



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional**

Mário Rui de Gouveia Macedo

## **Orientadora**

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora Coordenadora com Agregação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Novembro de 2015**



## Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor João Júlio de Matos Serrano, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Arguente)

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)



## Dedicatória

Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
(Fernando Pessoa)

Aos meus pais, esposa, filha, colegas e amigos que souberam compreender esta  
minha ausência temporária



## Agradecimentos

Desde o início do mestrado que o caminho percorrido foi longo, mas esse percurso não foi feito de forma solitária.

Quero desta forma agradecer a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e que de alguma forma tornaram possível a realização desta investigação, o meu muito obrigado.

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Paixão por toda a permanente disponibilidade e pelos incentivos dados, pela revisão científica do texto, pelas sugestões sempre pertinentes, pelo apoio e abertura demonstrados nas diversas fases do estudo, pelo entusiasmo revelado e que verteu para o estudo, e por fim pelas suas palavras que me levaram a terminar este projeto.

Aos meus colegas Carla Salvado, Helena Pinho, Isabel Adónis, Cláudia Costa, Tânia Costa, Carlos Gonçalves, por toda a paciência que tiveram comigo, pela generosidade, pelas vivências e por partilharem comigo o percurso deste processo;

Aos professores Manuela Abrantes, Valter Lemos, António Pais, Clotilde Agostinho, Paulo Afonso, que durante todo o do curso de mestrado foram abrindo portas para as descobertas agora efetuadas;

Ao grande e eterno amigo Sérgio Carqueja pelo tratamento estatístico e organização do inquérito *on-line*;

À Sandra Barão que contribuiu com o tratamento dos dados estatísticos para uma melhor análise, e à empresa Produtos e Serviços de Estatística (PSE) pela disponibilização de ferramentas informáticas com vista ao estudo estatístico.

Aos Diretores dos agrupamentos de escolas e aos seus professores que colaboraram no estudo empírico, agradeço a disponibilidade e o seu importantíssimo contributo para a realização do estudo, pois sem eles o trabalho de investigação não teria sido possível;

À minha esposa e filha a quem tirei muitas horas de presença física e atenção;

À minha irmã por me ter incentivado desde o início a seguir aquilo que mais gostava e me ter fortemente apoiado nesta aventura;

Ao meu pai pelo apoio dado durante este percurso e estar sempre presente em todos os momentos;

À minha mãe, que é a minha fonte da força, da inspiração, da motivação, da persistência, do apoio incondicional, sem ti nada disto tinha sido possível...um eterno obrigado!



## Resumo

A avaliação de desempenho docente (ADD) tem-se revelado nos últimos tempos um processo ao qual os docentes têm respondido de diversas formas. Primeiramente, foi um procedimento muito contestado o que, conseqüentemente, foi derivando para algumas situações que o alteraram na sua base e estrutura até ao modelo atual da ADD que está em vigência.

Desta forma, a ADD tem vindo a assumir uma importância de relevo no panorama social e educativo nacional, despertando uma maior atenção aos investigadores.

Com este estudo, com vista a refletir a perspetiva sobre a potencialidade da ADD enquanto orientadora do desenvolvimento profissional, pretendemos dar resposta a uma questão Q1 - Quais as perceções dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente? E, complementar o estudo dando resposta a uma segunda questão Q2 - De que modo o processo de avaliação do desempenho docente pode criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional do professor?

A fim de dar resposta às questões, especificadas em sub-questões, definimos os seguintes objetivos: Obj 1 - Compreender as perceções que os professores avaliadores e avaliados têm acerca da Avaliação do Desempenho Docente (avaliação e modelo) e Obj2 - Evidenciar linhas orientadoras para um modelo de avaliação do desempenho docente promotor de desenvolvimento profissional.

Assim, desenhou-se um plano de estudo de natureza predominantemente qualitativa, de cariz exploratório e descritivo, procurando captar o ponto de vista de participantes ativos no processo da ADD. Os principais meios de recolha de dados foram uma entrevista semiestruturada aplicada a quatro diretores de agrupamentos de escola e a aplicação de um questionário *on-line* a 81 professores (avaliadores e avaliados).

Os resultados evidenciam que os docentes concordam em ser avaliados mas que o modelo atual da ADD não é uma resposta eficaz aos seus anseios, e que, apesar de todas as suas reticências levantadas ao atual modelo de avaliação, consideram que a avaliação de desempenho docente pode ser orientadora para o desenvolvimento profissional, uma vez que a base da partilha de experiências ou trabalhar e ser avaliado por avaliadores em quem confiem tornam a ADD um processo mais harmonioso, sério e justo, levando-os a uma colaboração motivada e conseqüentemente abrangente.

Em termos gerais, é possível concluir que as experiências relativas ao processo da ADD no ensino público e que os docentes envolvidos na investigação apontam, em todas as suas vertentes, tiveram impacto na melhoria das práticas, na formação inicial de professores e no seu desenvolvimento profissional. Também se concluiu que o congelamento da progressão na carreira condicionou a vertente formativa, ela que deveria estar no centro da promoção da melhoria do desempenho profissional. Há um reconhecimento ao nível da formação contínua, sendo fundamental para haver

desenvolvimento profissional. Constatamos ainda que o atual modelo da ADD se apresenta com algumas limitações que condicionam o processo avaliativo, como o caso das quotas de classificação, o tipo de avaliador (interno/externo) e a ausência de avaliação colaborativa.

No caso dos diretores, transversalmente, veem o processo da ADD como uma ferramenta útil mas com necessidade de se adaptar às realidades de cada agrupamento. Uma vez que o atual modelo da ADD necessita de alterações, seria de se reduzir o papel burocrático que o próprio modelo tem associado e fomentar ainda mais a componente formativa para assim se conseguir alcançar um desenvolvimento docente sustentado.

## **Palavras-chave**

Avaliação do desempenho docente; Desenvolvimento profissional; Avaliação; Avaliador e Avaliado; Modelo de Avaliação

## Abstract

Teacher performance evaluation has revealed in recent times to a process which teachers have answered in various ways. First it was a disputed procedure and consequently some situations had been changed like its base and structure until the current model of Teacher performance evaluation.

Teacher performance evaluation has assumed an important process in the national educational scene, making it more appealing and arousing for the researchers.

With this study, we have intention to reflect the perspective of the potential of teacher performance evaluation while guiding professional development. We intend to answer to a key question: Q1 - What are the teachers' perceptions regarding the assessment of teacher performance? And yet, complement the study with a second question: Q2 - How does the teacher performance evaluation process create an opportunity for professional development for the teacher? With these questions, we want to know the perspective of teacher performance evaluation as a guide for professional development.

In order to respond to the above questions and sub-questions: Q1.1. What are teachers perceptions of the teacher performance evaluation on the actual model?; Q1.2. What differences can be found on evaluator and evaluated perspectives on teacher evaluation?; Q1.3. What's the relationship between teacher performance evaluation and professional development?; Q1.4. How is characterized the relationship between evaluator and evaluated in the teacher performance evaluation?, we set the following objectives: Obj1 - Understanding the perceptions that evaluators and evaluated teachers have about the teacher performance evaluation (evaluation and model) (Research question 1) and Obj2 - Evidence guidelines for an evaluation model of teacher performance evaluation in order to increase teacher development (Research question 2).

Our study is mainly qualitative, exploratory and descriptive; we were trying to achieve the perspective of active participants in the teacher performance evaluation process. The main data collection means one semi-structured interviews were applied to four groups of school principals and the application of an on-line survey to 81 teachers (evaluators and evaluated).

The results shows that teachers agree to be evaluated, but the current teacher performance evaluation model is not an effective response to their concerns, and despite all their reluctance raised to the current evaluation model, they consider the evaluation of guiding teacher performance to professional development, because the basis of shared experiences, work and be evaluated by assessors they trust, it makes current teacher performance evaluation a more harmonious, serious and fair process, leading them to a collaboration of motivation and consequently massive.

Overall, it concludes that the experiences felt by public school teachers during the current teacher performance evaluation process had an impact improving teachers professional development practices in the teachers involved in the investigation. We also concluded the career being conditioned brings some consternation; changed teacher training; it should promote improvement of professional performance. There is a patent recognition proceeding the level of continuous training and the professional development. We also acknowledge that the current model of teacher performance evaluation presents some limitations that affect the evaluation process, some as quotes, type of evaluator (internal / external) and the absence of collaborative evaluation.

For the directors, the teacher performance evaluation process is seen as a useful tool but need to be adapted to the realities of each school. Since the current model of evaluation needs to change, would be very positive to reduce the bureaucratic paper that the model itself has associated and further promote the training component to thereby achieving a capable teacher development.

## **Keywords**

Teacher performance evaluation; professional development; Evaluation; Evaluator and Evaluated; Evaluation Model

# Índice geral

Dedicatória .....	V
Agradecimentos .....	VII
Resumo.....	IX
Abstract .....	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de figuras .....	XVI
Índice de tabelas .....	XVII
Índice de gráficos .....	XVIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIX
1.1. Introdução .....	1
1.2. Relevância da temática.....	1
1.3. Questões e objetivos de Investigação.....	3
1.3.1. Questões.....	4
1.3.2. Objetivos.....	4
1.4. Descrição geral da estrutura do estudo .....	5
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
2.1. Introdução .....	6
2.2. A profissão docente.....	9
2.3. Desenvolvimento profissional docente.....	12
2.4. Avaliação de desempenho docente.....	18
2.5. Funções da avaliação docente.....	24
2.6. Objetivos da Avaliação de Desempenho Docente .....	27
2.7. Padrões de desempenho – contextualização .....	30
2.8. A Supervisão pedagógica na avaliação de desempenho dos docentes.....	33
2.9. A avaliação de desempenho docente em Portugal – breve retrospectiva histórica .	38
2.10. O (s) Modelo (s) da Avaliação de Desempenho Docente.....	44
2.10.1. O Modelo da Avaliação de Desempenho Docente Português .....	55
2.11. O perfil do Avaliador.....	63
2.12 – O perfil do Avaliado.....	69
2.13. Formação contínua no desenvolvimento profissional.....	72
2.13.1 – Enquadramento legal da formação contínua.....	77

2.14 – Estudos de relevo em ADD e desenvolvimento profissional .....	79
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....</b>	<b>86</b>
3. Introdução.....	86
3.1. Considerações e opções metodológicas .....	86
3.2. Os participantes .....	89
3.3. Contexto do estudo e caracterização geral .....	90
3.4. Instrumentos utilizados para recolha de dados.....	90
3.4.1. Guião de entrevista aos diretores de Agrupamentos de escola .....	91
3.4.2. Questionário <i>on-line</i> .....	96
3.5. Procedimentos para a recolha de dados .....	100
3.6. Análise de dados .....	101
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>103</b>
4.1. Introdução .....	103
4.2. Tratamento dos dados .....	103
4.2.1. Tratamento dos dados recolhidos na entrevista .....	103
4.2.2. Tratamento dos dados recolhidos por questionário .....	104
4.2.3. Análise das entrevistas .....	105
4.2.5. Caraterização da amostra dos questionários .....	134
4.2.6. Análise dos questionários .....	138
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL.....</b>	<b>156</b>
5.1. Introdução .....	156
5.2. Conclusões do estudo.....	157
5.3. Limitações da investigação .....	161
5.4. Reflexão final.....	163
5.5 Sugestões para futuras Investigações sobre a mesma temática.....	165
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>167</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>
Anexo 1 – Questionário <i>on-line</i> .....	177
Anexo 2 – Mapas de frequência e percentagens.....	199
Anexo 4 – Amostra e suas características .....	215
Anexo 5 – Transcrição das entrevistas .....	219
Anexo 6 – Declaração de aceitação de orientação do trabalho de investigação.....	249
Anexo 7 – Envio de carta de apresentação da investigação e pedido de colaboração .....	253

Anexo 8 – Questionários piloto.....	257
-------------------------------------	-----

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Fatores que contribuem para a aprendizagem docente .....	13
<b>Figura 2</b> - Sensibilização para os objetivos e desafios das reformas .....	14
<b>Figura 3</b> - Constrangimentos ao desenvolvimento docente .....	17
<b>Figura 4</b> - Supervisão e avaliação: o que as distingue .....	36
<b>Figura 5</b> - Processos de construção e desenvolvimento profissional .....	37
<b>Figura 6</b> - Contributos para a qualidade da avaliação .....	46
<b>Figura 7</b> - Modelo lógico de desenvolvimento docente .....	49
<b>Figura 8</b> - Os quatro domínios propostos por Charlotte Danielson .....	52
<b>Figura 9</b> - Avaliação das dimensões - Charlotte Danielson .....	53
<b>Figura 10</b> - Clima de Supervisão.....	67
<b>Figura 11</b> - Competências e funções do supervisor .....	68
<b>Figura 12</b> - Dimensões e Domínios dos padrões de Desempenho dos professores	70
<b>Figura 13</b> - Deveres do avaliador/supervisor para com o avaliado.....	71
<b>Figura 14</b> - Deveres do avaliado/supervisor para com o avaliador .....	72
<b>Figura 15</b> - Modelos de formação contínua .....	76
<b>Figura 16</b> - Comparação entre o método quantitativo e método qualitativo....	86
<b>Figura 17</b> - Comparação entre pesquisa Quantitativa e Qualitativa .....	87

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Orientação estratégica da entrevista semiestruturada .....	92
Tabela 2 - Orientação categórica do questionário a aplicar aos docentes.....	96
Tabela 3 - Questionário.....	98
Tabela 4 - Análise comparativa das entrevistas .....	124
Tabela 5 - Distribuição da variável grupos de docência .....	135

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra pela variável idade .....	134
Gráfico 2 - Distribuição da amostra pela variável Género.....	134
Gráfico 3 - Distribuição por habilitações académicas .....	136
Gráfico 4 - Distribuição por categoria profissional .....	136
Gráfico 5 - Distribuição por total de anos de serviço até 31/08/2015.....	137
Gráfico 6 - Distribuição por tempos de exercício em escola do agrupamento .	137
Gráfico 7 - Distribuição da amostra pelos cargos exercidos no agrupamento ..	138
Gráfico 8 - Perceção da Avaliação do Desempenho docente .....	140
Gráfico 9 - O atual modelo da ADD .....	142
Gráfico 10 - ADD e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD.....	144
Gráfico 11 - Número de sujeitos avaliadores e avaliados do estudo .....	145
Gráfico 12 - O avaliador no processo da ADD.....	147
Gráfico 13 - O avaliado no processo da ADD.....	149
Gráfico 14 - A ADD nos agrupamentos.....	151
Gráfico 15 - Um novo modelo da ADD .....	153
Gráfico 16 - Valores médios por dimensão .....	155

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

- ADD** - Avaliação do desempenho docente
- AEC** - Atividades Extra Curriculares
- CEFOPNA** - Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano
- CFAE** - Centros de Formação de Associação de Escolas
- CNO** - Centros de Novas Oportunidades
- DGE** - Direção Geral da Educação
- ECD** - Estatuto da Carreira Docente
- EFA** - Educação e Formação de Adultos
- IAVE** - Instituto de Avaliação Educacional
- IGE** - Inspeção Geral de Educação
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MADD** - Modelo de avaliação do desempenho docente
- Obj.1.1** - Objetivo um ponto um
- Obj.1.2** - Objetivo um ponto dois
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PISA** - Programme for International Student Assessment
- Q.1** - Questão um
- Q.1.1** - Subquestão um
- Q.1.2** - Subquestão dois
- Q.1.3** - Subquestão três
- Q.1.4** - Subquestão quatro
- Q.2** - Questão dois
- QA** - Quadro de Agrupamento
- QZP** - Quadro de Zona Pedagógica
- SADD** - Secção de Avaliação do Desempenho Docente
- TEIP** - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- ZIC** - Zona Interior Centro



# CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

## 1.1. Introdução

A avaliação assumiu nos últimos anos um papel determinante e de protagonismo quase exclusivo em termos de políticas educativas, fator pelo qual se justifica que atualmente resida no corpo docente uma grande interrogação em relação à avaliação. No panorama educativo nacional, tem-se expandido a avaliação a diversos níveis, quer às escolas, aos currículos e programas quer à aprendizagem dos alunos e ao desempenho docente. Neste sentido, podemos claramente perguntarmo-nos se ela satisfaz ou está ao serviço das finalidades de melhoria de resultados escolares e se ela é um elemento proporcionador de orientações para desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, até mesmo, qual a relação da avaliação e das práticas e processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação de desempenho não pode estar dissociada do desempenho docente, ou seja, da prática e da qualidade da prática docente. O que pode acontecer é que se valoriza bastante as formações que o docente faz durante a sua carreira, ou seja, a sua formação, mas, depois, num dado momento, não se considera o seu desenvolvimento profissional, ou mesmo até as competências adquiridas pelo professor.

A aprendizagem docente é feita ao longo da vida, e é no contexto que se desenvolvem competências e se cresce enquanto profissional, e assim surge a importância de uma avaliação justa e eficaz, mas que, acima de tudo, seja compreendida, nos seus propósitos, quer pelo avaliador quer pelo avaliado.

Assim o tema desta Investigação refere-se à **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional.**

## 1.2. Relevância da temática

A Avaliação está a ser cada vez mais uma prática social indispensável na nossa sociedade. Ela é usada nas mais variadas formas. É utilizada para compreender, caracterizar, melhorar alguns problemas existentes que afetam de perto determinadas áreas específicas, assim como para aumentar a qualidade da educação e a qualidade do ensino, desafiando e exigindo cada vez mais aos docentes a sua melhoria enquanto profissionais de educação, contemplando o seu desenvolvimento e bem-estar pessoais.

Um dos maiores desafios que hoje se coloca à avaliação, será o fator contributivo que ela poderá desempenhar para melhorar quer os sistemas, quer as organizações,

abordando, assim, as diversas perspetivas dentro de uma Escola, passando o processo de reconhecimento para aceitação por parte de quem avalia e de quem é avaliado.

É de salientar que existem diversas teorias sobre como, quem, quando e como se avalia, e também temos de ter a perceção de que é relevante conhecer as abordagens de cada uma dessas teorias e sermos o mais flexível e críticos possível para podermos refletir acerca delas com vista a compreender as ideologias educativas que encerram.

Desta forma Alves (2004), considera que a avaliação:

(...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade, alterações económicas, sociais, políticas e culturais originalmente diferentes concepções de educação e consequentemente diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação. (p. 31)

Convém frisar que há que entender a avaliação. Ela pode ser vista e deve ser aplicada nas mais diversas situações, em contextos concretos, em situações concretas, porque é com a sua prática e desenvolvimento que mais facilmente quer o avaliador, quer o avaliado se desenvolvem e se envolvem no processo.

É necessário uma participação ativa de todos os membros da organização escola pois só assim a própria avaliação consegue evoluir e transformar questões sociais, políticas, ideológicas e éticas, mas, simultaneamente, respondendo, também, a questões relativas à sua utilização e forma de aproveitamento em torno da própria organização.

Na escola, a avaliação tem uma finalidade, e é muito importante, senão primordial, considerar esses fins como necessários, mas sem descuidar os processos. Existe uma grande variedade de propósitos que se podem associar à avaliação, desde a escolha dos procedimentos, a recolha de dados, o tipo de interação entre avaliador e avaliado, assim como a forma de ser o mais justa possível em detrimento de fatores extrínsecos à personalidade de cada um.

É com a avaliação e a posterior reflexão que podemos determinar uma quantidade de indicadores a desenvolver para fomentar uma melhor prática docente e consequente desenvolvimento profissional.

Entendemos assim que as perceções e concepções que os docentes avaliadores e avaliados têm acerca da avaliação é um fator determinante para o desenvolvimento profissional, uma vez que a perceção é um processo consciente que progride quando reconhecemos, observamos e discriminamos as atividades com as quais nos relacionamos. Presentemente, considera-se que esse desenvolvimento docente é um processo que é medido a longo prazo, sendo ele de cariz individual e coletivo, como referencia Day (1999):

(...) o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente (...)", assim a docência "(...) exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira (...) (pp. 15-16)

Salientamos, ainda, que a percepção permite que se interpretem estímulos, que nos muna da capacidade de distinguir e interpretar a realidade, sendo que cada um de nós é diferente e interpreta diferentemente a realidade, neste caso, do nosso objeto de estudo, a Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora para o desenvolvimento profissional.

