influence their behavior.

The collection of information which was the object of our study was carried out through a survey that we conducted with teachers of pre-school, primary and secondary education.

Quantitative analysis of the responses of teachers who constituted our sample allowed us to recognize that teachers mostly assume that they are satisfied with the work climate of their schools.

The results of this survey allows us to also conclude that, in some specific aspects - of which we highlight the purposes and consequences of evaluation, peer evaluation, equity and justice in the process of performance evaluation – becomes necessary to rethink the assessment model so that it follows that the judgment can be socially validated and the process taken as a significant element in improving teachers' professional performance and therefore school effectiveness

Keywords: teachers, teaching, performance evaluation, school climate

ÍNDICE

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E CLIMA DE ESCOLA	11
INTRODUÇÃO GERAL	12
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O CLIMA DE ESCOLA.....	17
INTRODUÇÃO	18
1- PROFISSÃO DOCENTE.....	21
1.1- Ser Professor	22
1.2- As funções do Professor.....	25
1.3- Diferentes concepções de docência	30
1.4- Concepções de docência segundo Formosinho e Machado	32
2- A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....	37
2.1- Avaliação de desempenho uma ação contextualizada	38
2.2- As funções da avaliação segundo De Ketele	42
2.3- Lógicas de avaliação: controlo ou reconhecimento	43
2.4- Os avaliadores	44
2.5- Avaliação e desenvolvimento profissional dos professores	47
2.6- Avaliação e percepções de justiça organizacional.....	48
2.4.1. Justiça distributiva	50
2.4.2. Justiça processual	51
2.4.3. Justiça interacional.....	52
2.7- A avaliação dos professores definida nos normativos legais.....	53
3- CLIMA DE ESCOLA.....	65
3.1- Clima de escola – delimitação de um conceito	66
3.2- As dimensões do clima.....	68
3.3- Tipologias de clima	73
3.4- Efeitos do clima organizacional da escola	75
3.4.1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	76
3.5.2. Práticas educativas e aprendizagens dos alunos	79
3.5.3. Justiça organizacional e clima de escola.....	80
3.5.4. Clima e eficácia organizacional.....	81
CONCLUSÃO.....	84
CAPÍTULO II - PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E CLIMA DE ESCOLA	87
INTRODUÇÃO	88
1- O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	89

2- A AMOSTRA DO ESTUDO.....	97
2.1 - A recolha de dados.....	97
2-2- Caracterização da amostra.....	98
2.2.1- Caracterização por idade.....	98
2.2.2- Caracterização por género	99
2.2.3- Caracterização por anos de trabalho na escola	100
2.2.4- Caracterização por vínculo/situação profissional	100
2.2.5 - Caracterização tendo em conta o escalão em que os docentes se encontram na atual carreira.....	101
2.2.6- Caracterização por nível de ensino que lecionam.....	102
2.2.7- Caracterização tendo em conta os níveis de ensino que existem na escola/agrupamento.....	104
2.2.8- Caracterização tendo em conta a função de avaliador de docentes	105
3- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	105
3.1- Conceções de docência assumidas pelos docentes.....	106
3.1.1 - Variações da conceção laboral de docência com o perfil dos respondentes.....	109
3.1.1.1 - Variação da conceção laboral de docência com a idade dos respondentes.....	110
3.1.2 - Variação da conceção profissional de docência com o perfil dos respondentes	111
3.2 - Funções atribuídas à avaliação de desempenho docente	112
3.2.1 - Variação da função de certificação da avaliação com o perfil dos respondentes	116
3.2.1.1 - Variação da função de certificação da avaliação com a situação profissional dos respondentes	117
3.2.2 - Variação da função de regulação da avaliação com o perfil dos respondentes	117
3.2.2.1- Variação da função de regulação da avaliação com o escalão dos respondentes....	118
3.2.2.2 - Variação da função de regulação da avaliação com o nível que os professores lecionam.....	118
3.2.3 - Variação da função de orientação da avaliação com o perfil dos respondentes	119
3.2.3.1- Variação da função de orientação da avaliação com o sexo dos respondentes.....	120
3.2.3.2 - Variação da função de orientação da avaliação com o nível de ensino que os docentes lecionam	120
3.2.3.3- Variação da função de orientação da avaliação com a função de avaliador de docentes	121
3.3 - Avaliação de desempenho e justiça organizacional	121
3.3.1 - Variação da justiça distributiva com o perfil dos respondentes	125
3.3.1.1 - Variação da justiça distributiva com o nível de ensino que os professores lecionam.....	126
3.3.2 - Variação da justiça processual com o perfil dos respondentes.....	126
3.3.3 - Variação da justiça interacional com o perfil dos respondentes.....	127
3.4 – Opinião sobre os avaliadores	127
3.4.1 – Variação da opinião sobre os avaliadores com o escalão dos respondentes e ser avaliador de docentes	129
4- CLIMA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA	129

4.1 – Imagens da direção de escola	130
4-1.1 - Variação da percepção sobre autonomia individual permitida com o perfil dos respondentes.....	133
4.1.1.1 - Variação da percepção sobre autonomia individual permitida com o nível que lecionam os respondentes	133
4.1.2 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo o perfil dos respondentes.....	134
4.1.2.1 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo com a situação profissional dos docentes	134
4.1.2.2 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo o nível de ensino que lecionam os docentes	135
4.1.3 - Variação da percepção sobre a consideração e apoio da direção com o perfil dos respondentes.....	135
4.1.3.1 - Variação da percepção sobre a consideração e apoio da direção com o nível de ensino lecionado.....	136
4.2 – Relações no departamento curricular	137
4.2.1 - Variação da percepção da sua autonomia individual no departamento com o perfil dos respondentes	139
4.2.1.1- Variação da percepção da sua autonomia individual no departamento com o sexo dos respondentes	140
4.2.2 - Variação da percepção quanto ao grau de estrutura imposto no departamento com o perfil dos respondentes	140
4.2.2.1 - Variação da percepção quanto ao grau de estrutura imposto no departamento com nível que os docentes lecionam.....	141
4.2.3 - Variação da percepção quanto à consideração e o apoio do departamento com o perfil dos respondentes	142
4.2.3.1 - Variação da percepção quanto à consideração e o apoio do departamento com o escalão dos docentes	142
4.3 - Relações na escola.....	143
4.3.1- Variação da opinião sobre o apoio da direção em caso de problemas com o perfil dos respondentes	145
4.3.2- Variação da opinião sobre o relacionamento entre professores com o perfil dos respondentes.....	145
4.3.3 - Variação da opinião sobre o relacionamento dos professores com o pessoal não docente com o perfil dos respondentes	146
4.3.4 - Variação da opinião sobre o relacionamento entre os professores e a direção com o perfil dos respondentes	146
4.3.5 - Variação da opinião sobre o relacionamento com os pais dos alunos com o perfil dos respondentes	146
4.3.5.1 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com a idade dos docentes	147
4.3.5.2 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com o sexo dos docentes	147
4.3.5.3 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com a situação profissional dos docentes	148

4.3.5.4 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com o nível de ensino lecionado pelos docentes.....	148
4.3.6- Variação da opinião sobre o ambiente na sala de professores com o perfil dos respondentes.....	149
4.3.7- Variação da opinião sobre o seu relacionamento com os alunos com o perfil dos respondentes.....	149
4.3.7.1 - Variação da opinião sobre o seu relacionamento com os alunos com o nível de ensino lecionado pelos docentes.....	150
4.3.8- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com o perfil dos respondentes	150
4.3.8.1- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com a situação profissional dos docentes.....	151
4.3.8.2- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com o nível de ensino lecionado pelos docentes	151
4.3.9- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos com os professores em geral com o perfil dos respondentes.....	152
4.3.9.1- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o sexo dos docentes.....	152
4.3.9-2- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o a situação profissional dos docentes	153
4.3.9.3- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o nível de ensino lecionado pelos docentes	154
4.3.10- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos com o pessoal não docente com o perfil dos respondentes	154
4.3.10.1- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com a idade dos docentes	155
4.3.10.2- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com o nível de ensino lecionado pelos docentes	155
4.3.10.3- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com a situação profissional dos docentes	156
4.3.10.4- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com o nível de ensino lecionado pelos docentes	156
4.4 - Condições de trabalho na escola	157
4.4.1- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com o perfil dos respondentes.....	159
4.4.1.1- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com a situação profissional dos docentes	159
4.4.1.2- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com o nível de ensino lecionado pelos docentes.....	160
4.5 - Equidade na escola	160
4.5.1- Variação da opinião sobre a equidade na escola com o perfil dos respondentes	162
4.5.1.1- Variação da opinião sobre equidade na escola com a idade dos docentes	163
4.6 – Segurança na escola	164
4.6.1- Variação da opinião sobre a segurança na escola com o perfil dos respondentes.....	166

4.6.1.1- Variação da opinião sobre a segurança na escola com a situação profissional dos docentes	166
4.6.1.2- Variação da opinião sobre a segurança na escola com o nível de ensino lecionado pelos docentes	167
4.6.2- Comparação dos nossos resultados com outros estudos realizados sobre as relações na escola.....	168
5 – DESEJO DE PERMANECER OU MUDAR DE PROFISSÃO.....	169
5.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o perfil dos docentes	170
5.1.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o nível de ensino lecionado pelos docentes.....	171
5.2 - Comparação dos nossos resultados com outros estudos realizados sobre as relações na escola	172
5.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com a perspetiva de docência assumida pelos docentes	172
5.3.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o grau de concordância com a perspetiva laboral de docência.	173
5.4 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com as funções atribuídas à avaliação.....	173
5.4.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de regulação da avaliação	174
5.4.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de orientação da avaliação	174
5.5 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a justiça organizacional da escola.....	175
5.5.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de regulação da avaliação	175
5.5.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de orientação da avaliação	176
5.6 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação com a direção da escola.....	176
5.6.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião manifestada sobre o grau de estrutura imposta pela direção.....	177
5.6.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião manifestada sobre a consideração e apoio da direção	177
5.7 – Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular	178
5.7.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular	178
5.7.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular	179
5.8 – Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão segundo a imagem das relações na escola	179

5.8.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a imagem das relações na escola.....	180
5.8.1.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o apoio da direção em caso de problemas com os alunos	181
5.8.1.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o apoio da direção em caso de problemas com os alunos	181
5.8.1.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o ambiente na sala de professores	182
5.8.1.4 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação com os pais dos alunos	182
5.8.1.5 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação do professor com alunos	183
5.8.1.6 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação entre alunos.....	183
5.8.1.7 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação alunos professores em geral.....	184
5.8.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta as condições de trabalho, a equidade e a segurança na escola	184
5.8.2.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta as condições de trabalho.....	185
5.8.2.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a segurança na escola.....	185
5.8.2.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a equidade na escola	186
CONCLUSÃO.....	187
CONCLUSÃO GERAL	192
BIBLIOGRAFIA	196
LEGISLAÇÃO CITADA/CONSULTADA.....	204
ANEXOS	208

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E CLIMA DE ESCOLA

INTRODUÇÃO GERAL

Apesar de consignada no atual Estatuto da Carreira Docente¹ e de ter como objetivo a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional, nos últimos tempos a avaliação de desempenho dos professores tem constituído um dos fenómenos que mais perturbação tem provocado na organização escolar. Esta conflitualidade tem-se manifestado de diversas formas que vão desde as manifestações organizadas pelas organizações representativas dos professores até às opiniões críticas individuais sobre a justiça e equidade dos procedimentos, sobre a competência dos avaliadores ou sobre os seus efeitos para as práticas educativas, para as interações entre professores ou para a eficácia da escola. De um modelo de avaliação burocrático em que a progressão na carreira docente decorria do tempo de serviço prestado na organização passou-se para uma filosofia de avaliação que pretende ter como finalidade “diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente” (alínea e) do ponto 3 do artigo 4º do Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Contudo, apesar da filosofia subjacente a este modelo de avaliação até poder ser aceite, na prática, reconhece-se que *“a profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la”* (ESTRELA, 2010, p.6) mas reconhece-se, também *“que graças às transformações de diversa natureza que se verificam nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa”* (ibidem). E neste contexto, em que as sociedades atuais são cada vez mais complexas e globalizadas em que à interdependência entre países, entre organizações, entre

¹ Ponto dois do artigo 40º do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 75/2010 de 23 de junho que refere que *“a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”*.

peessoas individualmente consideradas constitui uma realidade emergem também os problemas sociais, quer tenham como causa as dificuldades económicas, a instabilidade da estrutura familiar, a indiferença relativamente ao outro, a rejeição dos valores tradicionalmente veiculados como estruturantes das sociedades ocidentais, entre muitos outros. Neste contexto, à escola vão sendo atribuídas novas responsabilidades esperando-se que dê resposta aos problemas da sociedade e seja capaz de promover uma cidadania responsável nos jovens que a frequentam e desta forma contribuir para a mudança da sociedade e para o seu sucesso.

É nesta confluência de expectativas quanto à ação da escola enquanto organização educativa, que os professores *“exercem a sua ação com públicos cada vez mais heterogéneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos média e, por vezes de órgãos da tutela”* (ibidem). Pede-se à escola e aos professores, em particular, que sejam capazes de dar respostas eficazes aos problemas e desequilíbrios sociais, que sejam capazes de gerir todas as interações sociais que nela acontecem, independentemente das condições específicas de cada escola (escolas superlotadas, turmas grandes e marcadamente heterogéneas) com competência profissional, de modo promover a socialização² dos alunos no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social visando uma cidadania ao mesmo tempo responsável, crítica e criativa.

Neste sentido, os professores veem as suas funções cada vez mais alargadas, tendo que preocupar-se não só com o desenvolvimento cognitivo das crianças mas, também, com a sua formação integral, bem-estar emocional, físico e social. Neste contexto de mudança e de confusão de que são, também, exemplo as constantes alterações das políticas

² Socialização que deveria para evitar descontinuidades educativas na socialização das crianças ser convergente com a socialização familiar mas que em muitos casos se torna inevitável a rutura dada a divergência sociocultural de origem dos alunos, *“nitidamente divergente que obriga a uma diversificação da atuação do professor”* (ESTEVE, 2001, p.85).

educativas, os professores veem-se confrontados, eles próprios, com novos processos de socialização profissional, parte dos quais decorrem das alterações legislativas que orientam a profissão docente.

Neste contexto, em que a sociedade em geral e os pais em particular *“parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela confusão geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela dinâmica da mudança social”* (ESTEVE, 2001, p.100), a temática da avaliação de desempenho dos professores surge como uma temática que está na ordem do dia, que os meios de comunicação social seguem com interesse e em que todos têm uma palavra a dizer, não só os professores e os seus representantes, mas a sociedade em geral e pais dos alunos em particular.

Se por um lado, cada vez mais a avaliação de desempenho nas diferentes organizações constitui uma prática sistemática na gestão quer dos recursos humanos quer na promoção da qualidade dos serviços prestados, por outro lado, levanta a necessidade de se ajustarem os modelos aos objetivos e às especificidades das mesmas organizações.

Tendo em conta o âmbito do nosso estudo, não nos debruçaremos sobre a problemática da avaliação de desempenho nas organizações em geral, mas centrar-nos-emos na escola como organização específica de educação e na relação que este processo poderá ter com o clima organizacional que é sentido na escola pelos professores. Embora se reconheça a necessidade de avaliar a qualidade do serviço prestado pela escola e o desempenho dos diferentes intervenientes no processo educativo, a perceção destes relativamente à justiça e equidade do processo, bem como, à natureza dos seus efeitos para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento organizacional da escola poderão constituir fatores com forte influência no clima de trabalho que se vive nas escolas. Como refere Manuela Teixeira *“não é possível estudar a problemática das*

relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima da escola” (TEIXEIRA, 1995, p.166) pois reconhece-se que o clima organizacional influencia quer direta quer indiretamente os comportamentos e a satisfação das pessoas envolvidas na organização, ou seja, o “*clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado*” (CHIAVENATO, 2010, p.267).

Assim, no primeiro capítulo, que constitui o suporte teórico do nosso estudo, debruçar-nos-emos sobre a profissão docente e as suas funções. De seguida centrar-nos-emos na problemática da avaliação de desempenho docente, sobre as questões da justiça organizacional e, ainda, sobre a problemática do clima de escola e dos seus efeitos nas inter-relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

No segundo capítulo, apresentaremos os resultados de um estudo que fizemos junto de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no sentido de conhecer que conceção de docência assumem, como sentem a avaliação de desempenho docente e, ainda, o que pensam e sentem sobre o ambiente de trabalho das suas escolas. Começaremos por apresentar o instrumento que utilizamos na recolha de dados e logo a seguir faremos a análise estatística das respostas dadas pelos docentes que aceitaram colaborar connosco procurando, nessa análise, identificar as possíveis interações entre avaliação de desempenho e clima de trabalho nas escolas pois, como alerta Manuela Teixeira, “*parece ser extremamente forte a relação existente entre o clima da organização e a motivação dos professores*” (TEIXEIRA, 1995, p.166).

CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O CLIMA DE ESCOLA

INTRODUÇÃO

Apesar da educação ser algo que decorre desde que o homem começou a viver em grupo ou sociedade, das transformações sociais ao longo da história e, ainda, da rápida e contínua mudança que caracteriza a sociedade atual, esta não deixa de ser uma temática atual e complexa. Se, por um lado, educar parece ser algo que todos conhecem bem e, por isso, do domínio comum, por outro, há divergências quanto ao que se entende por educar e, mais ainda, quanto à forma como se deve educar. No início do século passado, Emile DurKeim assumia que *“toda a educação consiste num esforço contínuo para impor, à criança, modos de ver, de pensar e de agir, aos quais não teria chegado espontaneamente e que lhe são exigidos pela sociedade no seu conjunto e pelo meio social a que é particularmente destinada”* (citado por GILBERT,1976, prefácio). A proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pelas Nações Unidas (1948), que no seu artigo 26º, estabelece que *“a educação deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais”* põe em causa aquela concepção de educação que prevaleceu ao longo da história e em vários aspetos subsiste até aos nossos dias. Assumir esta mudança de concepções de educação teve consequências na escola enquanto instituição específica de educação das novas gerações e, por conseguinte, nas concepções de docência.

E esta mudança de paradigma de professor tem levado a um alargamento crescente das funções do professor como resposta não só às exigências da sociedade atual onde a globalização acentua a competitividade como às exigências profissionais.

Não se espera apenas que a escola cumpra a função de instruir, mas assuma a formação integral das crianças e jovens e que, desta forma, promova a mudança no sentido

da construção de respostas para aos problemas sociais com que a sociedade se confronta todos os dias e que se refletem na escola como organização social em permanente interação com o meio.

Por seu lado, os professores exercem a sua profissão “*em escolas que, no meio de sucessivas reformas e pseudorreformas, tardam a encontrar um rumo que vá ao encontro dos diferentes alunos, daqueles que estão lá apenas por obrigação e daqueles que estão lá por convicção*” (ESTRELA, 2010, p.6). É, então, que surge a necessidade de avaliar a qualidade do serviço prestado pela escola e, nesta, a avaliação do desempenho dos docentes como principais intervenientes no processo educativo. Apesar de se reconhecer a sua pertinência, o modelo adotado tem suscitado grande controvérsia quer entre os professores quer por parte daqueles que, de algum modo, estão ligados à educação.

Neste contexto, consideramos pertinente conhecer o que pensam e sentem os professores relativamente ao processo de avaliação de desempenho, uma vez que tudo o que acontece na escola pode influenciar o clima que é vivido e percebido pelos docentes, e como reconhecem JANOSZ, GEORGES e PARENT, “*um bom clima cria uma disposição favorável às aprendizagens escolares e sociais; encoraja e sustenta a participação dos educadores e dos alunos na missão educativa da escola*” (1998, pp.294-295).

Neste sentido, neste primeiro capítulo do nosso trabalho começaremos por abordar de forma sintética a problemática da docência em que procuraremos compreender o que está em causa quando nos referimos à profissão “professor”, o que nos irá remeter para as diferentes conceções de docência subjacentes nos normativos legais. No segundo ponto deste capítulo, centrar-nos-emos na problemática da avaliação de desempenho docente, procurando na abordagem que faremos encontrar pontes que nos permitam compreender a evolução do modelo de avaliação de desempenho desde a publicação de Estatuto da

Carreira docente de 1989 até à data atual, as diferentes funções atribuídas à avaliação em geral e de forma particular, à avaliação de desempenho docente.

Cada vez mais se questiona a justiça ao nível da gestão organizacional e se procura compreender de que forma a perceção da justiça e equidade poderá ser fator de motivação e melhoria do desempenho dos diferentes atores organizacionais. Assim, ainda no âmbito do segundo ponto deste capítulo, abordaremos a temática da justiça organizacional, considerando diferentes dimensões: a justiça na distribuição dos recursos, a justiça sentida relativamente à equidade do processo e a justiça inerente à forma como se inter-relacionam os diferentes intervenientes no processo de avaliação.

No terceiro ponto deste primeiro capítulo, abordaremos a problemática do clima de escola tendo em conta a literatura produzida sobre o clima das organizações em geral e sobre o clima das escolas em particular, na tentativa de compreender os elementos que o integram, os fatores que o condicionam e influenciam e os seus efeitos na qualidade das interações que acontecem na escola e sobre a qualidade dos resultados obtidos.

1- PROFISSÃO DOCENTE

Com a evolução das sociedades assistimos a uma crescente estratificação social onde a complexidade de funções requeridas pela estrutura social criou uma progressiva necessidade de maior formação e especialização e, por isso, *“tornou-se imperativo entregar a alguns membros da sociedade a tarefa que, em primeiro lugar, a comunidade comete aos pais, como primeiros responsáveis pela educação (...)”* (TEIXEIRA, 2007, p.6) das novas gerações. Neste contexto surge a escola como instituição específica de educação e o professor como elemento fundamental na construção do ato educativo que nela ocorre, ou seja, hoje, *“ (...) não é concebível uma sociedade sem educação”* (ibidem) e como refere Teixeira (1993, p.5) *“Pensar Educação é, em qualquer momento, pensar Professor”*.

Se inicialmente a escola era frequentada pelas classes socialmente favorecidas e, por isso, caracterizada pela homogeneidade sociocultural, com a explosão da ciência e da técnica ocorrida nos últimos séculos que fez aumentar exponencialmente a necessidade de obter mão-de-obra especializada, a escola como espaço *“dedicado ao escalão etário dos adolescentes e jovens no sentido de promover a sua preparação para a vida”* (DIAS, 2009, pp.14-15) passou a ser caracterizada pela heterogeneidade, tanto ao nível dos alunos como dos professores. Se por um lado se reconhece a importância da educação e do papel que os professores são chamados a desempenhar na construção das sociedades, por outro, *“a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade”* (NÓVOA, 1999, p.11) e nunca como hoje o trabalho docente se viu confrontado com a necessidade de, a partir da reflexão sobre a experiência, encontrar práticas inovadoras, preparar-se para os desafios e para as interpelações de uma

sociedade que responsabiliza a escola não apenas pelo ato de instruir mas também pelo ato de educar (ibid, pp.11-12). Da escola em geral e dos professores em particular espera-se a construção de respostas eficazes para os problemas dos alunos e através destes para os problemas sociais. Todas as mudanças sociais “*se foram repercutindo no sistema e nas escolas que não poderiam ficar imunes aos desequilíbrios e tensões que afetam a sociedade*” (ESTRELA, 2001, p. 117) com repercussões sucessivas na identidade profissional dos professores. É neste contexto, que o professor se vê confrontado com novas exigências que implicam uma reconstrução constante da sua identidade profissional.

1.1- Ser Professor

“*Ser professor é ser um adulto a quem a sociedade atual, em profunda e continuada mutação, atribui o mandato de socializar os seus membros*” (BORGES, 2007, p.195), ou seja, “*Ser professor é ser capaz de interação com os outros (...)*” (TEIXEIRA, 1995, p.161) não só com os alunos, outros professores e funcionários mas também, ser capaz de interagir com uma sociedade em constantes e profundas mudanças, mudanças essas que se refletem na escola como realidade social. Nesta interação da escola com o mundo espera-se que o professor seja capaz de, apesar da “*incerteza (...) riscos e desequilíbrios de toda a ordem que o afetam (...) conflitualidade social (...), valores ameaçados*”, promover “*a emergência de novos valores e formas de participação e solidariedade (...) inovação e reconstrução (...) da procura da difícil aliança entre a razão e a afetividade (...)*” (ESTRELA, 2010, 10), ou dito de outra forma, que encontre respostas eficazes para os problemas com que a sociedade atual se depara. Não se espera já que o professor seja, apenas, um bom transmissor de saberes, mas que desempenhe um conjunto de papéis e funções cada vez mais diversificados.

Neste contexto, a problemática da socialização como processo contínuo e em permanente reconstrução, assume particular complexidade para os docentes enquanto *“adultos que têm como função desempenhar o papel de socializadores de novos membros, numa sociedade em profunda mutação (...) que exercem a sua profissão num sistema educativo e em escolas que têm sido atravessados por transformações profundas que implicam, por sua vez, o recomeçar constante de novos processos de socialização”* (BORGES, o. c., pp. 197-198). Não se trata, já apenas, da socialização que ocorre na fase inicial da vida profissional, em que o professor tem de gerir, integrar e apropriar-se do universo simbólico da organização em que vai exercer a sua profissão, mas de novos processos de socialização em que terá de integrar e apropriar-se das novas realidades provocadas pelas mudanças contínuas da sociedade e das políticas educativas.

A *“profissão docente é por natureza delicada e complexa (...) (ESTRELA, 2010, p.6) não só, pelo facto de as escolas serem realidades sociais constituídas por indivíduos que interagem entre si e com o mundo (individualmente e enquanto membros da escola como organização), onde se entrecruzam diferentes realidades e múltiplas crises sociais, mas também, porque dela se espera que através da socialização das novas gerações resolva os problemas sociais com que a sociedade atual se vê confrontada. É, ainda, uma profissão complexa porque, tal como referimos, os professores como socializadores das novas gerações “são, ao longo da carreira, do tempo do exercício da sua vida profissional, confrontados com mudanças consideráveis, não só no acervo de conhecimentos com que têm de trabalhar como com a definição do próprio objeto do seu trabalho, assim como com o quadro organizacional em que exercem a sua profissão”* (BORGES, o. c., p. 199) que os condenam a *“recomeçar reiteradamente processos de socialização variados”* (ALVES-PINTO, 2001, p.21). Acresce a este facto que, apesar de todas as reformulações ocorridas nas escolas, estas...

- *“viram-se em grande parte impotentes para fazer face aos grandes problemas que continuam por resolver e que continuam a constituir o seu maior desafio: o insucesso e abandono escolar; a indisciplina e a crescente violência: a motivação daqueles alunos que só a obrigatoriedade mantém na escola; a difícil conciliação entre qualidade e massificação; o desequilíbrio entre a tradicional função de promoção das aprendizagens e a função socializadora a que a demissão da função educativa de grande número de famílias conferiu especial pertinência; o diálogo intercultural; a inclusão de toda a espécie de minorias (...) (ESTRELA, 2001, p.118).*

E, neste contexto, faz todo o sentido que nos questionemos sobre as repercussões pessoais e profissionais que todo este conjunto de mudanças e dificuldades sociais que se refletem na escola, de frustrações e recomeços recorrentes, de stress e desânimos sentidos pelo professor que no desempenho profissional quotidiano *“é sujeito a obrigações contraditórias”* como sejam esperar-se, não só, que *“consiga levar os alunos a obter os melhores resultados escolares”* e ao mesmo tempo que *“cumpra programas extensos”* mas que *“simultaneamente não deixe nenhum aluno para trás”*, ou ainda, que os *“compreenda e acompanhe na ultrapassagem dos problemas, frequentemente graves e exteriores à escola, e que ao mesmo tempo consiga manter na sala de aula uma disciplina que desapareceu do interior das famílias”* (TEIXEIRA, 2001, p. 191).

Se, como refere ESTRELA, a profissão docente assenta *“num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada”* (2001, p.120) que a autora designa como saberes profissionais, é também importante realçar a sua articulação com as funções e papéis a desempenhar pelo professor e que as *“funções docentes, antigamente, restritas à sala de aula, não têm cessado de se alargar”* (ibid, p.121). Este alargamento de funções reflete-se nos normativos legais que passam a apontar para novos papéis e funções a desempenhar pelos professores, para a utilização de estratégias alternativas e novas práticas facilitadoras da (re)construção de

conhecimentos, da diversificação de atividades de exploração e do desenvolvimento do espírito crítico. Neste contexto, o *“saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética.”* (ALARCÃO E ROLDÃO, 2008, p.16). Contudo importa salientar que, como refere Formosinho (2010, pp13-16) a profissão docente enquanto profissão de desenvolvimento humano³ integra uma forte componente relacional e que, por isso, revela uma inevitável margem de insucesso que corresponde à reação das pessoas com quem se interage. Assim, alargar papéis e funções implica alargar a ação interativa que caracteriza a o desempenho da prática docente.

A análise desses novos papéis e as funções do professor é a temática sobre que passaremos a debruçar-nos.

1.2- As funções do Professor

A Lei de Bases do Sistema Educativo⁴ português aprovada em 1986 reflete já a necessidade da escola responder aos problemas que a escolarização das massas trouxe para o seu interior e que lhe eram alheios até então. À escola exigem-se novas respostas e a assunção de novas competências levando a que os professores vejam *“multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de ação”* (ESTRELA, 2010, p.6) como sejam *“a educação ecológica, a educação do*

³ Segundo o autor *“o conceito de profissionais de desenvolvimento humano abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional* (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.12) de que são exemplo os profissionais de saúde (*enfermeiros, psicólogos,...*) e de educação (*professores, formadores,...*).

⁴ Lei n.º 48/1986, de 14 de Outubro, a que foram posteriormente introduzidas alterações com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

*consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (Lei nº 49/2005, art.º 50.º, n.º 2). Espera-se, desta forma, que o professor no seu trabalho não se limite à função de instruir mas que assuma, também, a função de educar. Aliás, Manuela Teixeira (2007, pp. 10-18) aborda esta questão de uma forma que consideramos bastante pertinente ao constatar que a Lei de Bases do sistema Educativo (Lei nº 49/2005, art.º.39.º, n.º 2) no que se refere aos princípios gerais da carreira docente determina 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*” o que, na perspetiva da mesma autora, enforma o mandato que a sociedade através dos seus representantes dá aos professores, “*não apenas, para instruir, mas também, para educar, não apenas para exercer as suas funções dentro das paredes da escola, mas, ainda, para alargar a sua ação à própria sociedade*” (TEIXEIRA, 2007, pp.10-11). A Lei de Bases do Sistema Educativo vai muito mais longe nessa definição ao estipular formas de exercer esse mandato (que a formação deve promover) nomeadamente a assunção de “*uma atitude simultaneamente crítica e atuante*” (art.º 33.º, alínea f), na relação com a atividade educativa que promova “*a inovação e a investigação*” (art.º 33.º, alínea h), ainda, que desenvolva “*uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem*” (art.º 33.º, alínea i).*

Se o primeiro diploma legal que constitui a Lei de Bases do Sistema Educativo (e que se mantêm com as alterações introduzidas posteriormente, nomeadamente em 2005) define como funções do professor instruir, educar e intervir no meio, essas mesmas funções são confirmadas e ampliadas com a promulgação do Decreto-lei nº 240/2001 em que “*é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos*

professores dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º) que “(...) enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (ANEXO, ponto I). Neste diploma legal, definem-se, assim quatro dimensões para a atividade docente:

- *Profissional, social e ética em que o “professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”. Neste contexto o professor assume “a função específica de ensinar” recorrendo “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” e “valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (ANEXO, ponto II).*
- *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que o “professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (ANEXO, ponto III).*
- *Participação na escola e de relação com a comunidade em que o “professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”. Neste contexto o professor “colabora com todos os intervenientes no processo”, “promove interações com as famílias”, coopera “com outras instituições da comunidade (...) participando nos seus projetos” e “coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto (ANEXO, ponto IV).*

- Desenvolvimento profissional ao longo da vida em que o “*professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional*”. Neste contexto o professor “*reflete sobre as suas práticas*”, “*perspetiva o trabalho de equipa (...) privilegiando a partilha de saberes e de experiências*”, “*participa em projetos de investigação*” (ANEXO, ponto V).

Estas mesmas dimensões do trabalho do professor são consignadas no Estatuto da Carreira docente definido pelo Decreto-Lei n.º 15/2007⁵ (art.º 13.º), constituindo-se, também, como dimensões da avaliação do desempenho dos professores, como veremos mais adiante ao abordarmos a problemática da avaliação de desempenho docente.

Em consonância com o Estatuto da Carreira Docente⁶, os professores são, ainda, obrigados a cumprir os deveres profissionais nele definidos e que envolvem as seguintes dimensões: deveres profissionais/gerais (art.º 10.º), deveres para com os alunos (art.º 10.º A), deveres para com a escola e os outros docentes (art.º 10.º B), e deveres para com os pais e encarregados de educação (art.º 10.º C) que pressupõem a consecução de um conjunto de funções que se articulam com as dimensões previstas para o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e num conjunto alargado de interações entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Na análise que faz das interações que caracterizam o professor como pessoa e como profissional TEIXEIRA (2001, pp.195-196) põe em destaque as seguintes funções do professor:

⁵ Com ligeiras alterações neste aspeto introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, nomeadamente ao alterar a dimensão “Profissional e ética” no diploma de 2007 para dimensão “Profissional, social e ética” no diploma de 2010; a designação da dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade” no Estatuto de 2007 para “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” na alteração introduzida ao ECD em pelo Decreto-lei n.º 75/2010.

⁶ Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

- “função de relação ligada ao facto de o professor ser uma pessoa que, como tal, deve dar atenção a si próprio”;
- “função de promoção face aos seus alunos que deve instruir e educar”;
- “função de cooperação” com a escola e “com os outros professores”;
- “função de complementaridade face aos pais dos alunos”;
- “função de descoberta do papel a partilhar com os demais trabalhadores da educação”;
- “função de extensão face à comunidade envolvente da escola” (ibidem).

No mesmo sentido, ESTRELA reconhece que *“o ideal de serviço passou progressivamente a extravasar a sala de aula e a relação direta dos professores com os seus alunos e colegas para se alargar à escola, a todos os parceiros educativos, à comunidade envolvente, requerendo o confronto entre a teoria e a prática e o desejo de formação contínua”* (2001, p.129) integrando não só competências associadas às dimensões científica e pedagógica da atividade docente, mas também à dimensão relacional que lhe está intrínseca.

Em síntese, a análise que fizemos leva-nos a reconhecer que, apesar de vivermos num tempo em que os professores parecem estar no centro das preocupações políticas e sociais e em que o papel da escola é amplamente questionado, a sociedade e o Estado continuam a exigir à escola e aos docentes o desempenho de novas e alargadas funções na socialização das crianças e dos jovens, na promoção de respostas educativas conducentes à resolução dos problemas sociais e à construção do futuro.

1.3- Diferentes concepções de docência

Num contexto, em que as mudanças sociais criam “*diferentes ideais profissionais*” consideramos pertinente fazer uma pequena abordagem à evolução que se verificou ao nível das concepções de docência como resposta às exigências do desenvolvimento social. Neste sentido, socorremo-nos da tipologia apresentada por Estrela (2010, pp11-15) e, ainda, das concepções de docência apresentadas por Formosinho (2010, pp.78-80) que apresentaremos mais adiante neste trabalho.