Desta forma, este estudo pode contribuir para uma melhor compreensão das percepções e conceções que os docentes têm acerca da avaliação e do processo avaliativo a que estão sujeitos, como avaliadores ou como avaliados, e que, a partir da ADD, se podem assumir atitudes que reforcem e contribuam para uma melhoria significativa da avaliação nos Agrupamentos de Escolas, assim como contribuir para o desenvolvimento profissional e, portanto, para um progressivo melhor desempenho docente. Este estudo pode também ser usado para identificar problemas que não têm vindo a ser equacionados nos processos de avaliação mas que podem ter funcionado como inibidores de uma avaliação mais justa, eficiente e motivadora, assim como cremos que também proporciona aos docentes uma visão mais positiva e mais enriquecedora enquanto ferramenta para o seu desenvolvimento e melhor desempenho profissional.

### **1.3. Questões e objetivos de Investigação**

Quando nos propusemos escolher a Avaliação Docente como o objeto deste estudo, pretendíamos que com ela se pudesse promover uma reflexão sobre a prática docente e, desta forma, contribuir positivamente para a melhoria da qualidade da ação educativa, na sua amplitude. É através da avaliação que podemos analisar e refletir sobre a prática docente, assim como encontrar alternativas, inovando para a melhoria da ação docente nos seus mais diversos desafios.

Procurámos também estabelecer a relação intrínseca que a avaliação docente possa ter na sua forma mais direta para incrementar o desempenho profissional dos docentes e, deste modo, explicar também alguns condicionamentos e constrangimentos que docentes, diretores de agrupamentos, avaliadores e avaliados sintam pela interpretação da avaliação feita pelos diversos atores avaliativos.

Assim, para este estudo, formularam-se questões orientadoras e delas emergiram os objetivos de investigação.

### 1.3.1. Questões

Com base na temática escolhida, **a Avaliação enquanto orientadora do Desempenho Profissional**, formulamos uma pergunta ampla, de partida, tradutora da nossa problemática: Que percepções têm os docentes avaliadores e avaliados sobre a avaliação enquanto orientadora do processo de melhoria das práticas docentes e desenvolvimento profissional?

Com este ponto de partida, colocamos duas questões de investigação principais, que foram subdivididas em questões específicas. Primeiro devido à pertinência da problemática a estudar e segundo para se poder aprofundar mais as percepções que os docentes têm em relação à avaliação do desempenho docente.

**Q1-** Quais as percepções dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente?

**Q1.1.** Que percepções têm os docentes sobre a avaliação do desempenho docente e sobre o atual modelo de avaliação?

**Q1.2.** Em que diferem as percepções de avaliadores e de avaliados sobre a avaliação docente?

**Q1.3.** Como é percecionada a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional?

**Q1.4.** Como se caracteriza a relação entre avaliador e avaliado no processo de avaliação do desempenho docente?

**Q2-** De que modo o processo da avaliação do desempenho docente pode criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional do professor?

### 1.3.2. Objetivos

Como objetivos primordiais deste estudo, queremos desencadear a reflexão sobre a problemática e a complexidade da avaliação que neste momento se dá conta de ser um tema de grande ambiguidade dentro da organização que é a Escola. De acordo com o tema em estudo, especificamos, neste ponto, os principais objetivos que vão orientar a realização desta investigação, em função das questões apresentadas anteriormente.

**Obj1** - Compreender as percepções que os professores avaliadores e avaliados têm acerca da Avaliação do Desempenho Docente (avaliação e modelo) (Questão de investigação 1)

**Obj2** – Evidenciar linhas orientadoras para um modelo da avaliação do desempenho docente promotor de desenvolvimento profissional (Questão de investigação 2)

#### 1.4. Descrição geral da estrutura do estudo

Este estudo é organizado em cinco capítulos, que passamos de seguida a apresentar.

Este capítulo I é introdutivo do estudo e nele se fazem algumas considerações em relação ao processo de avaliação e à problemática da avaliação. Serve também de apresentação das questões de investigação assim como dos objetivos, fazendo-se ainda, a descrição geral da estrutura do estudo.

No capítulo II é apresentada toda a fundamentação teórica que é a base do estudo realizado. É feita uma contextualização da avaliação em Portugal, bem como de todo o quadro legislativo da mesma, referindo ainda investigações relevantes acerca do tema em estudo. Refere-se a importância da profissão docente, das práticas e das etapas do desenvolvimento profissional, as funções de avaliador e avaliado, assim como o papel que a supervisão e a avaliação têm nestes processos, remetendo assim para o desempenho docente.

No capítulo III é apresentada a contextualização teórica da metodologia assim como a sua descrição, a sua natureza, a caracterização da amostra e dos diversos instrumentos de recolha de dados, abrangendo ainda a forma como foi feita a análise dos dados.

No capítulo IV apresentam-se e analisam-se todos os dados que foram obtidos a partir das entrevistas feitas aos Diretores de Agrupamentos, assim como da aplicação de um questionário publicado *on-line*, que os docentes preenchem autonomamente e anonimamente, e que foi posteriormente analisado após a organização das respostas em grelhas e gráficos criados para o efeito.

No capítulo V, apresentam-se as conclusões da investigação, mencionam-se os contributos e limitações do estudo desenvolvido, assim como são dadas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática abordada.

Seguidamente indicam-se todas as referências bibliográficas consultadas que serviram de suporte para o estudo e por último inserem-se os anexos.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Introdução

Quando se fala nas percepções sobre a avaliação, referirmo-nos a uma grandeza num todo que é a Educação.

Desta forma, e se perguntarmos a diferentes docentes qual a sua percepção de avaliação, teremos respostas muito diversificadas. Os conceitos que nos são dados aquando da formação inicial de professores são muito ricos, mas com o tempo e com a entrada na profissão, esses conceitos vão-se estreitando e a avaliação, para cada um, é o resultado da construção da sua própria percepção, quer adquirida pela sua experiência, quer adquirida pelo modelo em vigência reportando-o à sua formação inicial.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, como concluiu Libâneo (1994). Cimenta-se assim que a avaliação deve fazer parte de um todo que é o processo educativo, e compreendê-la é o elemento principal para o desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação cumpre, pois, funções pedagógicas e didáticas o que pode levar a um uso de instrumentos de verificação, de regulação e de controlo.

Segundo Vasconcellos (2009):

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como correctas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais. (p. 29)

Assim, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer contexto. Dessa forma, é possível falar na avaliação nas mais diversas atividades profissionais, como por exemplo de uma empresa, de uma autarquia, de um programa a executar para uma comunidade, de uma política tomada com vista a alterar um funcionamento ou uma regra. Quando se reflete também se avalia; e avaliar é também planear e estabelecer objetivos, daí haver uma estreita relação entre os critérios de avaliação, que condicionam os seus resultados, estejam sempre dependentes às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, educativa, social. Como aponta Hoffmann (2008):

...uma ação ampla que abrange o quotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planeamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da

ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (p. 17)

A partir desta dimensão mais ampliada, observa-se uma complexidade ainda maior a respeito do grande tema que é a avaliação. Também se entende que por abarcar todo o fazer pedagógico, a avaliação não pode ser tratada de forma isolada.

Seguidas as refletidas palavras de Guerra (1999),

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo. (p. 6)

Quase sempre nos vemos envolvidos nestes processos de avaliação. Temos a conceção de que pelo diálogo e pela negociação, conseguimos sempre refletir e assim tornarmo-nos melhores profissionais. cremos que a avaliação é um processo bastante rico, e que o seu mau uso poderá ser um elemento de afastamento dos parceiros, mas, para isso, temos que garantir uma democratização da avaliação. Para avaliar há, assim, que compreender (Stenhouse, 1984) e é precisamente dessa compreensão que se forma uma intenção de se desenvolver modelos, sistemas, conceções teóricas e práticas de avaliação, quer de desempenho quer de autoavaliação, com base e recorrendo a instrumentos de medida pré-formatados.

Resta acrescentar que com o atual panorama sobre a educação e forma como a avaliação docente é vista por alguns atores da sociedade, há uma conceção de professores e educadores culturalmente sincronizados com as exigências da sociedade industrial e económica, particularmente com a ideia da eficácia produtiva em que o produto é apenas aquilo que mais interessa. Esperam alguns que o professor/educador seja um “crente” das regras do jogo da iniciativa e da produção industrial/económica, cujo papel é socializar, ou talvez se ajuste melhor “economicizar”. Para alterar o atual estado ideológico, recentrando o valor da educação na construção de uma sociedade mais democrática, há necessidade de encarar a avaliação do desempenho docente como promotora de desenvolvimento profissional capaz de transformar, para melhor, a pessoa que é o professor. Tal como refere Scriven (2007):

There are other interesting efforts at conceptualizing evaluation, of which perhaps the most interesting ones now popular refer to the spectrum encouraging some degree of participation of the staff of the program or design team responsible for a program or product. The benefits of this approach are access to data and insights not always made available to the external evaluator, increased 'buy-in' and hence better implementation of findings, and reduced anxiety/opposition to the evaluative effort. Costs of this approach depend on the degree of shared responsibility and co-vary with that, along the dimensions of credibility, utility, validity, and ethicality (the latter comes in since the targeted consumers, and other impacted groups, are still not involved in the usual versions of these models. (p. 9)

Se hoje sabemos que a avaliação pode melhorar substancialmente a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, também melhorar a qualidade dos sistemas educativos, então é urgente proceder ao seu uso, mas, primariamente temos de saber utilizá-la dentro das nossas escolas, das mais variadas formas e o mais adequadamente possível.

As inúmeras conceptualizações acerca da avaliação que temos neste momento são emergentes de inúmeros estudos e da preocupação em compreender a sua relação com o sucesso das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional do professor/educador. Procuram responder às exigências de sociedades que se abrem a valores de multiculturalidade, sociedades muito mais competitivas e mais exigentes a todos os níveis. Simultaneamente, essas mesmas sociedades também se tornaram mais instáveis, mais inseguras e menos previsíveis, que é onde as escolas podem assim credibilizar as suas avaliações.

Assumimos com alguma facilidade que a avaliação nas escolas facilita e desenvolve quer o desempenho docente, a autoavaliação, a avaliação individual e da organização, e que vai fomentar num outro plano, melhores aprendizagens nos educandos. Mas para que isso aconteça, então temos de compreender que concepções que os professores têm acerca da avaliação e que profissionalidade docente têm eles em mente. Tem que lhes ser pedido uma participação mais ativa na construção de modelos mais eficazes e alargados por forma a serem mais justos e que possam promover mudança no atual modelo de avaliação e, assim, contribuir para uma melhoria do desempenho docente e para melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Consideramos, assim, fundamental conhecer, compreender e interpretar as dificuldades ou entraves criadas pelo atual modelo da avaliação do desempenho docente e procurar formas de as superar, este, sim, um objetivo fundamental e parte da motivação para o desenvolvimento desta investigação.

## 2.2. A profissão docente

Muitos têm sido os desafios que se têm colocado à Escola nos últimos anos em Portugal, mas esta, por ser um sistema permeável à mudança, tem encontrado forma de os ultrapassar, umas vezes mais rápida, outras vezes menos.

As alterações que se deram nos diversos parâmetros, em que a vemos como instituição e organização escolar, obrigou a redefinir as formas e objetivos da Escola, onde alguns parâmetros de cariz político, social, científico, atingiram grandes níveis de profundidade, que revolucionaram e principalmente acabaram por transformar as regras, os princípios, os valores e, entre outros, os conceitos, mesmo que isso nos obrigue a reformular o significado de alguns interiormente assimilados e adquiridos.

Todas estas transformações conduziram à distribuição e criação de novos papéis no cenário Escola. Estrela (2001) sintetiza, enumera e atribui a algumas destas mudanças diferentes níveis de transformação, desde o nível político, em que salienta as condutas tomadas para a satisfação de equilíbrios necessários ao desenvolvimento da instituição, as mudanças ao nível da emigração e imigração, em termos culturais, uma nova tomada de valores de família, uma crescente em termos do indivíduo e centralização nele próprio. Em termos de sociedade em si, a dificuldade em termos de emprego e acesso a salários mais equilibrados, a qualidade de vida que muitas das vezes é posta em causa, a esperança de vida, o combate ao analfabetismo, e o sucesso das aprendizagens escolares, e por fim, a entrada para uma instituição europeia que por si só criou e acentuou esses desequilíbrios ainda mais visíveis.

Ainda Estrela (2001) cimentou que com as investigações efetuadas, algumas das mais importantes mudanças ocorridas na nossa sociedade, mais concretamente no nosso sistema educativo, foram por exemplo a extensão da escolaridade mínima obrigatória, a eliminação do ensino técnico, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, alterações em termos da formação de inicial de professores, o alargamento da rede pré-escolar e a extensão ao ensino recorrente. Mas passados catorze anos do livro de Estrela (idem), podemos ainda acrescentar que se continuou a modificar o sistema, houve alterações como a criação dos Centros de Novas Oportunidades (CNO), das Atividades Extra Curriculares (AEC), o Ensino Profissional que foi incluído na escola pública, os cursos de adultos que foram criados (cursos EFA) e por fim, o acesso à formação superior através de programas específicos como o “Maiores de 23”.

Mas se por um lado se apostou numa mudança em aspetos sistémicos, num outro nível o sistema também teve que ser reformado, e isso aconteceu com uma reformulação à implementação de princípios através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, onde se alterou a forma de avaliação dos alunos, se criaram apoios pedagógicos, desde o estudo acompanhado, o apoio ao estudo, uma flexibilização nos currículos das disciplinas, e por fim, na avaliação dos professores

(Decreto-Lei n.º 15/2007 que altera a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)).

Já no nível científico, Portugal vê aumentadas as suas investigações em certas áreas de estudo, nomeadamente as que se pensaram ser problemáticas para a docência, para o sistema educativo, uma vez que se aprofundarmos para uma realidade definida e concreta facilmente conseguimos identificar alguns desses problemas, como é o caso do desenvolvimento científico e tecnológico, as adaptações às novas tecnologias de informação e comunicação, porque destas evoluções sai uma necessidade intrínseca de igualdade e equidades entre indivíduos, de uma comunidade, do sistema. António Nóvoa (1991) refere-se ao registo deste crescente de alterações como necessidades observadas nos mais diversos níveis que a sociedade tem, e que esses mesmos níveis são os responsáveis pela criação, redistribuição e expectativas de desempenho de novos papéis em todas as instituições, em que a escola é, de todas, a que mais é posta à prova por tocar em todos os níveis sociais. E é neste contexto de resposta que a escola tem de dar resposta às necessidades criadas.

Desta forma, o espaço escola facilmente é entendido como uma forma de resolver problemas e oferecer soluções, senão vejamos a quantidade de projetos que as escolas modernas integram e que dinamizam, todas as atividades direcionadas para o combate ao insucesso escolar, todas as medidas tomadas para evitar violência e indisciplina, a procura de formas de aumento do sucesso educativo, na inclusão de minorias, na resposta às crescentes necessidades de famílias, e é assim que alguns fatores, alguns mais determinantes que outros, obrigam o sistema educativo a comutar-se decisivamente.

Neste contexto são necessários docentes altamente motivados, bem formados e preparados para desempenhar a profissão docente. Mas para mais facilmente entendermos o que é ser profissional em educação é obrigatoriamente necessário compreender o conceito de profissão.

Definir “profissão” é uma tarefa que acompanha os sociólogos desde o início do século vinte, no entanto, algumas perspetivas históricas conseguem um afastamento e distinguem “profissão” de “ocupação”, distinguindo-as por atributos associados.

Segundo Maurice (1972, citado por Loureiro, 2001) resume que:

- O exercício de uma profissão implica uma actividade intelectual que compromete e responsabiliza individualmente quem a exerce;
- É uma actividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
- É portanto essencialmente prática, visto definir-se mais como o exercício de uma arte do que como uma actividade teórica ou especulativa;
- A sua técnica aprende-se após uma formação longa;
- O grupo que a exerce rege-se por uma forte organização e grande coesão interna;

- Trata-se de uma actividade de natureza altruísta, que se traduz num serviço prestado à sociedade. (pp. 28 e 29)

No entanto, estes critérios não são partilhados pelos diversos investigadores, sobressaindo, contudo, três pontos comuns em que Gresle (1990) define o conceito de profissão como:

A especialização do saber, que traz consigo uma definição precisa e autónoma das regras da actividade; uma formação intelectual de nível superior, que supões a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas; um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao controlo dos seus pares. (p. 197)

Assim, e com estas vertentes em torno do termo profissão, as conceções mudam claramente, e pode concluir-se que os grupos de profissionais são aqueles que são compostos por especialistas altamente qualificados e que praticam o conhecimento organizado de forma a obter um reconhecimento de uma competência, em que não se esquece a formação e o seu papel durante o percurso ativo de trabalho.

Se por um lado temos o profissionalismo relacionado com a profissão docente, também não podemos descurar o carácter ético da função docente. Essa ética surge aquando da sua formação profissional, ainda durante o seu percurso formativo de escolarização, onde se constrói não só uma identidade individual mas também coletiva, em comunidade, mas também ao nível individual porque a formação é em comunidade e a ação é em comunidade, e sem ética não se atinge o patamar de comunidade. Indo mais longe, Silva (1997, p. 165) diz que a “ética é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento de sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros”.

Em Portugal, a ética é muitas vezes posta à margem pelos próprios colegas de profissão, estando ela apenas implícita ao desempenho profissional de cada professor. É notório que certos colegas atribuem juízos de valor sobre o carácter ético das condutas profissionais, mas isto acontece porque têm a referência de um código, os direitos e deveres dos docentes, em que a função do professor é muitas vezes definida pelas necessidades sociais a que o sistema educativo tem que dar resposta. Mas, muitas vezes isto é visível porque os conceitos de educação e de qualidade têm na educação diferentes aceções, sendo muitas das vezes determinadas segundo valores sociais e mesmo grupos sociais. A imagem do docente é configurada pelos conjuntos dos vários aspetos que estão relacionados com os valores, com a sua prática e acima de tudo no contexto atual, com a sua avaliação.

No panorama atual, a educação está a ser objeto de grande debate, e é relativamente a esse debate que são formuladas diferentes ideias sobre a função do docente, sobre a exigência que é pedida ao docente, sobre o comportamento do docente, porque a evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez

mais alargado de funções. Como aponta Bernstein (1988, citado por Nóvoa, 1991, p. 67), “as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia a dia mais etéreas ou invisíveis”.

Em parte, a profissão docente é moldada devido às suas relações específicas, quer entre a burocracia quer entre fatores económicos e grupos de professores. Mas isto acontece porque a educação é dependente de medidas políticas que regulam todo o sistema educativo, e, num momento mais micro-regulador, a cultura de escola, o próprio projeto de escola, que é independente, também são regulados pelo meio em que está inserido.

Não podíamos deixar de terminar este ponto sem retratar as exigências que se fazem aos docentes nestes quadros que agora se manifestam. A cada momento que passa na escola, é exigido ao docente um maior número de exigências atribuindo-lhe ainda mais responsabilidades. Neste mesmo momento, o docente tem tarefas que não passam apenas por dominar o sistema cognitivo, pede-se que ele seja um facilitador das aprendizagens, um pedagogo, um eficiente organizador de tarefas, que seja o elemento relacional entre pais e a comunidade escolar, é um administrativo, e numa outra perspetiva, tem que lecionar, ter um lado afetivo com os alunos, e atualizar-se consecutivamente através de formações curriculares contínuas para que no final do processo ele seja avaliado positivamente.

No entanto é visível a importância destas exigências em termos cronológicos, porque, já em 1980, Goble e Porter alertavam para o aumento das exigências em relação aos professores, fator que em 1983 Merazzi (citado por Esteves, 1991, p. 100) defendeu a tese de que, “nas circunstâncias atuais, um dos aspetos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas”.

Facilmente entendemos que a profissão docente está associada aos saberes, à ética, aos novos desafios que surgem a cada instante e que surgem de diversos parâmetros e que, para o sucesso, o professor terá de conseguir aliar todos os saberes num só, ser orientador, ser avaliador, ser investigador, ser inovador, ser agente de transformação social, ser dinamizador da realidade escolar, ser analista do sistema escolar e preparar-se sempre para uma componente estratégica, selecionar, combinar e refletir. Mas, para que isso aconteça, o docente tem que aliar-se sempre à sua reflexão individual sobre as suas práticas e ainda na e sobre organização escolar (Baca, Onofre e Paixão, 2014, pp. 29-54).