Estrela, na abordagem que faz, considera várias concepções de profissão docente que envolvem diferentes atitudes afetivas dos professores: professor carismático, professor técnico, professor recurso, professor investigador e o prático reflexivo.

Professor carismático - Na idade média, tendo como referência o carácter de missão, em que o professor era reconhecido como “*o intérprete dos ideais morais do seu tempo*” em que “*a identidade profissional assentava na identificação com os saberes lecionados e no sentido ético da função (...)*” (ESTRELA, 2010, p.11). O êxito do trabalho do professor assentava em três aspetos: a “*disciplina necessária ao êxito do ensino, os conteúdos ensinados e o exemplo do professor*” (ibidem).

Professor técnico - Com o passar do tempo, a evolução da sociedade e da técnica e consequente democratização do ensino o professor “*foi perdendo progressivamente o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade*” (ibid, pp. 11-12). Com a escola de massas surge a necessidade de responder a novos desafios colocados pela frequência de alunos oriundos de meios sociais bastante heterogéneos. Ao professor pede-se já, não só, o domínio dos conteúdos a ensinar mas, também, conhecimentos relativos aos processos de ensino aprendizagem de modo a “*encontrar respostas para o sucesso escolar de uma*

população de alunos socialmente heterogénea, por vezes pouco motivados a frequentar, por obrigação, uma escola que para além do local de convívio, carecia para muitos de significado”. (ibid, p.12). Neste contexto, a preocupação na formação de professores prendeu-se mais com o desenvolvimento de competências relativas às técnicas pedagógicas que permitissem ao professor ter eficácia na “*transmissão intelectual de saberes considerados socialmente úteis e que a família não poderia assegurar*” (ibidem) do que com o conhecimento relativo aos conteúdos a ensinar.

Professor recurso - A par desta preocupação com as capacidades técnicas do professor em detrimento da valorização dos conteúdos de ensino surge o movimento da escola não diretiva em que a função do professor consiste, essencialmente, em ajudar o aluno a desenvolver-se como pessoa, a promover a sua autonomia, remetendo o professor para o “*papel de recurso que o aluno poderia ou não utilizar. A empatia, a autenticidade na relação e a aceitação incondicional positiva do aluno eram os requisitos necessários ao professor não diretivo*” (ibid, p.13).

Professor investigador e o prático reflexivo – A atividade de pesquisa desde há muito caracterizou os professores mais empenhados que procuraram encontrar respostas fundamentadas para os problemas de ensino. Assim, surge o conceito de professor pesquisador em que as práticas de pesquisa que o caracterizam assumem “*grande incidência nos aspetos didáticos, permitiram, por vezes, a tomada de consciência, pelos professores, das consequências éticas e políticas das suas ações, importante numa escola onde se refletem os desequilíbrios sociais*” (ibid, p.14) mas que, segundo a mesma autora, tiveram pouca relevância como contributo para a tomada de consciência das dimensões afetivas pessoais que caracterizam a forma de estar dos professores na profissão. Neste contexto, a “*imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudanças, tanto em si como nos outros e na escola*” acentua-se ao assumir “*também a superação da ideia*

de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos ”mas que promove “a integração de saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania” (ALARCÃO e ROLDÃO, 2008, p.67). A concepção de professor reflexivo, “se bem que prevalente, não é isenta de questionamentos, até porque parece verificar-se uma apropriação do professor como prático reflexivo, entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir, mas que, ao transportar-se para a ação, deixa a operacionalização – nos planos curricular e didáticos e a produção fundamentada de saber nesses domínios – relativamente intocada ou abandonada” (ibid, p.68), ou seja, a reflexão surge mais como necessidade de justificar as práticas do que como agente de mudança, inovação e desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, é esperado que o professor partilhe o conhecimento profissional visando a promoção de uma reflexão partilhada no sentido de uma ação colaborativa de desenvolvimento dos diferentes grupos de docentes. Contudo, se a diversificação das funções atribuídas aos professores decorrentes da universalização do ensino e consequente heterogeneidade da população escolar, implica que o professor investigue e reflita sobre as práticas “quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes” (ESTRELA, 2010, p. 14).

1.4- Concepções de docência segundo Formosinho e Machado

Formosinho e Machado, na análise que fazem dos contextos em que os docentes desenvolvem a sua atividade e da forma como a desenvolvem e nela constroem a sua

identidade profissional apresentam algumas concepções de docência que nos parece pertinente abordar nesta fase do nosso trabalho, designadamente quatro que duas a duas praticamente se contrapõem: concepção militante e missionária e concepção funcionarista, concepção laboral e concepção profissional.

Nas concepções militante e missionária o professor assume a docência como “*uma missão*”, *uma causa à qual se entrega (...) sacrificando tudo, nomeadamente a vida pessoal e familiar*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.78), pois, o que conta é o seu empenhamento.

Em sentido praticamente oposto, na concepção funcionarista de docência assume relevo a condição de funcionário orientada por “*princípios de impessoalidade, de uniformidade(...)*” (ibidem) em que todos “*estão obrigados aos mesmos procedimentos*” (ibidem) independentemente da sua personalidade e do contexto em que exercem a profissão.

A concepção laboral de docência “*acentua a condição de trabalhador do professor*” (ibid, p.79), em que o bom professor é aquele que cumpre as orientações e regras estabelecidas. Apesar de serem cada vez mais as tarefas a desempenhar na escola, a formação inicial prepara o professor para todo esse tipo de tarefas sendo que estas “*são observáveis, podem ser confirmadas através de documentos escritos*” (ibidem), o que, na perspetiva dos autores, se coaduna “*com a uniformidade inerente ao modelo centralista burocrático da administração*” (ibidem). Assim, avaliar o desempenho consiste em verificar a conformidade com o prescrito e a progressão na carreira resulta do cumprimento de tempo de serviço prestado e de reconhecimento de mérito.

Em sentido contrário, a concepção profissional de docência “*acentua os atributos da docência que aproximam a ocupação dos professores às profissões liberais, nomeadamente os saberes específicos (obtidos por treino prolongado e formação*

permanente) e a função social” (ibidem). Enforma de uma lógica de escola comunidade educativa em que se promove “*uma relação de cliente, isto é, uma relação que permita a certos elementos influenciar as decisões da escola*” (FORMOSINHO, 1989, p.63), na conquista de “*cada vez mais autonomia no trabalho, com as responsabilidades que isso implica*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.79).

Reconhece-se que o trabalho do professor não se limita à sala de aula mas envolve outras funções educativas na escola e no sistema educativo e que existem funções específicas que requerem formação especializada. A conceção profissional de docência reconhece a diferenciação dos professores, a heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola, “*a diversificação da organização pedagógica e a especialização dos professores e conduz a uma diversificação da função docente, exigindo coordenação funcional e conduzindo a uma hierarquização*” (ibid, p.83).

Enquanto que na conceção laboral de docência a avaliação consiste apenas na verificação da conformidade e do cumprimento do “*mínimo burocrático-laboral*” (ibidem) na conceção profissional a avaliação do desempenho tem como objetivo a apreciação dos aspetos positivos e o reconhecimento do mérito profissional. Assim, assume-se uma modalidade de avaliação, não apenas sumativa como acontece na conceção laboral mas, sobretudo formativa com o objetivo de identificar boas práticas e promover a sua partilha.

A conceção profissional admite uma carreira docente vertical, acompanhando a complexificação de funções, bem como, a progressão devido ao mérito e à formação e especialização dentro da função docente.

Em síntese, a conceção laboral e a conceção profissional na perspetiva de Formosinho constituem-se como duas perspetivas conflitantes como se sintetiza no quadro seguinte:

Conceção laboral	Conceção profissional
Indiferenciação pedagógica da função docente: – A formação inicial prepara para todos os papéis da função docente; – Qualquer docente pode desempenhar qualquer função ou qualquer cargo na escola; – Não há necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados; – Progressão na carreira não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar.	Diferenciação pedagógica da função docente: – Nos poderes e responsabilidades (direitos e deveres, competências e atribuições); – Nas condições de trabalho dos professores (remuneração, mobilidade, acesso a benefícios); – No grau de controlo (controlo próximo versus maior autonomia individual); – Na carreira profissional (progressão para escalões por mérito ou formação); – No desempenho de cargos especializados (gestão intermédia, gestão geral, coordenação pedagógica e outros) na escola.
Avaliação (controlo): – Verificação da conformidade e do cumprimento do “mínimo burocrático-laboral”. – Centra-se em aspetos externos e formais da atividade do professor.	Avaliação (apoio e cooperação): – Modalidades de avaliação (formativa e sumativa) com propósitos distintos: • Desenvolvimento profissional dos professores • Gestão das suas carreiras profissionais. – Centra-se nos conteúdos da atividade educativa do professor. A forma como esta associação é promovida e percebida pelos professores envolvidos na avaliação do desempenho condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado na escola (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.97)

A conceção emergente de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudanças, tanto em si como nos outros e na escola, não se coaduna com o modelo de professor como mero transmissor de conhecimentos mas, com uma conceção profissional de docência, em que se reconhece a diferenciação, se promove a integração de diferentes saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania. Neste sentido, valorizam-se as “(...) *tendências que apontam para a conceção de professor como educador,*

caracterizado pela função social de ensinar e que, para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal; o eixo dos valores democráticos” (ALARCÃO e ROLDÃO, 2008, p.67). Espera-se, ainda, que o professor se assuma “(...) como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades” (ibid, p.68).

Em síntese, as diferentes concepções de docência implicam diferentes lógicas de avaliação de desempenho que não se restringem à avaliação das aprendizagens dos alunos, mas se tornam mais abrangentes ao incluir entre outros aspetos a avaliação das instituições e a avaliação dos próprios professores. Assim, compreender o papel da avaliação do desempenho como *“prática mediadora dos processos e das finalidades educativas”* (COELHO et al, 2008, p.65) constitui a temática a que nos dedicaremos no ponto seguinte deste estudo.

2- A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

O desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores pode ter uma variedade de propósitos que podem estar relacionados com *“a melhoria do desempenho, com a prestação de contas, com a progressão na carreira, com a profissionalização ou com o próprio acesso à profissão”* (FERNANDES, 2008, p. 12) e *“suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas relacionadas com a sua concretização”* (ibidem) pois terá de ter em conta a *“diversidade de intervenientes no processo, e consequentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença”* (ibidem). Neste contexto, a avaliação dos professores pode não passar de uma mera rotina burocrática e administrativa com pouco ou nenhum impacto na qualidade do processo educativo e eficácia da escola ou, “ pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (ibid, p. 13).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo *“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.”* (artigoº 39º, Lei nº 49/2005⁷). Neste âmbito, a avaliação de desempenho surge como um processo global que visa promover a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente com o fim de contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional.

⁷ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Neste sentido, e se como refere DE KETELE (1986, p.42) “*avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios (...) coerente com um referencial (...) fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada*”, avaliar o desempenho do professor deverá ser entendido não como um fim em si mas “*como uma ferramenta que contribuirá para a reflexão sobre a prática*” (ALVES e MACHADO, 2010, p.11) em que o professor como agente ativo no processo “*deverá assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre a própria ação com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la*” (ibid, p.12).

2.1- Avaliação de desempenho uma ação contextualizada

Cada vez mais se reconhece que nenhum professor age sozinho mas que faz parte de um sistema em que há outros atores implicados e que, nesta lógica, avaliar o desempenho do professor terá de passar por avaliar a sua ação por referência a um contexto numa perspetiva sistémica, na “*análise das relações entre os resultados obtidos e as suas práticas situadas, através de uma investigação dos efeitos potenciais de uma modificação das práticas sobre os resultados...*” (DE KETELE, 2010, p.15). Encarar a avaliação numa perspetiva sistémica implica reconhecer que “*uma parte substancial do desempenho*” dos professores como elementos de uma organização, a escola, “*está dependente do próprio sistema organizativo e de trabalho de que eles fazem parte (...) ou seja, uma parte da variância do desempenho individual decorre de fatores sistémicos, independentemente dos fatores pessoais*” (CAETANO, 2008, p.21). Contudo, com isto não se pretende desvalorizar o papel do desempenho individual que “*pode marcar a diferença no desempenho e na qualidade do próprio sistema em que está integrado*” (ibid, p.22). Se por

um lado, *“o profissionalismo de um professor é tanto mais importante quanto mais ele conseguir fazer grandes progressos (diferença entre os resultados no início e no fim do ano) com os seus alunos e que estes progressos não sejam apenas dos melhores, mas também daqueles que tinham à partida resultados mais fracos (...)”* (DE KETELE, 2010, pp.20-21) por outro lado, neste processo há outros intervenientes com funções diversas: os colegas que podem contribuir para a qualidade do ensino pelo apoio, pela *“aceitação da concertação e do trabalho em equipa (...) pelo clima que eles ajudam a instaurar”* (ibidem); os pais em relação aos quais se sabe que o acompanhamento escolar dos seus filhos, bem como o apoio ou a ausência de apoio aos professores dos seus filhos ou, de um modo geral à vida da escola (...) *joga um papel não negligenciável sobre a qualidade do ensino (...); as autoridades regionais e centrais (...) podem construir um acelerador ou um travão ao desenvolvimento profissional dos professores, pelas condições de trabalho que ajudam a instaurar, pela pertinência e realismo das suas prescrições”* (CIEP, citado por DE KETELE, 2010, p.21).

Assim, *“a avaliação de desempenho consiste num processo social e político que se desenvolve no contexto global da gestão organizacional e dos inerentes conflitos entre interesses de grupos e de indivíduos”* (CAETANO, 2008, p. 17) em que o *“ambiente de trabalho, os dispositivos organizativos e hierárquicos, os aspetos tecnológicos e, sobretudo, a estratégia e a cultura da organização”* (ibid, p. 21) se entrecruzam de modo indissociável. Como refere, também, FERNANDES (2006, p.36) *“a avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política”*.

Nesta perspetiva, a validade do julgamento social inerente ao processo de avaliação constrói-se com base em três dimensões (CAETANO, 2008, p. 19-20):

- “A legitimidade subjetiva da emissão do julgamento pelo avaliador, a qual está subordinada a fatores sócio-normativos;
- O conteúdo específico do julgamento, o qual pode ser afetado por diversos factores cognitivos e contextuais;
- As práticas processuais, nas quais a presença ou ausência de processos de negociação do julgamento emitido (...) constitui um fator fundamental”.

O esquema seguinte sintetiza a interação destas dimensões do processo de avaliação de desempenho.



Dimensões a considerar na avaliação de desempenho

Fonte: CAETANO, o. c., p.20

Deste modo, se reconhece que o processo de avaliação de desempenho docente, os seus resultados e consequências estão dependentes de inúmeros fatores de influência como

a natureza organizativa em que decorre a ação do professor (pedagógica e técnica) como, ainda, de influência política e ética, em que a validação social do julgamento feito pelo avaliador relativamente ao avaliado decorre de diversos fatores contextuais em que se realiza, dos quais se podem destacar “*o ambiente de trabalho, os dispositivos organizativos e hierárquicos, os aspetos tecnológicos e, sobretudo, a estratégia e cultura da organização*” (ibid, p. 21).

Neste contexto, CAETANO (ibid, pp.81-84) põe, ainda, em destaque três componentes da avaliação de desempenho docente: os objetivos, os métodos ou instrumentos e os procedimentos.

Os objetivos, segundo o autor constituem “*um elemento crítico*” na medida em que definem as consequências da avaliação e condicionam os métodos e instrumentos a utilizar. No atual Estatuto da Carreira Docente define-se como principal objetivo da avaliação do desempenho docente “*a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência*” (n.º2, art.º 40º, Decreto-lei n.º 75/2010).

Os métodos ou instrumentos, na opinião do mesmo autor, podem ser muito diversificados embora incidam sobretudo na avaliação dos objetivos (verticalmente definidos ou individuais) e na avaliação das competências do avaliado.

Quanto aos procedimentos o mesmo autor alerta para alguns aspetos que devem ser considerados: frequência e período de tempo a considerar, as fontes de avaliação, os intervenientes, a harmonização interdepartamental, bem como, os mecanismos de recurso da avaliação, sendo que todos os procedimentos devem ser amplamente divulgados na organização (cfr. CAETANO, o. c., pp.81-84)).

2.2- As funções da avaliação segundo De Ketele

A avaliação pode assumir diferentes funções das quais DE KETELE (2010, p. 14-18) destaca como mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação as seguintes: a função de certificação, a função de regulação e a função de orientação.

Para o autor a função de **certificação** como função essencialmente social visa “(...) *certificar perante as instâncias sociais os efeitos ou os produtos de uma ação realizada*” (ibid, p.14), o que implica uma decisão tomada no final do processo expressa em termos de “*sucesso ou a fracasso*” (ibidem) como é o caso das avaliações de final de ano letivo ou de final de curso. Pode ainda permitir “*selecionar um número determinado de candidatos*” (ibidem) para determinada função de acordo com um perfil pré-definido. No que se prende com a avaliação de desempenho, poderá levar, na perspetiva do mesmo autor, a decidir se determinado profissional “(...) *pode ou não assumir determinados cargos*” (ibidem) na organização.

De Ketele assume que a função de **regulação** tem uma vertente “*essencialmente formativa, no sentido em que serve para modificar uma ação em curso*” (o.c., p.15) no sentido de a melhorar. Desta forma ocorre ao longo do processo e permite “*identificar as aprendizagens e os erros ainda presentes, fazer o respetivo diagnóstico, propor estratégias de remediação*” (ibidem). Consideram-se como processos de regulação “*as estratégias que procuram desenvolver (não “sancionar”) as competências profissionais dos professores em exercício através de uma análise das relações entre os resultados obtidos e as suas práticas (...)*” (ibidem)

Finalmente, a função de **orientação** precede a ação a fim de preparar o processo e permitir a decisão antecipada sobre as possibilidades de sucesso de “*uma nova sequência de aprendizagem, um novo ano escolar (...)*” (ibidem) ou ainda, “*orientar um aluno ou um*

professor num determinado curso (...)”*ibidem*) em função do contexto, das suas características e necessidades.

Nesta lógica, consideramos que a atribuição de uma classificação final de desempenho se inscreve no âmbito da função de certificação da avaliação enquanto que as funções reguladora e de orientação se prendem mais com uma vertente formativa.

2.3- Lógicas de avaliação: controlo ou reconhecimento

Ainda, no âmbito das funções da avaliação DE KETELE (2010, p.20-29) alerta para lógicas (ou posturas) distintas que pode revestir a avaliação de desempenho:

o controlo cujo exercício cabe aos superiores hierárquicos no sentido de aferir o “grau de conformidade entre o prescrito e o realizado pelos professores” (*ibid*, p.20)

o desenvolvimento pessoal e profissional, o avaliador reconheça o professor enquanto pessoa, bem como “ as suas ações e os seus efeitos num ambiente (espacial e temporal) dado e através de um olhar sistémico” (*ibid*, p.23-24) de modo a promover a reflexão e a melhoria das práticas educativas.

Segundo, o mesmo autor, numa postura de controlo a avaliação de desempenho centra-se na função de certificação privilegiando a sua vertente sumativa⁸. Em contrapartida, a assunção de uma postura de reconhecimento implica que se tenham em consideração as três funções da avaliação a que já nos referimos: “ avaliar para orientar a ação, avaliar para regular a ação, avaliar para certificar a ação” (ALVES e MACHADO, 2010, p.9) em que o avaliador “através de uma atitude crítica construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados” (*ibidem*).

⁸ Segundo o autor a avaliação sumativa “*consiste em constituir somas de elementos*” (o.c. , p.16). Segundo FORMOSINHO e MACHADO (2010, p. 120) “*a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas (...) a certificação da qualidade do ensino desenvolvido*”.

Por seu lado, ALCARAZ (2007, pp.95-98) considera que na avaliação de desempenho dos docentes podem ser considerados diferentes modelos:

O modelo centrado no perfil de professor em que este é avaliado por referência às características definidas como perfil desejável de professor. A maior dificuldade deste modelo, consiste em determinar as características que deve reunir o professor ideal.

O modelo centrado nos resultados alcançados pelos alunos. Este modelo, segundo o autor não se considera adequado porque aproveitamento escolar depende de é multifatorial e não dependendo apenas do desempenho do professor.

O modelo centrado no comportamento do professor na aula que consiste em identificar quais os comportamentos que se relacionam com o sucesso dos alunos e a capacidade de promover ambientes favoráveis à aprendizagem;

O modelo da prática reflexiva que contempla uma sessão de observação e uma sessão de reflexão sobre a prática observada.

Para o autor, a implementação destes dois últimos modelos implica a existência de um sistema de supervisão (cfr. o. c., 2007, p. 98), o que nos remete para a problemática dos avaliadores como elementos fundamentais no processo de avaliação de desempenho docente.

2.4- Os avaliadores

Segundo FERNANDES e CAETANO (2007, p. 374) a questão dos avaliadores é uma questão que tem suscitada ao longo da literatura conhecida sobre o assunto. Nesta se tem vindo a assumir que *“genericamente, os atores organizacionais que estão habilitados a realizar a avaliação de desempenho são o chefe imediato, os colegas do avaliado, o próprio avaliado ou os subordinados”* sendo estes a *“fonte privilegiada para cotar o*

desempenho das pessoas nas organizações tem sido a chefia imediata do avaliado” (ibidem).

Relativamente, aos avaliadores, que o mesmo autor designa como fontes de avaliação, no quadro seguinte reproduzimos uma síntese, por ele apresentada, em que se regista para cada uma destas as respetivas vantagens e desvantagens.

Fontes de Avaliação	Vantagens	Desvantagens
Chefe	– A estrutura organizacional reforça o direito de ser o chefe imediato a avaliar. – Considera-se que é ao chefe imediato que cabe o papel de reforçar o desempenho.	– As avaliações são sujeitas a muitos erros de cotação. – As avaliações apresentam níveis muito baixos de fidelidade e validade.
Avaliado (autoavaliação)	– Aumenta a dignidade e o respeito pelo avaliado. – Coloca o chefe no papel de conselheiro. – Desenvolvem-se objetivos e planos de ação que resultam do acordo entre o avaliado e o chefe. – Aumenta a satisfação do avaliado e da chefia.	– Há maior probabilidade das avaliações serem lenientes. – Viola as normas tradicionais da relação entre chefe/subordinado.
Colegas	– Índices altos de fidelidade e validade. – As avaliações resultam de julgamentos independentes.	– As avaliações podem ser influenciadas pelas relações pessoais que se estabelecem entre o avaliado e os colegas. – O avaliado pode reagir negativamente à avaliação.
Subordinados (avaliam o chefe)	– Mais adequado aos modelos de gestão atualmente sugeridos. – As avaliações resultam de julgamentos independentes. – Os subordinados têm uma posição diferente para observar o desempenho.	– As avaliações podem ser distorcidas porque os subordinados têm medo de represálias. – Os subordinados, normalmente, não contactam com todas as tarefas desempenhadas pelo chefe.
Avaliação de 360 graus⁹	– Validação dos julgamentos por	– Possíveis efeitos perversos se o

⁹ “A designação «avaliação de 360 graus» é aplicada aos processos em que se utilizam simultaneamente múltiplos instrumentos recolhidos por diversas fontes. Teoricamente, um colaborador seria avaliado pelo círculo (daí a metáfora de 360 graus) de actores que afectam e são afectados pelo seu desempenho na organização: superiores hierárquicos, colegas, subordinados, clientes internos e externos, o próprio avaliado, ... O principal interesse deste processo reside na possibilidade de o avaliado receber feedback acerca do seu desempenho com base em diferentes perspectivas, o que poderá permitir-lhe não só ter um conhecimento mais preciso acerca do impacto do seu trabalho mas também identificar as áreas ou os aspectos em que é necessário melhorar a sua actividade. As potencialidades deste processo de feedback são, contudo, condicionadas pelo contexto organizacional onde é implementado e pelos próprios objectivos específicos que lhe dão origem. Os factores mais críticos dizem respeito à confiança no sistema de

	múltiplas fontes de avaliadores – Desenvolvimento das várias componentes das competências	contexto organizacional não estiver alinhado com os pressupostos deste sistema.
--	--	---

- *Vantagens e desvantagens das diferentes fontes de avaliação de desempenho (FERNANDES E CAETANO, 2007, p.378)*

Da análise do quadro facilmente se pode depreender que qualquer que seja a fonte adotada há vantagens e inconvenientes, que decorrem sobretudo dos objetivos e das relações de trabalho e de confiança existentes na organização/escola.

Neste contexto, a *“aplicação de qualquer política, incluindo a da avaliação de professores, representa uma constante interação entre os diversos objetivos que persegue a política educativa e as normas e procedimentos estabelecidos, a negociação com os diferentes grupos, a eleição de valores e o contexto institucional local.”* (ALVES e MACHADO, 2010, p.90-91) sendo que *“os resultados da avaliação dependem tanto das condições em que se formaliza e aplica quanto do desenho formal que existe no papel, dado que os resultados e os efeitos do processo de avaliação são uma junção de muitos fatores técnicos e organizacionais que interatuam entre si de um modo importante”* (ibid, p.90) até mesmo quando é adotada apenas uma fonte de informação.

Duas questões, cada vez mais atuais quando se aborda a questões da avaliação dos professores, prendem-se, por um lado, com a forma como a avaliação se articula ou promove o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro lado, com as questões cada vez mais prementes colocadas pela problemática da justiça organizacional,

avaliação e na organização, ao estilo de gestão e à cultura organizacional. Se o clima de confiança e a abertura na comunicação não constituírem elementos centrais no contexto psicossocial da organização, o feedback de 360 graus pode ter efeitos nefastos para o avaliado e para a própria organização. Nos casos em que existe ainda um estilo de gestão tradicional, baseado na desconfiança, no controlo prévio, e na discricionariedade dos benefícios, este sistema de avaliação não acrescenta qualquer valor à gestão de recursos humanos. Uma variante que tem sido implementada consiste em utilizar somente algumas das fontes de avaliação; outra variante consiste em aplicar este sistema apenas a funções de chefia, nomeadamente, no quadro de processos de mobilidade interna e de desenvolvimento das competências profissionais; tem sido também utilizado em contextos de trabalho de equipa, numa perspectiva de melhoria do seu desempenho” (FERNANDES E CAETANO, 2007, p. 377-378).

nomeadamente, no que se relaciona com as perceções que dela têm os diferentes membros da organização e com os efeitos que essa perceção provoca na qualidade das interações que se estabelecem e na qualidade do desempenho dos diferentes atores organizacionais. Nesta perspetiva, procuraremos compreender esta questão através de uma abordagem sintética que faremos desta problemática, no ponto seguinte.

2.5- Avaliação e desenvolvimento profissional dos professores

Embora esta problemática esteja mais ou menos implícita na abordagem que fizemos sobre a profissão docente e as conceções de docência, pareceu-nos pertinente retomá-la neste ponto, no sentido de contextualizar as implicações da justiça organizacional na avaliação e no clima organizacional, sobre que nos debruçaremos posteriormente, neste trabalho.

Assim, se por um lado “*os elementos básicos que sustentam um modelo de avaliação de professores se devam relacionar com os processos de melhoria das escolas*” (ibid, p.91), por outro lado, “*não é possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais*” (ibidem) o que implica colocar a “*ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento e faça da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e fecundam*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, pp.106-107). Desta forma, surge como relevante o papel da supervisão em que se acentuam “*os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa*” (ibid, p. 107) “*de interação mútua e progressiva, entre por um lado o indivíduo ativo, em constante crescimento*” (ALARCÃO e ROLDÃO, 2008, p, 18) por um lado e, por outro, “*um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas,*

assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial e empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento de professores e da aprendizagem dos alunos” (ALARCÃO e TAVARES, 2010, p.129).

Tal, implica distinguir a perspetiva formativa da avaliação da perspetiva sumativa. Enquanto que a primeira se centra na *“recolha de dados e feedback de informação para a revisão do processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria (...) envolve os professores no processo de avaliação (...) admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p. 110)* a avaliação sumativa visa sobretudo *“a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido” (ibidem)*. Assim, se por um lado se reconhece que a avaliação é necessária para promover a qualidade do serviço prestado pela escola, não se pode deixar de ter em conta que esta, também, *“molda o contexto e as condições nas quais se desenvolve o trabalho pedagógico” (ALVES e MACHADO, 2010, p. 93)* pois, avaliar o desempenho profissional implica valorizar e tomar decisões que têm impacto diretamente na vida dos professores.

2.6- Avaliação e perceções de justiça organizacional

A questão da justiça nas organizações e na escola em particular, enquanto organização social a quem a sociedade atribui o mandato de socializar os seus membros, reveste-se da maior pertinência na medida em que os códigos tácitos que configuram a

ação docente e eventuais quebras de ética profissional no discurso dos professores se refletem na imagem social da profissão e se “*as escolas não tentarem desenvolver-se como «comunidades justas», é duvidoso que os alunos delas saídos venham a combater por uma sociedade justa em que a pessoa seja um fim em si própria e nunca um simples meio*” (ESTRELA, 2001, p. 132).

Assim importa definir o que entendemos por **justiça organizacional**. PINA e CUNHA (2007, p.278) na abordagem que faz deste conceito distingue entre justiça objetiva e justiça subjetiva em que considera que “*uma decisão organizacional específica é objetivamente justa ou injusta quando adere ou não a um determinado critério normativo de justiça*”. Por seu lado, uma decisão “*é subjetivamente justa ou injusta quando as pessoas a percecionam como tal. Uma decisão pode ser objetivamente justa à luz de um determinado critério normativo mas ser percecionada como injusta pelas pessoas que são por ela afetadas (e vice-versa)*” (ibidem). Contudo, como refere o mesmo autor, a promoção do sentimento de justiça depende mais da perceção do que da realidade.

Constatar que “*atitudes e comportamentos relevantes no trabalho dependem de julgamentos acerca da (in)justiça organizacional*” (ASSMAR, 2005, p.443) como “*fenómeno psicossocial*”, em que as perceções de justiça afetam “*comportamentos como o comprometimento, confiança, desempenho, rotatividade, agressão, o movimento em direção a uma força de trabalho mais qualificada faz supor que os trabalhadores mais habilitados passem a reivindicar não apenas bons empregos mas também tratamento digno e respeitoso dentro das suas organizações*” (ibid, p.444).

Tendo em conta, ainda, que “*os julgamentos de justiça materializam-se mais sob determinadas condições: quando as pessoas recebem resultados negativos, os recursos são escassos, mudanças organizacionais estão em curso ou são visíveis as diferenças de poder criadas pela diferenciação de papéis dentro das organizações*” (Greenberg, 2001,

citado por ASSMAR, 2005, p.445) consideramos pertinente fazer uma breve análise focando-nos nas diferentes dimensões assumidas pela justiça nas organizações, nomeadamente: justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional.

2.4.1. Justiça distributiva

Nesta perspetiva de análise, a *“ênfase recai na justiça das distribuições de recursos positivos e negativos, entendidos como bens, serviços, promoções, salários, sanções disciplinares entre outros”* (ASSMAR, 2005, p.444) podendo a pessoa perante a falta de equidade assumir diferentes estratégias: a restauração real da equidade; a restauração psicológica da equidade pela distorção percetiva da mesma; o abandono de campo por interrupção da relação (absentismo); a substituição do objeto de comparação ou seja a troca de referente.

Na perspetiva do autor as pessoas julgam uma situação ou uma dada distribuição como justa se a razão entre as contribuições/investimentos e os resultados, recompensas ou punições obtidos for comparável à razão entre as contribuições/investimentos e os resultados de outros que lhes servem de termo de comparação. Neste contexto, para além dos condicionalismos inerentes à desigualdade de recursos nas escolas, a diversidade de contextos sociais em que estas se inserem constitui, também fator relevante, pois *“ser professor em escolas/turmas em que as famílias dão incentivo continuado aos alunos para um investimento efetivo nas aprendizagens é completamente diferente de ser professor em escolas que servem bairros deprimidos, em que os alunos e as respetivas famílias não estabelecem qualquer relação entre o investimento nas atividades escolares e inserções laborais num futuro mais ou menos próximo”* (BORGES, 2007, p.202), ou, ainda, *“ser professor de turmas que estão investidas em (...) prosseguir estudos, é completamente diferente de ser professor, numa mesma escola, em algumas turmas de cursos*

profissionais, para onde alunos em trajetórias desviantes foram relegados” (ibid, p.201-202). Como refere, também, PINA e CUNHA (2007, p.279) a justiça distributiva *“focaliza-se no conteúdo, isto é, na justiça dos fins alcançados”* o que nos remete para a percepção de que um processo de avaliação de desempenho justo deveria ter em consideração as diferentes condições de trabalho e recursos disponíveis na atribuição das classificações finais.

2.4.2. Justiça processual

Nesta perspetiva de análise a *“ênfase incide na justiça dos processos e procedimentos adotados para o estabelecimento de uma determinada distribuição, (...) focaliza-se nos meios de resolução de conflitos ou dos processos de tomada de decisão quanto à repartição dos recursos (...) a crença subjacente de que uma situação é justa se os procedimentos são justos independentemente dos resultados”* (ASSMAR, 2005, p.445). Os indivíduos avaliam o que é justo ou não de acordo com o *“grau com que os procedimentos formais são desenvolvidos na organização”* (ibid, p.446) tais como: consistência de regras, ausência de vieses, veracidade das informações, representatividade dos afetados pelas decisões, ética e possibilidade de correção ou modificação das decisões injustas (cf. MEIRELES, 2006, p.40). Assim, a dificuldade de estabelecer critérios ao mesmo tempo abrangentes e precisos que respondam à complexidade da prática docente eliminando a margem de subjetividade, por um lado, e a carga burocrática, por outro lado, aliadas aos constrangimentos impostos pela determinação de quotas para as menções mais elevadas constituem fatores que põem ou poderão por em causa a avaliação de desempenho enquanto processo justo.

2.4.3. Justiça interacional

A justiça interacional *“refere-se aos aspetos sociais envolvidos nas relações entre as pessoas que decidem e as pessoas afetadas pelas decisões”* (ASSMAR, 2005, p.446), à *“qualidade do tratamento interpessoal em uma relação de troca entre dois participantes”*, à *“justiça de critérios de comunicação”*, ao *“modo pelo qual os procedimentos são postos em prática”* (ibidem) a que aliamos a relação de proximidade e imparcialidade que uma avaliação interpares pode revestir. No mesmo sentido, PINA e CUNHA (2007, p. 279) assume que a justiça internacional *“reflete a qualidade das interações com os decisores”* e *“ocorre quando o decisor age com dignidade e respeito, oferece justificações (adequadas, lógicas, genuínas) às pessoas afetadas pelas decisões, é sensível às suas necessidades pessoais, considera os seus direitos”* e como constata, *“o tratamento relacional justo pode promover sentimentos de respeito e orgulho que por seu turno encorajam comportamentos benéficos para o grupo”*(ibid, p. 292).

Neste contexto, as percepções de justiça prendem-se, diretamente com as questões da avaliação do desempenho profissional e, por isso, tal como referimos, consideramos pertinente neste ponto do nosso trabalho abordar esta temática, consideramos, também, que as questões da justiça se revestem de uma maior abrangência e afetam de um modo transversal todos os aspetos da organização. Neste sentido, retomaremos esta problemática no próximo ponto, em que nos debruçaremos sobre a problemática do clima organizacional, em geral e do clima da escola, em particular, dada a relevância que as questões levantadas pelas percepções de justiça podem assumir na qualidade das relações que ocorrem na organização com reflexos, certamente, na qualidade dos serviços prestados.

Melhorar a qualidade do serviço prestado de modo a atingir um patamar de excelência será sem dúvida o objetivo de qualquer organização, e as escolas enquanto

organizações que são devem, também, procurar a excelência. Contudo, a excelência das escolas depende de múltiplos fatores, como já referimos, e nestas o desempenho dos professores assumindo-se como primordial na construção do ato educativo, concretiza-se num complexa rede de interações e interinfluências que levam, por um lado, à emergência de uma nova profissionalidade docente que assenta numa conceção de professor investigador e reflexivo e, por outro, à necessidade de contextualizar a sua ação numa perspetiva sistémica da escola por referência ao seu contexto mas, também, como parte integrante do sistema educativo. É neste contexto que, consideramos pertinente fazer uma revisão da legislação relativamente à avaliação das escolas em geral e dos professores em particular.

2.7- A avaliação dos professores definida nos normativos legais

No que se refere à avaliação das escolas é na sequência de recentes reestruturações legislativas (em particular, fruto da Portaria n.º1260-2007¹⁰ e do Decreto-Lei n.º75/2008¹¹), que estas têm vindo a deparar-se com a obrigação de proceder à sua autoavaliação não só com o objetivo de melhorar a qualidade no sistema de ensino e de educação mas, também, como exigência para a crescente autonomia que vem sendo atribuída às organizações escolares. Apesar da pertinência da problemática da avaliação das escolas enquanto organizações ser grande, tendo em conta o objeto do nosso estudo, centrar-nos-emos na evolução ocorrida na avaliação dos professores no que concerne ao conteúdo dos normativos legais. Nesta análise reportar-nos-emos ao processo de avaliação de

¹⁰ Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

¹¹ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

desempenho docente definida nos normativos legais a partir da publicação do Estatuto da Carreira Docente de 1990¹².

A publicação do Estatuto da Carreira Docente consignado pelo Decreto-lei nº139-A/90, de 28 de Abril, veio por termo a um período em que a progressão dos docentes era essencialmente um processo burocrático, em que o docente progredia na carreira de acordo com o cumprimento dos módulos de tempo de serviço estabelecidos. Neste estatuto, assume-se a necessidade de implementar um processo de avaliação visando *“a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da Educação”* (ponto 2 do art.º 39.º do Decreto-lei n.º 139-A/90). A avaliação decorrente deste novo estatuto da carreira docente é depois *“regulamentada pelos Decretos Regulamentares n.º13/92 e n.º14/92 que definem dois processos distintos de avaliação: o que se refere à progressão em carreira de escalão em escalão e o da promoção do 7º ao 8º escalão (de carácter mais auto, mas sobretudo hetero-avaliativo)* (TEIXEIRA, 2002, p.55). A avaliação do desempenho pode ser ordinária e extraordinária.

A avaliação de desempenho ordinária, de carácter auto-avaliativo conduz a uma classificação expressa nas menções qualitativas de Satisfaz ou Não Satisfaz e é atribuída pelo órgão de administração ou gestão escolar na sequência de relatório crítico da atividade realizada pelo docente.

A avaliação de desempenho extraordinária é feita a pedido do docente e pode ter lugar em duas situações:

¹² Decreto-Lei n.º 139-A-90, de 28 de abril..

- a) *“por uma vez e após a prestação de 10 anos de serviço efetivo em funções docentes, (...)”* para ser *“(...) reconhecido o seu mérito excecional (...)”* e ser atribuída a menção de Excelente (cf. ponto 1 do art.º 48.º, Decreto-lei n.º 139-A/90).
- b) uma avaliação intercalar, após lhe ter sido atribuída, pela primeira vez a menção qualitativa de Não Satisfaz na avaliação de desempenho ordinária, decorrido metade do período exigido para a progressão ao escalão seguinte.

A avaliação ordinária é entendida como um processo de reflexão do docente sobre o seu desempenho tendo em conta as vertentes letiva e não letiva que caracterizam a função docente. Desta forma, o processo inicia-se com a apresentação pelo docente de um documento de reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida no período de tempo a que respeita a avaliação (3, 4, 5, ou 6 anos) para os docentes integrados na carreira dependendo da duração do escalão em que se encontram e no final de cada contrato para os docentes contratados) ao órgão de direção da escola/estabelecimento de ensino em que exerce funções.

A menção qualitativa de satisfaz é atribuída pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino, desde que não se verifique qualquer das seguintes situações: *“(...) existência de um insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos (...); (...) injustificada (...) não aceitação de cargos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo seu deficiente desempenho (...); o docente não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso (...)”* (art.º 43.º, Decreto-lei n.º 139-A/90).

A menção de Não Satisfaz compete a um júri de avaliação de âmbito regional e *“determina que não seja considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão e promoção em carreira”* (art.º 46.º, Decreto-lei n.º 139-A/90) sendo que a atribuição de

duas menções seguidas ou três interpoladas “*constitui fundamento para a instauração de processo disciplinar por incompetência profissional*” (ibidem).

A avaliação extraordinária que visa reconhecer o mérito profissional, apenas pode ocorrer uma vez ao longo da carreira, tem como base a apreciação curricular, apoiada por relatório justificativo e por informação fundamentada do órgão de gestão do estabelecimento de educação onde o docente tenha exercido funções (cf. art.º 48.º, Decreto-lei n.º 139-A/90).

É, também, o Decreto-lei n.º 139-A/90, no seu artigo 36.º, que vem estabelecer que a candidatura a apresentar pelo docente, nos termos do artigo 10.º do Decreto-lei n.º 408/89, ou seja, para aceder ao 8.º escalão, é apreciada por júri e o objeto de avaliação, em provas públicas, é o curriculum do candidato e o trabalho de natureza educacional apresentado por este. Pretende-se, valorizar o mérito da experiência adquirida no acesso aos patamares superiores da carreira, constituindo-se desta forma “*a primeira tentativa de verticalização da carreira docente*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.89), fazendo depender o acesso ao 8.º escalão de prova pública à qual o professor voluntariamente se candidata, mas cuja “*diferenciação vertical apareceu esvaziada de qualquer conteúdo funcional específico*” (ibidem, p.89).

A prova pública como critério específico de promoção e acesso ao 8.º escalão foi objeto de contestação por muitos professores, acabando por desaparecer, com a publicação do Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de Maio. Na sequência da revisão do estatuto da carreira docente consignada pelo Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro o regime de avaliação efetuada pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, sofreu alterações das quais destacamos a que diz respeito à criação de uma comissão especializada do conselho pedagógico, que aprecia e emite parecer “*com base em informações fundamentadas sobre*

factos comprovados” (art.º 9.º) pois, anteriormente, o processo de avaliação limitava a intervenção ao docente e ao órgão de gestão.

A prova pública só volta a aparecer na carreira dos docentes com a publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que introduz a sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente e que modifica os critérios de avaliação de desempenho com a introdução de duas categorias na carreira docente – professor e professor titular. As alterações relativas à divisão da carreira são justificadas ao assumir-se no preâmbulo deste novo diploma que *“não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações letivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui 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”* (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

Constitui, ainda, um objetivo desta divisão dotar as escolas de *“um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade”* (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Neste contexto, o mesmo diploma vem *“estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (...) A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores (...)”* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

Este diploma, embora mantendo como critério para a progressão em carreira o tempo de serviço faz depender essa progressão do mérito e da avaliação do seu desempenho individual, cuja regulamentação ocorreu com a publicação do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro, que estabelece como principais aspetos de avaliação de desempenho os seguintes:

- Dimensões da avaliação: vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participação na escola e comunidade escolar, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (DR n.º 2/2008, art.º 4.º);
- Periodicidade - a avaliação é feita de dois em dois anos (anos escolares) ou no final do contrato (DR n.º 2/2008, art.º 5.º);
- Elementos de referência: objetivos e metas fixados no Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Turma (se decidido pela escola), os indicadores de medida definidos pela escola ou agrupamento, do progresso dos resultados escolares esperados dos alunos e a redução da taxa do abandono escolar (art.º 8.º, DR n.º 2/2008);
- Avaliadores: coordenador de departamento curricular (ou professores titulares por ele designados), presidente do conselho executivo ou diretor, comissão de coordenação da avaliação de desempenho, Inspeção da Educação (art.º 12.º e 29.º do DR n.º2/2008);
- Intervenção dos avaliados: formulação de objetivos individuais (art.º 9º, DR. n.º 2/2008), decisão sobre solicitação ou não de observação de aulas e autoavaliação (art.º 11.º, DR. n.º 2/2008 e alínea c) do n.º3 do art.º 16.º, DL n.º15/2007);
- Critérios de avaliação: cumprimento dos objetivos individuais fixados; preenchimento e apresentação, pelo avaliado, de uma ficha própria de autoavaliação a analisar pelos avaliadores conjuntamente com aquele em entrevista individual (nº2 do art.º 16.º) que deve explicitar o contributo do docente, durante o exercício das

suas funções, para o cumprimento dos objetivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos¹³ (n.º 4 do art.º 16.º); envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente são avaliados pelo coordenador de departamento, com base na apreciação dos parâmetros classificativos: Preparação e organização das atividades letivas; Realização das atividades letivas; Relação pedagógica com os alunos; Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; sendo que para tal o órgão de direção executiva calendariza a observação, pelo coordenador do departamento curricular, de, pelo menos, três aulas lecionadas pelo docente, por ano escolar, correspondendo, cada uma, a uma unidade didática diferenciada (cfr. n.º 1 do art.º 17.º, DR n.º 2/2008).

–Na avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva os indicadores de classificação ponderam o seguinte: Nível de assiduidade, Serviço distribuído (grau de cumprimento do serviço letivo e não letivo atribuído ao docente, tendo por referência os objetivos fixados; Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada; Ações de formação contínua (tendo em conta a classificação e o número de créditos obtidos); Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; A apreciação dos pais e encarregados de educação, dependendo da concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola (cfr. art.º 18.º, DR n.º 2/2008).

–Classificações: Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente (art.º 21.º do DR. n.º 2/2008);

¹³ Os resultados escolares dos alunos, taxas de abandono escolar não chegaram a ser considerados para efeitos de avaliação com a introdução do regime transitório de avaliação pelos DR n.º 11/2008, de 23 de Maio e DR n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro e finalmente pela publicação do DL n.º 75/2010 de 23 de Junho que introduz alterações ao Estatuto da Carreira Docente.

–Efeitos da avaliação: classificação de Bom transição de escalão, duas classificações sucessivas de “excelente” e “muito bom” reduzem o número de anos necessários respetivamente 4, 3 e 2 anos para acesso à categoria de professor titular; avaliações regulares insuficientes consecutivas implicam aplicação de plano de formação e duas classificações seguidas ou interpoladas de Insuficientes determinam a não distribuição de serviço letivo no ano imediatamente subsequente e a sujeição ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional (art.º 46.º e art.º 48.º, Decreto-Lei n.º 15/2007);

–Quotas: a atribuição de classificações de Excelente e Muito Bom está sujeita a percentagens máximas definidas por lei (n.º 3 do art.º n.º 46.º, DL n.º 15/2007 e Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho).

O acesso à categoria de professor titular é feito por concurso documental e prova pública, feita a pedido do docente a partir do momento em que preenche os requisitos para aceder à categoria ou quando complete 15 anos de serviço docente com avaliação igual ou superior a Bom (alínea b ponto 2, art.º 38.º). A criação destas duas categorias (professor e professor titular) “*parece ter tido uma intenção pragmática de criar com urgência um corpo de avaliadores de desempenho*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.90), decorre numa época de diminuição dos encargos salariais da Administração Pública com vista à diminuição do défice externo, o que na perspetiva de Formosinho “*contribui para alimentar dúvidas sobre a prevalência dos argumentos importados da perspetiva profissional*” (ibid, p.91-92).

No entanto a tutela, com a preocupação de dotar rapidamente as escolas/agrupamentos de um quadro de docente da categoria de professor titular para o “*desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores*”

(Preâmbulo), procede à aprovação do Decreto-lei n.º 200/2007 que estabelece um regime transitório para o ingresso dos docentes na categoria de professor titular em que os docentes posicionados nos indicadores remuneratórios 340, 299 e 245 são selecionados com base “uma grelha de critérios objetivos, observáveis e quantificáveis, com ponderações que permitam distinguir as experiências profissionais mais relevantes” (Preâmbulo do DL n.º 200/2007) e através da análise curricular que fará com base, entre outros, nos seguintes fatores: “*o exercício de funções letivas e o desempenho de cargos de direção, coordenação e supervisão de outros docentes, a formação académica acrescida, (...) assiduidade (...) exercício de funções dirigentes e técnico-pedagógicas*” (ibidem).

Em 2008, finalmente, através da publicação do Decreto-lei n.º 104/2008, de 24 de Junho estabelece-se o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular¹⁴ fazendo-a incidir sobre a atividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício específico de professor titular: para ser admitido à prova pública o docente teria de ter 15 anos de serviço, uma avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, apresentar e discutir um trabalho perante um júri constituído pelo diretor, um ou dois professores da área de ensino e uma ou duas personalidades de reconhecido mérito focando dois dos seguintes domínios: a) Preparação e organização das atividades letiva e relação pedagógica; b) Projetos inovadores; c) Área de gestão e organização escolar (cfr. art.º 7.º, 8.º e 30.º).

Na sequência da prolongada reação dos professores às alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 15/2007 e da introdução de diversas medidas¹⁵ para simplificar o processo

¹⁴ A dotação dos lugares da categoria de professor titular corresponde, por quadro de agrupamento ou de escola não agrupada, a um terço do número total de lugares do respetivo quadro (DL n.º 15/2007, art.º 26.º, ponto 3).

¹⁵ O processo de avaliação é simplificado pelo DR n.º 11/2008, de 23 de Maio que define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009 com base na avaliação dos seguintes parâmetros pertencentes à avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva: Nível de assiduidade; Cumprimento do serviço distribuído; Acções de formação contínua; DR n.º 1-A/2009, de 5 de

de avaliação que dele decorre, é publicado o Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, que volta a estruturar a carreira docente numa categoria única, a de professor, mantendo-se no artigo 37º os mesmos os critérios para a progressão na carreira a saber: tempo de serviço no escalão anterior, avaliação de desempenho (agora passa a ser necessário duas avaliações de Bom para mudar de Escalão) e formação contínua com aproveitamento (n.º2). Acrescenta, ainda critérios especiais e condições específicas para acesso a alguns escalões: a observação de aulas para o docente ascender ao 3.º escalão; observação de aulas e vaga para o docente ascender ao 5.º escalão; vaga para o docente ascender ao 7.º escalão (n.º3). A regulamentação do processo de avaliação instituído na sequência destas alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira Docente é feita pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, cujas principais diferenças relativamente ao modelo anterior se prendem com os seguintes aspetos:

- Elementos de referência da avaliação: padrões de desempenho estabelecidos pelo Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de Outubro, objetivos e metas fixados no Projeto Educativo e, nos planos anual e plurianual de atividades, objetivos individuais, (facultativos) (art.º 7.º do DR n.º 2/2010);
- Avaliadores: coordenador de departamento curricular, relatores (designados pelo coordenador de departamento) (art.º 14.º), comissão de coordenação da avaliação de desempenho (art.º 12.º), júri de avaliação (art.º 13.º) e diretor (art.º 28.º);

Janeiro que Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal e DR n.º 14/2009, de 21 de Agosto que Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009. Ainda, em 2009, 30 de Setembro é publicado o Decreto-lei n.º 270/2009 procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, em que se abreviam os módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões da carreira, se diminui o tempo de serviço exigido para apresentação à prova pública e aos concursos de recrutamento de professores titulares, se promovem mais oportunidades de progressão, designadamente através da criação de um novo escalão na categoria de professor, para os docentes que, se cria uma nova possibilidade de progressão para os docentes colocados no topo da carreira, se reforçam -se os efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito (Excelente e Muito bom).

- Elementos a ter em conta no processo de avaliação: observação de aulas, relatório de autoavaliação (art.º 16.º), instrumentos de registo de informação (art.º 10.º), aprovados pelo conselho pedagógico, relatório de autoavaliação a preencher pela avaliado e ficha de avaliação global a preencher pelo relator contendo proposta de classificação (art.º 10.º e 16.º do DR n.º 2/2010).
- Critérios de avaliação sendo tidas em conta as quatro dimensões que já tinham sido anteriormente definidas pelo DL n.º 15/2007, pelo que para cada uma delas é apresentada uma longa lista de critérios que foi objeto de publicação em 15 de setembro de 2010 e que se encontram consagradas no despacho n.º 14420/2010. Assim no que se reporta à autoavaliação o docente deverá elaborar um relatório de autoavaliação (redigido de forma sucinta e objetiva não podendo exceder seis páginas) que constitui o elemento essencial no processo, cuja apresentação é obrigatória e que deve abordar os seguintes aspetos: *Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; Breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação*, enunciando as ações exercidas no âmbito do serviço letivo e não letivo atribuído e os respetivos períodos de concretização; *Contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola* no âmbito das atividades exercidas, com apresentação de evidências sobre o seu desempenho e respetiva apreciação; *Análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida*, tendo como elementos de referência os padrões de desempenho docente, os objetivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de escola e, no caso de existirem, os objetivos individuais; *Formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva*, com identificação da designação, tipologia e duração das atividades de formação e respetivas entidades formadoras ou dinamizadoras; *Identificação fundamentada das*

necessidades de formação para o desenvolvimento profissional (ANEXO II do Despacho n.º 14420/2010).

Se, por um lado, este modelo de avaliação deu resposta a uma das reivindicações dos professores, acabar com a divisão da carreira em duas categorias, a sua implementação continuou a não resolver a grande maioria das questões que já se verificaram no modelo anterior: o carácter burocrático que faz desviar as energias dos professores do que consideram ser a função principal do seu trabalho, o processo de ensino aprendizagem, o que desafia a autonomia profissional, não haver uma distinção clara entre avaliação formativa e avaliação sumativa e, ainda, a conflitualidade entre os professores e confusão nas escolas de que não é alheia a concretização da avaliação feita por pares.

Encontra-se em fase de elaboração um novo modelo de avaliação que pretende ser desburocratizado, articular a avaliação interna feita pelo coordenador de departamento ou pelo diretor com a avaliação externa (avaliação da componente científico-pedagógica obrigatória em escalões definidos – 2.º e 4.º), bem como, o alargamento dos períodos de avaliação. Só após a aprovação e implementação se poderá avaliar quer equidade do processo quer os resultados na melhoria da qualidade do processo educativo.

Nesta sequência, a nossa preocupação prende-se com os efeitos que todo este conjunto de questões e mudanças ao nível do processo avaliativo provocam nas dinâmicas das escolas e, mais especificamente, no clima de trabalho entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

3- CLIMA DE ESCOLA

Compreender o trabalho do professor implica certamente compreender a escola e o que nela acontece enquanto organização promotora de desenvolvimento humano quer quando nos referimos aos alunos e professores quer quando nos referimos ao pessoal não docente, famílias dos alunos e comunidade em geral. Neste processo, que não está isento de problemas e obstáculos a ultrapassar, o professor assume um papel relevante como construtor de situações de aprendizagem e de interação com os diferentes intervenientes no processo educativo. Centrar-nos-emos, agora, nas interações entre os membros da comunidade escolar e sobre as perceções que os mesmos têm destas interações.

Cada vez mais se reconhece que as representações sociais¹⁶ que os diferentes atores têm da organização interferem na qualidade das interações que nela acontecem. Se uma organização é constituída por “*um conjunto de pessoas que interagem*” (TEIXEIRA, 1995, p.162), cada escola enquanto organização social constitui-se como um sistema de interações onde os diferentes atores sociais, “*a partir da perceção global da situação, da interpretação que fazem do seu papel, dos seus objetivos e meios de ação*” (CANÁRIO, 1992, p.65). Neste contexto, propomo-nos, neste ponto, abordar as questões que se prendem com o clima de escola e a sua relação com as interações escolares. Começaremos por delimitar o que entendemos por clima organizacional e, consequentemente, clima de escola. Procuraremos ainda, identificar factores que o influenciam, bem como, alguns dos efeitos do clima no desempenho de alunos e de professores.

¹⁶ Não constitui um objetivo deste trabalho o estudo da problemática das representações sociais, contudo queremos registar que quando falamos de representações sociais falamos de “*esquemas interpretativos, individuais e grupais, que integram dados não só, de ordem cognitiva, mas também afetiva e simbólica*” (SANTIAGO, 1993, p.136), que integram os códigos, valores e ideologias ligadas às posições e às pertenças sociais específicas, assim como os quadros de apreensão que a sua bagagem cultural e que exprimindo modos e tipos de conhecimento diferenciados da realidade social influenciam os comportamentos, expectativas e atitudes face a essa mesma realidade. E no que se refere à escola ALVES-PINTO, alerta que são as representações sociais que os diferentes actores dela têm “*vão dar inteligibilidade às interações que vão acontecer ou não na escola*” (1998, p.13).

2.1- Clima de escola – delimitação de um conceito

Na procura de uma definição para o conceito de clima organizacional deparamo-nos com diferentes perspetivas mas que nos parecem bastante consensuais ao assumir que *“é importante compreender a perceção”* que os diferentes atores organizacionais *“têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspetos que influenciam o seu rendimento”* (BRUNET, 1992, p.125) pois, são as pessoas que fazem da organização aquilo que ela é. Neste sentido, se compreende que se questione o papel do clima de trabalho no funcionamento da organização, pois como assume GAZIEL *“o clima reflete a interação existente entre as características pessoais e organizacionais (...) resume as perceções individuais elaboradas a partir dum contexto real comum”* (1987, p.37) e, como resultado destas perceções construídas na interação com os diferentes atores organizacionais, vai servir de referência para o desempenho na organização, pois, *“reporta-se às perceções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis, em inter-relação com os restantes atores e com o meio social”* (NÓVOA, 1990, p.75). Neste sentido, o clima como perceção subjetiva, *“é o humor da organização, é a atmosfera que delimita o campo do possível no que diz respeito à implicação e compromisso reais dos pessoais para com a organização”* (SAVOIE e BRUNET, 2000, p.196).

Para ZALKIND e COSTELLO *“o processo de perceção é influenciado por factores tão subjetivos como as necessidades, os valores, a bagagem cultural e os interesses”* (citado por TEIXEIRA, 1995, p.166).

Segundo BRUNET, a definição de clima que mais consenso tem obtido nas teorias recentes sobre esta temática centra-se na perceção dos atributos organizacionais que, valorizando o modo como os membros da organização percecionam o seu ambiente de trabalho assumem que, *“o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes que:*

- a) *Diferenciam uma dada organização podendo considerar-se que cada escola é suscetível de (...) possuir um clima específico;*
- b) *Resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção (...);*
- c) *São percecionadas pelos membros da organização;*
- d) *Servem de referência para interpretar uma situação (...);*
- e) *Funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais” (1992, p.125).*

O clima de uma organização é, pois, nesta perspetiva, o conjunto de tudo aquilo que os seus membros intuem e se apercebem quanto ao seu funcionamento, em que a contribuição de cada membro se inscreve no todo que é a organização pois, a percepção *“surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização”* (ibidem),

CORNEJO e REDONDO (2001, p.14) socorrem-se do “modelo interacionista” para aferir da origem e pertinência do conceito de clima no estudo da escola: assumindo que a *“conduta atual é o resultado de um processo contínuo de interação multidirecional (...) que o indivíduo é um agente ativo e intencional no processo interativo (...) que os fatores cognitivos e motivacionais são determinantes essenciais da conduta”* e que *“o significado psicológico da percepção das situações por parte do sujeito é um fator importante e determinante”*(ibidem). Neste contexto, o clima da organização reportando-se a percepções de sentido comum, encontra-se em processo contínuo de construção e reconstrução, como *“fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua génese”* (BRUNET, 1992, p.126-127).

2.2- As dimensões do clima

São vários os estudos que se têm debruçado sobre a problemática do clima organizacional. Começaremos por referir a perspetiva de BRUNET (1992, p.129) que identifica como variáveis determinantes do clima de uma organização a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais:

- *A estrutura envolve elementos das características físicas (dimensão, níveis hierárquicos, grau de centralização...)*
- *O processo organizacional prende-se com a forma como são geridos os recursos humanos (liderança, modos de comunicação, formas de gestão de conflitos...)*
- *variáveis comportamentais que integram aspetos como atitudes, personalidade, capacidades e estrutura, normas e papéis assumidos individualmente ou em grupo.*

Nesta perspetiva, o clima decorre de aspetos comportamentais quer a nível individual como as atitudes, a personalidade e as capacidades de cada indivíduo, quer a nível de grupo, quando estão em causa a estrutura do grupo, a sua coesão, as normas e os papéis assumidos; integram variáveis estruturais que envolvem a dimensão da organização, as formas de controlo que é exercido, a especialização das funções e dimensão dos departamentos, o grau de centralização das decisões e o programa escolar definido na escola e, ainda, variáveis processuais em que se inscrevem o estilo de liderança, as formas de comunicação e de resolução de conflitos, a coordenação e as recompensas, o estatuto e as relações de poder, bem como, o projeto educativo enquanto documento orientador da ação. BRUNET, (1992, p. 129) com base em trabalhos realizados por Campbell considera como dimensões do clima as seguintes:

- A autonomia individual onde se inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais:

- O grau de estrutura imposto pelo cargo onde se integram aspetos como o nível a que os objetivos e métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direção;
- O tipo de recompensas que inclui os aspetos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da organização;
- A consideração, o calor e o apoio em que se integra o estímulo e apoio que a direção presta aos seus membros.

Para SAVOIE e BRUNET as dimensões “*que constituem o coração do conceito de clima*” (2000, p. 191) são:

- *o grau de autonomia ao trabalho,*
- *o controlo sobre o seu próprio trabalho,*
- *a qualidade do ambiente físico imediato,*
- *a consideração e respeito ao trabalho,*
- *a qualidade das relações inter-grupo,*
- *a motivação suscitada pelas práticas ditas mobilizadoras*” (ibidem).

GAZIEL (1987, p.37-41) considerou, na definição do clima psicossocial, as seguintes dimensões:

- Relações com superiores diretos (comportamento do diretor e o seu tipo de autoridade exercido face aos docentes);
- Relações com colegas (espírito de camaradagem, de equipa e de cooperação);
- Condições materiais de trabalho (sentimento dos professores relativamente ao seu local de trabalho/escola);
- Variedade de tarefas (autonomia, responsabilidade, variedade das tarefas,...).

TEIXEIRA (1995, p.167-168) inspirando-se num inquérito de Finlayson, considerou no seu estudo os seguintes fatores como determinantes do clima organizacional:

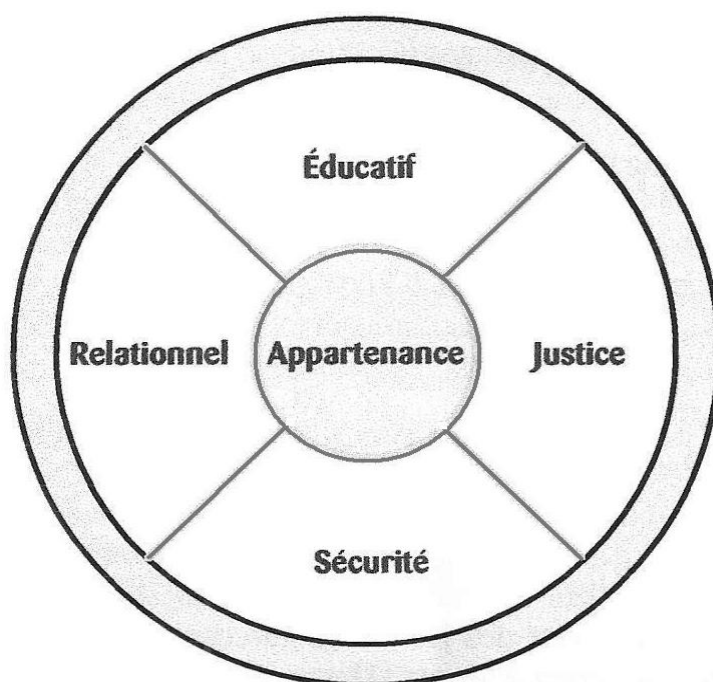
- Relações interpessoais existentes na escola: relação com a direção (apoio prestado aos professores em caso de processos disciplinares com os alunos e relacionamento entre professores e órgãos de gestão), relação com os colegas, relações com o pessoal não docente e relações com os pais dos alunos;
- Condições de trabalho que a escola proporciona aos professores (disciplina geral da escola, horário de trabalho, equipamentos existentes, promoção ou incentivos à formação contínua de professores);
- Escola como propiciadora (ou não) de realização profissional dos professores.

Por seu lado, JANOSZ et all (1998, p. 291-294) entende que o clima se reconhece sobretudo através da perceção dos indivíduos e releva tanto do domínio dos valores, atitudes e sentimentos, como do domínio das práticas educativas e ou do domínio dos problemas escolares e sociais do meio que, na sua perspetiva, sendo aspetos diferentes estão inter-relacionados. Neste contexto, este autor, na abordagem do clima organizacional propõe cinco dimensões que apesar de inter-relacionadas permitem evidenciar aspetos específicos do clima:

- O clima *relacional que se refere “à atmosfera que reina nas relações entre os indivíduos. É a dimensão sócio emocional das relações humanas”* (ibid, p. 293) e compreende “*as relações entre alunos, entre professores, mas também entre alunos e professores e entre professores e direção*” (ibidem). Reconhece-se que a qualidade do clima relacional depende de três fatores: o calor dos contactos interpessoais, o respeito entre as pessoas e a garantia do apoio dos outros.

- O clima educacional reflete o valor dado à educação no meio o que significa que “*a escola é percebida como um lugar da educação, isto é, dedicado ao sucesso do aluno e ao seu bem-estar, proporcionando uma boa educação, transmitindo o valor da escolarização e dando um significado à aprendizagem*” (ibid, p. 294).
- O clima de segurança prende-se com a “*ordem e tranquilidade do ambiente (...) traduz-se através de sentimentos de segurança e confiança nas pessoas e percepção do risco de vitimização (...). Envolve também um ambiente quotidiano previsível e constante*” (ibidem).
- O clima de justiça “*indica aos estudantes a atitude, a avaliação, ou a reação disciplinar dos adultos em relação a eles será marcada por uma justa apreciação, reconhecimento e respeito pelos direitos e os méritos de cada um*” (ibidem) sendo identificado através do reconhecimento da legitimidade equidade das regras, da justiça da sua aplicação e de equitativas nas avaliações escolares, do sentimento de que o mérito ou punição se reportam ao comportamento antes que à própria pessoa (ibidem).
- O clima de pertença traduz-se num forte sentimento de orgulho de participar da instituição, na importância que é dada à escola como ambiente de vida e na adesão aos valores veiculados pela escola.

Neste contexto, para o autor o clima relacional, educativo, de justiça e de segurança estão interligados entre si mas, estão ainda, mais fortemente interligados com o clima de pertença tal como se demonstra no esquema seguinte:



**Composante de l'environnement socioéducatif :
Le climat scolaire et ses différentes facettes.**

Fonte: JANOSZ et al, 1998, p.293

Em síntese, se por um lado consideramos a percepção do clima da organização como fortemente influenciadora do comportamento dos seus membros, que este resulta de diversos fatores que se interligam e inter-influenciam, que o clima resulta da partilha de percepções sobre a organização pelos seus membros, por outro lado, consideramos, também, que, embora as alterações no clima se processem lentamente, dado o seu carácter global nas dinâmicas da organização, este é, altamente determinado pelo estilo de liderança assumida e implementada pela direção.

Neste contexto, socorremo-nos de estudos efetuados para identificar algumas categorias de clima em função da participação que é concedida aos membros da organização e que passaremos a apresentar.

2.3- Tipologias de clima

BRUNET (1992, p. 130) com base no estilo de liderança e no grau de controlo ou de autonomia e abertura à participação dos seus membros, considera dois tipos de clima que contrastam nas características que os definem: clima fechado e clima aberto. Nesta perspetiva, um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho “*considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados*” (ibidem) enquanto que, um clima aberto se reporta a um “*meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial*” (ibidem).

Recorrendo à teoria dos sistemas, Likert (citado por BRUNET, 1992, p. 130) define diferentes tipos de clima organizacional: autoritário (explorador ou benévolo) e participativo (carácter consultivo ou participação de grupo).

- O clima autoritário (explorador) cujas principais características são a falta de confiança da direção nos professores, a tomada de decisões no topo da organização e promoção de uma atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e eventualmente de recompensas.
- O clima autoritário (benévolo) difere do anterior dado que há uma confiança condescendente da direção relativamente aos professores, as decisões continuam a ser tomadas no topo da organização podendo em algumas situações específicas verificar-se alguma delegação de competências sendo que pode verificar-se, pontualmente, participação nos níveis inferiores da hierarquia organizacional.
- O clima participativo (carácter consultivo) caracteriza-se pela confiança que a direção deposita nos professores, a tomada de decisões continua a ser tomada no

topo da organização embora seja permitida participação a diversos níveis da organização, a comunicação é de tipo descendente, há uma quantidade moderada de interações, procura-se a responsabilização como processo de controlo e poderá desenvolver-se uma organização informal (convergente ou divergente com a organização formal).

- O clima participativo (participação de grupo) caracteriza-se pela confiança total da direção nos professores, a tomada de decisões está disseminada por toda a organização de forma integrada, a comunicação processa-se não, apenas, de forma descendente e ascendente mas também de forma horizontal, incentiva-se a participação e a implicação nos diferentes projetos de melhoria da escola, as relações são amistosas, o controlo é exercido a todos os níveis da escala hierárquica da organização verificando-se conformidade entre organização formal e informal.

No mesmo sentido, GHILARD e SPALLOROSSA (1989, p.115-120), no pressuposto de que o clima de uma organização escolar é largamente influenciado pelo estilo de liderança, definem diferentes tipologias de climas de escola, nomeadamente:

- Clima aberto que se caracteriza por “*um moral extremamente alto*” dos membros da organização, em que estes “*trabalham bem em conjunto*” e requer o “*mínimo indispensável de atividades burocráticas e de rotina*” (ibidem);
- Clima autónomo que se caracteriza pela quase completa liberdade que é concedida aos professores para decidir sobre as formas e estruturas de organização e encontrar no interior do grupo os modos mais adequados para satisfazer as próprias necessidades sociais;
- Clima controlado caracteriza-se pela focalização na produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais; o dirigente é diretivo, as diretrizes são

impessoais e servem para estandardizar a forma de cumprimento das tarefas a desempenhar;

- Clima familiar que se caracteriza pela elevada cordialidade, elevada preocupação com a satisfação das necessidades sociais, baixo controlo e nível de burocracia;
- Clima paternalista que se caracteriza pela presença onnipotente do dirigente que controla, verifica e dá instruções sobre a forma de realização das diferentes tarefas;
- Clima fechado caracteriza-se pela ausência de satisfação das necessidades sociais quer profissionais dos professores, máximo controlo e direção nas atividades a desempenhar pelos docentes.