### **2.3. Desenvolvimento profissional docente**

O desenvolvimento profissional docente tem vindo a sofrer alterações relacionadas com os novos desafios propostos pelas novas reformas e alterações do ensino. Estas exigem do professor respostas rigorosas e complexas, despertando os docentes para

um novo ambiente de mudança. Com estas incitações, a conceção de desenvolvimento profissional docente tem vindo a ser metamorfoseada, em parte provocada pelas novas metodologias utilizadas na formação dos docentes, que se centram na forma de aprender e ensinar, mas, acima de tudo, que induzem a reflexão sobre o que queremos da escola e dos professores, no contexto atual. Considera-se então que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo mas contínuo, individual mas também coletivo. Day (1999) realça que:

The nature of teaching demands that teachers engage in continuing careerlong professional development, but particular needs and the ways in which they may be met will vary according to circumstance, personal and professional histories and current dispositions. Growth involves learning which is sometimes natural and evolutionary, sometimes opportunistic and sometimes the result of planning., (pp. 15-16)

Com esta citação facilmente se percebe que o futuro, na educação, vai exigir ao docente que o seu trabalho seja altamente qualificado e que a sua formação seja concebida em moldes diferentes da formação denominada clássica. Se seguirmos esta linha de pensamento, apercebemo-nos de que é necessário uma política de incentivo a mudanças fundamentadas na investigação produzida e de que é necessário combater as resistências com que muitas vezes se confrontam as escolas, ou seja, as mudanças devem garantir um corpo docente motivado, criar um clima de aprendizagem eficaz, e centrar a reflexão na prática docente, uma vez que parte do desenvolvimento profissional é um processo em permanente construção e dependente de muitos fatores (Fig. 1).

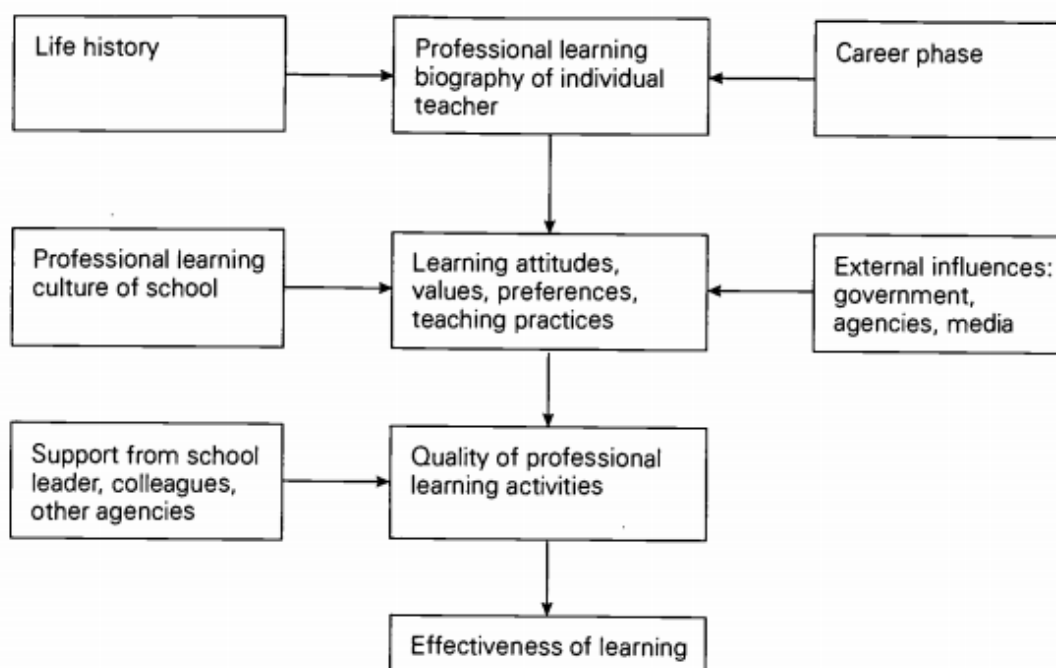


Figura 1 - Fatores que contribuem para o desenvolvimento docente (Day, 1999, p. 18)

Neste contexto, Herdeiro e Silva (2008, citado por Day 2001, p. 3) acrescentam ainda que “o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula”.

O crescimento individual ou em conjunto do professor vai interagir com a construção do seu conhecimento e agir como alavanca de mudança, alterando as competências no seu percurso de vida. Neste sentido, Sugrue (2004, p. 4 citado por Herdeiro, 2011) refere que o “professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como de tempo e espaço propícios que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de (novas) competências”. Com esta visão, entendemos que o desenvolvimento profissional é a construção da identidade profissional de um docente, que sofre várias e variadas influências quer pelos contextos da sua escola, sejam eles políticos ou sociais, quer pelos contextos dos seus parceiros e da sua forte motivação, ou seja, da sua definição em si mesmo de indivíduo em permanente aprendizagem.

Gonçalves (2009, p. 25) afirma que “cada docente torna-se o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida (...)”.

Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, e Alessandrini (2007), através de um esquema, fazem um resumo das quatro abordagens modelares de desenvolvimento profissional que um docente pode utilizar na sua evolução enquanto elemento altamente focalizado para autoformação (Fig. 2).

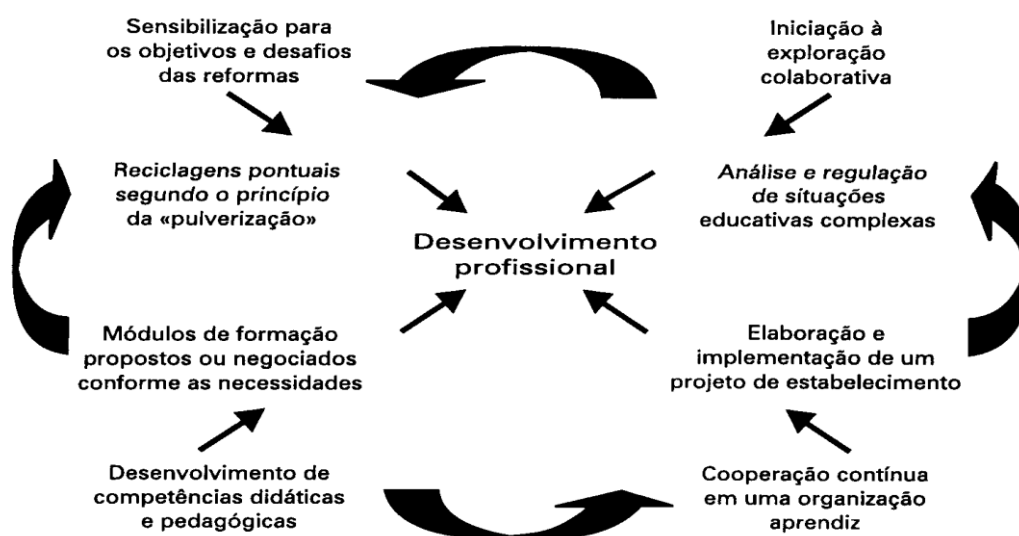


Figura 2 - Sensibilização para os objetivos e desafios das reformas (Perrenoud et al., 2007, p. 98)

Os subconjuntos, como explicitam os autores (op. cit.) são a Sensibilização para os objetivos e desafios das reformas, em que o docente procura autonomamente a sua formação, frequentando conferências relacionadas com a sua área de atuação, participando ativamente em *workshops* e oficinas onde se aprofundem os conhecimentos relativos à organização de trabalho, onde se debatam ideias e se aprofundem alguns dos constrangimentos da profissão, mas sempre com vista a desenvolver competências em termos de ritmo e formas de trabalho.

Num segundo subconjunto, denominado Desenvolvimento de Competências Didáticas e Pedagógicas, o docente trata de identificar um referencial de um problema e assim, procura evocar uma lista de problemas, e isso acontece quando há uma dificuldade em se relacionar com a formação, ou mesmo o formador. No terceiro subconjunto chamado de Exploração Colaborativa, em que o desenvolvimento profissional passa pela identificação de problemas, mas que é o próprio docente a ir à procura das resoluções para os seus problemas, mesmo que para isso tenha que recorrer a especialistas externos, em vez de utilizar os seus colegas, ou grupos de professores. Perrenoud et al (2007, p. 99) acrescentam ainda a este ponto que a exploração Colaborativa que “permite, a médio e longo prazo, ampliar o leque de soluções possíveis, reagir melhor à incerteza e aprender a gerir mais eficazmente a complexidade do ofício”, ou seja é uma mais-valia a partilha de informações no desenvolvimento profissional do docente.

No quarto subconjunto, Cooperação Contínua numa Organização Aprendiz, é incitado que seja a instituição escola a dar o primeiro passo “na implementação de um projeto de estabelecimento que será concebido e desenvolvido de maneira a permitir às pessoas, que dele fazem parte, evoluir para uma “organização” ou “comunidade aprendiz”. Para Perrenoud et al (idem) nesta perspetiva, o docente passa a ser o responsável da sua própria formação e desenvolvimento, pois tem a vantagem de poder partilhar as suas ideias, o seu ponto de vista, participar ativamente em torno do que tende a ser mais importante para si num dado momento, até porque num dado contexto podemos ter situações de caso, como opções políticas, ambientes sociais de proximidade, apoios ou resistências variadas, conforme o peso das relações estabelecidas.

Em suma, e citando (Perrenoud et al (2007):

As escolhas a serem feitas coletivamente confrontam os professores com dilemas que eles não podem superar por uma simples escolha majoritária. Cada um deve esforçar-se para compreender a lógica do outro, o que obriga a tomar consciência da complexidade e das diversidades de maneiras de dar coerência a uma prática. Cada um, individualmente, constrói uma coerência que para ele, é claro, comporta uma forma de necessidade lógica, parece apenas bom senso. (p. 110)

Podemos assim concluir que, nesta perspetiva mais sistemática, o desenvolvimento profissional é parte integrante das decisões tomadas pelo docente, pelas reformas sociopolíticas, pela cooperação e organização do seu próprio método

de trabalho, transparecendo a responsabilidade coletiva que ruma no mesmo sentido com o intuito de crescer profissionalmente.

A preocupação com o desempenho profissional do docente e das várias dimensões que ele possa expressar já estavam contempladas em termos de legislação, e no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Diz no início que o professor tem que ter um perfil de competência e que esse mesmo perfil é exigido para desempenhar as suas funções. Contudo, já nos termos da Lei. Nº 46/1986 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no nº 2 do artigo 31º, eram referenciados esses mesmos perfis:

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Em anexo à mesma Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto, é apresentado o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* que em seguida sintetizamos.

O professor deve assim promover:

**Na Dimensão profissional, social e ética:**

“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.

**Na Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:**

“[...] 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”

**Na Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:**

“[...] 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”.

**Na Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:**

“[...] Incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das suas necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Atentando na quarta dimensão da legislação referida, certamente se torna evidente que o professor é o maior responsável pelo seu desenvolvimento profissional, e que este estará sempre relacionado, num nível, com as circunstâncias

que o rodeiam, quer a escola quer os colegas, noutra nível, com o espaço, o tempo, a sociedade e todas as relações estabelecidas com ele e para com ele.

Desta perspetiva também facilmente se evidencia que não basta o docente estar devidamente certificado e ter uma qualificação para desempenhar as funções, mas que é necessário uma constante atualização em virtude de todos os desafios e avanços que vão surgindo na educação.

Subentende-se também que o desenvolvimento profissional ocorra de forma contínua e ao longo da sua carreira docente, não se centrando apenas na sua área de docência, ou conhecimento específico, mas também é importante não descurar todos os outros domínios que de uma forma ou de outra se relacionam de forma interpessoal e a sua competência pedagógica.

António Nóvoa (1992) vem acrescentar que os professores são a chave do seu próprio desenvolvimento e que têm que estar implicados no seu próprio processo, em parte para identificar as suas necessidades profissionais e pessoais e, desta forma, contribuir para a evolução do seu desempenho. Nóvoa (1992) reconhece que,

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 25)

Não podia deixar de terminar este ponto relativo ao desenvolvimento profissional docente sem referir que, além desta análise e das definições feitas em torno do tema, todas elas tendem a ir no sentido de que o processo pode ser conseguido de forma individual ou coletiva mas que tem que ser sempre inserido num contexto e ambiente escolar, que as formas de procura de formação podem partir sempre do indivíduo, mas que a instituição escola tem também um papel determinante na formação do indivíduo docente e no desenvolvimento das suas competências profissionais, sejam elas de âmbitos específicos ou mesmo informais e de outras áreas do conhecimento.

Na figura 3 surgem alguns dos constrangimentos relacionados com o desenvolvimento da aprendizagem do professor na escola.

<b>Constrangimentos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca oferta de acções de formação na escola/agrupamento</li> <li>• Fraca qualidade das acções de formação</li> <li>• Ausência de critérios de selecção da coordenação dos projectos</li> <li>• Insuficiente formação dos responsáveis pela orientação das reuniões formais</li> <li>• Falta de tempo para o trabalho colaborativo e para a formação contínua</li> <li>• Mal-estar docente</li> </ul>

Figura 3 - Constrangimentos ao desenvolvimento docente na Escola (Herdeiro et al., 2011)

Pensamos também que fatores como o desinteresse, a desmotivação e desmoralização que influenciam os docentes, principalmente nestes tempos atuais, advêm em parte das relações entre colegas, pelo individualismo crescente, pela competição profissional, pela falta de criação de oportunidades de aprendizagem e de melhoria nas condições de trabalho em que o docente é obrigado a lecionar. Consideramos também que a mudança e os contextos de aprendizagem do professor são determinantes para ultrapassar as exigências que surgem acopladas quer aos normativos, quer aos fatores promotores de desenvolvimento profissional docente.

## 2.4. Avaliação de desempenho docente

Não poderia deixar de iniciar esta temática sobre a avaliação de desempenho docente sem antes abordar o conceito de avaliação à luz das várias teorias e diversos conceitos que por si só estão incutidos num processo extremamente meticuloso e muitas vezes controverso.

O conceito de avaliação está presente em muitas das atividades da nossa vida diária, é uma característica quase natural e inerente ao ser humano, que por vezes se torna até inconsciente.

Ao atribuímos juízos de valor a algo só por si, já estamos a avaliar, e os exemplos podem ser muitos e bem diversificados, o caso de ouvirmos um discurso, de lermos um livro, de ouvirmos uma entrevista, de querermos comprar algo, são exemplos de realização não intencional de juízos de valor.

Hadji (1994) quando se interroga acerca do que significa avaliar, afirma que:

(...) uma pergunta desta natureza (...) arrisca-se a nunca ter nenhuma resposta acabada. Ainda por cima porque (...) se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição "exacta". (p. 27)

No estudo efetuado, o autor começa por inquirir os professores para mais facilmente conhecer a sua perspetiva, sejam os resultados obtidos apenas uma contribuição de termos ou sinónimos análogos que ajudem a definir o termo. Desta forma, neste estudo, Hadji constatou que os verbos mais escolhidos para uma definição de avaliação foram "verificar; julgar; estimar; situar; representar; determinar" (ibidem), mas que simultaneamente e analisando mais de perto, qualquer um destes verbos pressupõem um conjunto de regras ou normas que eram pré-estabelecidas.

Já Scriven (1991) define avaliação como "um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo" (p. 139), em que se entende com que seja um processo do qual são reunidas informações e que á posteriori se vão

comparar com os ditos padrões, ou até mesmo conjunto de critérios que formulam em si mesmo juízos de valor.

Podemos então concluir que avaliar, desta perspectiva, nos remete para modelos predefinidos e ajustados a uma realidade de conjuntos de critérios.

Barbier (1986), confirma a posição de Hadji neste processo de construção conceptual afirmando que:

O acto de avaliar pode ser considerado como um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objecto e o ponto de chegada uma representação normalizada desse mesmo objecto. Em suma uma construção baseada num juízo com critérios predefinidos. (p. 81)

É reforçado o conceito como não estanque e inflexível, que é permeável à mudança e que depende em muito dos objetivos que queremos atingir. Esta percepção de mudança, de reformulação necessária ao ato de avaliar em si mesmo, todas as adaptações cronológicas que surgem, são necessárias.

Leite (2001) refere-se à avaliação como “nada é definitivo. A este conceito está associado à ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...) Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada”(p. 5).

Na perspectiva de Pacheco (2001), a avaliação é entendida como “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” (p. 128), o que significa haver um tratamento de informação, ou seja, há claramente um processo que se indicia como classificativo tendo por base um resultado, acabando por levar a uma tomada de decisão.

Em torno do conceito de avaliação, é necessário ponderar todas as condicionantes e elementos intervencionistas para se poder ter um conceito diversificado e abrangente, justo, mensurável, mas que ao mesmo tempo se entenda como flexível, associado a uma realidade justa e exata.

Podemos concluir que a avaliação está associada a diversos conceitos, e a inovação com as realidades presentes é de todo um ponto que a torna um fator determinante na educação. A escola tem assim um local muito específico e objetivo no seio de todas estas perspectivas, a avaliação é vista como um local onde se trabalha, onde existe empenho por parte de toda a comunidade escolar, onde são exercitadas as competências para a vida ativa e assim surgir um produto útil ao serviço da sociedade, e assim se completam com as três fundamentais funções da avaliação “regular, orientar e certificar” Cardinet (1993, p. 22).

Roldão (2003) confirma aquilo que temos vindo a atestar, em que “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p. 41), mas que no final tem a intenção de analisar e verificar o todo do processo, que tem por base as opções que se tomaram e nas implicações que daí advêm, o que dá ao professor neste contexto uma forte responsabilidade, onde a eficiência, o espírito de esforço e cooperação, a reflexão e a dinâmica são essenciais para se poder avaliar.

Com esta diversidade de definições em torno do conceito de avaliação, concluímos que é acima de tudo um processo de determinação da consecução de determinados objetivos que são definidos tendo em consideração o que se quer avaliar.

Mas quando nos referimos à avaliação aplicada ao desempenho dos professores, deve entender-se em forma de conceito através do qual nos manifestamos sobre uma determinada realidade. Neste caso, a complexa atividade docente, a que subjaz uma conceção ou representação daquilo que deveria ser.

Mas se não conseguimos iniciar a temática da Avaliação de Desempenho sem primeiro nos conceptualizarmos com o significado de avaliar e avaliação, então o conceito de desempenho também não pode deixar de ser esclarecido, até porque nos vai permitir um maior envolvimento em diversas questões que o trabalho levanta.

Em contexto de educação, são poucas as vezes em que o termo desempenho vem dissociado do de avaliação, ligando-se de forma automática com a expressão “avaliação de desempenho”. Pensamos que toda esta relação não passa apenas de um pleonasma, porque este mesmo termo obriga desde início a uma certa obrigação, de um julgamento, ou mesmo de uma avaliação.

Mas nesta pesquisa, e no enalce do esclarecimento sobre avaliação, consultei o dicionário Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e das cinco entradas encontradas duas delas fazem todo o sentido de serem referidas. “ (...)3 maneira como actua ou se comporta alguém ou algo, avaliada em termos de eficiência, de rendimento; actuação <o d. do governo, de um atleta, de uma máquina> 3.1 ADM actuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhoria (...)”(p. 2809 - Tomo VII).

Nesta última parte da definição há uma forte possibilidade de haver um relacionamento muito estreito entre resultados organizacionais, onde o produto é deveras parte fulcral do desempenho, porque se de uma forma ele precisa de treino, então à posteriori o produto tem que ser avaliado. Podemos inferir que os julgamentos em torno do desempenho estão ligados com o fato de haver uma formalidade de critérios que de uma forma ou de outra acabam por avaliar, seja de uma forma mais rigorosa, seja de uma forma mais fiel.

Mas tem sido nas últimas décadas do séc. XX que a temática da avaliação de desempenho foi alcançando um lugar de relevo nas preocupações da psicologia organizacional e na gestão dos recursos humanos.

Neste mesmo momento, existe uma crescente procura em aperfeiçoar técnicas e instrumentos que possam avaliar com o menos subjetividade possível, evitando interpretações desajustadas, inadequadas ou mesmo consequentes de más avaliações.

Caetano (1997) define “a avaliação do desempenho profissional, como um sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização que emergiu como componente da gestão de recursos humanos praticamente desde que a gestão das organizações começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada” (p. 360), o autor refere ainda que, sendo o principal objeto de estudo a componente humana da realidade organizacional, a avaliação de desempenho interfere duplamente na produtividade do trabalho. Num primeiro momento como processo de mediação e de controlo de qualidade, e num outro momento como processo de formação, de análise de funções e de desenvolvimento profissional.

Chiavenato (1999) define avaliação de desempenho como uma “apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento” (p. 211). O mesmo autor, refere ainda, que “a avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações”.

O conceito de Avaliação do Desempenho tem vindo a metamorfosear-se ao longo dos tempos, surgindo como uma estratégia de gestão de recursos humanos apenas no início do século passado, conforme afirmam Caetano et al. (2000, p. 359) citado por Messias (2008) “só no início do século passado quando a gestão das organizações começou a ser elaborada e sistematizada é que a avaliação de desempenho surgiu como elemento de gestão de pessoas” (p. 25).

Porque a Avaliação de professores está intrinsecamente relacionado com o desempenho e competência que o docente tem, mas junta ainda a sua eficácia em termos efetivos. Nevo (1995) refere-se à avaliação de professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino” (p. 90).

Fazendo uma interpretação mais aprofundada desta citação, conseguimos depreender que o processo de avaliação é de cariz formativo e que incentiva a um melhor desempenho, que por sua vez será observado tentando detetar as falhas, ausência de estratégias, resultados em torno da adequação de uma realidade, ajudando o professor a encontrar alternativas para se reformular e assim progredir no seu desempenho. Mas esse mesmo desempenho, surge como uma necessidade de resultados, ou seja, o final do processo é a avaliação que o docente executou nos determinados momentos em que interagiu com a realidade concreta, o seu percurso.

O termo avaliação de desempenho docente surge em 1998 e ganha o seu enquadramento legal, com a apresentação do princípio instituído no preâmbulo da Lei, inscrita no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro), relativo à avaliação do desempenho docente.

Lemos e Carvalho (2003) acrescentam que “A avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos, cujo processo, nos termos do artigo 39º do Estatuto da Carreira Docente, deve ser objecto de regulamentação em diploma específico” (p. 57).

Assim, a grande novidade passa a ser o processo avaliativo, porque ele é intrínseco ao próprio desempenho dos professores, deixando de ser uma tarefa administrativa ou burocrática. O foco está agora virado para a autonomia do docente, para as reflexões em termos do desempenho e aprendizagens realizadas, em que o professor tem que estar disposto à mudança, tem que ser recetivo aos novos desafios, sendo que a questão é o seu aperfeiçoamento profissional.

No entanto, na prática, estes normativos legais, nem sempre correspondem às necessidades, quer do sistema, do docente e até da própria lei, o que por diversas razões a sua aplicação não é tão fácil de executar, ficando os resultados aquém das expectativas.

Neste campo, o docente tem que se sentir integrado, uma vez que será avaliado, e uma das formas de integração é precisamente na construção de um modelo justo, em que ele seja agente participativo e interventivo, onde o seu discurso é relevante e importante, porque ele é o profissional que é mais referenciado, o seu perfil é de extrema importância quer na escola, quer na opinião pública, e essa a nosso ver é uma grande vantagem. Para Simões (2000):

A avaliação pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor, daqui resulta que diferentes concepções do trabalho do professor implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor. Implícitas nas diferentes concepções do trabalho do professor encontram-se diferentes noções de objectivos educacionais, de planeamento das actividades, de comportamentos interactivos e de actividades de auto e hetero avaliação. (p. 12)

Para consolidar a ideia de desempenho docente, Isabel Alarcão (2008) idealiza um professor reflexivo, participativo na sua comunidade educativa, onde evolui e que reúne as tarefas quer de orientador de aprendizagens e projetos, investigador, sensibilizado para o trabalho em equipa e acima de tudo para uma partilha de saberes e experiências como profissional que é.

O professor desenvolve o seu trabalho cada vez com mais obstáculos, desde o ambiente, aos juízos de valor dos pais, alunos, colegas e da opinião pública em geral, e

ainda tem que dar resposta às inúmeras situações com que se depara, sejam elas de tarefas burocráticas, de papéis que lhe são atribuídos, mas no entanto, a avaliação de desempenho é em si mesma uma forma de valorização do professor. (Fernandes (2008) diz acerca da ADD que ela “suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. É um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efectivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade”(p. 12).

Simões (2000) refere que “a diversidade de concepções do que é ser professor e do que é ensinar, associada à respectiva ênfase numa destas vertentes, implica distintos objectos a avaliar e legitima enfoques diferenciados:

- Uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência dos professores – Teacher competency);
- Uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor – Teacher performance);
- E uma terceira é avaliar o professor e o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor – Teacher effectiveness)”. (p. 13)

De todas as leituras efetuadas, é facto que os diversos modelos da ADD se encontram ao serviço do professor, representando e revelando diversas intenções e propósitos como a certificação, a efetivação, seleção, promoção na carreira, salários e por fim, desenvolvimento profissional

A avaliação para o desenvolvimento profissional está assim diretamente interligada, às noções de formação que o professor participa como objeto na sua própria formação transformando-se em sujeito no seu crescimento profissional.

Nevo (1995) refere que:

Evaluation can play an important role in improving education within a school, but to make this possible it must change its nature--and not merely in a technical way. So far the relationship between art evaluator and a client has been conceived essentially as an asymmetric one. Such asymmetry goes against the principles of constructive dialogue and presupposes a distinction between evaluator and client that has to be reconsidered. The distinction, suggested by prominent evaluators with the good intention of developing client-oriented approaches to evaluation, stresses the importance of serving the information needs of iden. (p. 90)

Desta forma, o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho, como refere Day (2007), porque existe uma nova visão de professor, uma conceção com vista ao permanente desenvolvimento educativo, às constantes mudanças na sociedade, e também porque as teorias educacionais e pedagógicas não são de cariz estanque.

## 2.5. Funções da avaliação docente

Uma vez que o conceito de avaliação é tão complexo e difuso, e visto ele ser polissêmico, é necessário entendê-lo por forma a conseguir identificar os diversos problemas que assolam a educação em termos de avaliação docente.

Ao longo dos últimos anos, foi notória uma perceção de que a avaliação de desempenho docente teve uma relevante importância para a área da educação. Foi dito que “Os professores foram treinados para saberem fazer o que sempre fizeram e bem: ensinar. Mas, além disso, todo o dia se lhes exige o cumprimento de cada vez mais objetivos educativos que a sociedade não consegue alcançar” (Ruivo, 2009, p. 35).

Desta forma, compreendemos que a avaliação deve fomentar e desenvolver competências, desde as capacidades científicas, assim como também deve adquirir e transmitir valores à sociedade. Mas se assim é, a avaliação de professores passa a ser baseada na responsabilização do próprio docente, na responsabilização do seu crescimento e desempenho docente, é o professor que será criticado pelo seu desenvolvimento profissional, pelas suas opções tomadas em prol da sua estratégia de permanente atualização. No entanto, também o ato avaliativo pode ser visto como uma oportunidade de estimular o professor, ajudando-o na sua autoformação, desafiando-o no seu compromisso de aprendizagens permanentes.

Quando no livro “O Passado e o Presente dos Professores” de Nóvoa (2007) é feita uma referência à complexidade da profissão docente na atualidade, estando ela profundamente ligada ao desenvolvimento e aquisição de competências, está lançado o mote para se compreender quer as funções, quer os objetivos da avaliação docente, enfatizando sempre a qualidade e melhoria do ensino e da educação, em termos organizativos, escolares, comunidade e principalmente nos professores. Esta avaliação toca assim nos sistemas educativos, nos programas a seguir e a aplicar, nas metas e objetivos a atingir, nos estabelecimentos de ensino e em toda a comunidade docente.

Veloz (1999) sobre a ADD refere que:

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (p. 13)

Veloz, diz-nos ainda que a avaliação dos professores tem como objetivo primordial a responsabilidade e o desenvolvimento profissional. Podemos entender assim que avaliação tem como principal preocupação reunir informações que permitam ajudar a

crescer os professores, porque o desenvolvimento profissional é visto como um processo contínuo de aprendizagens, que de um lado se adquirem com a experiência, e por outro lado ocorrem novas aprendizagens que vão surgindo com as inovações que o docente vai experimentando.

Dado o carácter da avaliação e do seu contexto, a avaliação assume várias funções, uma vez que a mesma modalidade de avaliação poderá acolher a mais do que uma função e propósitos específicos.

Foram identificados por diversos autores, essencialmente, três funções da avaliação: A) Orientação; B) Regulação; C) Certificação.

De Ketele (2010, pp. 14-18) destaca estas três funções como as mais importantes no domínio do ensino, da formação e da educação. Para o autor a função de certificação é vista como função essencialmente social e propõe-se a “(...) certificar perante as instâncias sociais os efeitos ou os produtos de uma ação realizada”, o que implica que haja no final do processo uma tomada de decisão utilizando os termos mais frequentes como “sucesso ou a fracasso” como é o caso das avaliações de final de ano letivo ou ainda de final de curso. Esta certificação pode ainda permitir “selecionar um número determinado de candidatos” (ibidem), podendo ser para ocupar determinada função de acordo com um perfil que foi pré-definido no início do processo. No que se prende com a avaliação de desempenho, e na perspectiva deste mesmo autor, pode decidir se determinado profissional “(...) pode ou não assumir determinados cargos” (ibidem) dentro da organização escola.

De Ketele também se refere à avaliação como função de regulação, que tem uma vertente “essencialmente formativa, no sentido em que serve para modificar uma ação em curso” (o.c., pág. 15) no sentido de a melhorar e aperfeiçoar. Assim, podemos afirmar que a avaliação ocorre ao longo do processo e permite “identificar as aprendizagens e os erros ainda presentes, fazer o respetivo diagnóstico, propor estratégias de mediação” (ibidem). Nesta perspectiva, os processos de regulação são vistos como “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).

Por fim, a avaliação como função de orientação, permite tomar uma decisão antecipada ainda durante todo o processo avaliativo sobre as possibilidades de se ser bem sucedido e de poder revelar-se “uma nova sequência de aprendizagem, um novo ano escolar (...)” (ibidem) ou ainda, “orientar um aluno ou um professor num determinado curso (...)” (ibidem) no âmbito das suas características e necessidades de desenvolvimento. Seguindo esta linha de pensamento facilmente se conclui que a atribuição de uma classificação final de desempenho está inscrita mais no âmbito da função de certificação da avaliação, enquanto, que as funções reguladora e de orientação se prendem mais com uma vertente de cariz formativa.

Este tipo de avaliação mais formativa procura assim desenvolver as competências profissionais dos docentes, assenta em aprendizagens indicativas e funcionais que se

podem aplicar em diversos contextos e que se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender através de comparações com os efeitos obtidos na sequência das modificações implementadas.

Existem ainda outros autores como Danielson e McGreal (2000), Hadji, (1994) que assumem que a avaliação dos professores detém na sua essência duas funções: uma função sumativa e a função formativa, sendo que elas têm propósitos diversificados. No caso da avaliação sumativa ela acontece sempre que se pretende tomar decisões, algo que os autores a identificam como uma função mais redutora, mas simultaneamente mais tradicional. Já no caso da avaliação formativa, ela acaba já por ter um objetivo intrínseco que é o do desenvolvimento profissional do docente, e que por sua vez se consegue interpretar como facilitadora da avaliação.

Existem no entanto autores que ainda acrescentam à avaliação docente a função diagnóstica, como é o caso de Arantes (2004) e Alves (2003) que consideram a função diagnóstica parte integrante da avaliação formativa, ou seja, ela ocorre no momento de processo de formação, e o docente é avaliado tendo o pressuposto desenvolvimento do ponto de partida, em que no final ele é avaliado sumativamente.

Para Machado (2007, p. 1), “(...) a avaliação serve um propósito de emancipação, subjetivação e afirmação do sujeito ou, pelo contrário, e um dispositivo de controlo, sujeição e objetivação?”, o que torna necessário compreender as funções da avaliação do desempenho. Já Curado (2006) refere-se à avaliação docente como padrões de “competências ou padrões de qualidade que permitam orientar a actividade profissional dos professores é um movimento no bom sentido (...) permitindo a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (...) e, ainda, o reforço positivo da imagem pública dos professores” (pp. 27-33). Para esta autora é certo que o processo avaliativo se centra em perfis específicos de qualidade e de excelência, mas serão estes mesmos padrões que faz com que Clímaco (2005) afirme:

Não pode deixar de se reconhecer que a avaliação tem uma enorme relação com os interesses políticos, não só porque pode ser um instrumento de acompanhamento e controlo da implementação das políticas, nomeadamente no sistema educativo, mas porque é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas. (p. 70).

Creemos que a avaliação de desempenho docente é um processo que podemos encarar como de cariz contínuo de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos docentes, e que com as funções que ela mesmo representa vai permitir alcançar ao nível da escola, a forma mais objetiva, efetiva as necessidades de cada realidade e ao mesmo tempo encontrar necessidades que carecem de ser colmatadas. Ao mesmo tempo, permite reconhecer e promover os docentes para o seu desenvolvimento profissional, e dessa forma incentivar as formações que devem ser contínuas.

## 2.6. Objetivos da Avaliação de Desempenho Docente

Como já foi referido anteriormente, a ADD trata-se de um processo pelo qual os professores são profissionalmente avaliados. Desse complexo processo, que normalmente é conduzido pela escola, e que envolve processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua, e ainda observação de aulas.

Este sistema vai ao encontro dos resultados do trabalho do docente no seu campo de ação, não se limitando à simples análise da qualidade de ensino ou das aprendizagens ou mesmo até as competências dos docentes, mas sim fomentar e incutir uma melhoria no sistema de ensino em si mesmo e regular as qualidades do mesmo.

Curado (2002) refere que:

(...)em Portugal, a política de avaliação de professores, como qualquer outra política respeitante às condições de trabalho docente, resultou do processo de negociação colectiva entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. A questão da avaliação de professores surgiu em finais da década de 1980 e integrou-se numa discussão mais vasta sobre o Estatuto da Carreira Docente. Até então, apenas um critério administrativo – a antiguidade – contava para a progressão na carreira. A primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992, como parte de um esforço centralizado que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores. O primeiro documento legal que regulou a avaliação de professores (Decreto- Regulamentar n.º14/92) estabeleceu uma política baseada num relatório de autoavaliação do trabalho realizado durante o período de avaliação e prova de cumprimento de um número de créditos de formação contínua. (pp. 285-286).

Nesta mesma perspetiva, é necessário que no interior da instituição escola se criem relações de simbiose entre os diversos intervenientes no processo de avaliação. Só com um equilíbrio se pode levar a escola e o seu corpo docente à concretização do seu propósito, além de terem que ser reguladas também as expectativas individuais e organizacionais em prol de um ambiente propício ao desenvolvimento produtivo e saudável.

Uma das grandes dificuldades assenta precisamente nos objetivos que ambos têm (organização e docente), porque eles têm que estar em consonância para poderem evoluir no mesmo sentido e assim se complementarem, e só desta forma a ADD pode ser vista como um instrumento de trabalho coletivo que permita a avaliação do sucesso dos professores, ou seja, o seu desenvolvimento profissional e melhoria de desempenho ao nível docente, e a concretização de objetivos e prestação de contas ao nível da instituição escola.

A ADD incide sobre as dimensões “social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa;

desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, conforme referido no n.º 1, do artigo 4.º, do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. No entanto, no artigo 7.º, do mesmo Decreto-Regulamentar, “A avaliação do desempenho tem por referência: a) Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores; b) Os objectivos e as metas fixados no projecto educativo e nos planos anual e plurianual de actividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; c) Os objectivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objectivos e as metas referidos na alínea anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional”.

E de forma bem clara no Artigo 3.º, do Decreto Regulamentar que temos vindo a seguir encontramos os objetivos definidos: “Melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos; Valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação da escola”.

De acordo com Goldrick (2002) para se conseguir implementar um sistema de avaliação é necessário definir o que se entende por um professor de qualidade, mas para isso é necessário imediatamente definir os padrões de desempenho.

To improve teacher evaluation, Governors and other state policymakers should employ the following strategies:

- Define teaching quality - States have defined academic standards for what every child needs to know. They also must clearly define what a highly qualified teacher needs to know and be able to do before they can purposefully construct a teacher evaluation policy.

- Focus evaluation policy on improving teaching practice - States should view evaluation as an informational tool to help administrators identify teachers who need additional or specialized assistance and to help individual teachers improve their instructional practices.

- Incorporate student learning into teacher evaluation - States should transform evaluation from a traditionally input-based process into an outcome-driven one. They should consider measurable student achievement as a principal outcome on which teachers are evaluated

- Create professional accountability - Career ladders can provide states an opportunity to strengthen teacher evaluation policy and align it with performance-based teaching standards. Professional classifications (such as "beginning," "mentor," and "master" teacher) can also provide a framework through which to implement performance-based compensation.

- Train evaluators - Evaluators need preservice training opportunities to conduct more accurate and effective teacher assessments. Training might focus on skills such as analyzing effective teaching practice, determining a teacher's impact on student learning, and providing leadership for professional development and remedial assistance.

- Broaden participation in evaluation design Policymakers must reach out to all education. stakeholders, including teachers and administrators, to design a teacher

evaluation system. Educators and school officials must have confidence in and an understanding of evaluation prior to and during implementation to ensure its long-term sustainability. (p. 2).

Sabemos, no entanto, que esses padrões são definidos e incidem sobre as dimensões que o professor utiliza na sua atividade, e que eles nos vão auxiliar a complementar juntamente com outros indicadores toda a informação relativa ao desempenho docente.

É muito comum que pensemos na ADD como um instrumento bastante objetivo, que vai medir apenas a performance do docente, e que ela é muito limitativa sempre que obtemos resultados menos positivos, no entanto, ela serve para também identificar boas práticas, áreas que necessitam mais desenvolvimento e ajudar o docente a encontrar a sua melhoria mais facilmente, daí ser extremamente necessário o bom ambiente e interligação entre todos os intervenientes no professor de avaliação. Os professores avaliados têm que ter acesso a todo e qualquer feedback relativo ao seu desempenho, porque podemos valorizar a componente formativa e até definir padrões de desempenho docente que assegurem qualidade de ensino e tarefas eficazes de aprendizagens.

No entanto, Natriello (1990, citado por Curado, 1997, p. 196) salienta que os três principais propósitos da avaliação dos professores são a prestação de contas, com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Mas uma vez concentrados no desenvolvimento profissional, e por estarmos numa área que não é estática, a educação, que este desenvolvimento deve ser contínuo e deve ocorrer durante toda a vida profissional do docente, embora esteja condicionado muitas vezes por períodos de ciclos da vida profissional, às próprias ambições do professor e á realidade da escola, como é salientado por Curado (1997), "(...) a avaliação dos professores poderá ser uma actividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes, ou poderá ser um veículo importante de comunicação e discussão dos objectivos organizacionais e profissionais e de estímulo ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os seus resultados dependem da forma como for concebida, planeada e concretizada" (p. 202).

Numa outra perspetiva, a ADD pode ser vista como um processo contínuo de acompanhamento ao desenvolvimento do docente, e assim até preencher todos os objetivos que a escola se propõe a atingir. E ainda desta forma reconhecer os melhores professores, promover o seu desenvolvimento profissional e identificar áreas em que a formação contínua deve continuar a incidir.

De acordo com as diversas literaturas efetuadas, concluímos que existem três principais objetivos na ADD que são o desenvolvimento profissional, a responsabilização e a motivação.

No caso do desenvolvimento profissional, a ADD fornece à escola informações que vão conduzir o corpo docente a atividades que promovem o seu desenvolvimento profissional. Aqui é reconhecido que o trabalho em equipa está presente, e que em conjunto todos executam tarefas de melhoria da qualidade da escola, reconhecendo as potenciais áreas de desenvolvimento, mas também permitindo identificar as áreas que necessitam mais intervenções para assim se desenvolverem também.

A ADD tem também como objetivo a responsabilização, que significa o desenvolvimento dos padrões de desempenho dos professores e da escola. Com estas tarefas podem-se identificar quer as áreas mais desenvolvidas, quer as que têm menos potencial e assim centrar o seu reconhecimento da importância destas situações. Aqui exerce-se sobre os professores a responsabilização do cumprimento dos seus deveres e no seu desenvolvimento de estratégias que conduzam a uma melhoria dos padrões de qualidade e melhorias de aprendizagens. No caso da escola, ela é responsabilizada por definir a melhoria do desempenho dos professores, porque, anteriormente já tem identificados os problemas, e cabendo-lhe a ela propiciar as formações de cariz contínuas ou não em prol do desenvolvimento do seu corpo docente.