2.4- Efeitos do clima organizacional da escola

Tal com referimos, o clima de escola é influenciado por múltiplos fatores e, de entre estes, a qualidade das relações interpessoais que nela acontecem revela-se um fator determinante. Neste sentido e porque “*o clima organizacional é a perceção mantida pelos membros da organização sobre as práticas organizacionais (políticas, gestão de recursos humanos)* ” (BRUNET, 2001) não podemos, como já foi referido, deixar de estabelecer uma relação direta entre o tipo de liderança e o clima que se verifica na organização. Se por um lado, BRUNET considera que “*o comportamento dos indivíduos é influenciado pela perceção que eles têm do seu ambiente de trabalho, que é, ele mesmo, fortemente determinado pelo comportamento pelos quadros de executivos*” (ibidem), por outro, também concordamos com CHIAVENATO (2010 p.267) quando diz que “*o clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades*”. Contudo importa salientar que as conclusões dos estudos realizados por CORNEJO e REDONDO sobre a importância dos fatores ambientais e interpessoais nas dinâmicas de funcionamento

da escola que se relacionam com o sucesso educativo revelam que *“as instituições escolares que se organizam e funcionam adequadamente logram efeitos significativos na aprendizagem dos alunos”* (2001, p.13), que a origem social dos alunos não constitui fator determinante no sucesso escolar pois, *“há escolas eficazes onde os alunos socialmente desfavorecidos obtêm nível de instrução igual ou superior ao das instituições que integram a classe média”* e que os fatores que caracterizam as *“escolas eficazes podem ser integrados nos constructos de clima escolar e tempo real de aprendizagem, sendo o seu elemento molecular a frequência e qualidade das interações substantivas”* (ibidem). É, ainda, relevante a constatação de que *“não são os recursos disponíveis, mas os processos psicossociais e as regras que caracterizam as interações que ocorrem na escola (considerada como sistema dinâmico, com uma própria cultura) o que realmente diferencia”* as escolas quanto aos *“resultados obtidos na aprendizagem”* (ibidem). Importa ainda referir que relativamente ao clima de escola *“as percepções que têm os professores não coincidem necessariamente com a percepção que têm os alunos”* (ibidem).

Passaremos a abordar, de seguida, os efeitos do clima de organizacional sobre diferentes aspetos relacionados com a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional, a qualidade das aprendizagens e o incentivo ou não à participação dos seus membros nas decisões e atividades da escola.

3.4.1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

As principais características do clima que parecem influenciar a satisfação, segundo BRUNET prendem-se, como já referimos, com a qualidade das relações interpessoais, a coesão do grupo, o grau de implicação e o apoio recebido no trabalho. No mesmo sentido, Blanchard refere que quando *“os colaboradores se sentem valorizados e respeitados pelo*

seu contributo, quando lhes é permitida a tomada de decisões que têm impacto na sua vida e quando têm acesso a informação para tomarem decisões acertadas, podem e vão funcionar com contributos valiosos para o objetivo e visão da organização” (BLANCHARD, 2009, p.12). Deste facto se depreende que um clima de participação, em que se valorize “*o crescimento, a experiência e a motivação que existe em cada um*” (ibid, p.61), em que se valorize a colaboração individual e partilha de responsabilidades pode produzir resultados positivos que “*não são possíveis quando toda a autoridade sobe a hierarquia e os gestores carregam nos ombros toda a responsabilidade pelo sucesso*” (ibidem). Neste contexto, julgamos poder concluir que numa escola em que os líderes (direção, departamentos, grupos de trabalho, turma,...) promovem um clima de partilha de informação, participação nas decisões, envolvimento no trabalho em equipa, responsabilização pelo cumprimento das tarefas, de apoio e de valorização dos contributos individuais na concretização dos objetivos da escola o clima evoluirá no sentido positivo promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos seus membros. Se como refere o mesmo autor “*a maior parte está muito acostumada a trabalhar sob controlo e orientação externos*” alterar a forma de agir e promover o envolvimento passará, certamente, pela assunção de uma “*liderança integrada e baseada no valor, orientada para relações colaborativas e responsabilização com base no poder da informação e do conhecimento das pessoas*” (CHIAVENATO, 2010 p.477), em que as decisões são partilhadas por todos os membros da organização, pois como refere o mesmo autor o “*clima organizacional está intimamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes*” (ibid, p.267).

No mesmo sentido, TEIXEIRA (1995, p.166) refere que “*parece ser extremamente forte a relação existente entre o clima da organização e a motivação dos atores organizacionais*”. Por seu lado, CHIAVENATO (2010 p.267) refere que quando há “*elevada motivação entre os membros, o clima organizacional se eleva e traduz-se em*

relação de satisfação, animação, interesse, colaboração (...) todavia, quando há baixa motivação entre os seus membros, seja por frustração ou imposição de barreiras à satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a baixar, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação, etc., podendo em casos extremos chegar a estados de agressividade, tumulto, inconformismo, etc., típicos de situações em que os membros se defrontam abertamente com a organização, como nos casos das greves, piquetes, etc.” (ibidem).

Num estudo realizado junto de professores, TEIXEIRA assumiu como dimensão do clima as imagens que os professores tinham das relações que estabeleciam (com a direção, com os colegas, com o pessoal não docente e com os pais dos alunos), das condições de trabalho e da escola enquanto propiciadora (ou não) de realização profissional dos docentes (cfr, 1995, p.168). A autora concluiu que é possível admitir a existência de uma relação muito significativa entre o clima de escola e a participação assumida pelos professores tanto ao nível das atividades desenvolvidas na escola, como na colaboração com os seus pares e com a direção (cfr. o. c., pp.182-187).

O clima desempenha, também, um papel fundamental no êxito das ações de formação dos professores pois, como refere BRUNET (1992, p. 132) “o aperfeiçoamento e a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos” o que implica que na escola exista um clima “participativo e aberto às mudanças” (ibidem), caso contrário, se “a iniciativa individual é vista com suspeição, há a tendência para adotar comportamentos passivos que evitem eventuais repreensões” (ibidem).

3.5.2. Práticas educativas e aprendizagens dos alunos

Os vários estudos que conhecemos são consensuais quanto aos efeitos positivos de um bom clima de escola no sucesso dos alunos e a sua adaptação social. Neste sentido, é reconhecido o efeito positivo da assunção de regras claras e transparentes, pois *“as regras aplicadas de forma arbitrária ou sentido inconstante diluem o seu impacto e criam um sentimento de injustiça entre os adolescentes”* (JANOSZ et al, 1998, p. 296), o reforço positivo e incentivo, a motivação e encorajamento dos alunos, a ajuda quando os alunos se deparam com dificuldades, o mostrar-lhes expectativas elevadas, mas realistas, a diferenciação das estratégias, as oportunidades de investimento fora do horário escolar em atividades extracurriculares e atividades de reforço, bem como, uma boa comunicação entre a escola e os pais constituem práticas educativas conducentes a um bom clima de trabalho na escola.

Num estudo realizado no âmbito do ISET e analisado por TEIXEIRA (2008, p.112) a autora concluiu pela existência de uma relação significativa entre o clima percebido pelos alunos e o seu sentido de pertença à escola.

A mesma autora assume que *“o clima não determina, por si só a qualidade dos resultados escolares”* (ibidem) e que outros elementos devem ser tidos em conta na apreciação desses resultados, designadamente, *“o apoio familiar traduzido, não só, pelo nível de instrução familiar como pelas práticas educativas familiares”* (ibid, p.112-113) o que não a impede de afirmar como *“crucial dar uma particular atenção à problemática do clima nos esforços a desenvolver pela melhoria dos resultados escolares”* (ibid, p.113).

No mesmo sentido, vários estudos realizados apontam, também, para a relevância do impacto de um bom clima escolar no sucesso educativo dos alunos pois, o processo de ensino-aprendizagem para *“ser bem-sucedido, deve tender a produzir satisfação e favorecer os aspetos pessoais, motivacionais e atitudinais das pessoas envolvidas no*

processo” (CORNEJO e REDONDO, o. c., p.14). Por seu lado, JANOSZ, GEORGES e PARENT (1998, p.294) reconhecem que *“um bom clima cria uma disposição favorável às aprendizagens escolares e sociais; encoraja e sustenta a participação dos educadores e dos alunos na missão educativa da escola”*. CORNEJO e REDONDO encontraram uma correlação significativa entre o clima escolar percebido pelos alunos, o seu nível de participação na escola e o seu autoconceito acadêmico (cf. o. c., pp.35-37).

Em síntese, os estudos que conhecemos apontam para a influência do clima que se vive na escola no sentido de pertença, na participação e no sucesso escolar dos alunos.

3.5.3. Justiça organizacional e clima de escola

Reconhecemos que o comportamento dos indivíduos na organização é *“influenciado pela percepção que eles têm do seu ambiente de trabalho”* (BRUNET, 2001) e que *“há diferenças consideráveis no modo como diferentes indivíduos numa mesma escola apercebem os modelos de interação que nela têm lugar”* (FINLAYSON, 1981, p.131). Vários estudos que conhecemos assumem que a percepção de justiça afeta de forma significativa o clima de trabalho percebido na organização. A justiça organizacional percebida em todas as suas dimensões, distributiva, processual e interacional, a que já nos referimos anteriormente, revela-se um fator determinante na percepção do clima de trabalho. Acreditar que não se é recompensado de forma justa, quer porque não há uma distribuição equitativa de recursos, quer porque o processo de decisão (critérios e instrumentos utilizados) propicia o enviesamento de resultados de avaliação ou, ainda, porque as relações interpessoais aos diferentes níveis da hierarquia não são pautados pela cordialidade, respeito de direitos e deveres e pela transparência na divulgação de informação fomentam, certamente, a percepção de que não vale a pena investir, de que o trabalho não é valorizado promovendo a deterioração do clima da organização e o

desinvestimento no trabalho. Como foi expresso por HOMANS (1961, p.75) *“um homem numa relação de troca com outro esperará que as recompensas líquidas ou lucro de cada homem sejam proporcionais aos seus investimentos”* e, de acordo com este princípio, uma distribuição só é justa quando é proporcional às contribuições/investimentos feitos por cada um. Por seu lado, as pessoas são sensíveis ao tratamento, valorizam a pertença a grupos sociais e a *“identificação com o grupo é psicologicamente recompensadora”* (PINA e CUNHA, 2007, p.292) e, por isso, *“procuram sinais de que são aceites ou rejeitadas pelo grupo a que pertencem”*. Nesta procura, a percepção da *“neutralidade do procedimento decisório, a confiança nos decisores e os indicadores de reconhecimento social (...) exercem uma função sinalizadora”* (ibidem) da forma como são consideradas e valorizadas e se podem ou não ter orgulho pelo facto de pertencerem àquele grupo/organização. Admitimos, assim, que a percepção de justiça tem efeitos nas atitudes e comportamentos dos membros da organização, com consequências no clima de trabalho.

3.5.4. Clima e eficácia organizacional

Se, por um lado, *“as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso em função do seu trabalho e das suas qualidades”* (DUBET, 2004, p.541), por outro lado, como já referimos anteriormente, a igualdade de oportunidades não pode supor apenas a igualdade de acesso à escola, mas implicar aquilo a que se convencionou chamar discriminação positiva, ou seja, ajustar as respostas educativas à especificidade dos contextos. Este é um problema com que se tem deparado a escola - responder de forma eficaz às diferenças dos alunos, diferenças ligadas entre outros aspetos, às desigualdades sociais, de modo a permitir-lhes condições de sucesso – e não ser apenas um meio de *“construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras*

desigualdades, as de nascimento, seriam inaceitáveis” (ibid, p.544). Neste contexto, importa ter em conta que as escolas constituem realidades sociais diferentes. BLAYA, DEBARDIEUX e VITAL (2004, p.139) alertam, no entanto, para o facto de que escolas “*com perfil socioeconómico e cultural idêntico, cujos atores gozam dos mesmos estatutos e responsabilidades, obtêm resultados extremamente diferentes*” o que, na opinião dos mesmos autores, se explica “*em grande parte pela gestão dos estabelecimentos (...) os meios dados aos professores pela direção para investirem na vida escolar*” (ibidem).

Vários estudos têm revelado a importância para o sucesso educativo dos alunos, para o desenvolvimento profissional dos professores e para a eficácia da escola de um clima organizativo aberto. Ao longo deste trabalho reconhecemos que o “*clima de escola influencia diretamente as atitudes de professores e alunos*” (BRUNET, 1992, p.133) e que a construção de um clima aberto que permita aos membros da organização “*expandir-se e desenvolver-se é mais suscetível de produzir uma visão positiva da instituição*” (ibidem) e promover o comprometimento organizacional na procura das melhores decisões.

A participação nas decisões, reforça a eficácia do trabalho dos professores e facilita o desempenho dos alunos. Se, por um lado, reconhecemos que as relações interpessoais surgem como fator determinante na satisfação pessoal e no clima da escola, por outro lado, reconhecemos, também, que o contexto social em que os professores exercem a profissão “*pode influenciar negativamente o clima de trabalho*” e que “*a falta de reconhecimento social e os ataques em curso sobre a instituição (...) tem repercussões sobre a motivação dos professores, mas também sobre os alunos*” (DAVAUD, 2005, p.31).

As condições de trabalho também devem ser consideradas quando está em causa a eficácia da escola como promotora do desenvolvimento pessoal e social, sendo que “*mais que as características arquitetónicas, é a sobrelotação dos edifícios e o seu tamanho que são referidos pelos diretores*” (ibid, p.14) como condicionantes do clima de trabalho e da

eficácia da escola. A falta de espaço afeta diretamente não só os alunos mas, também, o trabalho dos professores.

Um dos fatores que mais pode “*promover o consenso*”, “*a coesão*” e “*consistência na atuação dentro de um estabelecimento escolar*”, e por consequência melhorar o ambiente de trabalho é, sem dúvida, a colaboração entre professores: “*trabalhar em equipa!*” (ibid, p.34). Contudo, a limitação das condições de trabalho, nomeadamente, por falta de salas de trabalho para professores na escola, bem como, a dificuldade em encontrar tempos comuns, no horário dos professores, para que os docentes possam trabalhar em conjunto é fatal. Não basta reconhecer a importância do trabalho colaborativo na promoção da qualidade das práticas educativas, é preciso criar condições para que este possa ser concretizado. Promover o trabalho colaborativo e a participação implica promover uma maior delegação de responsabilidades nos professores pois, vários estudos referem que “*as organizações altamente produtivas se caracterizam, geralmente, por um clima de participação bastante elevada*” (BRUNET, 1992, p.133).

CONCLUSÃO

Neste capítulo, procuramos fazer uma revisão da literatura que nos permitisse compreender por um lado a problemática da avaliação de desempenho como parte integrante da atividade profissional do professor. Neste sentido, consideramos pertinente conhecer as concepções de docência que podem estar subjacentes às representações dos deferentes intervenientes (decisores e professores) do sistema educativo, bem como as diferentes funções atribuídas aos professores no sistema educativo atual. Centramo-nos, de modo particular, nas concepções de docência apresentados por Formosinho: laboral e profissional. Apesar, da nossa análise nos levar a reconhecer que se pretende caminhar para uma perspetiva profissional de docência em que o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento pessoal e social de outrem, que possui elevadas competências científicas e pedagógicas e que procura pela reflexão e formação, atualizar-se continuamente, a realidade continua ainda, bastante marcada por uma socialização burocrática da profissão, conferindo-lhe, em muitos aspetos, uma perspetiva laboral que preconiza a indiferenciação de papéis e funções.

Estas duas perspetivas pressupõem diferentes progressões em carreira e diferentes formas de encarar a avaliação de desempenho docente: centrada na promoção devida ao mérito e à formação “*tendo como referência um máximo profissional*” (FORMOSINHO e MACHADO, 2010, p.98) na conceção profissional, e na verificação da conformidade com o “*mínimo burocrático*” (ibidem) na conceção laboral. Neste contexto, procuramos identificar algumas funções atribuídas à avaliação de desempenho e conhecer a forma como foi evoluindo a avaliação de desempenho e os seus efeitos em termos de progressão na carreira docente.

Assim, após uma breve análise de alguns aspetos que consideramos pertinentes nos normativos legais para a compreensão da importância atribuída à avaliação do desempenho docente na atual estrutura de carreira docente debruçamo-nos sobre algumas questões relacionadas com a justiça organizacional, aspeto cada vez mais relevante na perceção do clima de trabalho que nelas se vive.

Assim, abordamos algumas questões relacionadas com o clima de escola no sentido de compreender de que forma este se correlaciona com o comprometimento organizacional dos professores e a eficácia da escola. Começamos por delimitar o conceito de clima, em que nos situamos numa perspetiva interacionista em que *“as componentes do clima são, (...) definidas como variáveis organizacionais (especificação das funções) ou psicológicas (consideração atribuída a outrem)”* (GAZIEL, 1987, p.36) e em que *“o clima equivale à perceção que as pessoas têm da maneira como são tratados na e pela organização e estabelece consequentemente o investimento que as pessoas estão dispostas a fazer para a organização”* (SAVOIE e BRUNET, 2000, p. 196). Neste sentido, procuramos identificar as dimensões do clima segundo alguns autores. Neste contexto, vários estudos põem em evidência a importância das relações interpessoais, do sentido de justiça e equidade, bem como das condições de trabalho, na perceção do clima pelos diferentes atores organizacionais.

Reconhecer que o *“clima de trabalho prediz a qualidade das relações de trabalho (...) as condutas de risco e de segurança no trabalho, o absentismo e a assiduidade, o atraso e a pontualidade, (...) transferência dos acervos em situação de trabalho, a saúde e o stress no trabalho, o rendimento no trabalho, o sucesso da mudança profissional”* (ibid, p. 193) levou-nos a procurar identificar os efeitos do clima em diferentes aspetos: desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos, práticas educativas implementadas, e ainda, na promoção ou inibição da participação dos atores

organizacionais nas atividades escolares. Neste sentido, registamos que um bom clima de trabalho é potenciador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e professores com reflexos positivos nas aprendizagens, na participação e na eficácia da escola. Alguns estudos mostram que os alunos são sensíveis ao clima da escola e a sua percepção influencia não só os seus comportamentos e socialização, mas também as suas aprendizagens escolares. Mostram igualmente que os diferentes atores organizacionais são influenciados pela forma como vivem o clima do seu meio de trabalho, *“variável subjetiva ligada à percepção mantida pelas pessoas sobre a forma como são tratadas e sobre os seus papéis em relação com os outros”* (THIEBAUD, 2005).

Registamos, ainda, a importância da percepção de justiça organizacional nos diferentes níveis da atividade da escola para que os diferentes intervenientes se sintam comprometidos de forma positiva com os seus objetivos. Consideram relevante o papel da direção na determinação do clima de trabalho.

CAPÍTULO II - PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E CLIMA DE ESCOLA

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a problemática da avaliação de desempenho docente e procuramos compreender de que forma a percepção do clima de escola construído na interação entre os diferentes atores organizacionais contribui para a sua qualidade e eficácia. A temática da avaliação de desempenho é, hoje, uma questão complexa e pertinente. Os normativos legais definem a avaliação de desempenho como um aspeto de relevo nas dinâmicas da escola. Contudo, apesar de legalmente definida, a avaliação dos docentes continua a suscitar a divergência de opiniões entre os docentes. Por seu lado, diferentes estudos apontam para a grande influência do clima de trabalho no desenvolvimento pessoal e social das pessoas que nela trabalham e no sucesso da organização. Para tentar compreender algumas das razões que poderão contribuir para que tal facto se verifique, procuramos conhecer o que pensam e sentem os professores sobre estes dois aspetos e de que forma, estes são apercebidos nas suas escolas. Que pensam e sentem os docentes relativamente ao seu dia a dia da vida da escola? Que relação poderá existir entre a conceção dos professores sobre profissão docente e a forma como reagem às exigências da avaliação de desempenho e a forma como veem o clima da sua escola? Para tal, após fazermos uma revisão da literatura centrada nos aspetos referidos fomos recolher as opiniões dos docentes sobre estas questões, tendo como instrumento de recolha de informação um questionário.

Assim, no primeiro ponto deste capítulo iremos apresentar o questionário que construímos. Continuaremos o nosso trabalho com a caracterização dos respondentes que constituem a nossa amostra. Finalmente analisaremos as respostas dos professores sobre os diferentes aspetos que constituem o nosso objeto de estudo.

1- O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Tal como já referimos o método utilizado para a recolha de informação foi o inquérito por questionário. Construímos o nosso questionário na totalidade por questões fechadas. Procuramos que as questões fossem claras e diretas, que fosse clara, também, a forma como se podia responder às questões. Tivemos, ainda, a preocupação de garantir a neutralidade das questões e o anonimato das respostas.

De acordo com a problemática do nosso estudo a recolha de dados foi realizada junto dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Definida a problemática e identificadas as dimensões que consideramos pertinentes para cada conceito de que nos socorremos, identificamos para cada uma delas os indicadores que consideramos pertinentes.

Perfil dos respondentes

Admitimos que as opiniões dos professores pudessem estar relacionadas com o seu perfil e, por isso, no nosso questionário introduzimos algumas questões destinadas a recolher informação sobre as variáveis: idade, sexo, anos de trabalho na escola atual, situação profissional e escalão em que se posicionam na atual carreira, nível de ensino que lecionam e níveis de ensino existentes na sua escola/agrupamento e, ainda, se exercem ou não funções de avaliador de docentes.

Conceções de docência

FORMOSINHO e MACHADO (2010, p. 79-87) na abordagem que fazem de concepções de docência colocam em confronto duas concepções que consideramos pertinentes para o nosso estudo: laboral e profissional de docência. A concepção laboral pressupõe uma indiferenciação da função docente, que a formação inicial prepare o professor para exercer qualquer papel na escola e que a progressão na carreira tenha como base o controlo burocrático da conformidade com o legalmente definido, enquanto que, a concepção profissional, por seu lado, pressupõe a especialização e a diferenciação dos professores e da função docente, a promoção devida ao mérito e à formação e a autonomia individual no exercício da profissão como resposta à heterogeneidade da escola de massas.

Com base nesta perspectiva de análise procuramos saber qual a concordância dos professores relativamente a cada uma destas concepções de docência e, por isso, introduzimos no questionário uma pergunta com a seguinte chave de leitura, em que se pedia aos professores para assinalarem o grau de concordância (concordo totalmente até discordo totalmente) com cada uma das afirmações apresentadas:

- **Concepção laboral**

- O bom professor é aquele que cumpre as orientações e regras estabelecidas.
- A formação inicial prepara o professor para todo o tipo de papéis na escola.
- Avaliar o desempenho consiste em verificar a conformidade das práticas com o prescrito nos documentos legais.

- **Concepção profissional**

- O trabalho dos professores não se limita à sala de aula mas envolve múltiplas funções na escola.

- A apreciação do desempenho deve ter como objetivo identificar as boas práticas e promover a sua partilha.
- Há funções específicas na escola que devem ser desempenhadas por docentes com formação especializada.

Funções da avaliação

Relativamente às funções atribuídas à avaliação centramo-nos na perspetiva apresentada por DE KETELE (2010, p. 14-19) que no domínio da educação atribui à avaliação três funções fundamentais: orientação, regulação e certificação. No sentido de conhecer a concordância atribuída a cada uma destas funções da avaliação (concordo totalmente até discordo totalmente) formulamos a questão seguinte:

- **Função de certificação**

- Os docentes só deveriam ser avaliados caso pretendessem ser promovidos ou ter acesso a cargos específicos no âmbito da sua carreira.
- A avaliação tem como função classificar os docentes distinguindo os bons e os maus profissionais.

- **Função de regulação**

- A avaliação de desempenho visa o diagnóstico de pontos fortes e de aspetos a melhorar nas práticas educativas
- A avaliação visa desenvolver competências profissionais através do trabalho colaborativo.

- **Função de orientação**

- A avaliação de desempenho permite conhecer as necessidades reais dos docentes ajudando-os a ultrapassá-las.

- A avaliação de desempenho contribui para melhorar a qualidade das práticas educativas.

Opinião sobre os avaliadores

No atual modelo de avaliação os avaliadores são da própria escola, assumindo-se uma avaliação realizada pelos pares. Em contraste com esta perspetiva há defensores de uma avaliação realizada por avaliadores exteriores à escola e ainda, quem se situe numa posição intermédia em que a avaliação deveria contar com equipas mistas (avaliadores da própria escola e avaliadores exteriores à escola). Assim, pedimos aos professores que nos indicassem se os avaliadores, na sua opinião, deveriam ser:

Exteriores à escola

Docentes da própria escola

Equipas mistas que integrem docentes da escola e exteriores à escola.

Justiça organizacional

A problemática da justiça tem vindo a assumir um relevo cada vez maior, não apenas pelas implicações que tem no campo estrito da avaliação de desempenho mas, também, porque a perceção de justiça tem consequência mais abrangentes, nomeadamente, sobre a perceção que os diferentes atores organizacionais têm do clima de trabalho. Neste sentido, socorrendo-nos das dimensões de justiça apresentadas por ASSMAR et al¹⁷, (2005, p. 443-453) – justiça distributiva, justiça processual e justiça interaccional - introduzimos no nosso questionário a questão que apresentamos de seguida, em que pretendíamos que nos

¹⁷ A questão da justiça organizacional, também é abordada de forma muito completa e exaustiva por PINA E CUNHA et al, (2007, p. 277-301).

fosse indicado o grau de concordância (concordo totalmente até discordo totalmente) com as afirmações que formulamos:

- **Justiça distributiva**

- O facto de as escolas serem diferentes nos recursos de que dispõem é tido em conta na avaliação do seu desempenho.
- A realidade que caracteriza as diferentes turmas/grupos de alunos é tida em conta no processo de avaliação.

- **Justiça processual**

- Os procedimentos assumidos promovem uma avaliação justa.
- Os instrumentos de registo adotados contemplam a equidade na avaliação de desempenho.

- **Justiça interacional**

- Os avaliadores têm uma posição de distanciamento face aos avaliados.
- Os avaliadores valorizam os pontos fortes dos avaliados apoiando-os na tomada decisão relativamente a aspetos a melhorar.

Clima organizacional

BRUNET (1992, 128-129) ao abordar a temática do clima de escola apresenta quatro fatores que podem influenciar o clima da organização e que decorrem do estilo de liderança: a autonomia individual, o grau de estrutura imposta, o tipo de recompensas e a consideração e apoio prestados. Neste contexto, consideramos pertinente conhecer a opinião dos professores relativamente à forma como sentem o clima de trabalho com base na forma como percecionam as relações com a direção e, tendo em conta que no atual modelo de gestão os departamentos assumem um papel de relevo nas dinâmicas de

trabalho dos professores, bem como na avaliação de desempenho que se centra quer no seu coordenador quer nos avaliadores por ele nomeados, elaboramos uma outra pergunta em que nos centramos nas relações de trabalho que existem ao nível dos departamentos curriculares.

Não consideramos, nas questões que formulamos, a dimensão “o tipo de recompensas” dado que segundo o autor esta dimensão *“inclui aspetos monetários e as possibilidades de promoção de membros da instituição”* que de acordo com o atual modelo de gestão não são da competência da escola. Para cada uma das questões solicitamos aos professores que nos indicassem a frequência (sempre ou quase sempre até raramente ou nunca) com que se verificavam as situações descritas nas afirmações formuladas.

Relativamente à imagem da direção da escola consideramos os seguintes indicadores:

- **A autonomia individual**
 - Confia nos professores deixando-os organizar trabalho com autonomia.
 - Gere com flexibilidade as normas desde que os objetivos sejam cumpridos.
- **O grau de estrutura imposto pelo cargo**
 - Procura ouvir os professores relativamente às decisões que os envolvem.
 - Preocupa-se em fazer chegar a informação a todos e mostra disponibilidade para a explicar.
- **A consideração, o calor e o apoio**
 - Os professores sentem -se à vontade para dialogarem com a direção sobre problemas ocorridos da escola.

- Preocupa-se em que todos os professores tenham o apoio de que necessitam no seu trabalho.

Relativamente às relações de trabalho no departamento curricular em que os docentes se integram consideramos os indicadores seguintes:

- **A autonomia individual**

- Os professores participam nas atividades fazendo propostas.
- As regras são rígidas e não havendo abertura a propostas inovadoras.

- **O grau de estrutura imposto pelo cargo**

- As decisões são tomadas superiormente e os professores apenas têm as que executar.
- A informação é partilhada por todos.

- **A consideração, o calor e o apoio**

- Os professores sentem que são apoiados na resolução de problemas.
- Os professores partilham experiências e materiais realizados.

Centrados, ainda, na problemática do clima organizacional questionamos os professores relativamente às seguintes dimensões e indicadores:

- **Relações na escola:**

- A - Apoio da direção em caso de problemas
- B - Relacionamento entre professores
- C - Relacionamento dos professores com o pessoal não docente
- D - Relacionamento entre os professores e a direção
- E - Relacionamento com os pais dos alunos

H - Ambiente na sala de professores

K - O seu relacionamento com os alunos

L - Relacionamento dos alunos entre si

M - Relacionamento dos alunos com os professores em geral

N - Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente

- **Condições de trabalho:**

F - Equipamento

G - Promoção ou incentivo à formação contínua de professores

I - Horário de trabalho

Q - Espaço disponível para atendimento das famílias

- **Equidade:**

O - Justiça na avaliação dos professores

R - Equidade na distribuição de tarefas pelos docentes

T - Equidade na distribuição das turmas pelos docentes

- **Segurança:**

J - Disciplina geral da escola

P - Segurança no interior da escola

S - Segurança nos acessos à escola

U - Comportamento dos alunos nos recreios

Esta pergunta foi construída a partir de TEIXEIRA (1993), **O professor e a escola - Contributo para uma abordagem organizacional**, Braga, dissertação de doutoramento. Esta escolha permitir-nos-á comparar os dados que obtivermos nas questões A a J com os obtidos pela autora e que se encontram na sua dissertação de doutoramento para estudo das

frequências e cruzamentos com algumas variáveis do perfil dos respondentes e em “*Ser professor: gosto ou desgosto*” in TEIXEIRA (ed), (2001) **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, pp. 183-265, para comparação com as frequências das respostas obtidas em estudos realizados em 1991 e em 2001. Com as perguntas de K a N integra-se a relação com os alunos que estava ausente no estudo de 1993 da autora, pretendendo-se as mesmas diversificar dimensões, tendo em conta a perspetiva de JANOSZ no que se reporta às dimensões de equidade e segurança.

Considerando, ainda, a dimensão da escola como propiciadora (ou não) de satisfação profissional dos professores introduzimos no questionário a pergunta seguinte: “*Se hoje fosse completamente livre de escolher a sua profissão:*

- Continuava a ser professor
- Mudava de profissão”

Esta pergunta foi construída por TEIXEIRA, (1993), O professor e a escola. Contributo para uma abordagem organizacional, Braga, dissertação de doutoramento.

2- A AMOSTRA DO ESTUDO

Neste ponto faremos a descrição da metodologia utilizada para a recolha de dados, bem como, a caracterização da amostra que constitui a base do nosso estudo.

2.1 - A recolha de dados

A recolha de dados foi realizada no distrito do Porto, nos meses de Março e Abril de 2011, através da resposta ao questionário que distribuímos aos docentes de diversas

escolas/agrupamentos. Os meses de Março e Abril pareceram-nos uma boa ocasião para a recolha de dados, pois permitia aos professores que foram colocados na escola nesse ano letivo terem, já, uma opinião formulada sobre a escola e, ainda, porque se vivia uma situação de alguma indefinição sobre a alteração do modelo de avaliação em vigor (na sequência de uma lei da Assembleia da República que, aliás, não veio a ser promulgada).

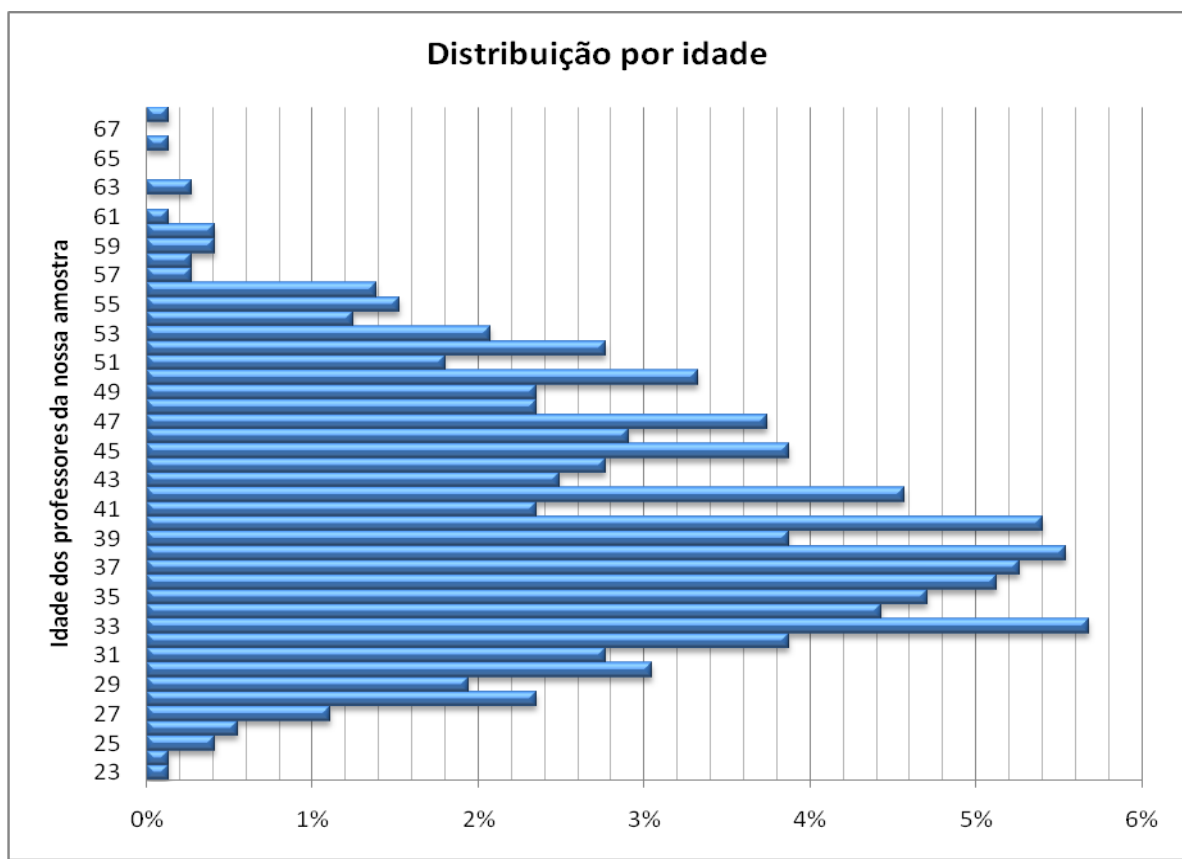
Os questionários foram distribuídos por todos os professores das escolas contactadas, independentemente dos seus horários de trabalho. Responderam ao questionário 731 professores.