No caso da motivação, apreende-se que é fator determinante, e que constitui um reconhecimento para o desenvolvimento profissional. Aqui o objetivo é dar um feedback construtivo ao professor, que só por si irá despoletar um estímulo no desenvolvimento da procura pela qualidade e melhoria no seu desenvolvimento profissional.

## **2.7. Padrões de desempenho - contextualização**

Uma vez que anteriormente nos referimos a padrões de desempenho, pensamos ser de extrema necessidade entender o que tal pode significar. Assim, o padrão de desempenho pode ser tido como um referencial de comparação, servindo para efetivar a avaliação.

O Despacho n.º 16034/2010, a que já fizemos referência anteriormente no contexto dos objetivos da avaliação, retrata especificamente os padrões de desempenho, senão vejamos: "(...) a definição de padrões de desempenho docente consagrada neste diploma poderá contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente"..

Concluimos que à profissão de docente lhe estão atribuídas responsabilidades em termos de promoção de aprendizagens, nomeadamente quando a classe é uma categoria especializada em saberes de cariz específico. Daí que existem dimensões e se criaram conceitos para "o que representa integrar a profissão e identificam

conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual. A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas. Apesar do conhecimento em que se baseia a acção dos docentes, do seu empenho e profissionalismo, estes têm frequentemente de lidar com situações cuja resolução poderia ser facilitada através de uma orientação baseada nas boas práticas e na investigação científica”, conforme Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010.

Desta forma, os padrões de desempenho têm que ser englobados nos objetivos do próprio sistema educativo, que como se entende não é sempre igual e o contexto de cada escola é único. Neste caso, cada escola tem que definir através de projetos educativos, de estratégias variadas e adequadas para que o seu plano de atividades produza os resultados previstos.

Danielson (2013) refere que:

A framework for teaching provides a structure for discussions among teachers and also serves to sharpen the focus for professional development. A framework also serves to communicate to the larger community the array of competencies needed to be an effective teacher. (p. 3)

A cimentar esta ideia Danielson (2013) considera que os padrões de desenvolvimento constituem uma referência profissional, atuando como um guia previamente estruturado que orienta o desempenho da profissão.

Ainda usando o Despacho n.º 16034/2010, “Os padrões de desempenho docente que aqui se apresentam, e que constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua actividade. Não pretendem substituir esse julgamento. Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente”. Entende-se que estes padrões de desempenho atuam como referentes da ação a desenvolver pelos docentes, propondo o seu desenvolvimento profissional e simultaneamente o desenvolvimento organizacional da instituição educativa em que está inserido.

Scriven (1997) acrescenta ainda que ao docente que é empenhado e do qual resulta um profissional de excelência, se deve conseguir evidenciar qualidades que se considerem de qualidade, nomeadamente “os seus conhecimentos na sua área de especialização; as suas competências avaliativas; as suas capacidades para ensinar, as suas qualidades intelectuais e pessoais; e o seu valor, ou seja, a utilidade da sua atuação para a escola” (p. 124).

Mas para que se consiga contextualizar um determinado nível de desempenho, ou até mesmo situar o profissional, é necessário conduzir um processo pelo qual se facilitem e enquadrem por comparação com os padrões de desempenho. Para que

isso aconteça é necessário haver um método que delimita um elemento exterior de relação ou “aquilo em relação ao qual o juízo de valor produzido” (Figari, 1996, p. 177) ou seja encontrar um conjunto de referentes para a seriação de referenciais em que os docentes participem e se envolvam diretamente na construção do momento de avaliação em si mesmo.

Uma vez com os referentes estabelecidos, é necessário começar por estabelecer critérios, ou seja, têm que ser estabelecidas as “dimensões relativamente às quais o desempenho é classificado, ou julgado, como bem-sucedido ou meritório” Ventura (2008). Como exemplo destes critérios, podemos observar quer o rigor científico, a coerência entre as planificações e a sua avaliação comparando-a com o seu desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Seguidamente a este processo é de extrema necessidade a elaboração dos indicadores, que estes sim, têm de ser observáveis, e que permitem “efetuar concretamente a comparação induzida pelo critério (Ventura, 2008). São estes indicadores que vão demonstrar o que foi atingido, a qualidade do atingido, desde os critérios ao desenvolvimento do professor.

Com os instrumentos de recolha de informações, que facilitam a recolha dos dados e de factos, podem assim entrar em comparação com os padrões de desempenho e com os respetivos descritores, onde se podem situar em cinco diferentes níveis e que são: Insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente, respetivamente nas quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias. Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere. (Despacho n.º 16034/2010)

Os padrões de desempenho são como que uma referência, uma orientação do processo de avaliação, e permitem que o próprio sistema reconheça as suas valências e deficiências. Os avaliadores e avaliados têm mais facilidade em reconhecer as suas funções e ao mesmo tempo há um trajeto que pode ser seguido de encontro à melhoria e qualidade da ação, porque se uns têm que observar (avaliadores), outros têm que desenvolver (avaliados), e assim permite-se que um docente em avaliação se consiga situar, além de que “os padrões de desempenho docente que aqui se

apresentam pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Despacho n.º 16034/2010).

## **2.8. A Supervisão pedagógica na avaliação de desempenho dos docentes**

É de todo impossível dissociar a supervisão da avaliação.

O conceito de supervisão está tradicionalmente ligado à formação inicial de professores na década de oitenta. Fosse através dos estágios pedagógicos clássicos, fosse em formação contínua, mas é com o desempenho docente e com as observações de aulas que a supervisão ganha relevo.

A palavra supervisão emerge do latim (super = sobre, acima + videre = observar, ver) e está intrinsecamente ligado às melhorias das práticas e à mudança da qualidade de ensino, mas se formos a um dicionário, a palavra supervisão significa, “Ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”, que, por sua vez, o verbo supervisionar aparece definido como ato de “dirigir, orientar, coordenar”. Se relacionarmos as duas definições, pode concluir-se que supervisão é um ato de orientação, em que algo ou alguém é orientado para atingir um determinado objetivo ou finalidade.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional” (p.16), que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (p. 59).

Vieira (1993), por sua vez, define supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28), acrescentando ainda que esta sua definição tem por base os seguintes pressupostos: “O objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; B. A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; C. Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”. (pág. 28).

Desta forma, Alarcão e Roldão (2008) dizem que, “(...) é fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão (...), tarefa tanto mais necessária quando se perspectivam no horizonte novas tarefas no âmbito superviso, com destaque para a indução de novos professores e a avaliação do desempenho docente” (p. 19).

Conclui-se que a supervisão está hoje muito relacionada com a ADD, e com este relacionamento, surge uma necessidade de reformular o conceito e adaptá-lo à real atualidade, porque ela tem vindo a introduzir-se num novo paradigma, como sublinha Estrela (2010) uma vez que ao professor lhe é pedido que execute trabalho de cariz burocrático e individualista, enquanto que a sua função enquanto docente se deveria centrar no ensino-aprendizagem.

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão visa “não só o desenvolvimento do conhecimento mas também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma boa prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”. Caso haja supervisão colaborativa, dá-se o desenvolvimento em diversas áreas como a autonomia dos docentes, da organização escolar e melhora-se a qualidade de ensino, a educação no seu todo.

Alarcão e Roldão (2010) focam as características do processo em si mesmo, referindo que a supervisão é um processo de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva (...) assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados” (p. 54).

Podemos afirmar que este processo de supervisão assenta nas capacidades de observação e que a reflexão é parte integrante do processo, porque ajuda a interpretar os fenómenos observados, as motivações e constrangimentos dos professores e até realidades ao nível organizacional.

Marchão (2011) vê a supervisão “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve dois sujeitos” (p. 1).

A supervisão, que ainda está muito centrada na figura do supervisor, ele como tendo o poder de decisão, não pode contribuir para um processo de avaliação que se pretende que seja de troca e partilha de experiências e reflexões sem ocorrer uma total abertura à mudança de tal entendimento. Neste caso, é de extrema importância que o processo de supervisão deva ser discutido entre o avaliador e avaliado “relativamente às concepções, aos objectivos e aos processos” (Vieira 1993, p. 70). Esta preparação deve fazer-se sempre com base na teoria da avaliação da supervisão pedagógica, respeitando os princípios éticos indispensáveis ao desenvolvimento de qualquer processo supervisivo ou avaliativo. Na perspetiva de Trindade (2007):

Em qualquer processo de formação, e sempre que entra em jogo a Supervisão, a avaliação constitui-se como uma componente incontornável. Na verdade, quer o supervisor, quer o orientador das práticas pedagógicas (muitas vezes coincidem na mesma pessoa...) pretendem avaliar os desempenhos e as atitudes dos formandos, não só para lhes fornecerem o “*feed-back*” indispensável à boa continuação dos trabalhos, mas também para refletirem sobre o caminho percorrido e decidirem sobre os caminhos a seguir.... (p. 130)

No processo de supervisão, o supervisor deve ser aquele que desempenha a função de ajudar a melhorar o avaliado, que ajuda a desenvolver aptidões e capacidades, que faz o acompanhamento e o orienta nas diversas atividades que

desempenha e que vão desde o momento da planificação à própria prática letiva. Deve ser o supervisor a desempenhar o papel de colega especialista, porque além de supervisionar o colega, é também ele o avaliador, e assim deve fomentar no avaliado uma predisposição para a reflexão, para a responsabilização, mas também deve despertar o empenho, o espírito de equipa, a autonomia e o seu desenvolvimento profissional.

A supervisão intervém como um processo onde é questionada sobre a prática letiva nos diversos momentos que exigem formas de análise e interpretação dessa mesma prática e que conduz à sua teorização. Num processo com estas características, o papel do supervisor torna-se crucial, tendo ele que ser um profissional devidamente formado profissionalmente e treinado.

Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) distingue duas formas de perspetivar o papel do supervisor. Na primeira perspetiva, o professor supervisor “é entendido como autoridade, juiz do pensamento e da atuação do professor” (p. 30); na segunda perspetiva, equacionada numa linha colaborativa, o papel do supervisor é desempenhado por um “colega com mais saber, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se” (idem). É nesta conceção que Marques (2008) salienta que:

Para além da supervisão do ensino, propriamente dita, todo um conjunto de actividades que vão desde a avaliação da atuação dos professores, o desenvolvimento de projetos e de programas, a gestão de pessoal a participação e apoio a comunidade, a despistagem e resolução de problemas, o controlo das finanças, o regulamento dos casos disciplinares, a organização de actividades paraescolares, a regulamentação da segurança da escola, as relações profissionais entre colegas, o regulamento dos problemas de grupos raciais e étnicos e actividades de formação do corpo docente e funcionários (p. 44).

Entende-se por estas palavras que a supervisão tem que ser colaborativa, os docentes têm que partilhar as decisões e refletir sobre elas, e a autonomia tem que ser uma realidade, uma autodireção em termos de desempenho profissional, porque só assim se promovem os valores da democratização do ensino, só assim se conseguem desenvolver programas supervisivos capazes, reflexivos e com grande impacto na qualidade da educação.

Em termos de prática reflexiva, ela deve ser estimulada ao longo do percurso do docente, mas não esquecida também na formação inicial, porque se desenvolvermos capacidades de análise e de reflexão nos docentes, avaliando as suas ações, partilhando os porquês de determinadas ações, retratando as dimensões que estão presentes nos padrões de qualidade, conduz-se para um crescimento pessoal e profissional. Neste caso, é fundamental que os professores supervisores se disponham para os avaliados, quer em termos de experiência, de saberes, de valores, e que se revejam também nesse mesmo papel, porque facilita o processo reflexivo e equipa em melhoria as capacidades dos professores e conseqüente desenvolvimento

profissional, uma vez que, a finalidade da supervisão remete-nos para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54).

Atualmente, a avaliação de desempenho tem por base a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, objetiva a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

Assim sendo, é pertinente que se comparem avaliação e supervisão nas suas funções e dimensões (Fig. 4). Recorrendo a Nolan e Hoover (2005), citados por Moreira (2009):

	<b>Supervisão</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Finalidade principal</b>	Proporcionar o crescimento do professor para além do atual nível de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global de competências do professor
<b>Fundamentação</b>	Reconhece a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do estado de proteger as crianças e os jovens do comportamento imoral, da incompetência ou pouca profissionalidade dos professores
<b>Âmbito</b>	Restrito	Alargado
<b>Enfoque da recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
<b>Valorização da competência profissional</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola
<b>Relação professor - supervisor</b>	Colegial, de reciprocidade (de respeito e confiança, de partilha de objetivos, de experiência e liderança)	Hierarquizada, com alguma distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
<b>Perspetiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

**Figura 4** - Supervisão e avaliação: o que as distingue (adaptado de Moreira, 2009, p. 252)

Num olhar mais atento ao quadro (Fig. 4), facilmente se verifica que as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas. Se num momento a primeira pretende o desenvolvimento profissional do professor, a segunda visa a formulação de valores sobre a sua competência, certificando-a e promovendo a sua progressão na carreira.

No entanto, e segundo a legislação portuguesa, tratando-se de um ato supervisiivo interpares, são os professores que realizam as duas funções (avaliador e avaliado), o que, na opinião de Moreira (2009), são duas funções irreconciliáveis, porque se a sua principal função deve acentuar na melhoria da atividade profissional, fomentando um

carácter formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional, em que a supervisão, só poderá relacionar-se com a avaliação quando for um processo que tenha como objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem, não os interesses individuais de progressão na carreira.

Como já foi abordado até ao momento, que o paradigma de aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento profissional docente, atravessa os vários ciclos de vida do professor, cuja evolução profissional se encontra, indissociável da sua condição de pessoa, e envolve fatores com que se relaciona o seu trabalho, concluímos que é um processo contínuo e em permanente reconstrução, que decorre ao longo do percurso profissional do docente e que conta, necessariamente, com um investimento na sua aprendizagem. Estas são algumas das capacidades de diagnóstico e de reorientação concedidas à supervisão pedagógica, que levam ao desenvolvimento profissional dos professores, como se pode verificar no seguinte esquema elaborado por (Alarcão e Roldão, 2008, p. 26) (Fig. 5).

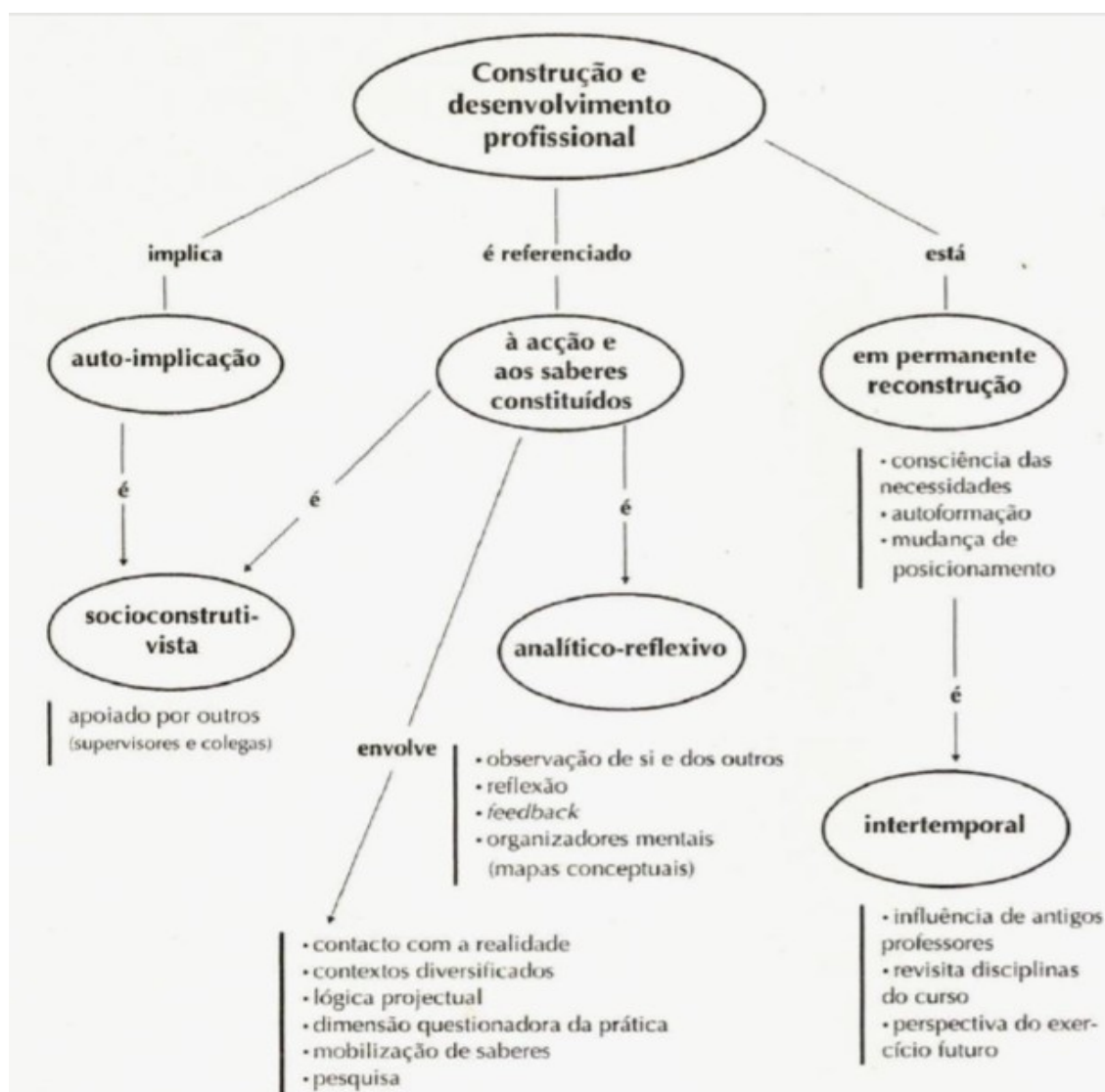


Figura 5 - Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2008, p. 26)

Por conseguinte, a finalidade da supervisão remete-nos para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54).

## **2.9. A avaliação de desempenho docente em Portugal - breve retrospectiva histórica**

É sabido por todos nós que avaliar é indispensável, e a avaliação ao longo dos tempos tem vindo a traçar um caminho muito conciso e específico, “a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação” (Alves, 2004, p. 31)

Poder avaliar a atividade docente é de extrema importância se pensarmos na melhoria da qualidade de ensino, no desenvolvimento dos docentes, nas aprendizagens dos alunos e no próprio sistema educativo, que assim se vê revestido de melhor qualidade, mas claro, só se tivermos uma avaliação de grande qualidade como forma de “Mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (Moreira, 2009, p. 39).

As reformas que sucessivamente têm sido empreendidas pelos diferentes Governos no campo da educação, constituem, segundo Day (2001) uma substancial mudança paradigmática: a substituição de uma visão humanista que encarava o “saber” como um fim em si mesmo e a educação como um instrumento de emancipação por uma conceção instrumental do saber, no âmbito da qual os resultados e as externalidades do desempenho dos diferentes atores (alunos, professores e escolas) tornam-se valores centrais, colocando a escola sob a pressão de uma ambição e performance generalizada.

Neste contexto em que se pensa ser de transição, tem sido assinalado por vários autores a emergência, um nascimento de uma “nova profissionalidade” docente. Associada a esta nova profissionalidade docente em que se pretende um professor competente e eficaz, em que os bons resultados são sinónimo de bom professor, surge como elemento fundamental a avaliação de desempenho cujo grande objetivo é a vigilância e controlo profissional.

Partilho assim da opinião de Alves (1997) que considera que “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação”.

Num estudo realizado por Tomás (2011) é referido que a primeira legislação que enquadra a avaliação de desempenho dos docentes em Portugal é a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986, que entretanto sofreu alterações introduzidas pela Lei nº 49 de 30 de Agosto de 2005.

O Estatuto da Carreira Docente, aprovado posteriormente pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, enfatiza a necessidade de avaliação do desempenho docente. No artigo 39º, nº2 é referido que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa 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”. Ainda no mesmo artigo, no nº3, dois dos objetivos referenciados, são: “ a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;”

Dois anos mais tarde, em 1992, é regulamentado o primeiro regime de avaliação de desempenho docente, pelo Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, onde estavam modelados os procedimentos a adotar na consecução do processo de avaliação. Este processo “inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação, ou de ensino, onde exerce funções, de um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação de desempenho”. (artigo 5º, nº 1). A entrega do referido relatório, ocorria no final de cada escalão.

A avaliação expressava-se através das menções qualitativas de Satisfaz ou Não Satisfaz.

A avaliação de desempenho tinha dois grandes objetivos: o desenvolvimento profissional e a regulação da progressão na carreira. No que ao segundo aspeto respeita, o Decreto-Lei nº 139-A/90 estipulava que os docentes, para ascenderem ao 8º escalão da carreira, deveriam ser sujeitos a uma prova pública, à qual se candidatavam voluntariamente.

Mas cedo os docentes concluíram que este sistema “não avaliava” o desempenho docente. Verificou-se através de inúmeros estudos que a avaliação era encarada pelos professores como uma tarefa burocrática, enfadonha e sem praticabilidade, que os relatórios críticos não eram analisados e a atribuição da menção se Satisfaz resultava apenas do cumprimento dos requisitos legais, com principal incidência sobre a frequência de ações de formação. Concluiu-se também, que a formação contínua exercia pouca influência sobre o desenvolvimento profissional dos professores, e que tinha por objetivo ser apenas um mecanismo de diferenciação que considerava o mérito como elemento de seleção no acesso ao topo da carreira, só que, segundo João Formosinho (2010) esta prova não tinha associado qualquer conteúdo funcional específico, isto é, a transição para escalões superiores não acarretava o desempenho de funções específicas como, por exemplo, a coordenação das estruturas de gestão intermédia. Outro aspeto, foi que ela se tornou num fator de grande contestação por

parte dos professores, pois esta prova, seria um entrave à progressão automática na carreira, e a mesma acabou por ser extinta.

Foi no ano de 1998 que o Estatuto da Carreira Docente é alterado, Decreto-Lei nº 1/98, e em termos de avaliação de desempenho docente assenta e reforça o mérito e o reforço da profissionalidade docente, bem como na melhoria da qualidade das escolas. A mesma tónica é dada pelo Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, que passou a regulamentar a avaliação de desempenho docente. Este decreto não trouxe grandes alterações em relação ao anterior. Uma delas, foi que passou a existir a menção qualitativa de Bom, que antes não existia. Mantinham-se as condições para a obtenção da menção de Não Satisfaz e de Satisfaz. Para a menção de Bom, o docente, após a obtenção da menção de Satisfaz, deveria requerer a apreciação, por uma Comissão de Avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho, no período de tempo de serviço a que se reportou a avaliação. Após a apreciação deste documento, a Comissão de Avaliação deliberaria sobre a atribuição da menção de Bom ou sobre a manutenção do Satisfaz. Caso o docente alcançasse a menção de Bom, após quinze anos de serviço, poderia requerer a classificação de Muito Bom, a qual poderia conduzir à bonificação de dois anos na progressão na carreira.

Ana Curado (2004, citada por Tomás, 2011), realizou um estudo sobre o impacto deste novo regime de avaliação de desempenho docente e concluiu que, entre as opiniões negativas referidas pelos docentes no âmbito deste estudo, está o facto de o relatório de reflexão crítica ser encarado como um pro forma a realizar para se progredir na carreira. A autora concluiu ainda que a maioria dos relatórios possuía características descritivas e eram muito pouco reflexivos e ainda o facto de não ser obrigatório que se comprovasse as afirmações feitas nos relatórios e o facto de estes não refletirem sobre o sucesso dos alunos. Concluiu ainda que, a diferenciação dos docentes, pelo mérito, era quase impossível e para verem o seu mérito recompensado os docentes teriam de requerer a reapreciação da sua avaliação.

Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional, uma das primeiras medidas colocadas em prática foi a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro), cujo grande objetivo foi a implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho docente. Este modelo tem por base, os princípios e objetivos do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), ou seja, a avaliação pelos resultados, como meio de atingir a excelência e qualidade dos serviços prestados.

Relativamente à avaliação dos professores, no artigo 40º, nº 2 do Decreto-Lei 15/2007 pode ler-se: “A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Assim, o regime de avaliação de professores, regulamentado pelo Decreto

Regulamentar nº2/2008, concretizava-se em ciclos de dois anos durante os quais o desempenho é aferido através da sua apreciação em quatro dimensões: a) vertente profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A apreciação do desempenho dos professores nestas quatro dimensões consubstanciava-se em duas componentes: uma, da responsabilidade do coordenador de departamento curricular, que tem a ver com o desempenho científico-pedagógico do docente e que compreende a preparação e organização das atividades letivas e o desempenho na sala de aula, a relação pedagógica com os alunos e a avaliação das aprendizagens; outra, da responsabilidade da Direção Executiva da escola, tendo em conta a componente funcional do desempenho e que incide sobre a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos alunos e redução do abandono escolar, o desempenho de cargos ou funções de natureza pedagógica, a formação contínua e o contributo do professor para o cumprimento dos objetivos da escola através, entre outros aspetos, da sua participação em projetos e em atividades.

Relativamente aos intervenientes no processo de Avaliação de Desempenho Docente, estes são os seguintes: Coordenador de Departamento Curricular – responsável pela avaliação da componente científico-pedagógica. Pode delegar funções noutro professor titular do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado; Diretor – responsável pela avaliação da componente funcional do desempenho. Pode delegar noutros membros da direção a sua competência de avaliador; Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho – Constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro professores titulares eleitos neste conselho. Estabelece diretivas para a aplicação objetiva e coerente do processo de avaliação e valida as menções qualitativas de Excelente, Muito Bom e Insuficiente. A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho definia, em cada escola, as diretivas que conduziam à aplicação do modelo de avaliação.

O processo de avaliação iniciava-se com a apresentação, pelo professor avaliado, de uma proposta de objetivos individuais que posteriormente poderiam ser negociados com os avaliadores. Os objetivos eram fixados por referência ao apoio prestado aos alunos, à participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, à relação com a comunidade, à formação contínua e à participação e dinamização de atividades ou projetos, considerando em todos estes aspetos as metas e objetivos do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual ou Plurianual de Atividades. Uma vez no final do ciclo avaliativo, o professor avaliado preenchia a ficha de autoavaliação, explicitando o seu contributo para a consecução dos objetivos individuais fixados.

A aplicação deste modelo de avaliação do desempenho docente (2007-2009) foi amplamente contestado pelos docentes e gerou polémica nas escolas e na sociedade pelo impacto que a constante contestação gerou.

No final deste ciclo avaliativo, procedeu-se à décima alteração do Estatuto da Carreira Docente. O Decreto-Lei n.º 75/2010, veio dar resposta a algumas reivindicações dos professores, nomeadamente a abolição da divisão na carreira entre professores e professores titulares. Procedeu-se também a algumas alterações ao regime de avaliação do desempenho docente que passou a estar regulamentada pelo Decreto n.º 2/2010.

De acordo com o novo modelo de avaliação, as quatro dimensões da avaliação concretizam-se num conjunto de domínios, explicitados no art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, que deverão ser apreciados, na sua totalidade, pelo Relator (avaliador), embora a classificação seja da responsabilidade do júri de avaliação.

Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em que a carreira de professor titular foi extinta. A designação dos avaliadores/relatores assumiu regras diferentes, a saber: o relator deverá ser do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado, sempre que possível possuir grau académico e posicionamento na carreira superior e deve, preferencialmente, possuir formação especializada em avaliação do desempenho docente.

Intervêm, ainda, no processo de avaliação a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) e o Júri de Avaliação. A CCAD tem por competência a organização do processo de avaliação na escola e a construção dos instrumentos de registo da avaliação. Compete ao Júri de Avaliação, composto pela CCAD e pelo relator, entre outras funções, proceder à atribuição fundamentada da classificação final do professor avaliado, com base na proposta de classificação apresentada pelo relator. A construção dos instrumentos de registo deverá ser feita tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente definidos a nível nacional, bem como as orientações da CCAP.

(sempre que o professor opte pela sua definição). Os indicadores de medida relativos aos resultados dos alunos e ao abandono deixaram de ser considerados como elemento de referência da avaliação.

A observação de aulas passou a ser um procedimento facultativo, no entanto constitui condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para a progressão ao 3.º e 5.º escalão da carreira docente.

A autoavaliação mantém-se como procedimento obrigatório e concretiza-se através de um relatório a entregar ao relator (este relatório é apresentado de acordo com as regras definidas no Despacho n.º 14420/2010).

A entrevista individual, prevista no anterior regime de avaliação, destinada à apreciação conjunta do desempenho docente, bem como da proposta de avaliação,

deixa de ser um procedimento obrigatório, passando a decorrer apenas por requerimento do avaliado.

Este novo modelo de avaliação veio ao encontro de algumas reivindicações da classe docente, sem que, todas elas fossem satisfeitas, nomeadamente a eliminação das quotas para a obtenção da menção de Excelente e Muito Bom. A implementação do dispositivo, os seus princípios, finalidades e objetivos permaneceram os mesmos em comparação com o regime anterior de 2007 a 2009, bem como a sua burocratização matriz não formativa. Este novo modelo é mais centralizado, desde logo porque os padrões de desempenho docente são estabelecidos a nível nacional, ao contrário do que se sucedia no modelo anterior.

Com a alteração do Estatuto da Carreira Docente pelo XIX Governo Constitucional, surge o Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de Fevereiro.

Este Decreto-lei prevê a criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente, o que implica e justifica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes. Numa atitude de simplificar o processo ainda assim promovendo-o como autónomo, responsável e exigente. Ele incide sobre três grandes dimensões: i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Os resultados da avaliação passam, por seu turno, a ser expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente.

A Avaliação passa a ser em ciclos alargados, e por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado.

Com o Decreto Regulamentar N.º 26/2012 de 21 de Fevereiro, passou-se efetivamente para a avaliação e a forma de a executar. Assim, este diploma prevê a constituição dos avaliadores, que seria assim constituída por uma bolsa de avaliadores formada por docentes de todos os grupos de recrutamento. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.

A avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente — «científico -pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» — realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa. Assim, a avaliação centra-se na observação de aulas, elaboração de um projeto docente com as metas e

objetivos a alcançar, um relatório de autoavaliação, formação contínua realizada, participação na escola e relação com a comunidade.

Os diretores de agrupamentos de escolas, ou de escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro, passam também a ser avaliados com a saída da Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto, sendo que a avaliação do desempenho dos diretores se centra no exercício efetivo da função, resultando da articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa. Existem assim e por referência dois grandes tipos de parâmetros: os compromissos assumidos e as competências de gestão evidenciadas. Também fazem parte da avaliação um relatório de autoavaliação, as formações realizadas, principalmente em termos de formação contínua, assim como uma carta de missão, onde são estabelecidos os compromissos a atingir pelo diretor no decurso do seu mandato.

Praticamente seguidos, no ano de 2012 acaba por sair o Despacho Normativo n.º 19/2012, que incidia nos critérios para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular, e o Despacho n.º 12567/2012 de 26 de setembro de 2012 que estabelecia os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo.

Com o Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro de 2012, estabelecia-se os parâmetros nacionais de avaliação externa, bem como os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas a efetuar pelos avaliadores externos no processo de avaliação de desempenho docente.

A avaliação docente não é um processo simples, muito pelo contrário, ou seja, é um processo bastante complexo.

## **2.10. O (s) Modelo (s) da Avaliação de Desempenho Docente**

Para podermos optar por um modelo de avaliação de desempenho docente e simultaneamente podermos dar início ao processo de avaliação docente, há que previamente ter estudado e construído quer os referenciais, quer os objetivos, quer os descritores de desempenho e mesmo efetuado um estudo das necessidades e especificidades de cada realidade.

A cimentar esta perceção, Iwanicki (1990) afirma,

There are three basic components of an effective teacher-evaluation process: (1) philosophy and purposes; (2) performance criteria and standards; and (3) evaluation procedures. The philosophy and purposes convey the role and function of teacher evaluation in the educational decision making process. They state why teachers are evaluated. Performance criteria and standards specify what is expected of teachers in

their professional roles. Evaluation procedures describe how teachers are assessed. The purposes for teacher evaluation have a direct effect on the performance expectations we set for teachers as well as on how the professional staff are evaluated. (p. 158)

Nesta linha de pensamento, a instituição escola tem que desenvolver esforços e estabelecer objetivos na medida em que o docente se integre em plena ação que “encourages teachers and administrators to become involved in planning and processes that are compatible with, and can be complementary to, those we pursue in effective teacher evaluation for professional growth”. Iwanicki (1990, p. 160)

Mas, é de salientar que as necessidades que o professor destaca e revela durante o processo de avaliação, são sinónimos de crescimento profissional, ou seja de desenvolvimento profissional, e normalmente há sempre uma importância dada a fatores/efeitos como:

- “1 - Accountability – to ensure that only effective teachers continue in classroom;
- 2 - Professional Growth – to foster the professional growth of new and continuing teachers
- 3 - School Improvement – to promote school improvement and the enhancement of student learning
- 4 - Selection – to ensure that the best qualified teachers are hired” (p. 160)

Mas como diz Iwanicki (1990, pág. 159), existem inúmeras formas de se constatarem os efeitos da avaliação docente, e normalmente os professores tendem a colocar sempre mais ênfase na responsabilização (*accountability*) e desenvolvimento profissional e colocam menos ênfase na melhoria da escola e nos efeitos da seleção dos professores, porque a “teacher evaluation can be a routine, pro forma activity with little utility for shaping what goes on in schools, or it can be an importante vehicle for communicating organizational and professional norms and for stimulating improvement”.

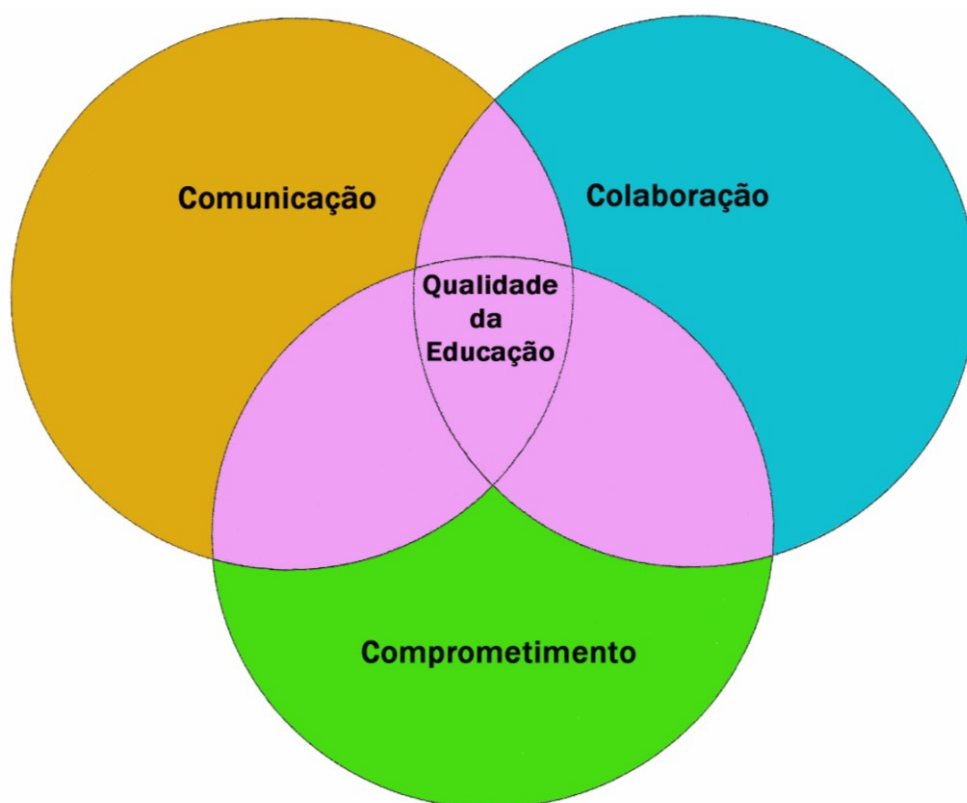
A avaliação implica uma definição das tarefas do professor e do mecanismo de avaliação para avaliar o professor, porque diferentes concepções acerca do trabalho executado pelo docente, levam a julgamentos diferentes, comprometendo até a recolha das informações necessárias ao processo, porque “evaluation is not only influenced by organizational considerations, it also shapes the organizational context and conditions of teaching work” (ibidem). E mesmo o processo avaliativo em si mesmo influencia outras áreas da vida organizacional, e manifestam-se também ao nível individual e afeta os processos de comunicação, performance e sentimentos para com a escola e o ambiente que rodeia o docente. Como consequências diretas da avaliação temos a motivação do professor, desenvolvimento, satisfação, comunicação,

confiança e o poder de decisão, daí a importância que deve ser dada a cada modelo que se aplica em termos da ADD.

No entanto em diversos estudos realizados, a qualidade e o impacto da avaliação docente incluíram parâmetros como:

“1- Quality of ideas for improvement; 2- Depth of informations; 3 – Specificity of information; 4 – Account of information; 5 – Extent to which information was descriptive (rather than judgmental); 6 – Timing of feedback to promote attention on the message; 7 – Extent to which feedback was linked to standards; 8 – Frequency of formal feedback; 9 – Frequency of informal feedback;”. (Iwanicky, 1990,p. 126)

Assim como Stronge e tucker (2003) mais tarde afirmam que é fundamental haver comunicação, colaboração e comprometimento para obter sucesso de qualquer sistema da ADD.



**Figura 6-** Contributos para a qualidade da avaliação (Stronge e Tucker 2003)

Podemos concluir que o sucesso do modelo adotado tem que assentar na base da partilha, da reflexão, da concretização de objetivos, e que simultaneamente tem que contar com o envolvimento de todos os órgãos da escola, assim como do avaliador e do avaliado.

Existem diversos modelos da ADD, mas o modelo que se opte tem que ser definido a partir daquilo que se quer modificar ou alcançar, ou seja, temos que idealizar um

modelo como um projeto em que se estabelecem um conjunto de pressupostos por forma a concretizar os objetivos. Os diferentes modelos da ADD diferem também entre si, porque todos se subjugam a pressupostos e realidades diferentes.

Jeffrey (2003) considera dois tipos de ADD, uma que privilegia a responsabilização, a avaliação sumativa, e a segunda que recai mais sobre o desenvolvimento profissional, a avaliação formativa.

Seguidamente vamos apresentar três modelos que reconhecemos como pertinentes para esta dissertação na medida em que estão bastante próximos do modelo adotado pelo Ministério da Educação.

O modelo de responsabilização (*accountability*) apresenta-se como um instrumento de medição em que a sua principal função é a de medir o desempenho do docente. Este modelo de características sumativas visa atribuir pontuação numa escala de avaliação previamente definida. Neste caso, o avaliador será um profissional de educação que conta com experiência adquirida no campo da supervisão e avaliação, que se encontra num nível superior ao do avaliado.

McCaffrey, Lockwood, Koretz, e Hamilton (2003) salientam que:

Conceptually, the teacher effect on a student is defined as the difference between the student's achievement after being in the teacher's class compared with his/her achievement in another setting, such as with a teacher of average effectiveness. (p. 9)

Numa primeira fase o avaliador e avaliado reúnem e definem quais os domínios em que a avaliação irá recair. Na segunda fase, há um acompanhamento do avaliado por parte do avaliador, em que existe uma recolha de informação para futura análise e reflexão. Neste momento há já uma comparação do desempenho do avaliado com os indicadores de desempenho definidos pela escola. Assim que se recolhe a informação para o processo, ambos executam a segunda reunião, com o avaliador a dar o feedback acerca do desempenho ao avaliado. É nesta fase que o avaliador reconhece os aspetos positivos, e devem então em conjunto desenvolver um plano de acompanhamento dos progressos do professor avaliado.

Com a responsabilização ao docente, este modelo refere-se a uma classe de modelos que é tipicamente usado para avaliar os efeitos dos professores ou escolas no crescimento e desempenho do aluno. Os tipos de inferências que se determina, destinam-se para conceber uma modelagem estratégia com o foco na magnitude do "efeito" de professor.

Mas este modelo mede concretamente a evolução do docente, ele avalia primariamente a eficácia do professor em vários níveis de desempenho; isto é, os professores são colocados numa escala de quatro ou cinco pontos, ao contrário de outras classificações do tipo binárias que limitam o avaliador de escolher entre "satisfatório" ou "insatisfatório".