2-2- Caracterização da amostra

A nossa amostra é constituída por 731 docentes cuja distribuição, segundo a idade, sexo, anos de serviço na escola, situação profissional, nível de ensino lecionado, níveis de ensino que integram a escola/agrupamento, e exercício ou não da função de avaliador de docentes, se apresenta de seguida:

2.2.1- Caracterização por idade

A amostra do nosso estudo é constituída por docentes da Educação Pré-escolar, professores do ensino básico e professores do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 23 e os 68 anos, distribuídos da seguinte forma:



Moda = 33

Média = 39,9

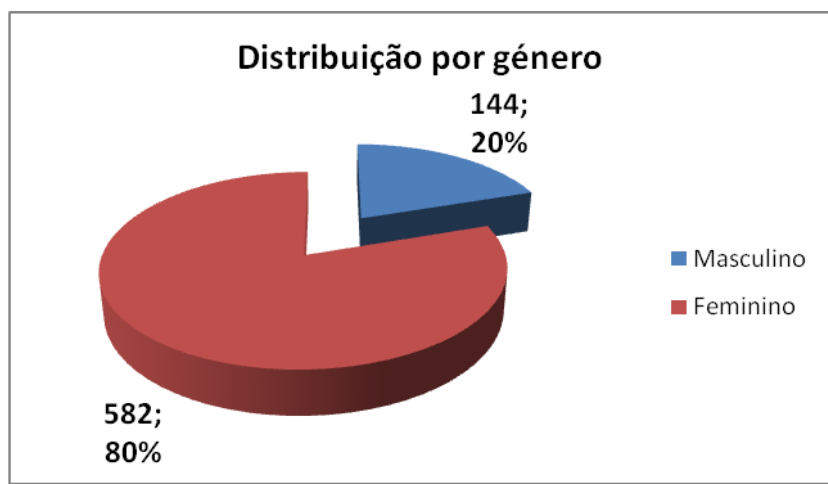
Mediana = 39

A percentagem de professores que responderam ao nosso questionário é particularmente alta entre os 30 e os 50 anos de idade. Verifica-se uma percentagem baixa de professores com menos de 30 anos, bem como, de professores com mais de 50 anos de idade.

Para o tratamento estatístico que nos propomos fazer agrupamos os nossos respondentes, segundo a idade, em três intervalos: [23,34], [35,52] e [53,68].

2.2.2- Caracterização por género

Ao analisarmos as frequências verificamos a seguinte distribuição dos respondentes por sexo:



Moda = Feminino

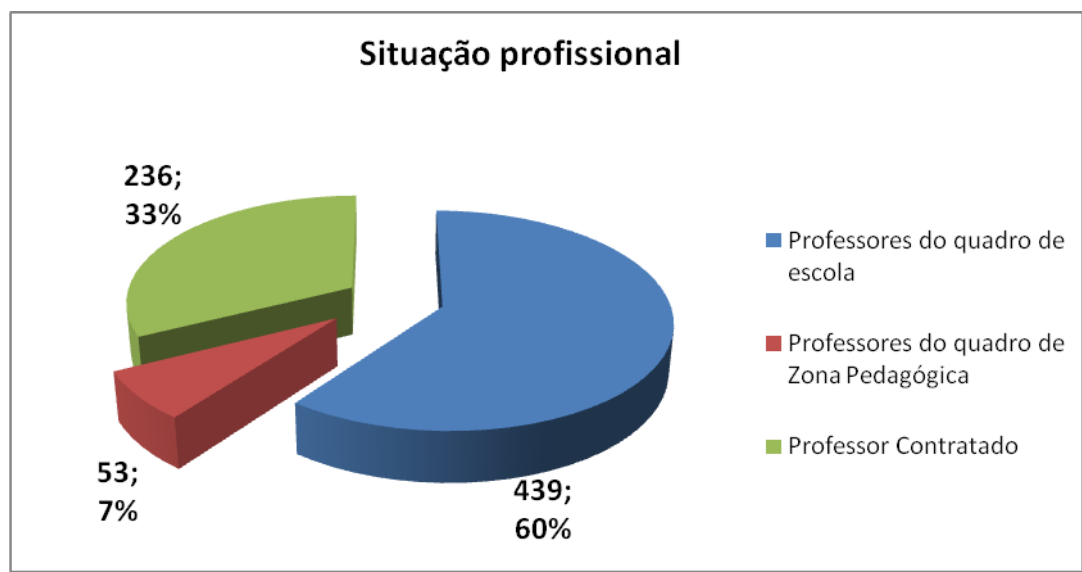
A nossa amostra revela uma grande maioria de docentes do sexo feminino o que corresponde às nossas expectativas, uma vez que o grupo profissional em estudo continua a ser maioritariamente constituído por elementos do sexo feminino.

2.2.3- Caracterização por anos de trabalho na escola

O tempo de serviço dos respondentes da nossa amostra nas respetivas escolas varia entre 1 (um) e 35 (trinta e cinco) anos, sendo que a maioria dos respondentes têm um ou dois anos de serviço nas atuais escolas, ou seja, que foram colocadas nas escolas onde exercem funções em resultado do último concurso plurianual de docentes (no caso dos docentes dos quadros) ou por docentes contratados.

2.2.4- Caracterização por vínculo/situação profissional

Quanto à situação profissional a distribuição dos nossos respondentes pelas categorias consideradas é que consta do gráfico seguinte:

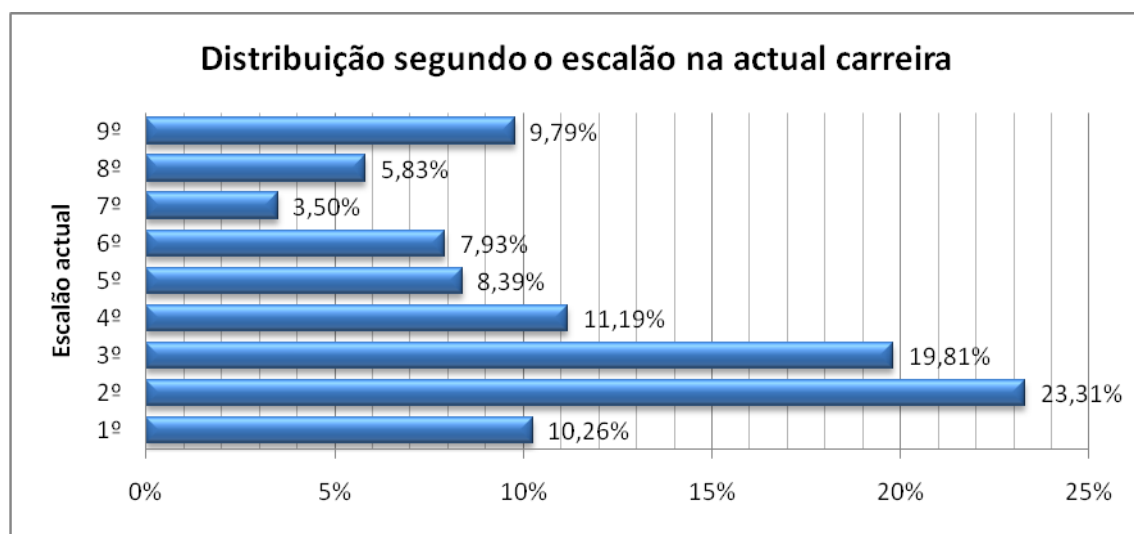


Moda = Professores do Quadro de escola

Relativamente à sua situação profissional a maioria dos professores que integram a nossa amostra pertence aos quadros de escola. Há também, uma percentagem muito expressiva de professores contratados.

2.2.5 - Caracterização tendo em conta o escalão em que os docentes se encontram na actual carreira

Os docentes da nossa amostra integrados nos quadros de escola ou de zona pedagógica distribuem-se da seguinte forma na estrutura actual de carreira:



Moda = Professores do 2º escalão

A maioria dos docentes da nossa amostra integrados na atual carreira encontram-se nos três primeiros escalões que correspondem à fase inicial da carreira e que, de acordo com o atual Estatuto da Carreira Docente¹⁸, estão sujeitos a todas as limitações impostas pelas quotas definidas e vagas disponíveis para progressão, seguida de uma percentagem bastante expressiva de docentes nos escalões intermédios da carreira que veem ainda a possibilidade de aceder ao topo de carreira limitada pelos constrangimentos decorrentes da aplicação de percentagens máximas e da abertura de vagas.

Para o tratamento estatístico que nos propomos fazer agrupamos os nossos respondentes, segundo a posição na carreira atual, em três intervalos: [1,4] – docentes sujeitos a observação de aulas para progressão em carreira e obtenção de vaga (apenas 4º escalão), [5,6] – docentes não sujeitos de observação de aulas para progressão mas que precisam dela para acederem a classificações superiores a Bom e, assim, garantirem a progressão garantida pela sua obtenção e [7,9] – professores não sujeitos a vagas ou observação de aulas para progressão.

2.2.6- Caracterização por nível de ensino que lecionam

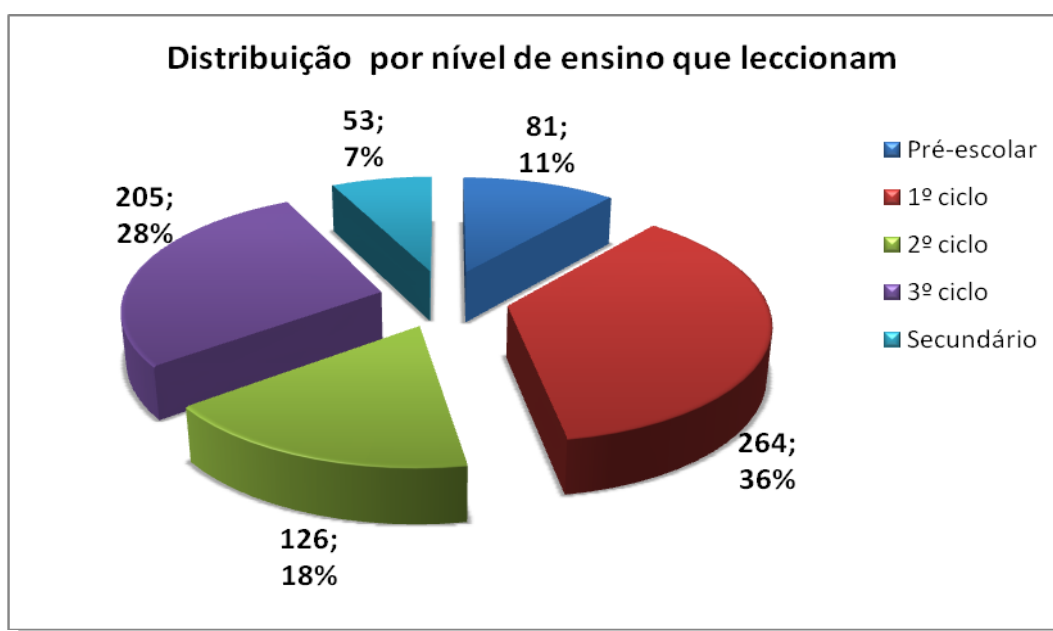
Quanto ao nível de ensino que os docentes da nossa amostra lecionam obtivemos a seguinte distribuição:

¹⁸ Reportamo-nos ao Decreto-lei no 15/2007, de 19 de Janeiro com as alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de Junho e ainda ao Decreto-Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho.

Nível que leciona	Frequência	%
Pré-escolar	81	11,11%
1º ciclo	263	36,08%
2º ciclo	124	17,01%
3º ciclo	191	26,20%
Secundário	23	3,16%
Pré-escolar e 1º ciclo	1	0,14%
Pré-escolar até 2º ciclo	1	0,14%
1º ciclo até 3º ciclo	1	0,14%
2º ciclo até 3º ciclo	14	1,92%
2º ciclo até secundário	1	0,14%
3º ciclo e secundário	29	3,98%
Totais	729	100,00%

Moda = Professores do 1º ciclo

Para a análise de resultados que iremos fazer consideramos, no caso dos docentes que lecionam em mais que um nível de ensino, o nível de ensino mais elevado em que os docentes trabalham. Após, a aplicação deste critério (com base na recodificação das respostas anteriores) obtivemos a seguinte distribuição dos nossos respondentes, segundo o nível de ensino que lecionam:



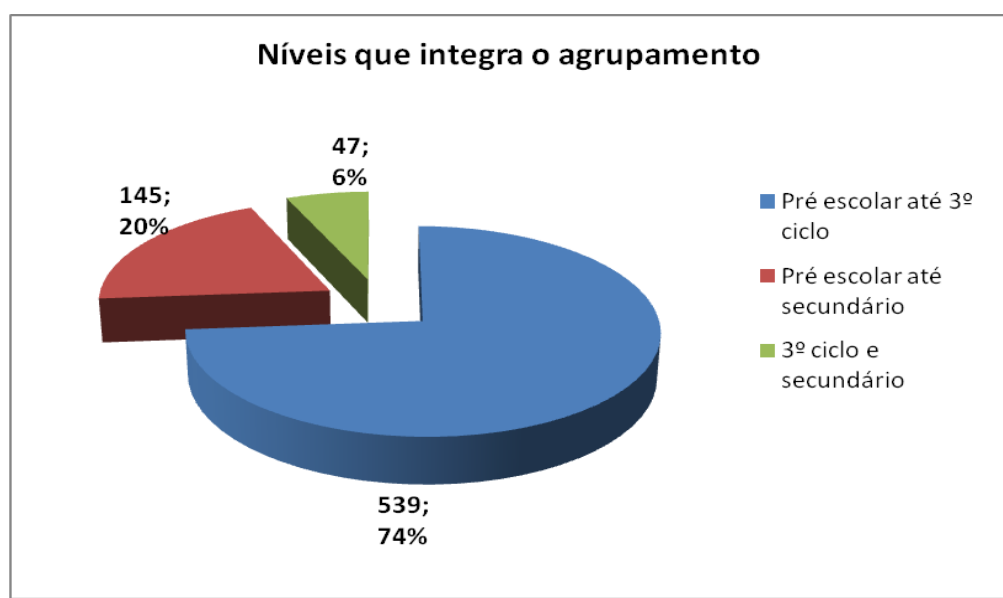
Moda = 1º ciclo

A maior percentagem de professores que responderam ao questionário trabalha no 1º ciclo seguida da dos professores do 3º ciclo. A menor percentagem de respondentes é do ensino secundário.

Tendo em conta a distribuição das frequências para cada um dos níveis de ensino na análise que faremos consideraremos os docentes que lecionam o 3º ciclo e os docentes que lecionam o secundário em conjunto.

2.2.7- Caracterização tendo em conta os níveis de ensino que existem na escola/agrupamento

Os docentes que constituem a nossa amostra trabalham, na sua maioria em escolas/agrupamentos que integram alunos da educação pré-escolar e ensino básico, havendo contudo um número significativo de docentes que lecionam em escolas básicas com ensino secundário, como verificamos na tabela seguinte:

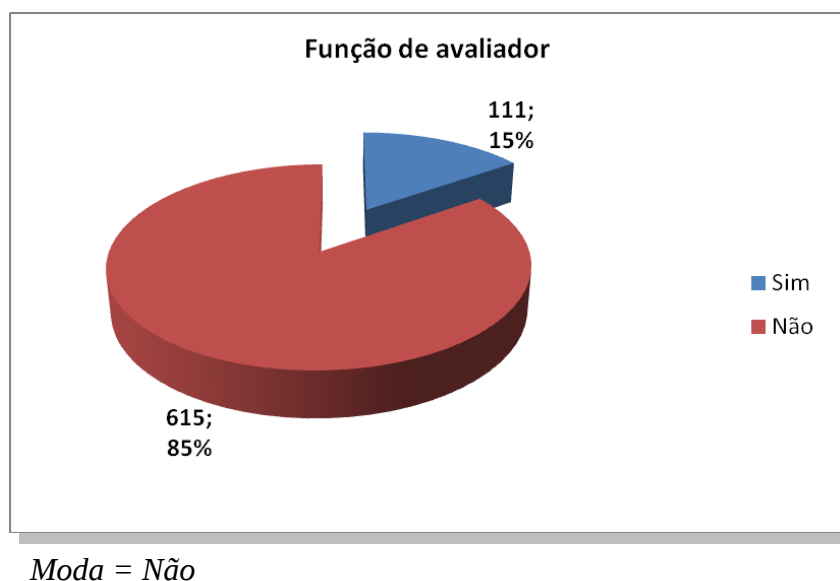


Moda = Agrupamentos do Pré-escolar e Ensino Básico

A grande maioria das escolas/agrupamento integram alunos da educação pré-escolar e ensino básico.

2.2.8- Caracterização tendo em conta a função de avaliador de docentes

Quanto ao desempenho ou não da função de avaliador de docentes verificamos o seguinte:



Como seria esperável, a grande maioria dos docentes que constituem a nossa amostra não exerce funções de avaliador de docentes.

3- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Como referimos no primeiro capítulo, a evolução das sociedades como consequência dos avanços da ciência e da técnica, bem como, ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação refletiu-se na qualidade das interações que

passaram a decorrer à escala planetária – globalização mundial - com reflexos nos modos de vida das sociedades e dos indivíduos. A escola como realidade social viu-se confrontada com o alargamento das suas funções com consequências na conceção de professor.

3.1- Conceções de docência assumidas pelos docentes

Formosinho, tal como referimos, no 1º capítulo deste trabalho, aborda duas conceções de docência em que a avaliação de desempenho é assumida, também, de forma diferente. O grau de concordância com cada uma das conceções de docência (conceção laboral e conceção profissional) tendo em conta as dimensões e indicadores que definimos, e que apresentamos no primeiro ponto deste capítulo, encontra-se nos quadros síntese que passamos a apresentar:

Conceção laboral de docência						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
O bom professor é aquele que cumpre as orientações e regras estabelecidas.	24 3,32%	115 15,91%	169 23,37%	329 45,50%	86 11,89%	723 100,00%
A formação inicial prepara o professor para todo o tipo de papéis na escola.	154 21,10%	403 55,21%	102 13,97%	66 9,04%	5 0,68%	730 100,00%
Avaliar o desempenho consiste em verificar a conformidade das práticas com o prescrito nos documentos legais.	68 9,41%	234 32,37%	202 27,94%	201 27,80%	18 2,49%	723 100,00%

A análise das respostas dadas, com base nos indicadores parcelares que construímos, permite concluir que:

- a maioria dos docentes assume concordar que um bom professor é aquele que cumpre as orientações e regras estabelecidas,
- a maioria discorda que a formação inicial prepare o professor para todo o tipo de papéis a desempenhar na escola.
- As opiniões dos professores dividem-se quanto ao papel da avaliação como verificação da conformidade das práticas com o prescrito nos documentos legais, contudo a percentagem dos docentes que discordam é significativamente maior do que a daqueles que concordam.

Por seu lado, a análise das respostas para os indicadores parcelares que criamos para conhecer a posição dos docentes relativamente à uma conceção profissional de docência, permite verificar o seguinte:

Conceção profissional de docência						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
O trabalho dos professores não se limita à sala de aula mas envolve múltiplas funções na escola.	3 0,41%	7 0,96%	29 3,98%	234 32,10%	456 62,55%	729 100,00%
A apreciação do desempenho deve ter como objetivo identificar as boas práticas e promover a sua partilha.	4 0,55%	10 1,37%	58 7,95%	350 47,95%	308 42,19%	730 100,00%
Há funções específicas na escola que devem ser desempenhadas por docentes com formação especializada.	15 2,06%	24 3,30%	42 5,77%	335 46,02%	312 42,86%	728 100,00%

Os docentes assumem de uma forma muito expressiva concordar ou concordar totalmente com esta conceção de docência.

Após esta primeira análise fomos agregar as respostas dadas aos diferentes indicadores parcelares definidos com o objetivo de obtermos uma tendência global das posições dos nossos respondentes.

Indicador agregado	Conceção laboral de escola		Conceção profissional de escola	
<i>Discordo totalmente (3)</i>	10	1,40%	—	—
4	14	1,96%	—	—
5	47	6,57%	—	—
6	71	9,93%	1	0,14%
7	82	11,47%	—	—
8	137	19,16%	2	0,28%
<i>Neutralidade 9</i>	125	17,48%	11	1,52%
10	117	16,36%	31	4,27%
11	57	7,97%	60	8,26%
12	37	5,17%	135	18,60%
13	14	1,96%	158	21,76%
14	3	0,42%	180	24,79%
<i>Concordo totalmente (15)</i>	1	0,14%	148	20,39%
Total	715	100,00%	726	100,00%

Os indicadores agregados, como decorre dos indicadores parcelares que já analisámos, permitem-nos concluir que os nossos respondentes:

- Assumem maioritariamente uma conceção profissional de docência;

- Concentram as suas respostas à volta da neutralidade no que concerne a uma conceção laboral de docência, sendo, contudo, mais os que discordam dessa perspetiva do que os que assumem concordância.

Estes resultados, que só podem ser analisados tendo em conta os indicadores que utilizámos, correspondem à perspetiva que já tínhamos de que a mudança que vem acontecendo nas escolas é percecionada não como uma rutura de conceções de adquiridas mas como um assumir de novas características que poderão decorrer do acréscimo de novas funções que vão sendo atribuídas ao professor como resposta a uma sociedade em contínua mudança.

Dada a diferença das distribuições obtidas nos indicadores agregados relativos a cada uma das conceções de docência, iremos considerar, na análise posterior dos mesmos, intervalos diferentes:

- para a conceção laboral considerámos os escalões: discordo [3,8], concordo alguma coisa [9,11] e concordo muito [12,15].
- para a conceção profissional considerámos os escalões: concordo pouco [6,11], concordo [12,13] e concordo totalmente [14,15].

3.1.1 - Variações da conceção laboral de docência com o perfil dos respondentes

Procuramos saber se havia diferenças de opinião quanto à conceção laboral tendo em conta o perfil dos nossos respondentes. Admitimos uma probabilidade teórica $\leq 0,05$. O cálculo do χ^2 deu os resultados que constam do quadro que se segue:

Conceção laboral de docência					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	Não aplicável ¹⁹	4	6
χ^2 (observado)	12,92	3,21		4,08	10,14
Probabilidade (observada)	0,01	0,20		0,40	0,12

A concordância com a conceção laboral de docência só apresenta variação significativa com a idade dos respondentes.

3.1.1.1 - Variação da conceção laboral de docência com a idade dos respondentes

Perspetiva laboral de escola (Indicador agregado)	Idade	23	35	53	TOTAL
		34	52	68	
Discordo [3,8]		73 39%	252 54%	31 53%	356 50%
Concordo alguma coisa [9,11]		93 50%	181 39%	23 40%	297 42%
Concordo muito [12,15]		20 11%	31 07%	4 07%	55 08%
TOTAL		186 100%	464 100%	58 100%	708 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 12,92

Probabilidade observada = 0,01

Os professores com mais de 35 anos rejeitam maioritariamente a perspetiva laboral de docência, contudo quem mais admite uma concordância elevada com essa perspetiva são os mais novos embora em percentagem bastante baixa.

¹⁹ Registou-se uma frequência esperada inferior a 5, o que desaconselha a análise através do teste de χ^2 .

3.1.2 - Variação da conceção profissional de docência com o perfil dos respondentes

Também, para a conceção profissional de docência procuramos saber se havia diferenças de opinião tendo em conta o perfil dos nossos respondentes. Admitimos a mesma probabilidade teórica de 0,05. O cálculo do χ^2 deu os resultados que constam do quadro que se segue:

Conceção profissional de docência					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	4,51	3,43	8,49	1,53	11,91
Probabilidade (observada)	0,34	0,18	0,08	0,82	0,06

Da análise destes resultados, podemos concluir que a opinião dos docentes relativamente à conceção profissional de docência não apresenta variações significativas com o seu perfil (*idade, sexo, situação profissional, escalão, nível que os professores lecionam e exercício da função de avaliador*).

Os docentes independentemente das características associadas ao seu perfil assumem uma grande concordância com uma conceção profissional de docência.

Contudo, esta conceção de docência, segundo FORMOSINHO E MACHADO, pressupõe também “a progressão na carreira pelo mérito ou formação”, que “os fatores de diferenciação devem ter tradução nos poderes e responsabilidades (...) condições de trabalho dos professores” (2010, p. 83) o que nos levou a questionar os docentes sobre as funções atribuídas à avaliação do desempenho docente. Para tal tivemos em conta, como já referimos anteriormente, as funções de certificação, regulação e orientação atribuídas à avaliação.

3.2 - Funções atribuídas à avaliação de desempenho docente

DE KETELE tal como, também, referimos, anteriormente, identifica três funções da avaliação: certificação, regulação e orientação. Nos quadros seguintes apresentamos as respostas dadas pelos docentes relativamente à sua concordância com cada uma das funções da avaliação, tendo por base os indicadores que definimos.

Assim, da análise das respostas para os indicadores associados à função de certificação verificamos os seguintes resultados:

Função de certificação						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Os docentes só deveriam ser avaliados caso pretendessem ser promovidos ou ter acesso a cargos específicos no âmbito da sua carreira.	86 11,81%	237 32,55%	135 18,54%	177 24,31%	93 12,77%	728 100,00%
A avaliação tem como função classificar os docentes distinguindo os bons e os maus profissionais.	157 21,60%	282 38,79%	147 20,22%	117 16,09%	24 3,30%	727 100,00%

A análise destes resultados permite concluir que:

- a maioria dos docentes que constituem a nossa amostra assume discordar da avaliação com a função de certificação quando se trata de distinguir os bons dos maus professores;

- as opiniões dos professores dividem-se quanto aos docentes só serem avaliados se pretenderem ser promovidos ou ter acesso a cargos específicos no âmbito da sua carreira, contudo a percentagem dos que discordam é manifestamente superior à dos que concordam.

Nota: A análise desta questão leva-nos a questionar se obteríamos resultados semelhantes (grande concordância), se nos indicadores formulados relativos à conceção profissional de docência tivéssemos considerado as implicações na progressão em carreira que uma avaliação que visa reconhecer e diferenciar o mérito pressupõe.

No que concerne às respostas obtidas nos indicadores relativos à função de regulação obtivemos os resultados seguintes:

Função de regulação						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
A avaliação de desempenho visa o diagnóstico de pontos fortes e de aspetos a melhorar nas práticas educativas	57 7,82%	114 15,64%	144 19,75%	317 43,48%	97 13,31%	729 100,00%
A avaliação visa desenvolver competências profissionais através do trabalho colaborativo.	81 11,10%	172 23,56%	145 19,86%	269 36,85%	63 8,63%	730 100,00%

Destes verificamos que:

- a maioria dos docentes assume concordar com uma função reguladora da avaliação quando se trata de fazer diagnóstico de pontos fortes e aspetos a melhorar nas práticas educativas;

- as opiniões dividem-se quando está em causa o desenvolvimento de competências profissionais através do trabalho colaborativo, contudo a percentagem de docentes que assume concordar é significativamente maior do que a dos que assumem discordar.

Isto de alguma forma leva-nos a concluir que embora os docentes possam reconhecer a importância do trabalho colaborativo têm, ainda, alguma dificuldade em assumi-lo como uma estratégia de melhoria, o que indicia que poderemos estar perante aquilo a que Formosinho (2010, p.84-85) designa de “*cultura profissional individualista*” que se distingue da “*lógica inerente a uma especialização por integração (...) lógica que implica uma reorganização do trabalho docente que só poderá ser baseada numa cultura colaborativa*” (ibidem).

Relativamente aos resultados das respostas associadas à função de regulação atribuída à avaliação obtivemos os resultados que constam no quadro seguinte:

Função de orientação						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
A avaliação de desempenho permite conhecer as necessidades reais dos docentes ajudando-os a ultrapassá-las.	101 13,85%	223 30,59%	156 21,40%	205 28,12%	44 6,04%	729 100,00%
A avaliação de desempenho contribui para melhorar a qualidade das práticas educativas.	120 16,42%	194 26,54%	163 22,30%	196 26,81%	58 7,93%	731 100,00%

A análise destes resultados permite-nos constatar que quando está em causa a função de orientação atribuída à avaliação de desempenho, as opiniões dos professores se dividem. No entanto, a percentagem dos docentes que discordam é maior do que a dos professores que concordam.

A reflexão sobre estes resultados levou-nos a questionar até que ponto estes traduzem aquilo que é o desejável ou refletem sobretudo a forma como a avaliação de desempenho está a ser concretizada nas respetivas escolas.

Após esta primeira análise com base nos indicadores parcelares, fomos agregar as respostas dadas com o objetivo de obtermos uma tendência global das posições dos nossos respondentes. Os resultados obtidos encontram-se no quadro seguinte:

Indicador agregado	Função de certificação		Função de regulação		Função de orientação	
Discordo totalmente (2)	37	5,11%	46	6,32%	84	11,52%
↓	57	7,87%	24	3,30%	38	5,21%
3	157	21,69%	83	11,40%	154	21,12%
4	124	17,13%	59	8,10%	65	8,92%
5	185	25,55%	123	16,90%	121	16,60%
Neutralidade 6	86	11,88%	92	12,64%	59	8,09%
7	50	6,91%	213	29,26%	150	20,58%
8	18	2,49%	45	6,18%	22	3,02%
↓	10	1,38%	43	5,91%	36	4,94%
Concordo totalmente (10)						
Total	724	100,00%	728	100,00%	729	100,00%

A análise dos resultados dos indicadores agregados permitem-nos concluir que:

- a maioria dos professores assume uma posição de discordância com a função de certificação da avaliação;

- a maioria dos professores assume concordar com a função reguladora da avaliação;
- as opiniões dividem-se relativamente à função de orientação atribuída á avaliação, contudo a percentagem dos que discordam é maior da que a dos que concordam.

Tendo em conta a distribuição obtida nos indicadores agregados relativos a cada uma das funções da avaliação, iremos considerar, na análise posterior dos mesmos, os seguintes intervalos: discordo [2,5], concordo alguma coisa [6,7] e concordo muito [8,10].

3.2.1 - Variação da função de certificação da avaliação com o perfil dos respondentes

Procuramos saber se havia diferenças de opinião quanto à conceção função de certificação da avaliação tendo em conta o perfil dos nossos respondentes. Para uma probabilidade teórica de 0,05 o cálculo do χ^2 deu os resultados que constam do quadro que se segue:

Função de certificação da avaliação						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	5,65	2,67	12,00	1,05	5,95	4,76
Probabilidade (observada)	0,23	0,26	0,02	0,90	0,43	0,09

Destes, podemos concluir a opinião dos docentes quanto à função de certificação da avaliação não apresenta variações significativas com o perfil dos respondentes à exceção da situação profissional como mostra o quadro seguinte.

3.2.1.1 - Variação da função de certificação da avaliação com a situação profissional dos respondentes

Situação Função de certificação <i>(Indicador agregado)</i>	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Discordo [2,5]	244 56%	28 54%	100 43%	372 52%
Concordo alguma coisa [6,7]	149 34%	21 40%	101 43%	271 38%
Concordo muito [8,10]	43 10%	3 06%	32 14%	78 11%
TOTAL	436 100%	52 100%	233 100%	721 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 12,00

Probabilidade observada = 0,02

Da análise dos resultados verifica-se que a discordância com a função de certificação da avaliação diminui à medida que aumenta o vínculo profissional.

3.2.2 - Variação da função de regulação da avaliação com o perfil dos respondentes

Função de regulação da avaliação						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que lecciona	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	2,98	4,85	1,76	11,01	13,02	1,67
Probabilidade (observada)	0,56	0,09	0,78	0,03	0,04	0,43

A opinião sobre a função de regulação da avaliação não apresenta variações significativas com a idade, o sexo, a situação profissional, escalão e o exercício da função de avaliador, contudo varia significativamente com o escalão em que se os docentes se posicionam na atual carreira e com o nível que lecionam.

3.2.2-1- Variação da função de regulação da avaliação com o escalão dos respondentes

Função de regulação (Indicador agregado) \ Escalão	1 4	5 6	7 9	TOTAL
Discordo [2,5]	81 29%	17 25%	28 34%	126 29%
Concordo alguma coisa [6,7]	77 28%	30 43%	16 20%	123 29%
Concordo muito [8,10]	119 43%	22 32%	38 46%	179 42%
TOTAL	277 100%	69 100%	82 100%	428 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 11,01

Probabilidade observada = 0,03

São os docentes a partir do 7º escalão os que mais assumem concordar muito com a função de regulação atribuída à avaliação e, curiosamente, também os que mais discordam da mesma²⁰. Por outro lado são os docentes do 5º e 6º escalão os que menos concordância assumem com a função reguladora da avaliação mas, também, os que menos a rejeitam.

3.2.2.2 - Variação da função de regulação da avaliação com o nível que os professores lecionam

Função de regulação (Indicador agregado) \ Nível que leciona	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Discordo [2,5]	24 30%	86 33%	39 31%	62 24%	211 29%
Concordo alguma coisa [6,7]	23 29%	76 29%	46 37%	70 27%	215 30%
Concordo muito [8,10]	32 41%	102 39%	40 32%	126 49%	300 41%
TOTAL	79 100%	264 100%	125 100%	258 100%	726 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 13,02

Probabilidade observada = 0,04

²⁰ Verifica-se uma variação muito significativa nas opiniões entre os docentes dos primeiros escalões e os docentes a partir do 7º escalão, uma vez que aplicado o teste de χ^2 para grau de liberdade = 2 o χ^2 observado é de 37,29 com uma probabilidade observada de 0,00.

São os docentes do 3º ciclo e secundário que assumem maior concordância com a função de regulação da avaliação, enquanto que, os do 1º ciclo são os que mais discordam.

Tal poderá, na nossa opinião, de alguma forma estar associado ao facto uma percentagem de docentes destes níveis de ensino trabalhar com turmas de alunos de cursos de educação e formação ou de cursos profissionais em que são colocados alunos problemáticos e que levam os docentes a sentirem mais necessidade de trabalhar de forma colaborativa para responder aos contextos e ao facto de estes por imposições regulamentares reunirem com uma frequência maior para tratar de questões relacionadas com os alunos.

3.2.3 - Variação da função de orientação da avaliação com o perfil dos respondentes

Função de orientação da avaliação						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	7,98	17,15	2,25	3,50	32,41	5,97
Probabilidade (observada)	0,09	0,00	0,69	0,48	0,00	0,05

A função de orientação da avaliação não apresenta variações significativas com a idade, a situação profissional e o escalão dos respondentes, contudo registamos uma variação significativa das respostas com o sexo dos respondentes, o nível que lecionam e com o exercício da função de avaliador.

3.2.3.1- Variação da função de orientação da avaliação com o sexo dos respondentes

Função de orientação (Indicador agregado)	Sexo		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordo [2,5]	53 37%	285 49%	338 47%
Concordo alguma coisa [6,7]	30 21%	150 26%	180 25%
Concordo muito [8,10]	61 42%	145 25%	206 28%
TOTAL	144 100%	580 100%	724 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 17,15

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes do sexo masculino os que mais concordam com a função de orientação da avaliação.

3.2.3.2 - Variação da função de orientação da avaliação com o nível de ensino que os docentes lecionam

Função de orientação (Indicador agregado)	Nível que leciona				
	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Discordo [2,5]	36 45%	146 55%	66 52%	92 36%	340 47%
Concordo alguma coisa [6,7]	20 25%	61 23%	36 29%	63 25%	180 25%
Concordo muito [8,10]	24 30%	57 22%	24 19%	102 40%	207 28%
TOTAL	80 100%	264 100%	126 100%	257 100%	727 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 32,41

Probabilidade observada = 0,00

São os professores do 3º ciclo e secundário que revelam maior concordância com a função de orientação da avaliação enquanto que a maior discordância é assumida pelos docentes do 1º e 2º ciclos em que a maioria diz discordar.