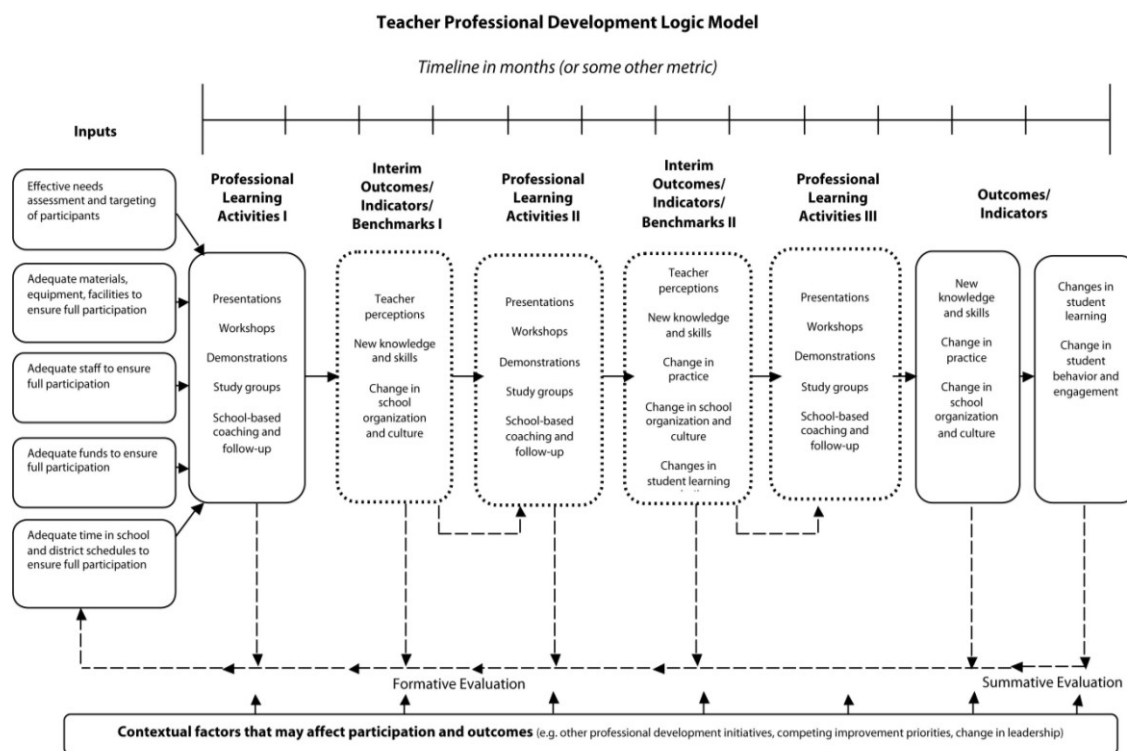
Claro que como qualquer outro modelo, é sempre difícil medir o desempenho, porque os sistemas de avaliação de professores de alta qualidade também incluem várias medidas de eficácia, e cada uma dessas medidas devem ser cuidadosamente desenvolvidas e testadas quanto à sua validade (por exemplo, precisão) e confiabilidade (por exemplo, consistência). Os avaliadores devem ser rigorosamente treinados sobre o uso das medidas de forma adequada, não se devem reger pela antiguidade. Os avaliadores devem ter mais tempo dedicado ao processo de observação aos professores avaliados, comparando notas e compartilhar observações escritas pormenorizadas com os professores, e ao mesmo tempo, treina-los nas áreas onde o docente necessita de se desenvolver.

Já no modelo de desenvolvimento profissional há um interesse no desenvolvimento profissional e na figura do avaliador.

O avaliador é de entre os professores, aquele que têm a seu cargo a função de coordenador de grupos disciplinares, ficando de fora a possibilidade de ser aquele que tem mais idade ou que demonstra mais experiência acumulado pelo tempo de serviço ou experiência profissional. Temos então uma avaliação qualitativa ou descritiva, deixando de fora a componente quantitativa do processo.

Em termos de processo, ela é basicamente do tipo *accountability*, com a escolha dos domínios, entrevista prévia, recolha de dados, entrevista final e depois a reflexão. Neste momento dá-se então o desenvolvimento profissional, onde é valorizado o trabalho colaborativo, onde o avaliador é também o parceiro e colaborador, deixando para trás o papel de observador, e que também o avaliador poderá aprender a partir desta experiência.

Neste momento os *stakeholders* têm a perceção do seu desenvolvimento profissional, e das necessidades que apresentam. É de extrema importância que o professor siga os planos de formação que necessita, mas que identifiquem as suas necessidades enquanto profissional, que especifiquem a aprendizagem dos indicadores a melhorar, porque ele é o principal sujeito no seu desenvolvimento profissional. Funciona como um modelo de lógica, em que se há dificuldades então têm que ser suprimidas. "Creating a logic model is especially helpful in planning long-term professional development that includes several kinds of professional learning. Creating a logic model is equally helpful in planning an evaluation". (Haslam, 2010)



**Figura 7** - Modelo lógico de desenvolvimento docente (Haslam, 2010, p. 15)

Com este esquema percebemos facilmente que a avaliação formativa e sumativa está contemplada em termos de desempenho docente, e que recaem sobre a perspectiva do desenvolvimento profissional, porque se premeia a participação em planos de desenvolvimento, o docente experimenta e é incentivado a inovar nas suas práticas, há atribuição de responsabilizações diversas, por exemplo, na equipa de desenvolvimento ou mesmo os diretores, e depois as funções sociais, quer de proximidade com edifícios estatais, autarquias e a implementação de projetos de participação social integrada.

Já o modelo proposto por Marzano (2013, p. 1) inclui quatro domínios: Domain 1: Classroom Strategies and Behaviors; Domain 2: Planning and Preparing; Domain 3: Reflecting on Teaching; Domain 4: Collegiality and Professionalism que depois são ainda constituídos por elementos diversos dentro de cada domínio. Segundo o autor este modelo foi adotado por diversas escolas nos Estados Unidos e é ainda considerado projeto piloto em diversos outros estados.

No primeiro domínio há um “focus on classroom strategies and behaviors that impact student achievement. Given that forty-one of the sixty elements in the model are from Domain 1, the model clearly emphasizes what occurs in the classroom, which differentiates it from some other teacher evaluation models. The forty-one elements in Domain 1 are divided into three segments: (1) segments involving routine events, (2) segments addressing content, and (3) segments enacted on the spot”. Este domínio apresenta-se como que um guia para o professor na medida em que ele é guiado pelas rotinas criadas com a turma, desde as rotinas diárias, a

organização da sala de aula, e depois mais especificamente recai nas novas aprendizagens elaboradas pelos alunos, na sua autonomia, nos constructos, e se auxilia a turma a ultrapassar as suas dificuldades, como exemplo “Element 21: Organizing students for cognitively complex tasks Element 22: Engaging students in cognitively complex tasks involving hypothesis generation and testing Element 23: Providing resources and guidance”(p. 3)

No segundo domínio temos o enfoque na “planning and preparing, both of which are assumed to be directly linked to classroom strategies and behaviors. Careful planning and preparation gives a teacher enough time to incorporate effective classroom strategies and behaviors. The eight elements in Domain 2 are divided into three categories: (1) planning and preparing for lessons and units, (2) Planning and preparing for use of materials and technology, and (3) planning and preparing for special needs of students”. A atenção neste domínio recai nas planificações das aulas, e no respeito pelos conteúdos a leccionar, no uso de recursos diferentes e o benefício a novas tecnologias como auxiliares de aprendizagem, onde se valorizam três tipos de alunos diferentes em que o docente tem que se adaptar, caso do “Element 6: Planning and preparing for the needs of English language learners Element 7: Planning and preparing for the needs of special education students Element 8: Planning and preparing for the needs of students who come from home environments that offer little support for schooling”(ibidem).

No terceiro domínio há uma atenção para o “teacher self-reflection, a vital metacognitive step in teacher development. The five elements in Domain 3 are divided into two categories: (1) evaluating personal performance and (2) developing and implementing a professional growth plan”. Neste domínio há uma forte percepção do que o docente realizou em termos profissionais no domínio um, uma vez que ele é o mais direto na aprendizagem proporcionada. Cabe neste terceiro domínio uma avaliação da reflexão, do que foi eficaz, quer das estratégias pedagógicas utilizadas, quer na adaptação dos conteúdos aos diferentes tipos de aluno, passando como monitorização do crescimento pessoal do professor, como exemplo “Element 4: Developing a written growth and development plan Element 5: Monitoring progress relative to the professional growth and development plan” (ibidem).

Já no quarto e último domínio “focuses on teacher collegiality and professional behavior. These behaviors are only indirectly linked to classroom strategies and behaviors; however, they make up the foundational expertise from which the preceding three domains can flourish. The six elements in Domain 4 are divided into three categories: (1) promoting a positive environment, (2) promoting exchange of ideas and strategies, and (3) promoting district and school development”. Facilmente se constata que este domínio premeia as interações do docente entre colegas, pais, alunos e entre alunos e pais. Existe claramente uma procura pela partilha de áreas de mútuo interesse, troca de experiências e estratégias baseadas nas reflexões e experiências trazidas das reflexões, assim como uma valorização pela participação do docente em iniciativas escolares, caso de “Element 5: Adhering to district and school

rules and procedures Element 6: Participating in district and school initiatives” (ibidem).

Perhaps one of the more unique aspects of the research on this model is that a growing number of experimental/control studies have been conducted by practicing teachers on the effectiveness of specific strategies in their classrooms (Haystead e Marzano, 2010).

Podemos assim concluir que este modelo proposto por Marzano se trata de um modelo misto, na medida em que por um lado vem privilegiar a qualidade do desempenho de professor, e, por outro lado vem garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional do docente, quer relacionado com a sua carreira, quer com as necessidades transmitidas pelas suas reflexões ao longo da execução do modelo.

Existe no entanto um período em que este se assemelha ao modelo da responsabilização, ou modelo “*accountability*” mas de forma formativa, uma vez que a avaliação recai sobre o desenvolvimento profissional, havendo uma forte responsabilização por parte do docente em procurar por atualizações de cariz educativo. De sublinhar que com este modelo o professor avaliador será sempre o colega com mais experiência que vai medir o desempenho do professor e simultaneamente ajudar a construir uma cultura colaborativa de desenvolvimento profissional.

Iwanicky (1990) refere:

There are three basic components of an effective teacher-evaluation process: (1) philosophy and purposes; (2) performance criteria and standards; and (3) evaluation procedures. The philosophy and purposes convey the role and function of teacher evaluation in the educational decision making process. They state why teachers are evaluated. Performance criteria and standards specify what is expected of teachers in their professional roles. Evaluation procedures describe how teachers are assessed. The purposes for teacher evaluation have a direct effect on the performance expectations we set for teachers as well as on how the professional staff are evaluated. (p. 163)

## Danielson's Four Domains

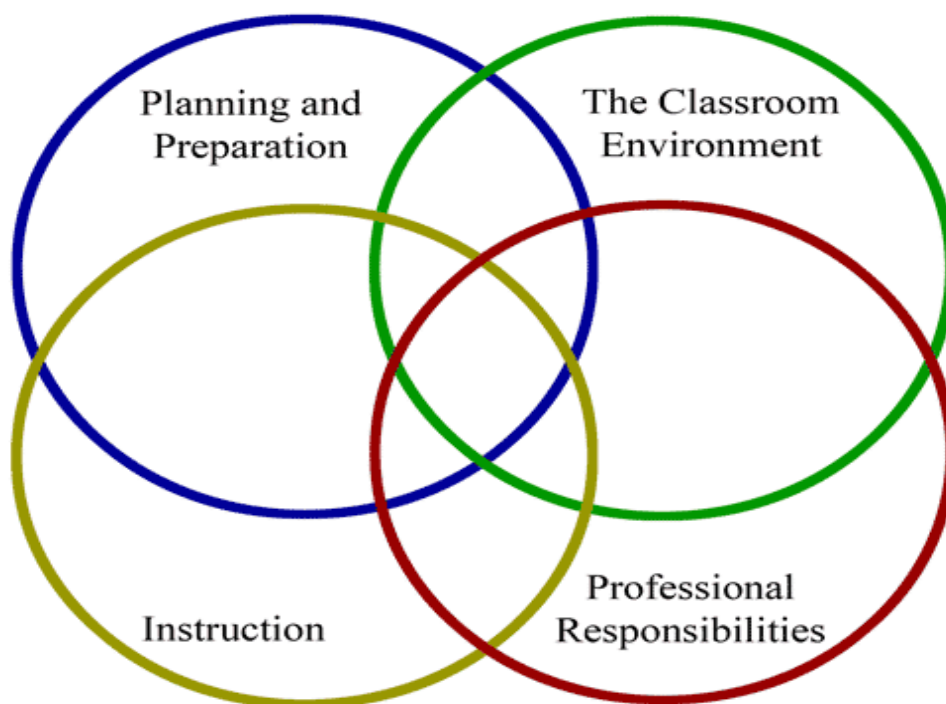


Figura 8 - Os quatro domínios (Charlotte Danielson, 2013)

No modelo proposto por Charlotte Danielson (fig. 8) tem visíveis também quatro domínios: 1- Planning and Preparation; 2- The Classroom Environment; 3- Instruction; 4- Professional Responsibilities. Este modelo assenta no de Marzano também, onde há um percurso a realizar pelo docente e onde a metodologias utilizadas pelos professores, as fontes utilizadas no desenrolar de atividades, as ordens e regras de sala de aula, a comunicação com os estudantes, a reflexão acerca do desempenho, a procura pelas formações e constantes atualização são fatores relevantes e que provam um crescente desenvolvimento profissional assim como revelam extremo profissionalismo.

Mesmo neste modelo misto, continuam a existir as reuniões entre avaliador e avaliado onde se determinam indicadores de desempenho e se definem objetivos, quer pessoais, quer da escola, e é precisamente aqui, que se discutem as observações, se combinam as entregas de relatórios acerca das reflexões para que no fim se possam colmatar as necessidades. Este modelo apresentado em 1996 tem já inúmeras alterações, sendo que a última é de 2013, que premeia mais a sala de aula enquanto laboratório e espaço de trabalho do docente, na prática, onde toda a ação decorre. “An essential skill of teaching is that of managing relationships with students and ensuring that relationships among students are positive and supportive. Teachers create an environment of respect and rapport in their classrooms by the ways they interact with students and by the interactions they encourage and cultivate among students” (Danielson C., 2013, p. 25). Assim, e mais especificamente, o professor é

avaliado em quatro níveis, que vão do nível 1 – *unsatisfactory* (Insuficiente); Nível 2 – *Basic* (Básico); Nível 3 – *Proficient* (Competente); Nível 4 – *Distinguished* (Preciso).

Mas é no quarto nível que de acordo com este modelo de Danielson (2013) que “Expert teachers demonstrate professionalism in service both to students and to the profession. Teaching at the highest levels of performance in this component is student focused, putting students first regardless of how this stance might challenge long-held assumptions, past practice, or simply the easier or more convenient procedure”(p.55). E é este mesmo docente que as escolas procuram, mas para isso, é necessário que lhe sejam também criadas as condições necessárias para que haja desenvolvimento profissional, porque o bom ensino é uma combinação de medidas específicas que podem ir desde a observação á avaliação. Todo e qualquer instrumento apenas contribui para um quadro de ensino eficiente, ajudando o docente a melhorar a sua prática. De seguida uma tabela com os pesos e percentagens atribuídas aos quatro domínios, assim como a importância dada a cada uma das dimensões avaliadas (fig. 9).

	Most Teachers	Percentage
<b>Professional Practice: The Danielson Framework 50%</b>	Planning and Preparation	12.5%
	The Classroom Environment	12.5%
	Instruction	12.5%
	Professional Responsibilities	12.5%
<b>Student Growth 50%</b>	Student Learning Objectives (SLOs)	25%
	Student Learning Objectives (SLOs)	25%

**Figura 9** - Avaliação das dimensões (Charlotte Danielson, 2013, p. 6)

Neste modelo cada professor é avaliado anualmente e são também reavaliadas as metas de crescimento a cada ano. Em termos de observação em sala de aula, é a opção de avaliação para avaliar a prática profissional nos domínios 2 e 3. Os feedbacks fornecidos pelo professor serão utilizados para avaliar Domínios 1 e 4. Como a avaliação é contínua, a avaliação final do professor consiste em somar e acumular o seu nível de desempenho.

Em termos de avaliação final, ela é determinada utilizando um sistema de pontuação com classificações ponderadas, e a avaliação final de um professor irá resultar numa classificação de desempenho altamente eficaz, eficaz, ou ineficazes em termos de indicadores avaliados.

Danielson e McGreal (2000) referem que ter um instrumento de avaliação numa escola é útil para todos os professores, quer os que entram na profissão, estendendo-se aos mais experientes, que até podem ter perdido o entusiasmo para desempenhar

o seu trabalho. Mesmo para certificar os professores que transmitem a sua sabedoria para os outros colegas. Os docentes raramente dedicam tempo, que é precioso, para terem “o diálogo profissional”, a colaboração e partilha de técnicas. Um quadro para o ensino fornece a estrutura para tais discussões e uma oportunidade para o profissionalismo genuíno.

Enquanto modelo de desenvolvimento docente, espera-se que os professores participem em formações de desenvolvimento profissional que lhes são sugeridas e que também estabeleçam metas para si próprios enquanto professores. Muitas das escolas que adotaram este modelo, aos docentes menos qualificados, foram feitos Planos de Aperfeiçoamento Profissional (PIP - *Professional Improvement Plan*) em que se descreveram formas pelas quais eles podem melhorar as técnicas usadas na sala de aula. Finda esta etapa, o seu aperfeiçoamento é então submetido como parte da sua avaliação. Já no final do processo, é avaliado o progresso que fizeram (avaliador e avaliado) durante todo o ano, e aqui mede-se o progresso dos alunos, as melhorias em termos profissionais, e é medida a eficácia da participação do docente em determinados programas de desenvolvimento profissional.

A associar aos diversos modelos da ADD, Fernandes (2007) apresenta uma proposta de “elementos” que “as escolas e os professores, os avaliadores e os avaliados poderão querer ter em conta quando decidirem discutir as formas e as estratégias de implementação”. Sugere que o processo satisfaça os seguintes princípios “incontornáveis”, entre outros:

1. Transparência, no que respeita à definição de “critérios claros, simples e relevantes”, nas relações entre avaliadores e avaliados que “devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros”;

2. O objeto deve ser a “melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia;

3. Os avaliadores devem “exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências” (pp. 24-25).

4. A Simplicidade deve ser uma constante em todas as fases do processo avaliativo, porque “qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infindáveis de objetivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do género que, por sua vez, dão origem a outras tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria”. Defende, ainda, que “é um erro pensar-se que se pode avaliar tudo”.

5. A Credibilidade é dada se a avaliação se basear em “critérios claros e processos e fontes de recolha de informação diversificados” tornando-se “importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos”;

6. A Utilidade a dar às conclusões/recomendações da avaliação deve estar clarificada desde o início do processo;

7. A Participação “tão informada quanto possível de todos os que têm interesse no processo de avaliação” é condição essencial para que “um qualquer sistema de avaliação de professores possa ter sucesso”;

8. Todo o processo deve ser “eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação” (Fernandes, 2007, pp. 24-25).

Em modo de conclusão, resta acrescentar que com a entrada em vigor do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro que trata da implementação do modelo inicial da ADD, os professores viam tarefas meramente burocráticas e de cariz administrativo, e que em termos da ADD a avaliação sempre tem existido de forma informal, ou seja, pelo próprio docente, pelos encarregados de educação, pelos alunos, pelos diretores, mas, que também existiu a avaliação formal, ou seja com a intervenção da inspeção, com os exames, as provas públicas de acesso e mesmo na progressão da carreira.

### **2.10.1. O Modelo da Avaliação de Desempenho Docente Português**

Já no caso português, entre 1947 e 1974, a avaliação dos professores do ensino secundário era realizada pela Inspeção Geral de Educação (IGE), sendo apoiada pelos diretores ou reitores das escolas. Esta era uma época em que o regime não era democrático, os professores não se pronunciavam sobre os resultados da avaliação realizada (Barroso, 1995).

Mas no pós 1974 e até 1986, assistiu-se ao desaparecimento do tema avaliação docente, talvez por ser conotada com características de um passado ditatorial e autoritário. No entanto, com a institucionalização do regime democrático os valores sociais nos finais da década de 1980, como o sentido da qualidade, a eficiência e prestação de contas é posta em evidência (Afonso, 1994).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro iria enquadrar legalmente a avaliação do desempenho dos professores numa perspetiva exclusivamente ligada à progressão na carreira: “ a progressão da 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 ...” (n.º 2 do artigo 36.º). Mais tarde, com a publicação do Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – Estatuto da Carreira Docente (ECD), uma nova exigência aparece associada ao período probatório e à sua avaliação para verificação da adequação profissional e melhoria do desempenho, por parte de colegas com mais tempo de experiência profissional e maior tempo de serviço, seriam assim profissionalmente mais experientes e habilitados.