3.2.3.3- Variação da função de orientação da avaliação com a função de avaliador de docentes

Função de orientação (Indicador agregado)	Ser avaliador	Sim	Não	TOTAL
Discordo [2,5]		41 37%	297 48%	338 47%
Concordo alguma coisa [6,7]		29 26%	150 24%	179 25%
Concordo muito [8,10]		41 37%	166 27%	207 29%
	TOTAL	111 100%	613 100%	724 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 5,97

Probabilidade observada = 0,05

Os professores que são avaliadores de docentes revelam maior concordância com a função de orientação da avaliação que os restantes professores.

Após a análise, que fizemos das respostas dadas pelos nossos respondentes sobre as funções atribuídas à avaliação, em que as opiniões dos docentes divergem relativamente a cada uma das funções consideradas, passaremos a analisar as respostas dos nossos respondentes sobre as questões da justiça organizacional.

3.3 - Avaliação de desempenho e justiça organizacional

Vários autores abordam a problemática da justiça organizacional. No nosso estudo baseamo-nos nas dimensões apresentadas por ASSMAR et al, (2005, 443.453): a justiça distributiva (equidade na distribuição de recursos e de resultados), a justiça processual (transparência de critérios e regras) e a justiça interacional (qualidade das interações entre

avaliador e avaliado). As respostas obtidas de acordo com os indicadores que definimos encontram-se no quadro seguinte:

Justiça distributiva						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
O facto de as escolas serem diferentes nos recursos de que dispõem é tido em conta na avaliação do seu desempenho.	150 20,63%	264 36,31%	158 21,73%	123 16,92%	32 4,40%	727 100,00%
A realidade que caracteriza as diferentes turmas/grupos de alunos é tida em conta no processo de avaliação.	134 18,48%	272 37,52%	131 18,07%	150 20,69%	38 5,24%	725 100,00%

A análise das respostas revela que a maioria dos docentes assume discordar que a diferente distribuição de recursos seja tida em conta na avaliação de docentes. Tal facto levar-nos-á a assumir que a maioria dos docentes não tem uma perceção favorável da dimensão da justiça distributiva nas suas escolas quando está em causa o processo de avaliação do seu trabalho.

Se tal, acontece no que se prende com a distribuição de recursos, que sentem os docentes quanto à justiça dos procedimentos utilizados? É o que iremos tentar perceber na análise das respostas dadas pelos docentes que se encontram a seguir.

Justiça processual						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Os procedimentos assumidos promovem uma avaliação justa	238 32,83%	281 38,76%	144 19,86%	49 6,76%	13 1,79%	725 100,00%
Os instrumentos de registo adotados contemplam a equidade na avaliação de desempenho.	187 25,79%	276 38,07%	176 24,28%	72 9,93%	14 1,93%	725 100,00%

À semelhança da justiça distributiva, também relativamente à justiça processual há uma maioria absoluta de docentes que assume discordar que os procedimentos adotados no processo de avaliação nas suas escolas promovam uma avaliação justa e equitativa.

Na análise das respostas associadas à dimensão da justiça interacional em que estão em causa as relações entre os intervenientes na avaliação (avaliadores e avaliados) a síntese das respostas integra o quadro seguinte:

Justiça interacional						
Indicadores parcelares	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Os avaliadores têm uma posição de distanciamento face aos avaliados.	141 19,42%	259 35,67%	233 32,09%	76 10,47%	17 2,34%	726 100,00%
Os avaliadores valorizam os pontos fortes dos avaliados apoiando-os na tomada decisão relativamente a aspetos a melhorar.	63 8,74%	108 14,98%	293 40,64%	224 31,07%	33 4,58%	721 100,00%

É nesta dimensão da justiça que encontramos uma opinião menos desfavorável dos docentes:

- A maioria assume que os avaliadores não se mostram distantes dos avaliados;
- As posições dividem-se relativamente à valorização dos pontos fortes e no apoio relativamente a aspetos a melhorar, embora a percentagem dos que concordam seja maior do que a dos que discordam.

Neste contexto, podemos concluir que apesar de tudo é ao nível da justiça interacional que as opiniões sobre as questões da justiça são mais favoráveis.

Contudo, tal como temos feito para as questões anteriores, quisemos ter uma perceção global das respostas dadas por cada docente, relativamente a cada dimensão da justiça que consideramos, para isso, agregamos as respostas dadas de acordo com as dimensões em questão e os resultados são os que passamos a apresentar.

<i>Indicador agregado</i>	Justiça distributiva		Justiça processual		Justiça interacional	
<i>Discordo totalmente (2)</i>	109	15,08%	164	22,71%	2	0,28%
3	39	5,39%	67	9,28%	4	0,56%
4	218	30,15%	216	29,92%	25	3,48%
5	59	8,16%	80	11,08%	41	5,70%
<i>Neutralidade 6</i>	118	16,32%	122	16,90%	299	41,59%
7	66	9,13%	31	4,29%	158	21,97%
8	79	10,93%	29	4,02%	145	20,17%
9	10	1,38%	3	0,42%	36	5,01%
<i>Concordo totalmente (10)</i>	25	3,46%	10	1,39%	9	1,25%
Total	723	100,00%	722	100,00%	719	100,00%

Tal como já seria de prever tendo em conta os resultados obtidos nos indicadores parcelares permite verificar que :

- A maioria dos docentes tem uma perceção negativa da justiça distributiva e processual nas suas escolas;
- Quanto à justiça interacional a maioria das respostas situa-se numa posição de neutralidade. Apesar disso a percentagem dos têm uma imagem positiva é maior do que a daqueles que tem uma imagem negativa.

Tendo em conta que vários autores consideram que a perceção de justiça influencia diretamente o clima de trabalho e o comprometimento organizacional (afetivo e normativo) daqueles que nela trabalham os resultados obtidos levam-nos pelo menos a questionar quais os efeitos que o processo de avaliação está a ter no clima de trabalho que se vive atualmente nas escolas?

Neste ponto do nosso trabalho procedemos à análise da variação destes resultados com as características do perfil dos respondentes. Tendo em conta as diferentes distribuições na análise posterior

3.3.1 - Variação da justiça distributiva com o perfil dos respondentes

Justiça distributiva						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	8,00	2,75	1,25	3,10	21,82	1,09
Probabilidade (observada)	0,09	0,25	0,87	0,54	0,00	0,58

A análise das respostas apenas revelou variação significativa da justiça distributiva com o nível de ensino que os professores lecionam.

3.3.1.1 - Variação da justiça distributiva com o nível de ensino que os professores lecionam

Nível que leciona Justiça distributiva (indicador agregado)	Pré- escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Discordo [2,5]	42 54%	137 52%	73 59%	173 67%	425 59%
Concordo alguma coisa [6,7]	17 22%	72 27%	35 28%	59 23%	183 25%
Concordo muito [8,10]	19 24%	54 21%	15 12%	25 10%	113 16%
TOTAL	78 100%	263 100%	123 100%	257 100%	721 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 21,82

Probabilidade observada = 0,00

Embora, a maioria dos docentes de todos os níveis de ensino da nossa amostra tenha uma opinião desfavorável da justiça distributiva nas suas escolas, são os docentes do 3º ciclo e ensino secundário que assumem a opinião mais negativa.

3.3.2 - Variação da justiça processual com o perfil dos respondentes

Justiça processual						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona	Ser avaliador
Graus de liberdade		2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	Não aplicável ²¹	1,22	9,17	5,23	3,32	1,45
Probabilidade (observada)		0,54	0,06	0,26	0,77	0,48

A análise da variação dos resultados obtidos relativamente à justiça processual com o perfil dos respondentes não revelou variação significativa com o perfil dos respondentes.

²¹ Registou-se uma frequência esperada inferior a 5, o que desaconselha a análise através do teste de χ^2 .

3.3.3 - Variação da justiça interacional com o perfil dos respondentes

Justiça interacional						
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2	4	4	6	2
χ^2 (observado)	5,96	2,62	3,84	3,07	2,80	4,68
Probabilidade (observada)	0,20	0,27	0,43	0,55	0,83	0,10

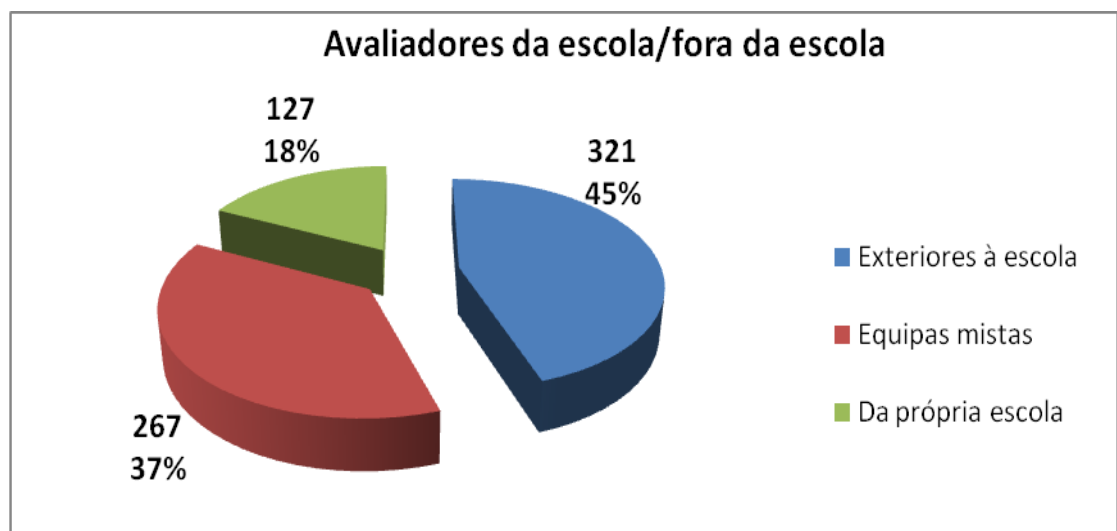
Destes resultados, podemos concluir que a opinião dos docentes relativamente à justiça interacional não apresenta variações significativas com o seu perfil (*idade, sexo, situação profissional, escalão, nível que os professores lecionam e exercício da função de avaliador*).

Em síntese, o processo de avaliação dos docentes não é por eles apercebido como justo, contudo, é ao nível da justiça interacional que os docentes revelam uma imagem mais positiva.

Apesar, da relação com os avaliadores ser o aspeto da justiça mais favorável quisemos saber o que pensam os docentes sobre quem devem ser os seus avaliadores.

3.4 – Opinião sobre os avaliadores

Esta questão previa três hipóteses de resposta das quais os docentes deveriam escolher a que correspondesse à sua opinião. Pois bem, as respostas que obtivemos foram as que passamos a apresentar:



Moda = Exteriores à escola

Uma maioria relativa dos docentes é de opinião que os avaliadores deveriam ser exteriores à escola, sendo a constituição de equipas que integrem docentes da escola e exteriores à escola a modalidade que merece o segundo lugar nas preferências dos docentes.

A avaliação feita por docentes da própria escola como acontece no atual modelo de avaliação é aquela que menos parece merecer a aprovação dos docentes, o que nos leva a pensar que, apesar da justiça interacional nas relações entre avaliadores e avaliados, como demonstraram os resultados da questão anterior ser o aspeto em todo o processo, menos injusto, os professores não estão satisfeitos com o facto de os avaliadores serem docentes da sua escola. Este facto merecia ser objeto de outra análise, pois os dados que temos, embora denotem descontentamento não nos permitem tirar conclusões que justifiquem as possíveis causas.

3.4.1 – Variação da opinião sobre os avaliadores com o escalão dos respondentes e ser avaliador de docentes

Quisemos saber se esta opinião sofria variações que pudessem ser relacionadas com algumas características do perfil dos respondentes mais diretamente ligadas esta função: o escalão em que se encontram na atual estrutura de carreira e o desempenho ou não de funções de avaliador de docentes.

Opinião sobre os avaliadores		
	Escalão	Ser avaliador
Graus de liberdade	4	2
χ^2 (observado)	6,16	0,60
Probabilidade (observada)	0,19	0,74

Não verificamos variação da opinião dos docentes que possamos relacionar com o escalão da carreira em que estão posicionados nem com o facto de serem avaliadores de docentes.

Em síntese, quer avaliados quer avaliadores partilham maioritariamente a opinião de que os avaliadores devem ser exteriores à escola.

4- CLIMA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA

Como refere Manuela Teixeira “*não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima da escola*” (TEIXEIRA, 1995, p.166).

Inquirimos os docentes sobre alguns aspetos que consideramos relevantes para conhecer a forma como sentem e vivem o clima de trabalho nas suas escolas.

Neste contexto formulamos duas questões: uma delas prendeu-se com as relações relacionadas com o tipo de liderança enquanto que uma segunda se relacionou com o clima de trabalho existente ao nível dos departamentos curriculares. Como já referimos, consideramos as dimensões definidas por BRUNET: autonomia individual, grau de estrutura imposto pelo cargo e a consideração e apoio; As respostas obtidas são as que se encontram no quadro seguinte:

4.1 – Imagens da direção de escola

A autonomia individual						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
Confia nos professores deixando-os organizar trabalho com autonomia	7 0,96%	24 3,30%	146 20,08%	294 40,44%	256 35,21%	727 100,00%
Gere com flexibilidade as normas desde que os objetivos sejam cumpridos	10 1,38%	28 3,86%	147 20,28%	333 45,93%	207 28,55%	725 100,00%

A grande maioria dos respondentes considera que a direção permite muitas vezes ou quase sempre que os docentes desempenhem com autonomia e flexibilidade o seu trabalho desde que sejam cumpridos os objetivos definidos.

O grau de estrutura imposto pelo cargo						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
Procura ouvir os professores relativamente às decisões que os envolvem	23 3,17%	57 7,86%	162 22,34%	262 36,14%	221 30,48%	725 100,00%
Preocupa-se em fazer chegar a informação a todos e mostra disponibilidade para a explicar	16 2,21%	49 6,78%	133 18,40%	256 35,41%	269 37,21%	723 100,00%

A grande maioria dos respondentes considera, também, que a direção procura muitas vezes ou quase sempre conhecer o que pensam os docentes relativamente às decisões que os envolvem e, ainda, disponibilizar informação de modo a que as decisões sejam compreendidas e assumidas por todos os docentes.

A consideração e o apoio						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
Os professores sentem -se à vontade para dialogarem com a direção sobre problemas ocorridos na escola	22 3,03%	56 7,72%	121 16,69%	188 25,93%	338 46,62%	725 100,00%
Preocupa-se em que todos os professores tenham o apoio de que necessitam no seu trabalho	28 3,86%	51 7,02%	159 21,90%	256 35,26%	232 31,96%	726 100,00%

Também, para este aspeto uma maioria muito expressiva de docentes considera, que a relação com a direção é favorável ao diálogo sobre os problemas da escola e que esta se preocupa em que os docentes tenham o apoio de que necessitam para o desempenho das suas funções na escola.

Após esta primeira análise com base nos indicadores parcelares, que nos remete para uma boa relação entre a direção e os docentes quando está em causa a autonomia individual no desempenho do trabalho, a forma como gere as decisões e na consideração e apoio que é prestado aos docentes fomos agregar as respostas dadas tendo em conta as dimensões em questão. Os resultados obtidos confirmam a tendência global das posições dos nossos respondentes.

<i>Indicador agregado</i>	A autonomia individual		O grau de estrutura imposto pelo cargo		A consideração e o apoio	
<i>Raramente ou nunca (2)</i>	6	0,83%	10	1,39%	17	2,34%
3	3	0,41%	15	2,08%	11	1,52%
4	14	1,93%	24	3,32%	33	4,55%
5	18	2,48%	40	5,54%	26	3,59%
<i>Neutralidade 6</i>	103	14,21%	93	12,88%	94	12,97%
7	68	9,38%	75	10,39%	60	8,28%
8	242	33,38%	170	23,55%	154	21,24%
9	90	12,41%	109	15,10%	118	16,28%
<i>Sempre/ quase sempre (10)</i>	181	24,97%	186	25,76%	212	29,24%
Total	725	100,00%	722	100,00%	725	100,00%

Tal como seria de esperar, tendo em conta as respostas aos diferentes indicadores parcelares os docentes manifestarem uma opinião muito positiva das relações com a direção nos diferentes aspetos considerados.

Tendo em conta a distribuição obtida nos indicadores agregados relativos a cada uma das dimensões consideradas na relação com a direção, consideramos os seguintes intervalos: discordo [2,6], concordo alguma coisa [7,8] e concordo muito [9,10] para proceder à análise da variação com as características do perfil dos respondentes.

4-1.1 - Variação da percepção sobre autonomia individual permitida com o perfil dos respondentes

A autonomia individual					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	6	2	4	4	6
χ^2 (observado)	3,26	1,82	6,04	3,45	14,69
Probabilidade (observada)	0,52	0,40	0,20	0,49	0,02

Ao cruzarmos as respostas obtidas não verificamos variação da opinião dos docentes que possamos relacionar com a idade, sexo ou situação profissional, mas encontramos, na análise que efetuamos, variação significativa tendo em conta o nível lecionado pelos docentes.

4.1.1.1 - Variação da percepção sobre autonomia individual permitida com o nível que lecionam os respondentes

Direcção – Autonomia Individual (indicador agregado)	Nível que leciona				
	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Poucas vezes a nunca [2,6]	22 28%	59 23%	30 24%	33 13%	144 20%
Algumas vezes [7,8]	30 38%	113 43%	50 40%	116 45%	309 43%
Muitas vezes [9,10]	28 35%	88 34%	45 36%	109 42%	270 37%
TOTAL	80 100%	260 100%	125 100%	258 100%	723 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 14,69

Probabilidade observada = 0,02

São os docentes do 3º ciclo e secundário que mais assumem que muitas vezes a direcção lhes permite autonomia no seu trabalho.

4.1.2 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo o perfil dos respondentes

O grau de estrutura imposto pelo cargo					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	2,70	0,50	12,92	4,47	13,17
Probabilidade (observada)	0,61	0,78	0,01	0,35	0,04

A análise demonstra variação significativa da opinião dos docentes sobre o grau imposto pela estrutura do cargo da direção com a situação profissional dos docentes e com o nível de ensino que estes lecionam.

4.1.2.1 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo com a situação profissional dos docentes

Situação	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Direção – Grau de estrutura imposta (Indicador agregado)				
Poucas vezes a nunca [2,6]	127 29%	9 18%	45 19%	181 25%
Algumas vezes [7,8]	130 30%	23 45%	90 38%	243 34%
Muitas vezes [9,10]	177 41%	19 37%	99 42%	295 41%
TOTAL	434 100%	51 100%	234 100%	719 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 12,92

Probabilidade observada = 0,01

São os docentes do quadro de escola que têm uma opinião menos favorável relativamente à forma como a direção gere a estrutura inerente à sua função e os professores contratados que manifestam melhor opinião.

4.1.2.2 - Variação da percepção sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo o nível de ensino que lecionam os docentes

Nível que leciona Imagens da Direcção – Grau de estrutura imposta (indicador agregado)	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Poucas vezes a nunca [2,6]	27 34%	65 25%	41 33%	49 19%	182 25%
Algumas vezes [7,8]	23 29%	85 33%	36 29%	99 39%	243 34%
Muitas vezes [9,10]	29 37%	109 42%	48 38%	109 42%	295 41%
TOTAL	79 100%	259 100%	125 100%	257 100%	720 100%

Graus de liberdade = 6

 χ^2 observado = 13,17

Probabilidade observada = 0,04

São os docentes do 3º ciclo e secundário que revelam um opinião menos favorável relativamente à forma como a direcção gere a estrutura inerente ao seu cargo. A opinião mais favorável corresponde aos professores do 1º ciclo.

4.1.3 - Variação da percepção sobre a consideração e apoio da direcção com o perfil dos respondentes

A consideração e o apoio	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	2,18	4,03	7,17	2,25	25,75
Probabilidade (observada)	0,70	0,13	0,13	0,69	0,00

Não verificamos variação da opinião dos docentes que possamos relacionar com a idade, sexo e a situação profissional dos docentes mas verificamos que as opiniões quanto

à consideração e apoio da direção variam de forma significativa com o nível de ensino que os docentes lecionam.

4.1.3.1 - Variação da percepção sobre a consideração e apoio da direção com o nível de ensino lecionado

Nível que leciona Imagens da Direção – Consideração e apoio (indicador agregado)	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Poucas vezes a nunca [2,6]	32 40%	69 27%	38 30%	41 16%	180 25%
Algumas vezes [7,8]	22 28%	81 31%	31 25%	79 31%	213 29%
Muitas vezes a sempre [9,10]	26 33%	110 42%	57 45%	137 53%	330 46%
TOTAL	80 100%	260 100%	126 100%	257 100%	723 100%

Graus de liberdade = 6

$\chi^2_{\text{observado}} = 25,75$

Probabilidade observada = 0,00

As opiniões menos positivas são manifestadas pelos docentes da educação pré-escolar enquanto que são os docentes do 3º ciclo e secundário que assumem as opiniões mais favoráveis quanto à consideração e apoio da direção, aliás a afirmação da existência muito frequente de consideração e apoio cresce com o nível de ensino.

Se as relações entre a direção e os professores parecem no bom caminho, como sentirão os docentes as relações existentes nas estruturas de gestão intermédia, nomeadamente ao nível dos departamentos curriculares?

4.2 – Relações no departamento curricular

Socorremo-nos das mesmas dimensões adotadas para a direção, adaptando no entanto as questões ao respetivo contexto e as respostas obtidas são as que passamos a apresentar:

A autonomia individual						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
Os professores participam nas atividades fazendo propostas	4 0,55%	30 4,11%	131 17,95%	349 47,81%	216 29,59%	730 100,00%
As regras são rígidas e não havendo abertura a propostas inovadoras	345 47,52%	231 31,82%	105 14,46%	33 4,55%	12 1,65%	726 100,00%

A grande maioria dos docentes tem uma opinião muito positivo sobre a autonomia do trabalho no seu departamento, quer quando se trata de apresentação de propostas pelos docentes quer quanto à abertura a propostas inovadoras.

O grau de estrutura imposto pelo cargo						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
As decisões são tomadas superiormente e os professores apenas têm as que executar	235 32,41%	201 27,72%	181 24,97%	79 10,90%	29 4,00%	725 100,00%
A informação é partilhada por todos	10 1,38%	29 3,99%	160 22,04%	276 38,02%	251 34,57%	726 100,00%

A opinião também é muito positiva quando está em causa a estrutura imposta pelo cargo uma vez que a maioria muito significativa de docentes assume que a informação é partilhada por todos e que as decisões não são tomadas superiormente cabendo-lhes apenas cumpri-las.

A consideração e o apoio						
Indicadores parcelares	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Total
Os professores sentem que são apoiados na resolução de problemas	18 2,48%	46 6,34%	225 31,03%	283 39,03%	153 21,10%	725 100,00%
Os professores partilham experiências e materiais realizados	18 2,48%	58 8,00%	224 30,90%	280 38,62%	145 20,00%	725 100,00%

Há também uma opinião muito positiva quando está em causa a consideração e apoio pois a maioria dos docentes muitas vezes tem o apoio do departamento quando há problemas e considera que há partilha de materiais entre os docentes.

Tal como fizemos para a relação com a direção, após a primeira análise com base nos indicadores parcelares, que nos remeteu para uma boa relação de trabalho ao nível dos departamentos curriculares considerando a autonomia individual no desempenho dos professores no trabalho, a forma como são tomadas as decisões e a consideração e apoio que é prestado aos docentes nesta estrutura da escola fomos agregar as respostas dadas tendo em conta as dimensões em questão para obter as opiniões globais de cada docente.

Indicador agregado	A autonomia individual		O grau de estrutura imposto pelo cargo		A consideração e o apoio	
<i>Raramente ou nunca (2)</i>			5	0,69%	6	0,83%
3			6	0,83%	9	1,24%
4	4	0,55%	15	2,07%	26	3,60%
5	28	3,86%	43	5,95%	45	6,22%
<i>Neutralidade 6</i>	77	10,61%	99	13,69%	130	17,98%
7	89	12,26%	128	17,70%	142	19,64%
8	174	23,97%	172	23,79%	195	26,97%
9	213	29,34%	121	16,74%	81	11,20%
<i>Sempre ou quase sempre (10)</i>	141	19,42%	134	18,53%	89	12,31%
Total	726	100,00%	723	100,00%	723	100,00%

Como era esperado de acordo com as respostas simples os resultados obtidos confirmam a tendência global das posições dos nossos respondentes.

Ao estabelecer uma comparação entre os três aspetos considerados quanto à percepção que os docentes têm do seu departamento, verificamos que a opinião mais positiva se verifica na opinião sobre a autonomia individual em que uma maioria muito expressiva de docentes assume que muitas vezes a sempre têm autonomia. Com uma percentagem menos expressiva a maioria assume que a estrutura imposta não limita as suas decisões e que muitas se sentem considerados e apoiados no trabalho.

4.2.1 - Variação da percepção da sua autonomia individual no departamento com o perfil dos respondentes

A autonomia individual					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	1,40	8,65	2,85	0,79	1,31
Probabilidade (observada)	0,84	0,01	0,58	0,94	0,97

Da análise das respostas apenas verificamos variação significativa na opinião dos docentes sobre a autonomia individual ao nível do trabalho nos departamentos com sexo dos nossos respondentes.

4.2.1.1- Variação da percepção da sua autonomia individual no departamento com o sexo dos respondentes

<i>Relações no departamento - Autonomia individual (Indicador agregado)</i>	Sexo			
		Masculino	Feminino	TOTAL
Poucas vezes a nunca [2,6]		31 22%	77 13%	108 15%
Algumas vezes [7,8]		55 38%	205 35%	260 36%
Muitas vezes [9,10]		57 40%	296 51%	353 49%
	TOTAL	143 100%	578 100%	721 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 8,65

Probabilidade observada = 0,01

São os docentes do sexo feminino que se manifestam mais satisfeitos com a autonomia individual que lhes é permitida ao nível do trabalho desenvolvido pelo seu departamento.

4.2.2 - Variação da percepção quanto ao grau de estrutura imposto no departamento com o perfil dos respondentes

O grau de estrutura imposto pelo cargo					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	2,59	5,74	5,13	3,06	16,21
Probabilidade (observada)	0,63	0,06	0,27	0,55	0,01

Só verificamos variação significativa com o perfil dos respondentes associada com o nível que os docentes lecionam.

4.2.2.1 - Variação da percepção quanto ao grau de estrutura imposto no departamento com nível que os docentes lecionam

Nível que leciona					
<i>Relações no departamento - Grau de estrutura imposto pelo cargo (indicador agregado)</i>	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Poucas vezes a nunca [2,6]	17 22%	73 28%	27 22%	50 19%	167 23%
Algumas vezes [7,8]	22 28%	108 42%	53 42%	116 45%	299 41%
Muitas vezes [9,10]	40 51%	78 30%	45 36%	92 36%	255 35%
TOTAL	79 100%	259 100%	125 100%	258 100%	721 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 16,21

Probabilidade observada = 0,01

São os docentes do 1º ciclo que manifestam uma opinião menos positiva relativamente à estrutura imposta pelo ao nível do trabalho de departamento, enquanto que as opiniões mais positivas são assumidas pelos docentes da educação Pré-escolar.

Embora os dados de que dispomos não nos permitam aferir das causas que levam os docentes do 1º ciclo a ter uma opinião menos favorável relativamente ao grau de estrutura imposto pelo cargo, acreditamos que o facto destas se encontrarem geograficamente distantes continuar a acentuar uma lógica de trabalho em pequenas equipas que coincidem com os docentes de cada escola, das realidades de cada escola serem diversas, de muitas decisões continuarem a ser tomadas localmente, pela falta de proximidade quer no espaço

quer no tempo o que limita as decisões a nível de grande grupo como sendo fatores que podem levar a que as decisões não sejam sempre partilhadas e que a informação pode estar menos disponibilizada em tempo útil (situação que em muitos casos as novas tecnologias vão atenuando).

4.2.3 - Variação da percepção quanto à consideração e o apoio do departamento com o perfil dos respondentes

A consideração e o apoio					
	Idade	Sexo	Situação	Escalão	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 (observado)	3,02	1,66	1,39	9,98	1,31
Probabilidade (observada)	0,55	0,44	0,85	0,04	0,97

Na nossa análise encontramos variação significativa da opinião sobre a consideração e apoio prestado ao nível do trabalho nos departamentos relacionada com o escalão dos docentes e com o desempenho da função de avaliador.

4.2.3.1 - Variação da percepção quanto à consideração e o apoio do departamento com o escalão dos docentes

Relações no departamento - A consideração e o apoio (Indicador agregado)	Escalão				TOTAL
	1 4	5 6	7 9		
Poucas vezes a nunca [2,6]	95 34%	14 21%	22 28%		131 31%
Algumas vezes [7,8]	122 44%	42 62%	34 43%		198 47%
Muitas vezes [9,10]	59 21%	12 18%	23 29%		94 22%
TOTAL	276 100%	68 100%	79 100%		423 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 9,98

Probabilidade observada = 0,04

Os professores a partir do 7º escalão são os que têm opinião mais favorável sobre a consideração e apoio do seu departamento, enquanto que os docentes que estão nos escalões mais baixos da carreira são que mais tem a opinião menos favorável.

Em síntese, os docentes têm globalmente uma opinião muito positiva quer das relações entre professores e direção quer das relações de trabalho ao nível dos departamentos. Assim, após conhecer o que pensam e sentem os docentes face ao tipo de liderança exercido pela direção e face ao clima de trabalho nos respetivos departamentos, consideramos pertinente fazer a análise das respostas dos docentes sobre o ambiente geral de trabalho das suas escolas tendo em conta as seguintes dimensões: relações na escola, condições de trabalho, equidade e segurança.

4.3 - Relações na escola

As relações na escola são múltiplas, envolvem a relação com a direção, entre professores, com o pessoal não docente, com os pais dos alunos, entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e pessoal não docente.

Como já referimos, são vários os estudos que apontam para uma grande relevância das relações interpessoais na perceção do clima organizacional, quer ao nível da satisfação, da motivação no trabalho, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social e no caso dos alunos no seu sucesso educativo. Assim, o clima percecionado pelos diferentes atores organizacionais assume uma relevância fulcral.

Neste contexto, começamos por analisar as respostas obtidas nos indicadores relacionados com as diferentes relações na escola. Como se verificará pela análise do

quadro seguinte as relações na escola são, na opinião dos nossos respondentes, satisfatórias.

Relações na escola						
Indicadores parcelares	Altamente insatisfatório	Insatisfatório	Não satisfatório nem insatisfatório	Satisfatório	Altamente satisfatório	TOTAL
Apoio da direção em caso de problemas	12 1,66%	32 4,43%	97 13,42%	337 46,61%	245 33,89%	723 100,00%
Relacionamento entre professores	1 0,14%	26 3,57%	78 10,70%	427 58,57%	197 27,02%	729 100,00%
Relacionamento dos professores com o pessoal não docente	0 0,00%	11 1,51%	54 7,42%	445 61,13%	218 29,95%	728 100,00%
Relacionamento entre os professores e a direção	3 0,41%	27 3,73%	79 10,91%	396 54,70%	219 30,25%	724 100,00%
Relacionamento com os pais dos alunos	2 0,27%	9 1,24%	113 15,52%	449 61,68%	155 21,29%	728 100,00%
Ambiente na sala de professores	8 1,10%	22 3,03%	107 14,76%	390 53,79%	198 27,31%	725 100,00%
O seu relacionamento com os alunos	0 0,00%	5 0,69%	14 1,93%	333 45,93%	373 51,45%	725 100,00%
Relacionamento dos alunos entre si	2 0,28%	30 4,14%	89 12,29%	442 61,05%	161 22,24%	724 100,00%
Relacionamento dos alunos com os professores em geral	0 0,00%	16 2,20%	69 9,49%	472 64,92%	170 23,38%	727 100,00%
Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente	2 0,27%	32 4,40%	117 16,07%	452 62,09%	125 17,17%	728 100,00%

A análise das respostas permite-nos verificar o seguinte:

- os nossos respondentes assumem maioritariamente que as relações na escola são muito satisfatórias com particular destaque na relação com os alunos.

- nenhum respondente assumiu como muito insatisfatórias as relações dos professores com o pessoal docente e com os alunos e destes com os docentes, sendo também, nestes casos, a percentagem dos que as consideram insatisfatórias muito reduzida.

4.3.1- Variação da opinião sobre o apoio da direção em caso de problemas com o perfil dos respondentes

Apoio da direção em caso de problemas				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	5,80	2,95	3,32	11,61
Probabilidade (observada)	0,21	0,23	0,51	0,07

Não verificamos variações significativas com as características que assumimos do perfil dos respondentes.

4.3.2- Variação da opinião sobre o relacionamento entre professores com o perfil dos respondentes

Relacionamento entre professores				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	4,92	0,42	6,59	10,65
Probabilidade (observada)	0,30	0,81	0,16	0,10

Também, não verificamos variações significativas nas respostas dos docentes que possamos associar às características do seu perfil.

4.3.3 - Variação da opinião sobre o relacionamento dos professores com o pessoal não docente com o perfil dos respondentes

Relacionamento dos professores com o pessoal não docente				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	2,35	0,75	1,02	9,65
Probabilidade (observada)	0,67	0,69	0,91	0,14

A análise revelou que não existem variações significativas nas respostas dos docentes que associadas às características do seu perfil.

4.3.4 - Variação da opinião sobre o relacionamento entre os professores e a direção com o perfil dos respondentes

Relacionamento entre os professores e a direção				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	8,33	3,60	2,52	10,01
Probabilidade (observada)	0,08	0,17	0,64	0,12

Também, no relacionamento entre professores e direção não verificamos variações significativas nas respostas dos docentes que possamos associar às características seu perfil (idade, sexo, situação ou nível de ensino lecionado).

4.3.5 - Variação da opinião sobre o relacionamento com os pais dos alunos com o perfil dos respondentes

Relacionamento com os pais dos alunos				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	19,37	10,08	29,43	64,38
Probabilidade (observada)	0,00	0,01	0,00	0,00

A análise permitiu verificar que existem variações significativas nas respostas dos docentes com a idade, sexo, situação profissional ou nível de ensino lecionado pelos docentes.

4.3.5.1 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com a idade dos docentes

Relacionamento com os pais dos alunos \ Idade	23	35	53	
	34	52	68	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	43 23%	72 15%	8 13%	123 17%
Satisfatório [4]	121 64%	276 59%	45 75%	442 61%
Muito satisfatório [5]	26 14%	121 26%	7 12%	154 21%
TOTAL	190 100%	469 100%	60 100%	719 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 19,37

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes mais novos que se revelam mais insatisfeitos com a relação que têm com os pais dos seus alunos enquanto que são os professores com idade intermédia que mais assumem essa relação como muito satisfatória.

4.3.5.2 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com o sexo dos docentes

Relacionamento com os pais dos alunos \ Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	37 26%	85 15%	122 17%
Satisfatório [4]	81 56%	366 63%	447 62%
Muito satisfatório [5]	26 18%	128 22%	154 21%
TOTAL	144 100%	579 100%	723 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 10,08

Probabilidade observada = 0,01

São os docentes do sexo feminino que se revelam mais satisfeitos com o relacionamento com os pais dos alunos.

4.3.5.3 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com a situação profissional dos docentes

Situação Relacionamento com os pais dos alunos	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	54 12%	10 19%	59 25%	123 17%
Satisfatório [4]	274 63%	27 51%	147 63%	448 62%
Muito satisfatório [5]	109 25%	16 30%	29 12%	154 21%
TOTAL	437 100%	53 100%	235 100%	725 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 29,43

Probabilidade observada = 0,00

São os professores contratados quem mais assume que o relacionamento com os pais é pouco satisfatório; aliás a satisfação baixa com o vínculo profissional dos respondentes, porém a satisfação muito elevada é mais assumida pelos docentes do quadro de zona pedagógica.

4.3.5.4 - Variação da opinião sobre relacionamento com os pais dos alunos com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Relacionamento com os pais dos alunos	Pré- escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	3 04%	28 11%	29 23%	63 25%	123 17%
Satisfatório [4]	46 57%	157 60%	81 65%	164 64%	448 62%
Muito satisfatório [5]	32 40%	78 30%	15 12%	30 12%	155 21%
TOTAL	81 100%	263 100%	125 100%	257 100%	726 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 64,38

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes da educação pré-escolar que mais assumem que o relacionamento com os encarregados de educação é muito satisfatório. Note-se que a insatisfação cresce com o nível de ensino lecionado pelos docentes.

4.3.6- Variação da opinião sobre o ambiente na sala de professores com o perfil dos respondentes

Ambiente na sala de professores				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	1,87	0,23	5,40	7,39
Probabilidade (observada)	0,76	0,89	0,25	0,29

Não verificamos variações significativas nas respostas dos docentes que possamos associar às características do seu perfil (idade, sexo, situação ou nível de ensino lecionado).

4.3.7- Variação da opinião sobre o seu relacionamento com os alunos com o perfil dos respondentes

O seu relacionamento com os alunos				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	1	2	3
χ^2 (observado)	0,73	0,07	3,58	12,82
Probabilidade (observada)	0,69	0,80	0,17	0,01

Verificamos que a opinião dos docentes relativamente ao seu relacionamento com os alunos varia significativamente com o nível de ensino que os docentes lecionam.

4.3.7.1 - Variação da opinião sobre o seu relacionamento com os alunos com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona O seu relacionamento com os alunos	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Satisfatório [3,4]	30 38%	114 44%	58 46%	143 57%	345 48%
Muito satisfatório [5]	50 63%	146 56%	67 54%	110 43%	373 52%
TOTAL	80 100%	260 100%	125 100%	253 100%	718 100%

Graus de liberdade = 3

χ^2 observado = 12,82

Probabilidade observada = 0,01

A satisfação manifestada no relacionamento com os alunos diminui à medida que aumenta o nível de escolaridade em que os professores lecionam.

4.3.8- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com o perfil dos respondentes

Relacionamento dos alunos entre si				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	5,62	4,66	18,23	64,50
Probabilidade (observada)	0,23	0,10	0,00	0,00

A opinião dos docentes relativamente ao relacionamento dos alunos entre si varia significativamente quer com a situação profissional quer com o nível de ensino que os docentes lecionam.

4.3.8.1- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com a situação profissional dos docentes

Situação Relacionamento dos alunos entre si	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	63 14%	4 08%	53 23%	120 17%
Satisfatório [4]	259 59%	36 69%	145 62%	440 61%
Muito satisfatório [5]	114 26%	12 23%	35 15%	161 22%
TOTAL	436 100%	52 100%	233 100%	721 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 18,23

Probabilidade observada = 0,00

Os docentes que têm uma opinião mais positiva do relacionamento dos alunos entre si são os do quadro de escola, enquanto que são os professores contratados são os que mais assumem que a relação entre os alunos é pouco satisfatória.

4.3.8.2- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos entre si com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona O seu relacionamento com os alunos	Pré- escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	4 05%	26 10%	24 20%	67 26%	121 17%
Satisfatório [4]	44 54%	158 60%	79 64%	159 62%	440 61%
Muito satisfatório [5]	33 41%	79 30%	20 16%	29 11%	161 22%
TOTAL	81 100%	263 100%	123 100%	255 100%	722 100%

Graus de liberdade = 6

 χ^2 observado = 64,50

Probabilidade observada = 0,00

Ao analisarmos a opinião dos professores tendo em conta o nível de ensino em que lecionam verificamos que são os docentes da educação pré-escolar que melhor opinião têm da relação dos alunos entre si e que à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos a opinião dos docentes sobre o relacionamento entre os alunos vai sendo cada vez menos favorável.

4.3.9- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos com os professores em geral com o perfil dos respondentes

Relacionamento dos alunos com os professores em geral				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	6,82	12,79	14,74	53,39
Probabilidade (observada)	0,15	0,00	0,01	0,00

Verificamos que a opinião dos docentes relativamente ao relacionamento dos alunos entre si varia significativamente quer com o sexo dos docentes, com a sua situação profissional e, ainda, com o nível de ensino que lecionam.

4.3.9.1- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o sexo dos docentes

Relacionamento dos alunos com os professores em geral	Sexo		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	29 20%	55 10%	84 12%
Satisfatório [4]	86 60%	382 66%	468 65%
Muito satisfatório [5]	29 20%	141 24%	170 24%
TOTAL	144 100%	578 100%	722 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 12,79

Probabilidade observada = 0,00

As mulheres têm uma opinião mais favorável do que os homens relativamente às relações que se estabelecem entre alunos e professores.

4.3.9-2- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o a situação profissional dos docentes

Situação Relacionamento dos alunos com os professores em geral	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	42 10%	7 13%	35 15%	84 12%
Satisfatório [4]	273 62%	34 65%	163 69%	470 65%
Muito satisfatório [5]	122 28%	11 21%	37 16%	170 23%
TOTAL	437 100%	52 100%	235 100%	724 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 14,74

Probabilidade observada = 0,01

Embora a maioria dos docentes, independentemente da sua situação profissional, considere satisfatório o relacionamento dos alunos com os professores, a percentagem de docentes que consideram esse relacionamento muito satisfatório diminui à medida que diminui o vínculo profissional.

4.3.9.3- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos com os professores em geral com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Relacionamento dos alunos com os professores em geral	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	5 06%	18 07%	14 11%	48 19%	85 12%
Satisfatório [4]	48 60%	155 59%	93 74%	174 68%	470 65%
Muito satisfatório [5]	27 34%	90 34%	18 14%	35 14%	170 23%
TOTAL	80 100%	263 100%	125 100%	257 100%	725 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 53,39

Probabilidade observada = 0,00

Os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo são os que têm opinião mais positiva do relacionamento entre alunos e professores enquanto que são os docentes que lecionam no 3º ciclo e secundário os que mais manifestam maior insatisfação.

4.3.10- Variação da opinião sobre o seu relacionamento dos alunos com o pessoal não docente com o perfil dos respondentes

Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	11,12	26,41	31,33	89,44
Probabilidade (observada)	0,03	0,00	0,00	0,00

Verificamos que a opinião dos docentes relativamente ao relacionamento dos alunos com o pessoal não docente varia significativamente com todas as características consideradas do perfil dos respondentes.

4.3.10.1- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com a idade dos docentes

Idade Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente	23	35	53	
	34	52	68	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	52 27%	83 18%	12 20%	147 20%
Satisfatório [4]	116 61%	295 63%	37 62%	448 62%
Muito satisfatório [5]	22 12%	91 19%	11 18%	124 17%
TOTAL	190 100%	469 100%	60 100%	719 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 11,12

Probabilidade observada = 0,03

No que se refere ao relacionamento dos alunos com o pessoal não docente são os docentes mais novos que têm uma opinião menos favorável, embora a maioria dos docentes das diversas faixas etárias consideradas considere a relação dos alunos com o pessoal não docente como satisfatória.

4.3.10.2- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Sexo Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente	Masculino	Feminino	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	52 36%	97 17%	149 21%
Satisfatório [4,4]	72 50%	377 65%	449 62%
Muito satisfatório [5,5]	20 14%	105 18%	125 17%
TOTAL	144 100%	579 100%	723 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 26,41

Probabilidade observada = 0,00

Embora maioritariamente os docentes se revelem satisfeitos com o relacionamento dos alunos com o pessoal não docente, são os docentes do sexo masculino que mais assumem que esse relacionamento é pouco satisfatório.

4.3.10.3- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com a situação profissional dos docentes

Situação Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	71 16%	11 21%	68 29%	150 21%
Satisfatório [4]	268 61%	33 62%	149 63%	450 62%
Muito satisfatório [5]	98 22%	9 17%	18 08%	125 17%
TOTAL	437 100%	53 100%	235 100%	725 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 31,33

Probabilidade observada = 0,00

A opinião sobre o relacionamento dos alunos com o pessoal não docente piora à medida que diminui o vínculo profissional dos docentes.

4.3.10.4- Variação da opinião sobre o relacionamento dos alunos dos alunos com o pessoal não docente com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Relacionamento dos alunos com o pessoal não docente	Pré- escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Pouco satisfatório [1,3]	6 08%	27 10%	32 26%	86 33%	151 21%
Satisfatório [4]	49 61%	165 63%	84 67%	152 59%	450 62%
Muito satisfatório [5]	25 31%	72 27%	9 07%	19 07%	125 17%
TOTAL	80 100%	264 100%	125 100%	257 100%	726 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 89,44

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes da educação Pré-escolar seguidos dos docentes do 1º ciclo que melhor opinião dizem ter do relacionamento dos alunos com o pessoal não docente; à medida que aumenta o nível de escolaridade em que os professores lecionam aumenta, também, a percentagem de docentes que considera pouco satisfatório o relacionamento dos alunos com o pessoal não docente.

Em síntese, os nossos respondentes assumem que as relações na escola na opinião da grande maioria dos nossos respondentes são satisfatórias.

4.4 - Condições de trabalho na escola

Quanto às condições de trabalho os docentes que responderam ao nosso questionário assumiram que:

Condições de trabalho						
Indicadores parcelares	Altamente insatisfatório	Insatisfatório	Não satisfatório nem insatisfatório	Satisfatório	Altamente satisfatório	Total
Equipamento	16 2,20%	113 15,56%	173 23,83%	374 51,52%	50 6,89%	726 100,00%
Promoção ou incentivo à formação contínua de professores	20 2,75%	79 10,88%	208 28,65%	333 45,87%	86 11,85%	726 100,00%
Horário de trabalho	32 4,41%	78 10,74%	122 16,80%	375 51,65%	119 16,39%	726 100,00%
Espaço disponível para atendimento das famílias	45 6,22%	171 23,65%	150 20,75%	316 43,71%	41 5,67%	723 100,00%

Embora a maioria dos docentes assuma que as condições de trabalho são satisfatórias, é relativamente ao espaço disponível para atendimento das famílias que a opinião se revela menos positiva.

No sentido de obter uma perceção global sobre a forma como os docentes avaliam as suas condições de trabalho fomos agregar as quatro respostas dadas por cada respondente nos diferentes aspetos considerados. Os resultados obtidos permitem-nos concluir o seguinte:

Indicador agregado	Condições de trabalho na escola	
<i>Altamente insatisfatório (4)</i>	2	0,28%
5	1	0,14%
6	5	0,70%
7	8	1,12%
8	10	1,40%
9	17	2,38%
10	36	5,03%
11	55	7,69%
<i>Neutralidade</i> 12	64	8,95%
13	90	12,59%
14	117	16,36%
15	108	15,10%
16	105	14,69%
17	56	7,83%
18	28	3,92%
19	8	1,12%
<i>Altamente satisfatório (20)</i>	5	0,70%
Total	715	100,00%

Tal como seria de esperar, quando agregamos as respostas dadas, a maioria dos docentes assume que as condições de trabalho são satisfatórias.

Na análise dos resultados que faremos para verificar se existe variação significativas com o perfil dos respondentes consideraremos os seguintes intervalos: [4,11] insatisfatório, [12,13] pouco satisfatório, [14,16] satisfatório e [17,20] muito satisfatório.

4.4.1- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com o perfil dos respondentes

Condições de trabalho na escola				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	6	3	6	9
χ^2 (observado)	8,40	2,81	12,73	36,42
Probabilidade (observada)	0,21	0,42	0,05	0,00

Verificamos que a opinião dos docentes relativamente às condições de trabalho na escola varia significativamente com a sua situação profissional e com o nível de ensino que lecionam.

4.4.1.1- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com a situação profissional dos docentes

Condições de trabalho na escola (Indicador agregado)	Situação	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Insatisfatório [4,11]		86 20%	12 23%	35 15%	133 19%
Pouco satisfatório [12,13]		101 23%	7 13%	46 20%	154 22%
Satisfatório [14,16]		188 44%	21 40%	119 52%	328 46%
Muito satisfatório [17,20]		56 13%	13 25%	28 12%	97 14%
TOTAL		431 100%	53 100%	228 100%	712 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 12,73

Probabilidade observada = 0,05

São os professores do quadro de zona pedagógica que se manifestam mais insatisfeitos com as condições de trabalho na escola, e curiosamente também são eles que mais assumem estar muito satisfeitos com essas condições de trabalho.

4.4.1.2- Variação da opinião sobre as condições de trabalho na escola com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Condições de trabalho na escola <i>(Indicador agregado)</i>	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Insatisfatório [4,11]	8 10%	71 27%	15 12%	40 16%	134 19%
Pouco satisfatório [12,13]	10 13%	61 24%	32 26%	51 20%	154 22%
Satisfatório [14,16]	48 60%	106 41%	57 46%	117 47%	328 46%
Muito satisfatório [17,20]	14 18%	21 08%	19 15%	43 17%	97 14%
TOTAL	80 100%	259 100%	123 100%	251 100%	713 100%

Graus de liberdade = 9

χ^2 observado = 36,42

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes do 1º ciclo os que se assumem menos satisfeitos com as condições de trabalho nas suas escolas.

4.5 - Equidade na escola

Relativamente à equidade as respostas obtidas são as que se encontram no quadro seguinte:

Equidade na escola						
Indicadores parcelares	Altamente insatisfatório	Insatisfatório	Não satisfatório nem insatisfatório	Satisfatório	Altamente satisfatório	Total
Justiça na avaliação dos professores	92 13,09%	122 17,35%	284 40,40%	179 25,46%	26 3,70%	703 100,00%
Equidade na distribuição de tarefas pelos docentes	32 4,41%	74 10,21%	204 28,14%	375 51,72%	40 5,52%	725 100,00%
Equidade na distribuição das turmas pelos docentes	17 2,36%	62 8,61%	173 24,03%	399 55,42%	69 9,58%	720 100,00%

No que se refere à equidade na escola a maioria dos docentes assume que é satisfatória quando estão em causa a distribuição de tarefas e a distribuição de turmas pelos docentes mas, tal não acontece relativamente à justiça na avaliação dos professores, em que a maioria dos docentes considera que esta não satisfatória nem insatisfatória. A percentagem de docentes que considera a justiça na avaliação dos docentes como insatisfatória ou altamente insatisfatória é maior do que a daqueles que a assume como satisfatória ou altamente satisfatória.

Tal como fizemos para as respostas dadas relativamente às condições de trabalho na escola, também, para conhecer a forma como os docentes percecionam a equidade na escola, fomos agregar as quatro respostas dadas por cada respondente nos diferentes aspetos considerados. Os resultados obtidos são os que integram o quadro seguinte:

Indicador agregado	Equidade na escola	
Altamente insatisfatório (3)	6	0,86%
4	10	1,44%
5	10	1,44%
6	27	3,89%
7	45	6,48%
8	59	8,50%
Neutralidade 9	107	15,42%
10	121	17,44%
11	139	20,03%
12	120	17,29%
13	28	4,03%
14	11	1,59%
Altamente satisfatório (15)	11	1,59%
Total	694	100,00%

Quando agregamos as respostas dadas aos quatro indicadores, a maioria dos docentes assume que a equidade na escola é razoavelmente satisfatória a satisfatória.

Na análise dos resultados que faremos para verificar se existe variação que possamos atribuir ao perfil dos respondentes consideraremos os seguintes intervalos: [2,8] insatisfatório, [9,11] razoavelmente satisfatório e [12,15] bastante a muito satisfatório.

4.5.1- Variação da opinião sobre a equidade na escola com o perfil dos respondentes

Equidade na escola				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	4	2	4	6
χ^2 (observado)	10,67	4,57	10,40	10,82
Probabilidade (observada)	0,03	0,10	0,03	0,09

Verificamos que a opinião dos docentes relativamente à equidade na escola varia significativamente com a idade e com situação profissional dos docentes.

4.5.1.1- Variação da opinião sobre equidade na escola com a idade dos docentes

Idade Equidade na escola (Indicador agregado)	23	35	53	
	34	52	68	TOTAL
Insatisfatório [3,8]	44 24%	104 23%	7 13%	155 23%
Razoavelmente satisfatório [9,11]	101 56%	234 52%	26 47%	361 53%
Bastante ou muito satisfatório [12,15]	35 19%	113 25%	22 40%	170 25%
TOTAL	180 100%	451 100%	55 100%	686 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 10,67

Probabilidade observada = 0,03

A satisfação com a equidade na escola melhora à medida que aumenta a idade dos docentes.

4-5-1.2- Variação da opinião sobre equidade na escola com a situação profissional dos docentes

Situação Equidade na escola (Indicador agregado)	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Insatisfatório [3,8]	95 23%	15 30%	46 21%	156 23%
Razoavelmente satisfatório [9,11]	207 50%	23 46%	136 61%	366 53%
Bastante ou muito satisfatório [12,15]	116 28%	12 24%	42 19%	170 25%
TOTAL	418 100%	50 100%	224 100%	692 100%

Graus de liberdade = 4

 χ^2 observado = 10,40

Probabilidade observada = 0,03

A satisfação com a equidade na escola melhora à medida que aumenta o vínculo profissional dos professores, o que era esperável tendo em conta o resultado da variável com a idade.

4.6 – Segurança na escola

Relativamente à segurança, as respostas dadas pelos docentes que responderam ao nosso inquérito são as que apresentamos a seguir:

Segurança na escola						
Indicadores parcelares	Altamente insatisfatório	Insatisfatório	Não satisfatório nem insatisfatório	Satisfatório	Altamente satisfatório	Total
Disciplina geral da escola	12 1,66%	74 10,25%	144 19,94%	422 58,45%	70 9,70%	722 100,00%
Segurança no interior da escola	7 0,97%	49 6,76%	112 15,45%	461 63,59%	96 13,24%	725 100,00%
Segurança nos acessos à escola	20 2,76%	61 8,41%	158 21,79%	439 60,55%	47 6,48%	725 100,00%
Comportamento dos alunos nos recreios	16 2,20%	99 13,62%	179 24,62%	408 56,12%	25 3,44%	727 100,00%

A maioria absoluta dos docentes considera a segurança na escola como satisfatória de acordo com todos os indicadores considerados.

Agregamos as respostas dadas para obter uma perceção global das opiniões dos professores relativamente à segurança nas suas escolas. Os resultados obtidos são os que integram o quadro seguinte:

<i>Indicador agregado</i>		Segurança na escola	
<i>Altamente insatisfatório (4)</i> <i>Neutralidade</i> <i>Altamente insatisfatório (20)</i> 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19		2	0,28%
		2	0,28%
		2	0,28%
		6	0,84%
		8	1,12%
		18	2,52%
		22	3,09%
		35	4,91%
		47	6,59%
		63	8,84%
		85	11,92%
		85	11,92%
		234	32,82%
		51	7,15%
		32	4,49%
		13	1,82%
		8	1,12%
Total		713	100,00%

Tal como esperável tendo em conta as respostas parcelares que já analisamos, a maioria dos docentes assume que a segurança na escola é satisfatória.

Na análise dos resultados que faremos para verificar se existe variação que possamos atribuir ao perfil dos respondentes consideraremos os seguintes intervalos: [4,11] insatisfatório, [12,13] pouco satisfatório, [14,16] satisfatório e [17,20] muito satisfatório.

4.6.1- Variação da opinião sobre a segurança na escola com o perfil dos respondentes

Segurança na escola				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	6	3	6	9
χ^2 (observado)	6,27	7,45	16,54	41,02
Probabilidade (observada)	0,39	0,06	0,01	0,00

4.6.1.1- Variação da opinião sobre a segurança na escola com a situação profissional dos docentes

Situação \ Segurança na escola (Indicador agregado)	Prof. Quadro de escola	Quadro Zona Pedagógica	Prof: Contratado	TOTAL
Insatisfatório [4,11]	51 12%	4 08%	39 17%	94 13%
Pouco satisfatório [12,13]	59 14%	8 15%	43 19%	110 15%
Satisfatório [14,16]	243 57%	32 62%	127 56%	402 57%
Muito satisfatório [17,20]	77 18%	8 15%	19 08%	104 15%
TOTAL	430 100%	52 100%	228 100%	710 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 16,54

Probabilidade observada = 0,01

Quanto à segurança na escola são os docentes contratados que têm uma opinião menos favorável (insatisfatório ou pouco satisfatório) enquanto que a opinião mais favorável, muito satisfatório, é assumida pelos professores do quadro de escola.

4.6.1.2- Variação da opinião sobre a segurança na escola com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Segurança na escola <i>(Indicador agregado)</i>	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Insatisfatório [4,11]	3 04%	19 07%	19 16%	54 21%	95 13%
Pouco satisfatório [12,13]	8 10%	40 15%	25 21%	37 15%	110 15%
Satisfatório [14,16]	53 67%	151 58%	67 56%	131 52%	402 57%
Muito satisfatório [17,20]	15 19%	49 19%	9 08%	31 12%	104 15%
TOTAL	79 100%	259 100%	120 100%	253 100%	711 100%

Graus de liberdade = 9

χ^2 observado = 41,02

Probabilidade observada = 0,00

Na análise por nível de ensino que os docentes lecionam constatamos que são os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo que mais assumem que a segurança na escola é muito satisfatória enquanto são os docentes do 3º ciclo e secundário que mais a consideram insatisfatória.

Verifica-se, ainda que a percentagem de docentes que considera a segurança insatisfatória na escola aumenta como nível de escolaridade dos alunos.

Os resultados permitem-nos concluir que globalmente os professores se sentem satisfeitos com o clima de trabalho nas suas escolas, sendo o aspeto da justiça/equidade na avaliação dos professores aquele em que as opiniões se revelaram menos positivas.

De seguida procuramos saber se os resultados que obtivemos o nosso estudo vão no mesmo sentido de outros resultados que conhecemos, nomeadamente, os resultados obtidos

por TEIXEIRA (1993) e (/2001) por isso fomos compará-los. São os resultados dessa comparação que passamos a apresentar de seguida.

4.6.2- Comparação dos nossos resultados com outros estudos realizados sobre as relações na escola

TEIXEIRA estudou o grau de satisfação dos professores relativamente às seguintes relações existentes na escola e que, comparativamente aos que obtivemos, neste estudo revelam o seguinte:

Satisfação face ao ambiente geral da escola			
Indicadores considerados	Satisfatório ou altamente satisfatório		
	TEIXEIRA (1993)	ISET (2001)	O nosso estudo (2011)
Apoio da direção em caso de problemas	76,8%	81,9%	80,5%
Relacionamento entre os professores e a direção	84,0%	88,4%	84,9%
Relacionamento entre professores	85,3%	87,4%	85,6%
Ambiente na sala de professores	76,7%	82,6%	81,1%
Relacionamento dos professores com o pessoal não docente	83,1%	86,1%	91,1%
Relacionamento com os pais dos alunos	76,5%	86,7%	83,0%
Horário de trabalho	83,2%	82,7%	68,0%
Disciplina geral da escola	76,7%	83,1%	68,1%
Incentivos à formação contínua	36,2%	51,5%	57,7%
Equipamento	25,5%	43,4%	58,4%

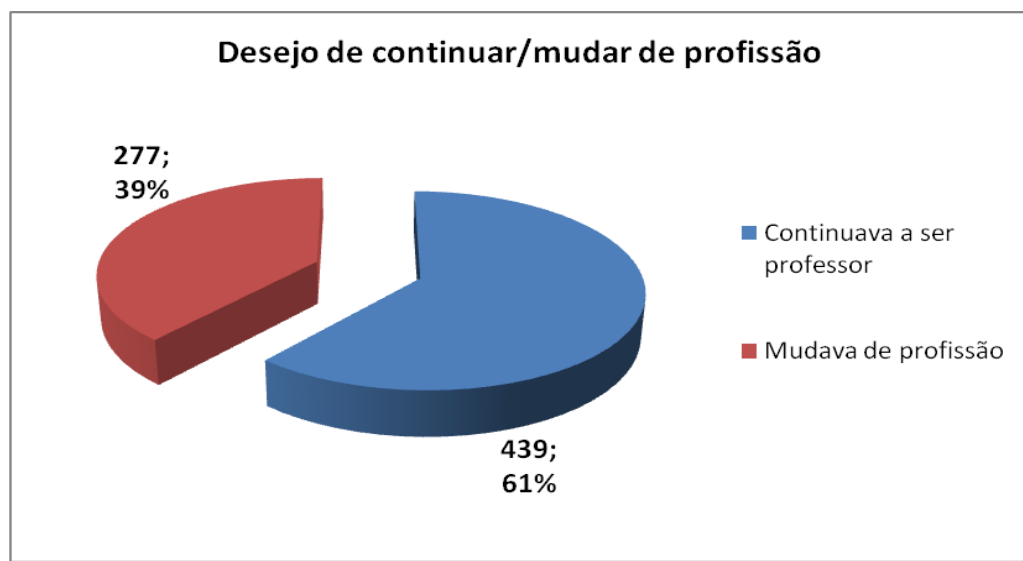
A comparação dos nossos resultados com os resultados de Teixeira (1993) e do ISET (/2001) evidencia:

- Uma progressiva melhoria da satisfação dos professores (ente 1993 e 2011) no que se refere ao relacionamento com o pessoal não docente, aos incentivos à formação contínua e aos equipamentos existentes nas escolas.
- Uma acentuada diminuição da satisfação dos professores com o seu horário de trabalho e a disciplina geral da escola.
- Nos restantes indicadores verificamos uma melhoria da satisfação dos professores por referência aos resultados de Teixeira (1993), contudo esta não se revela significativa no relacionamento entre os professores e a direção e no relacionamento entre professores. Apesar disso, os nossos resultados revelam um menor nível de satisfação dos professores que o registado nos estudos do ISET.

Apesar de algumas divergências de resultados os estudos apresentados revelam que os professores se assumem maioritariamente satisfeitos com o ambiente de trabalho nas suas escolas.

5 – DESEJO DE PERMANECER OU MUDAR DE PROFISSÃO

Questionados sobre a sua vontade de permanecer ou mudar de profissão se neste momento fossem completamente livres de escolher, os docentes deram as respostas que passamos a apresentar.



Moda = Continuava a ser professor

A maioria absoluta dos docentes assume que se neste momento fosse completamente livre de escolher continuar a ser professor ou mudar de profissão continuava a ser professor, o que de alguma forma vai de encontro aos resultados obtidos que apontam para um comprometimento afetivo face à escola e para professores maioritariamente satisfeitos com as condições do ambiente geral da sua escola.

Tal como para as questões anteriores quisemos saber se esta opinião poderia variar tendo em conta as características do perfil dos nossos respondentes.

5.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o perfil dos docentes

Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
	Idade	Sexo	Situação	Nível que leciona
Graus de liberdade	2	1	2	3
χ^2 (observado)	2,02	0,59	1,04	10,24
Probabilidade (observada)	0,36	0,44	0,59	0,02

Da análise dos resultados constatamos que a vontade de permanecer ou mudar de profissão varia significativamente, apenas, com o nível de ensino que os docentes lecionam.

5.1.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o nível de ensino lecionado pelos docentes

Nível que leciona Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Continuava a ser professor	60 76%	162 62%	75 62%	141 56%	438 61%
Mudava de profissão	19 24%	100 38%	46 38%	111 44%	276 39%
TOTAL	79 100%	262 100%	121 100%	252 100%	714 100%

Graus de liberdade = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 10,24$

Probabilidade observada = 0,02

São os docentes da educação pré-escolar os que mais assumem que mesmo que fossem completamente livres para escolher permanecer ou mudar de profissão continuariam a ser professores enquanto que são os docentes do 3º ciclo e secundário quem mais assume que mudaria de profissão. Curiosamente os docentes do 1º e 2º ciclo têm opiniões percentualmente iguais.

5.2 - Comparação dos nossos resultados com outros estudos realizados sobre as relações na escola

A comparação dos nossos resultados com os resultados de Teixeira (1993) e (/2001) são os que passamos a apresentar no quadro seguinte:

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
Indicadores considerados	TEIXEIRA (1993)	ISET (2001)	O nosso estudo (2011)
Continuava a ser professor	78,7%	83,4%	61,31%
Mudava de profissão	21,3%	16,6%	38,69%

Os nossos resultados relativamente aos estudos em comparação revelam um aumento da percentagem de professores que assumem que mudariam de profissão se o pudessem fazer.

Tendo em conta estes resultados consideramos pertinente tentar compreender que fatores poderão estar a influenciar a opinião dos professores. Neste sentido fomos analisar alguns resultados obtidos pelas respostas dadas ao nosso questionário que, talvez, nos pudessem ajudar na sua compreensão.

5.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com a perspetiva de docência assumida pelos docentes

Desejo de permanecer ou mudar de profissão		
	Perspetiva laboral de docência (Indicador agregado)	Perspetiva profissional de docência (Indicador agregado)
Graus de liberdade	2	2
χ^2 (observado)	5,94	2,34
Probabilidade (observada)	0,05	0,31

A vontade de permanecer ou mudar de profissão varia de forma significativa com o grau de concordância assumido pelos docentes com a perspetiva laboral mas não encontramos variação que possamos relacionar com a concordância com a perspetiva profissional de docência.

5.3.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão com o grau de concordância com a perspetiva laboral de docência.

Perspetiva laboral de docência (Indicador agregado)	Desejo de permanecer ou mudar de profissão			TOTAL
	Discordo [3,8]	Concordo alguma coisa [9,11]	Concordo muito [12,15]	
Continuava a ser professor	205 58%	190 65%	39 72%	434 62%
Mudava de profissão	150 42%	104 35%	15 28%	269 38%
TOTAL	355 100%	294 100%	54 100%	703 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 5,94

Probabilidade observada = 0,05

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a concordância com a perspetiva laboral de docência.

5.4 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com as funções atribuídas à avaliação

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
	Função de certificação (Indicador agregado)	Função de regulação (Indicador agregado)	Função de orientação (Indicador agregado)
Graus de liberdade	2	2	2
χ^2 (observado)	1,72	15,64	13,35
Probabilidade (observada)	0,42	0,00	0,00

A vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação significativa com o grau de concordância assumido pelos docentes quer com a função de regulação quer com a função de orientação mas não apresenta variações que possamos atribuir à opinião dos docentes relativamente à função de certificação da avaliação de docentes.

5.4.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de regulação da avaliação

Função de regulação (Indicador agregado)	Discordo	Concordo alguma coisa	Concordo muito	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão	[2,5]	[6,7]	[8,10]	
Continuava a ser professor	107 52%	124 59%	206 69%	437 61%
Mudava de profissão	99 48%	85 41%	92 31%	276 39%
TOTAL	206 100%	209 100%	298 100%	713 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 15,64

Probabilidade observada = 0,00

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a concordância com a função de regulação da avaliação.

5.4.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de orientação da avaliação

Função de orientação (Indicador agregado)	Discordo	Concordo alguma coisa	Concordo muito	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão	[2,5]	[6,7]	[8,10]	
Continuava a ser professor	183 55%	109 62%	145 71%	437 61%
Mudava de profissão	150 45%	67 38%	60 29%	277 39%
TOTAL	333 100%	176 100%	205 100%	714 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 13,35

Probabilidade observada = 0,00

Identicamente à situação anterior, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão, diminui à medida que aumenta a concordância com a função de orientação da avaliação.

5.5 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a justiça organizacional da escola

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
	Justiça distributiva (Indicador agregado)	Justiça processual (Indicador agregado)	Justiça interacional (Indicador agregado)
Graus de liberdade	2	2	2
χ^2 (observado)	9,01	4,42	9,51
Probabilidade (observada)	0,01	0,11	0,01

A vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação significativa com o grau de concordância assumido pelos docentes face às dimensões da justiça distributiva e interacional mas não apresenta variações que possamos atribuir à opinião dos docentes relativamente à justiça processual quando está em causa a atual avaliação de docentes.

5.5.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de regulação da avaliação

Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Justiça distributiva (Indicador agregado)	Discordo [2,5]	Concordo alguma coisa [6,7]	Concordo muito [8,10]	TOTAL
Continuava a ser professor		237 57%	120 67%	79 70%	436 61%
Mudava de profissão		179 43%	60 33%	34 30%	273 39%
TOTAL		416 100%	180 100%	113 100%	709 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 9,01

Probabilidade observada = 0,01

Como era esperável, a percentagem de docentes que diz desejar mudar de profissão diminui à medida que aumenta a opinião favorável relativamente à justiça distributiva nas suas escolas.

5.5.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a concordância manifestada com a função de orientação da avaliação

Justiça interacional (Indicador agregado)	Discordo [2,5]	Concordo alguma coisa [6,7]	Concordo muito [8,10]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	31 45%	276 62%	124 66%	431 61%
Mudava de profissão	38 55%	172 38%	64 34%	274 39%
TOTAL	69 100%	448 100%	188 100%	705 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 9,51

Probabilidade observada = 0,01

Tal como no caso anterior, também a afirmação do desejo de mudar de profissão, diminui à medida que aumenta a opinião favorável relativamente à justiça interacional nas suas escolas.

5.6 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação com a direção da escola

Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Autonomia individual (Indicador agregado)	Grau de estrutura imposta (Indicador agregado)	Consideração e apoio (Indicador agregado)
Graus de liberdade	2	2	2
χ^2 (observado)	1,96	8,84	10,61
Probabilidade (observada)	0,38	0,01	0,00

A vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação significativa com o grau de estrutura imposta e com a consideração e apoio da direção mas não apresenta

variações que possamos atribuir à opinião dos docentes relativamente à autonomia permitida pela direção.

5.6.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião manifestada sobre o grau de estrutura imposta pela direção

Imagens da Direcção/ Grau de estrutura imposta (Indicador agregado)	Poucas vezes ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes a quase sempre	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão	[2,6]	[7,8]	[9,10]	
Continuava a ser professor	94 53%	145 61%	196 67%	435 62%
Mudava de profissão	82 47%	94 39%	96 33%	272 38%
TOTAL	176 100%	239 100%	292 100%	707 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 8,84

Probabilidade observada = 0,01

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a satisfação com a estrutura imposta pela direção nas suas escolas.

5.6.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião manifestada sobre a consideração e apoio da direção

Imagens da Direcção / Consideração e apoio (Indicador agregado)	Poucas vezes ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes a quase sempre	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão	[2,6]	[7,8]	[9,10]	
Continuava a ser professor	91 51%	139 67%	207 64%	437 62%
Mudava de profissão	86 49%	70 33%	117 36%	273 38%
TOTAL	177 100%	209 100%	324 100%	710 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 10,61

Probabilidade observada = 0,00

Os docentes que mais assumem desejar mudar de profissão são os que se assumem menos satisfeitos com a consideração e apoio disponibilizado pela direção.

5.7 – Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
	Autonomia individual (Indicador agregado)	Grau de estrutura imposta (Indicador agregado)	Consideração e apoio (Indicador agregado)
Graus de liberdade	2	2	2
χ^2 (observado)	0,80	19,05	31,68
Probabilidade (observada)	0,67	0,00	0,00

Tal como verificamos na relação com a direção, também, quando está em causa a relação de trabalho ao nível do departamento verificamos que a vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação com o grau de estrutura imposta e com a consideração e apoio sentidos pelos docentes.

5.7.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular

Relações no departamento/ Grau de estrutura imposta (Indicador agregado)	Poucas vezes ou nunca [2,6]	Algumas vezes [7,8]	Muitas vezes a quase sempre [9,10]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	79 49%	177 60%	178 70%	434 61%
Mudava de profissão	82 51%	117 40%	75 30%	274 39%
TOTAL	161 100%	294 100%	253 100%	708 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 19,05

Probabilidade observada = 0,00

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a satisfação com a estrutura imposta ao nível do trabalho do departamento.

5.7.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a opinião sobre a relação de trabalho ao nível do departamento curricular

<i>Relações no departamento / Consideração e apoio (Indicador agregado)</i>	Poucas vezes ou nunca [2,6]	Algumas vezes [7,8]	Muitas vezes a quase sempre [9,10]	TOTAL
Continuava a ser professor	97 46%	213 65%	123 73%	433 61%
Mudava de profissão	113 54%	117 35%	45 27%	275 39%
TOTAL	210 100%	330 100%	168 100%	708 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 31,68

Probabilidade observada = 0,00

Tal como no caso anterior, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que melhora a satisfação com a consideração e apoio disponibilizado pelo seu departamento.

5.8 – Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão segundo a imagem das relações na escola

Admitimos que o desejo de permanecer ou mudar de profissão pudesse variar em função do ambiente de trabalho vivido nas escolas e, por isso, fomos cruzar as respostas dadas a estas duas questões. Na análise efetuada, consideramos as diferentes relações na escola de forma parcelar enquanto que agregamos as respostas dadas relativamente às questões sobre as condições de trabalho na escola, a equidade e a segurança na escola.

5.8.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a imagem das relações na escola

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
	Graus de liberdade	χ^2 (observado)	Probabilidade (observada)
Apoio da direção em caso de problemas com alunos	2	16,61	0,00
Relação professores com a direção	2	9,51	0,01
Relação entre professores	2	1,24	0,54
Ambiente na sala de professores	2	7,56	0,02
Relação professores e pessoal não docente	2	0,03	0,99
Relação com os pais dos alunos	2	9,14	0,01
Relação do professor com alunos	1	8,38	0,00
Relação entre alunos	2	6,12	0,05
Relação alunos professores em geral	2	10,27	0,01
Relação alunos pessoal não docente	2	5,14	0,08

A vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação significativa com o apoio da direção em caso de problemas com alunos, o ambiente na sala de professores e o relacionamento dos professores com a direção, com os pais dos alunos, com os seus alunos, entre alunos e entre alunos e professores em geral.

5.8.1.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o apoio da direção em caso de problemas com os alunos

Apoio da direção em caso de problemas com os alunos (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatório [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	64 47%	208 63%	163 68%	435 61%
Mudava de profissão	73 53%	124 37%	78 32%	275 39%
TOTAL	137 100%	332 100%	241 100%	710 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 16,61

Probabilidade observada = 0,00

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que melhora a satisfação com o apoio da direção em caso de problemas com os alunos.

5.8.1.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o apoio da direção em caso de problemas com os alunos

Relacionamento dos professores com a direção (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatório [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	52 48%	246 63%	139 65%	437 61%
Mudava de profissão	56 52%	143 37%	76 35%	275 39%
TOTAL	108 100%	389 100%	215 100%	712 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 9,51

Probabilidade observada = 0,01

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também diminui à medida que melhora a sua satisfação com o relacionamento com a direção.

5.8.1.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta o ambiente na sala de professores

Ambiente na sala de professores (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatório [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	73 54%	230 61%	134 68%	437 61%
Mudava de profissão	63 46%	150 39%	62 32%	275 39%
TOTAL	136 100%	380 100%	196 100%	712 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 7,56

Probabilidade observada = 0,02

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também diminui à medida que aumenta a sua satisfação com a qualidade do ambiente que se verifica na sala de professores.

5.8.1.4 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação com os pais dos alunos

Relação com os pais dos alunos (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatóri o [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	65 53%	265 61%	109 70%	439 61%
Mudava de profissão	58 47%	173 39%	46 30%	277 39%
TOTAL	123 100%	438 100%	155 100%	716 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 9,14

Probabilidade observada = 0,01

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também diminui à medida que aumenta a satisfação com o seu relacionamento com os pais dos seus alunos.

5.8.1.5 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação do professor com alunos

Relação do professor com alunos (Indicador agregado)	Satisfatório [3,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
Continuava a ser professor	189 56%	244 66%	433 61%
Mudava de profissão	151 44%	123 34%	274 39%
TOTAL	189 56%	244 66%	433 61%

Graus de liberdade = 1

 χ^2 observado = 8,38

Probabilidade observada = 0,00

Tal como nos casos anteriores, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também à medida que aumenta a satisfação com o relacionamento os seus alunos.

5.8.1.6 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação entre alunos

Relação entre alunos (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatório [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	63 53%	270 62%	105 67%	438 62%
Mudava de profissão	57 48%	164 38%	52 33%	273 38%
TOTAL	120 100%	434 100%	157 100%	711 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 6,12

Probabilidade observada = 0,05

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também diminui à medida que aumenta a satisfação com o seu relacionamento entre os próprios alunos.

5.8.1.7 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a relação alunos professores em geral

Relação alunos professores em geral (Indicador agregado) Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Pouco satisfatório [1,3]	Satisfatório [4,4]	Muito satisfatório [5,5]	TOTAL
Continuava a ser professor	38 45%	292 63%	107 64%	437 61%
Mudava de profissão	46 55%	171 37%	60 36%	277 39%
TOTAL	84 100%	463 100%	167 100%	714 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 12,27

Probabilidade observada = 0,01

Como em todos os casos anteriores de variação significativa com o nível de satisfação dos respondentes, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a satisfação com o relacionamento dos alunos com os professores em geral.

5.8.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta as condições de trabalho, a equidade e a segurança na escola

Desejo de permanecer ou mudar de profissão			
	Condições de trabalho (Indicador agregado)	Segurança na escola (Indicador agregado)	Equidade na escola (Indicador agregado)
Graus de liberdade	3	3	2
χ^2 (observado)	23,34	23,76	23,08
Probabilidade (observada)	0,00	0,00	0,00

A vontade de permanecer ou mudar de profissão apresenta variação significativa com a satisfação com as condições de trabalho dos professores, com a segurança na escola e com o sentido de equidade.

5.8.2.1 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta as condições de trabalho

Condições de trabalho (Indicador agregado) Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Insatisfatório [4,11]	Pouco satisfatório [12,13]	Satisfatório [14,16]	Muito satisfatório [17,20]	TOTAL
Continuava a ser professor	67 51%	81 54%	211 65%	72 76%	431 61%
Mudava de profissão	65 49%	70 46%	113 35%	23 24%	271 39%
TOTAL	132 100%	151 100%	324 100%	95 100%	702 100%

Graus de liberdade = 3

 χ^2 observado = 23,34

Probabilidade observada = 0,00

Segundo a tendência que temos verificado, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a sua satisfação com as condições de trabalho na escola.

5.8.2.2 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a segurança na escola

Segurança na escola (Indicador agregado) Desejo de permanecer ou mudar de profissão	Insatisfatório [14,11]	Pouco satisfatório [12,13]	Satisfatório [14,16]	Muito satisfatório [17,20]	TOTAL
Continuava a ser professor	37 40%	66 61%	250 63%	75 72%	428 61%
Mudava de profissão	56 60%	42 39%	146 37%	29 28%	273 39%
TOTAL	93 100%	108 100%	396 100%	104 100%	701 100%

Graus de liberdade = 3

 χ^2 observado = 23,76

Probabilidade observada = 0,00

Identicamente, a percentagem de docentes que deseja mudar de profissão diminui à medida que aumenta a satisfação com a segurança que os professores sentem na escola.

5.8.2.3 - Variação do desejo de permanecer ou mudar de profissão tendo em conta a equidade na escola

Equidade na escola (Indicador agregado)	Pouco satisfatório [3,8]	Razoavelmente satisfatório [9,11]	Muito satisfatório [12,15]	TOTAL
Desejo de permanecer ou mudar de profissão				
Continuava a ser professor	72 47%	225 63%	124 73%	421 62%
Mudava de profissão	80 53%	135 38%	45 27%	260 38%
TOTAL	152 100%	360 100%	169 100%	681 100%

Graus de liberdade = 2

 χ^2 observado = 23,08

Probabilidade observada = 0,00

A percentagem de docentes que deseja mudar de profissão também diminui à medida que aumenta a satisfação relativamente à equidade nas suas escolas.

CONCLUSÃO

Neste segundo capítulo do nosso trabalho procuramos compreender o que pensam e sentem os professores sobre a escola e a profissão docente no contexto atual, em particular quando estão em causa as questões da avaliação de desempenho docente e, ainda, a forma como pensam e sentem o ambiente de trabalho das suas escolas de modo a identificar possíveis correlações.

A análise das respostas permitiu-nos constatar que a maioria dos professores assume uma conceção profissional de docência, ainda que não rejeite, de forma inequívoca uma conceção laboral. Os professores com mais de 35 anos são quem mais rejeição manifesta por esta conceção.

No que se prende com as funções atribuídas à avaliação de desempenho docente, os nossos respondentes dizem discordar maioritariamente da sua função de certificação, concordar com a função de regulação e dividem-se nas opiniões quanto à função de orientação.

A concordância com a função de certificação diminui à medida que aumenta o vínculo profissional dos docentes; são os docentes a partir do 7º escalão e os que lecionam o 3º ciclo e secundário que mais assumem concordar com a função de regulação enquanto que os docentes que mais discordam desta função da avaliação são os que se encontram nos atuais 5º e 6º escalões da carreira. Quanto à função de orientação são os docentes homens, os do 3º ciclo e secundário e os que exercem funções de avaliadores de docentes que mais concordam com esta função.

No que diz respeito à justiça organizacional, quando estão em causa aspetos relacionados com a avaliação de desempenho, os professores assumem maioritariamente

uma opinião desfavorável tanto relativamente à justiça distributiva como à justiça processual e uma posição de neutralidade relativamente à justiça interacional.

São os docentes do 3º ciclo e secundário que manifestam maioritariamente a opinião mais desfavorável relativamente à justiça distributiva, enquanto que relativamente às restantes dimensões da justiça não verificamos variações relacionadas com o perfil dos respondentes.

A maioria dos docentes que responderam ao nosso questionário diz considerar que os avaliadores devem ser exteriores à escola, embora uma grande percentagem de docentes se manifeste por equipas mista com avaliadores da escola e exteriores à escola.

No que se refere às relações com a direção, a maioria dos docentes assume uma opinião bastante favorável quanto ao respeito pela autonomia individual no que concerne ao trabalho, quanto ao grau de estrutura imposto e à consideração e apoio aos docentes.

As opiniões mais favoráveis são assumidas pelos docentes do 3º ciclo e secundário no que se refere ao respeito pela autonomia individual no trabalho, os docentes do quadro de escola e os do 3º ciclo e secundário são os que têm uma opinião mais desfavorável sobre o grau de estrutura imposto pelo cargo, os professores da educação pré-escolar são os menos satisfeitos com o apoio e consideração manifestado pela direção enquanto que as opiniões mais favoráveis são manifestadas pelos docentes do 3º ciclo e secundário.

No que se refere às relações no departamento curricular a maioria dos nossos respondentes considera que as relações de trabalho são satisfatórias em todos os aspetos considerados, sendo a autonomia individual no trabalho o aspeto em que a satisfação parece ser mais expressiva

São as mulheres que maioritariamente se revelam mais satisfeitas com a autonomia individual, os docentes do 1º ciclo os que têm uma opinião menos favorável relativamente

ao grau de estrutura imposta pelo cargo e os docentes posicionados na carreira a partir do 7º escalão e os que são avaliadores que melhor opinião assumem sobre a consideração e apoio nas relações de trabalho nos departamentos curriculares.

Os docentes assumem-se maioritariamente satisfeitos com o clima das suas escolas, registando-se algumas variações de opinião associadas às características dos respondentes.

Assim:

- As relações com os pais dos alunos são menos satisfatórias para os professores mais novos, do sexo masculino e docentes contratados enquanto que os mais satisfeitos são os docentes da educação pré-escolar.

- A insatisfação dos docentes relativamente ao seu relacionamento com os alunos e ao relacionamento dos alunos entre si aumenta à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos que lecionam. São os docentes contratados que se revelam mais insatisfeitos com o relacionamento dos alunos entre si.

- Os docentes assumem-se maioritariamente satisfeitos com o relacionamento dos alunos com os professores, sendo os docentes do sexo feminino, da educação pré-escolar e do 1º ciclo quem assume maior satisfação. Em qualquer dos ciclos considerados a satisfação com a relação dos alunos com os professores diminui à medida que diminui o vínculo profissional dos docentes.

- Embora os docentes tenham uma opinião favorável quanto ao relacionamento dos alunos com o pessoal não docente, quem se manifesta mais satisfeito são os docentes do sexo feminino, os mais velhos e os da educação pré-escolar seguidos dos do 1º ciclo. Esta satisfação cresce com o vínculo profissional dos docentes.

- Os docentes revelam-se majoritariamente satisfeitos com as condições de trabalho das suas escolas, contudo a maior insatisfação relativa regista-se nos docentes do quadro de zona pedagógica e nos do 1º ciclo.

- Também, se verifica uma opinião favorável expressa pela maioria dos docentes relativamente à equidade na escola; a satisfação cresce com a idade e o vínculo profissional dos professores. Contudo, relativamente à justiça na avaliação de professores (como indicador parcelar) a maioria de docentes assumiu uma posição de neutralidade ou insatisfação, o que vai de encontro aos resultados apresentados anteriormente.

- Quanto à segurança na escola os professores assumem-se majoritariamente satisfeitos; os docentes que assumem opinião mais desfavorável são os docentes contratados e os professores do 3º ciclo e secundário, enquanto que os mais satisfeitos são os docentes do quadro de escola, do pré-escolar e do 1º ciclo.

Os docentes assumem majoritariamente o desejo de continuarem a ser professores mesmo que tivessem possibilidade de mudar de profissão, o que vai de encontro aos resultados registados nos estudos realizados ou analisados por TEIXEIRA (1993 e 2001), embora no nosso estudo a percentagem de docentes que assume desejar mudar de profissão seja maior.

São os docentes da educação pré-escolar que mais assumem o desejo de permanecer na profissão e os do 3º ciclo e secundário os que mais assumem o desejo de mudar de profissão.

O desejo de continuar a ser professor aumenta com:

- a concordância com a perspetiva laboral de docência,
- a concordância com as funções de regulação e de orientação da avaliação de desempenho docente,

- a satisfação relativamente à justiça na distribuição de recursos e recompensas (justiça distributiva) e à justiça nas relações (justiça interacional) nas escolas;
- a satisfação dos professores na relação com a direção (estrutura imposta, consideração e apoio em geral e apoio em caso de problemas com os alunos);
- a satisfação dos docentes nas relações de trabalho nos departamentos curriculares (estrutura imposta, consideração e apoio);
- a satisfação nas relações existentes na escola em geral (com a direção, entre professores e alunos e entre alunos);
- a satisfação com as condições de trabalho;
- o sentimento de equidade;
- o sentimento de segurança no ambiente escolar.

CONCLUSÃO GERAL

A avaliação de desempenho constitui uma problemática atual na vida das escolas portuguesas e por isso, nos pareceu pertinente realizar um estudo no sentido de conhecer as perceções dos professores sobre o processo de avaliação do desempenho docente e as suas repercussões no clima de trabalho nas suas escolas.

Começamos por reconhecer que a profissão docente é uma profissão complexa não só pela diversidade dos contextos em que se concretiza, mas também, pela continua (re)socialização a que estão obrigados e que decorre das mutações sociais e da escola, enquanto organização. Os adultos enquanto socializadores das novas gerações são eles próprios, também, sujeitos a um contínuo processo de socializações que se constroem na relação com o outro. A par disso, a sociedade e a escola atual exigem ao professor a assunção de cada vez mais e novas funções como resposta a um leque cada vez mais alargado de fenómenos sociais, devendo, nessa confluência de funções, gerir nas suas práticas educativas com os alunos e com a comunidade três dimensões distintas e complementares: instrução, formação e relação (com os alunos, com os pais, com os diferentes atores organizacionais e com a comunidade em geral).

Ao nível das concepções de docência a escola continua fortemente marcada por um modelo burocratizado em que a conformidade com o prescrito continua a ser valorizada. Paralelamente, os resultados do nosso estudo revelam que os docentes assumem uma forte concordância com uma concepção profissional de docência, reconhecem a diversidade de funções educativas na escola, e que a formação especializada pode constituir uma exigência para o seu desempenho.

A literatura sobre esta matéria aponta para três funções da avaliação de desempenho: as funções de certificação, regulação e orientação. Os nossos resultados permitem-nos constatar que os docentes valorizam sobretudo a função de regulação e de orientação da

avaliação. A menor concordância com a função de certificação pode ser indicador de alguma dificuldade em aceitar a diferenciação inerente a uma carreira docente que mantém, apesar da alteração operada em 2010, alguns aspectos de carreira vertical que distingue os professores com base na diferenciação de funções e no reconhecimento do mérito.

Um dos nossos objetivos quando iniciamos este estudo foi conhecer as opiniões dos professores sobre o processo de avaliação nas respetivas escolas com base na perceção de justiça.

Os resultados revelam que os professores assumem o processo de avaliação de desempenho docente como injusto, em particular no que se refere às dimensões da justiça distributiva (consideração na avaliação das diferenças que se prendem com os recursos e a diversidade de turmas) e da justiça processual em que se questiona a eficácia dos instrumentos adotados no processo.

Os docentes revelam-se bastante satisfeitos com as relações de trabalho que existem nas suas escolas, quer ao nível do seu grupo de trabalho, quer ao nível da escola como um todo, o que pode ajudar a compreender a sua rejeição quanto a uma avaliação realizada pelos pares (da própria escola), cujo processo, como já foi referido, é assumido com injusto.

A opção por avaliadores exteriores à escola poderá revelar a importância atribuída às boas relações de trabalho no sentido de preservar o clima, que THIEBAUD (2005), na esteira de outros autores, considera como uma *“variável subjetiva ligada à perceção mantida pelas pessoas sobre a forma como são tratadas e sobre os seus papéis na relação com os outros”*.

A satisfação global manifestada pela maioria dos docentes relativamente às condições de trabalho, à segurança na escola e à equidade (embora neste caso a maioria seja menos expressiva) contribuem para uma perceção favorável do clima de trabalho das

suas escolas, o que justifica, a vontade da maioria dos professores, apesar da instabilidade que é projetada para os meios de comunicação social, continuarem, na sua maioria, a desejar permanecer na profissão.

Os nossos resultados por comparação com outros estudos realizados no ISET revelam uma maior insatisfação com a disciplina geral nas escolas, bem como, com os horários de trabalho dos professores, o que poderá estar relacionado com o acréscimo do desejo de mudar de profissão verificado no nosso estudo.

Das conclusões retiradas deste nosso estudo registamos a maior insatisfação dos docentes contratados na relação com os pais dos alunos e dos alunos entre si, na equidade e na segurança das escolas o que poderá decorrer de fatores alheios às questões abordadas neste trabalho, como a distribuição de turmas ou o apoio recebido na resolução de problemas, mas que não pode ser ignorado merecendo ser objeto de análise nas escolas.

A incerteza quanto ao emprego, a dificuldade em ingressar na carreira docente, a possibilidade de após vários anos na escola integrando o seu quadro não ter componente letiva e ter de sujeitar-se novamente às regras de concurso e a nova socialização noutra escola, entre outros, podem ser fatores que influenciam a vontade de mudar de profissão manifestada pelos docentes.

Por último consideramos, ainda, importante referir a necessidade de repensar o processo de avaliação de modo a torna-lo mais equitativo e justo dado que o sentimento de justiça contribui, na opinião dos autores que abordamos neste trabalho, para um bom clima de trabalho na escola enquanto organização.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M. C. (2008), **Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**, Mangualde, Edições Pedagogo, Coleção Educação e Formação
- ALARCÃO, I., TAVARES, J., (2010), **Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**, Coimbra, Edições Almedina
- ALCARAZ, D., F., coord, (2007), **Modelo para autoevaluar la prática docente**, Madrid, Praxis, Wolters Kluwer
- ALMEIDA, G. O., SILVA, A. M., CARVALHO, D., (2006), **Justiça Organizacional: Implicações para o Burnout e o Comprometimento dos Trabalhadores**, IN EnANPAD, 2006, 30º Encontro EnANPAD, 23 a 27 de Setembro de 2006, Salvador/BA, Brasil, disponível em <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-eorb-0962.pdf>, acedido em 18/09/2010
- ALVES, M. P., MACHADO, E. A., org, (2010), **O Pólo de Excelência Caminhos para a avaliação do desempenho docente**, Porto, Areal Editores
- ALVES-PINTO, M. C., (1995), **Sociologia da Escola**, Alfragide, Ed. McGraw-Hill
- ALVES-PINTO, M. C., (1998), “Escola e Autonomia”, in **Autonomia das Escolas: um desafio**, Lisboa, Texto Editora
- ALVES-PINTO, M. C., (2001), “Socialização e identidades docentes”, in TEIXEIRA, M., (ed), **Ser professor no limiar do século XX1**, Porto, ISET, pp. 19-80
- ALVES-PINTO, M. C. org., (2008), **Alunos na Escola - imagens e interações**, Porto, ISET
- ASSMAR, E. M., FERREIRA, M.C., SOUTO, S. O., (2005), “Justiça organizacional - uma revisão crítica da literatura”, **Psicologia: Reflexão Crítica**, 2005, 18 (3), pp. 443-453, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a19v18n3.pdf>, acedido em 18/09/2010
- BLANCHARD, K., (2009), **Um nível Superior de Liderança**, Lisboa, Conjuntura Actual editora, 3ª edição
- BLAYA, C., DEBARDIEUX, E., VIDAL, D., (2004), “Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa”, in THELOT, C., org., **Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche, Debat National sur l’avenir de l’école**, Paris, pp.127-154

- BORGES, P., (2007), **Professores: imagens e auto-imagens**, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento da Educação, Tese de doutoramento
- BRUNET, L., (1992), “Clima de Trabalho e Eficácia de Escola” in NÓVOA, **As organizações escolares em análise**, Lisboa, Dom Quixote, pp.125-140
- BRUNET, L., (2001), **Climat organisationnel et efficacité scolaire**, Disponível em <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>, acedido em 23/08/2010
- BRUNET, L., CORRIVEAU, I., (1993), “Climat Organisationnel et efficacité de seept polyvalentes au Quebec en milieu métropolitain”, **Revue des Sciences de L'éducation**, vol. XIX, nº 3, pp. 483-499
- CAETANO, A., (1998) **Avaliação de Desempenho – Metáforas, Conceitos e práticas**, Lisboa, Editora RH
- CAETANO, A., (2008) **Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber**, Lisboa, Livros Horizonte
- CALADO, M., SOUSA, E (1993), **Clima organizacional e suas significações**, Análise Psicológica, pp. 201-211
- CANÁRIO, R., (1992), “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”, **Inovação e Projecto Educativo de Escola**, Lisboa, Educa
- CHAREST, J., e CHARUEST, J., (2003), “Diagnostiquer le climat”, **Effectif**, jun/jul/ago
- CHIAVENATO, I., (2010) **Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações**, Rio de Janeiro, Elsevier/Campus, 2ª edição
- COCORADA, E. et all. (2008) **Climat scolaire centre sur lévaluation**, Actes du 20ecolloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève, disponível em <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-2>, acedido em 29/07/2011
- COCORADA, E. et all. (2008), **Analyse comparative du stress de l'évaluation**, Actes du 20ecolloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève, disponível em <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-1>, acedido em 29/07/2011
- COELHO, I.,SARRICO, C., ROSA, M.J., (2008), “Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro? ”, **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, abril/junho, pp. 56-67
- CORNEJO, R., e REDONDO, J., (2001) “EL clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”,

Última Década, Outubro, nº15, Chile, pp.11-52 Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>, acedido em 17/08/2010

DAVAUD, C., GROS, D., HEXEL, D., (2005), “Climat d'établissement: enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du cycle d'orientation”, **SRED - Service de la recherche en éducation**, 12, Genève

DE KETELE, J. M., (1986). “L'évaluation du savoir-être”, in J.M. DE KETELE (Ed.), **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?** Collection Pédagogies en Développement, Bruxelas, De Boeck, pp. 179-208

DE KETELE, J. M., (2010), “Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?”, in ALVES, M.P., MACHADO, E. A., org, **O Pólo de Excelência Caminhos para a avaliação do desempenho docente**, Porto, Areal Editores

DIAS, J. R. (2009), **EDUCAÇÃO – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores**, Porto, Papiro Editora

DIAS, N. F. C., MELÃO, N. F. R., (2009), “Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar”, **Revista de Estudos Politécnicos/Polytechnical Studies Review**, 2009, Vol VII, nº 12, 193-214 (ISSN: 1645-9911)

DUBET, F., (2004), “O que é uma escola justa”, in **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, pp. 539-555

ESTEVE, J. M., (2001), “Satisfação e insatisfação dos professores”, in TEIXEIRA, M., (ed), **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, pp.81-111

ESTRELA, M. T., (2001), “Questões de profissionalidade e profissionalismo docente”, in M. TEIXEIRA (ed), **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, pp. 113-142

ESTRELA, M. T., (2010), **Profissão docente – Dimensões afectivas e éticas**, Porto, Areal Editores

FERNANDES, A. e CAETANO, A., (2007), “A Avaliação de desempenho”, in CAETANO, A, VALA, J., **Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas**, Lisboa, Editora RH, pp. 357-387

FERNANDES, D., (2006), “Para uma teoria da avaliação formativa”, **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19 (2), pp. 21-50, Universidade do Minho

FERNANDES, D., (2008), **Avaliação de Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades**, Cacem, Texto Editores.

- FERREIRA, C. A. S., (2006), **Avaliação do desempenho docente - Expectativas dos professores**, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/55/1/TME%20259.pdf>, acedido em 23/10/2010
- FINLAYSON, D. S., (1981) “Comment évaluer le climat de l’école”, in BEAUDOT, A., **Sociologie de l’école**, Paris, Dunod, pp. 121-135
- FORGETTE-GIROUX, R, RICHARD, M e MICHAUD, P. (1995), “L’influence du climat psychosocial de l’école et le concept de soi des élèves”, in **Revue canadienne de l’éducation**, 20:3, pp.367-377
- FORMOSINHO, J., (1989), “De Serviço de Estado a Comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa”, in **Revista Portuguesa de Educação**, nº2, pp. 53-86
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., (2008), “Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica”, in **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008, disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf, acedido em 28/07/2011
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., (2010), **Formação, desempenho e avaliação de professores**, Mangualde, Edições Pedagogo, Coleção Educação e Formação
- FOTINOS, G., (2007). **Le climat scolaire dans les lycées et collèges : Etat des lieux, analyse, propositions**. Mutuelle générale de l'Education nationale. Disponível em: <[http://www.mgen.fr/file ... emonde/Climatlycees.pdf](http://www.mgen.fr/file...emonde/Climatlycees.pdf) acedido em 17/08/2010
- GAZIEL, H. H., (1987), “Le climat psychosocial de l’école et la satisfaction que les enseignants di second degré trouvent dans son travail”, **Le travail humain**, tome 50, nº 1/1987, pp.35-45
- GHILARDI, F., SPALLAROSSA, C., (1989), “O clima da escola”, in **Guia para a organização da escola**, Porto, Edições ASA
- GILBERT, R., (1976), **Lés Idées Actuelles en Pedagogie**, Tradução Portuguesa, Moraes Editores, 3ª ed., prefácio
- GONÇASVES, J. A., (2009), “Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão”, SÍSIFO / **Revista de Ciências da Educação** · n.º 8 · jan/abr 09 (ISSN 1646-4990)
- GUNTZEL RAMOS. M., MORAES, R., (s/d), “Avaliação do desempenho de professores numa perspectiva qualitativa: Contribuições para o desenvolvimento profissional de

- Professores Universitários”, OEI – **Revista Iberoamericana de Educación**, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF>, acedido em 19/11/2010
- HERDEIRO, R. & SILVA, A. M. (2008), “Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes”, in **ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro**, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008, Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- HOMANS, G.C. (1961). **Social behavior: Its elementary forms**, New York: Harcourt, Brace & World disponível em <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=pqA9AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=a63ffwWOfO&sig=AcOV TQD0gRXQZ8Z3NJD8qdGQ2E0#v=onepage&q&f=false>, acedido em 05/08/2011
- JANOSZ, M. et all., (1998), “L’environnement socioéducatif à l’école secondaire : un modèle théorique pour guider l’évaluation du milieu”, **Revue Canadienne de Psycho-éducation**, v.27, nº. 22, pp.285-306
- JANOSZ, M., THIEBAUD, M., BOUTHILLIER, C., BRUNET, L., (2005), “Perception du Climat Scolaire et Epuisement Professionnel chez les Enseignants”, in **Climat scolaire et épuisement professionnel**, pp.1348-1356
- LELIS, I., (2001), “Profissão docente: uma rede de histórias”, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, Nº 17 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a03.pdf>, acedido em 25/07/2011
- LESSARD, C., TARDIF, M., (2001), “Les transformations actuelles de l’enseignement: trois scénarios possibles dans l’évolution de la profession enseignement”, **Éducation e francophonie**, WWW.acelf.ca, volume XXIX, pp. 200-227 disponível em http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXIX_1.pdf, acedido em 05/08/2011
- LOURENÇO, D. A. C., **Avaliação do Desempenho Docente - necessidades de formação percebidas pelos avaliadores**, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/781>, acedido em 19/11/2010
- MEIRELES, I. A. C., (2006), **O impacto das percepções de justiça organizacional sobre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho**, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia, Goiânia, disponível em http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=299, acedido em 18/09/2010

- MERINI, C. et all. (2008), **Faire équipe pour améliorer le climat scolaire**, Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève, disponível em <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-3>, acedido em 29/07/2011
- MONTEIRO, E., (2009), **A avaliação do desempenho docente: o lugar da supervisão**, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 3576- 3589
- NIAS, J., (2001), “Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho”, TEIXEIRA, M., (ed), **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, 143-182
- NÓVOA, A., (1990), **A Análise da Instituição Escolar**, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, A., (1999), **Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas**, Universidade de Lisboa, disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702.pdf, acedido em 25/07/2011
- PEREIRA, I. B., (2009), **Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português**, in CIES e-Working Paper N° 58/2009, disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58_Pereira_003.pdf, acedido em 29/07/2011
- PERRENOUD, F., (1996), **L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure**, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, In *Éducateur*, 1996, n° 10, pp. 24-30
- PINA E CUNHA, M., REGO, A., CAMPOS E CUNHA, R., CABRAL CARDOSO, C., (2007), **Manual de Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, Editora RH, pp. 277-301
- REGO, A., SOUTO, S., (2004), “A percepção de justiça como antecedente do comportamento organizacional: um estudo Luso-brasileiro”, in RAC. **Revista de Administração Contemporânea**, julho-setembro, ano/volume 8, número 001, pp 151-177 disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/840/84080108.pdf> acedido em 18/09/2010
- RIBEIRO, J. A., BASTOS, A. V. B., (2010), “Comprometimento e justiça organizacional: um estudo de suas relações com recompensas assimétricas”, in **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n.1, mar. 2010, disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100002&lng=pt&nrm=iso, acedido em 18/09/2010

- SANTIAGO, R., (1993), **Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural**, Universidade de Aveiro, Tese de doutoramento
- SAVOIE, A. e BRUNET, L. (2000), “Climat organisationnel et culture organisationnelle: apports distincts ou redondance”, in **Revue québécoise de psychologie**, vol 21, nº 3, 2000
- SOUZA FILHO, E. A. (2005), **Auto-avaliação psicossocial de professores**, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 497-514, out./dez. 2005
- TEIXEIRA, M., (1993), **O professor e a escola – Contributo para uma abordagem organizacional**, Braga, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a escola. Perspectivas organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, M., (2001), “Os professores face à profissão, gosto ou desgosto?”, in TEIXEIRA, M., (ed), **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, 183-266
- TEIXEIRA, M., org. (2001), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**, Porto, Edições Iset
- TEIXEIRA, M., org.. (2002), **O estado da educação pela voz dos seus profissionais – Análise dos resultados da consulta nacional da FNE**, Porto, Edições ISET
- TEIXEIRA, M., (2007), **A profissão docente**, Porto, ISET
- TEIXEIRA, M., (2008), “Clima de escola na perspectiva dos alunos”, in ALVES PINTO (ed.), **Alunos na escola. Imagens e interações**, Porto, ISET, pp.79-116
- THIÉBAUD, M., (2005), **Climat Scolaire**, Site internet: www.formation.ch , acedido em 05-08-2009
- WEISS, JACQUES (éd.) (2007), **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?** Actes du séminaire 2007: Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2008. - 113 p. ; 30 cm. - (08.1).

LEGISLAÇÃO CITADA/CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro - *Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*

Decreto-lei nº 409/89, de 18 de novembro - *Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório*

Decreto-lei nº139-A/90, de 28 de abril - *Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário*

Decreto Regulamentar nº13/92, de 20 de maio - *Regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior*

Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de junho - *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior*

Decreto-Lei nº41/96, de 7 de maio - *Revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e aprova o regime transitório*

Decreto-Lei nº 105/97, 29 de abril - *Altera os artigos 56.º e 57.º do [Decreto-Lei n.º 139-A/90](#) de 28 de Abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*

Decreto-lei nº 1/98, de 2 de janeiro - *Altera o 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 11/98, 15 de maio - *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*

Decreto-lei nº 312/99, de 10 de agosto - *Aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório*

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto - *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto - *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*.

Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro - *Sétima alteração do 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, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 249/92](#) de 9 de novembro*

Decreto-lei nº 200/2007, de 22 de maio - *Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro - *Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica*

Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro - *Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública*

Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro - *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*

Despacho nº 7465/2008, de 13 de março - *Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular*

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio - *Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009*

Decreto-lei 104/2008, de 24 de junho - *Estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação*

Despacho nº 20131/2008, de 30 de julho - *Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente*

Decreto-lei nº270/2009, de 30 de setembro - *Procede à nona 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, à terceira alteração ao [Decreto-Lei n.º 20/2006](#), de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao [Decreto-Lei n.º 104/2008](#), de 24 de junho

Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março - *Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar*

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os [2/2008](#), de 10 de janeiro, [11/2008](#), de 23 de maio, [1-A/2009](#), de 5 de janeiro, e [14/2009](#), de 21 de agosto*

Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho - *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*

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 Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro - *Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas*

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março - *Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime contrato*

Despacho n.º 5465-2011, de 30 de março - *Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas*

ANEXOS