Surge então o Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho que vai introduzir orientações específicas para a elaboração do relatório crítico a elaborar pelo docente. Este relatório será anual e incide sobre a atividade desenvolvida onde serão contemplados os seguintes parâmetros de avaliação:

- Serviço distribuído;
- Cargos desempenhados;
- Planificação do processo de ensino-aprendizagem;
- Conceção, seleção e utilização de instrumentos pedagógicos auxiliares;
- Processo de avaliação dos alunos;
- Participação em atividades de apoio pedagógico e de diversificação curricular;
- Informação e orientação dos alunos;
- Detecção de dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias para a sua superação;
- Gestão de conflitos comportamentais e de índole disciplinar na sala de aula e na escola;
- Relacionamento com os encarregados de educação;
- Participação no projeto educativo e área-escola;
- Formação (plano individual de formação);
- Participação na articulação da intervenção da comunidade educativa na vida escolar;
- Promoção e participação em atividades intergeracionais;
- Participação em atividades no domínio do combate à exclusão;
- Assiduidade, sanções, louvores ou distinções recebidos;

Com este modelo, que apenas atribuía a classificação de Satisfaz ou Não satisfaz, na década de 1990, institui-se pelo (Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio) que a menção seria atribuída pelo órgão da administração e gestão da escola, após análise de um relatório crítico elaborado pelo professor em relação à atividade por si desenvolvida, em que o único objetivo continuava a ser a progressão na carreira. Este modelo extremamente administrativo, em nada contribuía para o desenvolvimento profissional, nem tão pouco contemplava a qualidade e a excelência do ensino praticado pelo docente, deixando de fora o espírito colaborativo e premiando o individualismo. Com este mesmo Decreto-Regulamentar (Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio), criou-se a menção de Bom ou Muito Bom. Este era o desencadeamento para um procedimento extraordinário que podia ser pedido pelo professor mediante requerimento do candidato a apreciar por uma comissão de avaliação do conselho pedagógico. Como exemplo, se a um docente atingisse lhe fosse

atribuído Muito Bom, esta conferia-lhe uma bonificação de dois anos para efeitos de progressão na carreira.

A grande alteração na ADD estaria para breve, uma vez que na área da educação nada é estático, e surge o modelo seguinte que seria implementado com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Este Decreto-Lei procedeu à alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Este Novo Estatuto da Carreira Docente prevê no seu artigo 40º, nº3, os objetivos a que o processo de avaliação do desempenho tem que obedecer:

- a) “Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente”;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”.

É claramente notória um maior intervenção em termos de contemplar o desenvolvimento profissional e pessoal, assim como o trabalho colaborativo, elevando assim a preocupação da qualidade em termos de serviço prestado pelos docentes. Houve da mesma fora um alargamento aos instrumentos de avaliação, que passam a ser diferentes e mais diversificados dos anteriormente utilizados, tornando o processo avaliativo num ato com fases distintas.

No Artigo 44º, ponto 1 do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro essas fases e procedimento são descritos em detalhe como podemos verificar seguidamente:

- a) “Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do Conselho de docentes (1º ciclo do ensino básico);
- b) Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo;
- c) Preenchimento, pelo avaliado, de uma ficha de autoavaliação sobre os objetivos alcançados na sua prática profissional;
- d) Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação;
- e) Entrevista dos avaliadores com os avaliados;
- f) Reunião conjunta dos avaliadores para a atribuição da classificação final”.

O coordenador do conselho de docentes ganha aqui uma função preponderante, uma vez que é a ele que lhe é designada a função de ponderar o envolvimento do docente e a qualidade científico-pedagógica com base nos seguintes parâmetros apresentados, podendo delegar funções avaliativas nos professores titulares do conselho de docentes:

- a) “Preparação e organização das atividades letivas;
- b) Realização das atividades letivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

O conselho executivo aprecia os seguintes parâmetros:

- a) “Nível de assiduidade;
- b) Serviço distribuído;
- c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo;
- d) Participação do docente no agrupamento e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens;
- e) Ações de formação contínuas concluídas;
- f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;
- g) Dinamização de projetos de investigação;
- h) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente”.

Para o processo, ao longo do ano letivo deverão ser recolhidas evidências do processo de ensino aprendizagem que permitam a avaliação de todos os itens, sobretudo através de:

- a) “Relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação;
- b) Autoavaliação;
- c) Observação de aulas;
- d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
- e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
- g) Planificações das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos”.

Este sistema da ADD primava pela diversidade de instrumentos de recolha de dados, mas o descontentamento docente recaia principalmente por ser um processo muito burocrático e pela injustiça na escolha e seleção dos professores titulares. Esta

figura viria a cair por terra ainda neste sistema avaliativo. Ainda com Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, foi criado o sistema de avaliação por quotas em que as menções de Muito Bom e Excelente seriam resultados da avaliação externa da escola (Artigo 46º, ponto 3 do Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro), quer para docentes integrados na carreira, quer para professores contratados (Artigo 48º do Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro).

O Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro vem regulamentar os mecanismos para a aplicação do novo sistema da avaliação do desempenho, cujas alterações tinham sido introduzidas pelo Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, em que os objetivos eram:

- a) “Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a autoformação.

4 — As perspetivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito”.

O Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro passa a contemplar quatro dimensões da avaliação:

- a) “Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

Após estas alterações, surge o Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio, que vem regulamentar o regime transitório de avaliação para o ano letivo de 2007-2008 e para o primeiro ciclo avaliativo:

“Artigo 1º:O presente decreto regulamentar visa definir o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009”.

Artigo 2º: Durante o ano escolar de 2007-2008 os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas prosseguem e desenvolvem as ações consideradas necessárias à plena aplicação do sistema de avaliação de desempenho, tal como previsto no Estatuto da Carreira Docente e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, nomeadamente através da alteração dos respetivos projetos educativos para a fixação de objetivos e metas, da fixação dos indicadores de medida e do estabelecimento do calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação”.

Estes diplomas seriam posteriormente alterados pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, uma vez que este primeiro ciclo avaliativo estava encerrado. Foi

considerado um processo extremamente burocrático e é feita uma nova alteração pelo governo ao Estatuto da Carreira Docente (ECD). Deu-se o fim dos professores titulares e a uniformização da carreira docente, valorizando-se “a senioridade na profissão” e persistindo sempre o reflexo da avaliação na carreira e no mérito. Assim:

Em primeiro lugar, reforça -se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação do desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção.

Em segundo lugar, quanto à diferenciação dos desempenhos, manteve-se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente.

Em terceiro lugar, instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência através de vagas.

Em quarto lugar, valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas.

Por fim, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo-se como mecanismos de seleção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório.

O Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro vem aprovar e certificar os modelos de fichas de autoavaliação e aspetos a considerar:

a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação, tendo em consideração os domínios de avaliação e ou as funções ou atividades específicas não enquadráveis nos domínios, bem como a inserção na vida da escola e, se for o caso, os objetivos individuais apresentados;

b) 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;

c) Contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas, com apresentação de seguintes termos:

i) Para a avaliação de cada dimensão, e tendo por referência os respetivos domínios, o docente avaliado deverá mobilizar o mínimo de duas e o máximo de quatro evidências;

ii) A evidência inclui a identificação da atividade ou tarefa, o seu enquadramento no projeto educativo e planos anual e plurianual de escola, metodologias e

estratégias, resultados obtidos, referindo, em cada evidência apresentada, a sua apreciação e, se for o caso, o respetivo grau de cumprimento face aos objetivos individuais apresentados;

d) 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;

e) 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;

f) Identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

A mais recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e avaliação do desempenho docente acontece já em dois mil e doze com a publicação do Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro que salienta questões como a estabilidade docente e a dignificação da profissão, a par de uma avaliação do desempenho centrada em três dimensões fundamentais, a saber: “i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional”.

Os Avaliadores passam a ser selecionados por regras de âmbito mais alargado, segundo o princípio da hierarquização, e é prevista uma avaliação interna e externa. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado.

O coordenador de departamento curricular, ou quem ele queira designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional». Por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de Excelente, é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado”.

De acordo com a atual legislação, constituem objetivos fundamentais da avaliação do desempenho docente no Artigo 40º, ponto 3 do Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro:

- a) “Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;

- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional”.

As sucessivas alterações legislativa que o ECD sofreu, e mais concretamente a ADD, deu-se no nosso entender pelas linhas pouco diretivas e pouco definidas, uma vez que em nada contemplava as dimensões de qualidade, de desenvolvimento profissional e pessoa, ou mesmo o aspeto formativo que era evidenciado já em literaturas da especialidade como fator preponderante.

Este modelo agora vigente, também tem no nosso entender possíveis falhas, e mesmo as alterações legisladas e anteriores a este modelo, levam-nos a crer que nos anteriores modelos também as houve, mas, ainda que este, não seja o modelo ideal, porque podia ainda contemplar outros tipos de valorização docente, de desempenho docente e desempenho profissional, contemplar a emancipação da escola, o espírito colaborativo e ter objetivos focados na prática pedagógica, deve manter sim uma prática supervisiva forte e dar um grande enfoque á formação, porque a função formativa é patenteada pelo crescimento profissional, pelo desenvolvimento profissional.

Aliás, a tendência para a medição do desempenho e a expressão numérica do mesmo mantém-se, uma vez que a menção qualitativa é expressa numa escala numérica:8

- a) “Excelente se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas;
- b) Muito Bom se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção Excelente;
- c) Bom se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a menção de Muito Bom ou Excelente;
- d) Regular se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5;
- e) Insuficiente se a classificação for inferior a 5”.

No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2009 sobre a Avaliação do Desempenho docente, já eram referidas algumas das falhas processuais enunciadas no que diz respeito à avaliação do desempenho docente em Portugal. Para alterar esta situação é necessário desenvolver políticas de formação que criem condições para que os professores renovem e fortaleçam o seu profissionalismo, através de uma ação autónoma, competente e criativa, capaz de lhes conferir um outro protagonismo em termos de decisão curricular (Moreira, 2013).

## 2.11. O perfil do Avaliador

A supervisão surge como potenciadora do crescimento pessoal e profissional dos docentes assente em três perspetivas de reflexão complementares entre si: “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön, 1992, pp 79- 91). Desta forma o processo de supervisão deve estar assente numa relação dialógica entre o supervisor/avaliador e o professor avaliado.

Nesta base de trabalho, esta relação entre avaliador e avaliado deve ser muito estreita e meramente profissional, onde se incide na mnemónica da confiança e se prima pela prática colaborativa e facilitadora do desenvolvimento profissional.

Com o Decreto-Lei nº 15/2007 e Decreto-Regulamentar 2/2008, vem-se incutir em diversos membros da escola a função de avaliar, assim esta responsabilidade é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares ou aos conselhos de docentes ou a professores titulares desde que o número de avaliados o justifique. No entanto o Decreto-Regulamentar 1-A/2009 (que define o regime transitório da avaliação de desempenho) atesta que a pedido do professor avaliado, a avaliação seja confiada a um professor do mesmo grupo de recrutamento podendo recorrer-se a um professor exterior à comunidade educativa por delegação de competências do Diretor Regional.

As funções atribuídas ao avaliador pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro são: “1. recolher todos os dados importantes para efeito de avaliação do desempenho 2. a avaliação do envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente avaliado; 3. o preenchimento das fichas de avaliação; 4. a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado para acordar os objetivos individuais apresentados pelo avaliado e ainda a realização da reunião conjunta dos avaliados para atribuição da avaliação final” (cf. Decreto-Regulamentar nº2/2008)

Em termos do objeto de avaliação, ela tem os seguintes parâmetros: a) a preparação e organização das actividades lectivas; b) a realização das actividades lectivas; c) a relação pedagógica entre o professor e os alunos e d) o processo de

avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei 15/2007, Art.º 42º, 45º, e Decreto-Regulamentar 2/2008, Art.º 17º).

Os avaliadores podem ainda recolher os dados avaliativos utilizando diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente a observação de aulas, e uma variedade de critérios entre os “quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderando o contexto sócio-educativo” (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro).

O Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de Maio vem ainda acrescentar que à categoria de professor titular correspondem o desempenho de funções no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos professores.

Em 2012, é publicada nova legislação acerca da avaliação e nomeadamente da figura do avaliador, nomeadamente pelo Decreto-Lei nº 41/12 que altera, o Decreto-Lei. nº 75/2010 e o Decreto-Regulamentar nº 26/2012, que revoga Decreto-Regulamentar nº 2/2010. Das alterações inseridas realçam-se as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho que serão exercidas por professores posicionados no 4º escalão ou superior e, em casos excecionais devidamente fundamentados, os posicionados no 3º escalão (Cf. Pontos 4 e 5 do Art.º 35º do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de Fevereiro). Por outro lado, o avaliador deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ser titular de formação em avaliação do desempenho, ou supervisão pedagógica, ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. (Cf. Alíneas a) b) e c) do ponto 1 do Art.º 13º do Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de Fevereiro e ponto 1 do Art.º 14º do mesmo decreto).

Entendemos que com estas alterações de base do Estatuto da Carreira Docente vigente, se pretendam criar condições de facilidade para fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade que possa sensibilizar e ficar ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, quer pautada pela melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e de uma forma mais extensa, que possa assentar na melhoria da qualidade do serviço público na área da educação.

Santiago e Benavides (2009) referem:

The success of any teacher evaluation system greatly depends on the in-depth training of the evaluators. Experience suggests that evaluators should have a range of characteristics and competencies, including: (i) background in teaching; (ii) knowledge of educational evaluation theories and methodologies; (iii) knowledge of concepts of teaching quality; (iv) familiarity with systems and procedures of educational and school quality assurance, including the role of teaching quality in school quality and the role of teaching quality in personal development; (v) understanding of instrument development, including reliability and validity of observation and other assessment tools; (vi) awareness of the psychological aspects of evaluation; (vii) expertise with the quantitative rating of an assessment; and (viii) mastering of evaluation-related communication and feedback skills. These areas should receive priority for specialised training addressed to evaluators. (p. 17)

Assim, facilmente compreendemos que o papel do supervisor é bastante importante para apenas ter como definidas pela Portaria nº 659/88, art.º 17.1, "ajustar o trabalho docente ao quotidiano educativo".

É no avaliador que recaem as funções da avaliação de desempenho, e ele é o gestor que faz apenas o exercício, não o que ele é na realidade enquanto pessoa, mas como qualquer pessoa, ver com "olhos de ver" a realidade a que está envolta. É aquele que tem o "olhar" treinado para a observação, a descrição, a análise e a interpretação.

Sabemos também o quanto é difícil para um avaliador conseguir abstrair-se da personalidade do avaliado, por isso o avaliador deveria encontrar um equilíbrio entre o estar próximo mas ao mesmo tempo encontrar-se suficientemente distante de forma a evitar a chamada contaminação (cf. Landsheere, 1969).

O avaliador, para além de estar munido de uma sólida formação científica nesta área de ação, tem também de respeitar e reger-se por uma conduta ética, moral e deontológica acima de qualquer suspeita, sob pena de errar nos seus propósitos e prejudicar todo o sistema. Baptista (2011, p. 7) refere o que pensa serem os valores essenciais que os avaliadores têm que estar munidos. A liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça e solidariedade. Podemos concluir que um supervisor, se deve poder dizer que é uma pessoa de princípios e de valores.

O supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente, nunca pode encarar a atividade, como uma atividade única e exclusivamente técnica. Ela deve, acima de tudo, representar um momento de reflexão ética, onde se premeia:

"- Rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objectivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização.

- Esclarecimento prévio sobre o papel de cada actor e respectivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos directamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados.

- Diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adoptando uma visão ampla e complexa de "evidência", capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interactivo do desempenho docente.

- Transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático" (Marques, 2013, p. 31).

A avaliação enquanto processo deverá ser planificada adequando-se ao contexto em que se realiza e aos padrões que a fundamentam. O contexto deve ser do conhecimento do avaliador (Rodrigues e Peralta, 2008). Entendemos que o avaliador terá que conhecer o contexto com todas as suas implicações e dificuldades que o professor sente e vive. Deve assim conhecer o Projeto Educativo de Escola, o Projeto

Curricular de Escola, o Regulamento Interno e ainda conhecer os instrumentos de avaliação criados pela escola.

O avaliador deverá possuir “*skills*” de gestão curricular e de planificação das diferentes atividades letivas, nomeadamente no que respeita à planificação anual, a médio e a curto prazo e também métodos para planificar atividades de enriquecimento curricular (cf. Shön, 1992). A aprendizagem dos alunos também se encontra diretamente ligada á gestão curricular através de avaliação, seja ela de âmbito diagnóstico, formativo e sumativo, e podem inclusivamente ajudar o avaliado a melhorar o seu desempenho.

Pensamos também que é necessário que o avaliador possua conhecimento teórico e prático de diferentes técnicas de recolha de dados (observações de aulas, entrevistas e inquéritos, notas de campo, reflexões) e conhecimento de análise de conteúdo para analisar os diferentes documentos apresentados pelo professor avaliado.

Dentro de um processo de supervisão, o avaliador/supervisor em relação ao formando deve “criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial empática, colaborativa e solidária” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 61), porque o avaliador deve funcionar, como um aliado cúmplice, disposto a fornecer apoio e orientação. A necessidade de conhecer e adequar as estratégias de supervisão a esses diferentes contextos, exigem conhecimentos, experiência e sensibilidade. Cada um dos climas de supervisão apresenta características muito próprias e específicas, originando situações diferenciadas (fig. 10).

Clima de Supervisão	Características	Situações
<b>Diretivo</b>	<p><b>O avaliado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reconhece no supervisor mais conhecimento profissional, científico e mais experiência face ao objeto da supervisão.</li> </ul> <p><b>O avaliador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Deixa claro o seu pensamento sobre o objeto da supervisão;</li> <li>➔ Enuncia o que há a fazer para vencer as dificuldades identificadas.</li> </ul>	<p><b>O avaliado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Manifesta dificuldades na análise das situações e na superação dos problemas;</li> <li>➔ Denota a necessidade de uma ajuda direta para a superação das dificuldades.</li> </ul>
<b>Colaborativo</b>	<p><b>O avaliador / O avaliado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Existe uma certa identidade no que se refere ao conhecimento e à experiência profissional face ao objeto da supervisão.</li> </ul> <p><b>O avaliador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Estimula a reflexão e a possibilidade de o avaliado contemplar outras leituras e soluções para os problemas.</li> </ul>	<p><b>O avaliador / O avaliado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Contribuem para uma melhor interpretação da realidade, partilhando os diferentes pontos de vista;</li> <li>➔ Procuram compreender e incluir o ponto de vista do outro, visando a identificação das melhores soluções.</li> </ul>
<b>Não-diretivo</b>	<p><b>O avaliador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reconhece no avaliado mais conhecimento face ao objeto da supervisão;</li> <li>➔ Estimula a reflexão e a possibilidade de o avaliado explicitar o seu pensamento, à medida que discute as soluções para os problemas.</li> </ul>	<p><b>O avaliador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Ajuda e estimula a reflexão e a memória do avaliado para a identificação de eventuais soluções.</li> </ul>

Figura 10 - Clima de Supervisão (Adaptado de Glickman e Bey, 1990, Alarcão e Tavares, 2003)

Como já foi referido, o avaliador terá que ser um professor reflexivo na e sobre-ação Schön (1992), porque a reflexividade tem que passar da fundamentação teórica para a prática. No entanto, a prática sem a sua fundamentação teórica pode tornar-se ineficaz, impossibilitando a criação de constructos capazes de originar novos campos de reflexão.

O avaliador ao possuir formação especializada e fazer uso de um vocabulário epistémico pode resolver alguns problemas de análise e interpretação que surjam no exercício de funções avaliativas (Almeida, 2008, p. 16).

No âmbito da avaliação do desempenho docente, há necessidade de definir os papéis do supervisor. Vieira (1993, p. 30) distingue duas formas: numa perspetiva “prescritiva” – supervisor como autoridade única e “colaborativa” – o supervisor surge como um colega (fig.11).

Áreas de Reflexão/Experimentação	Competências	Funções
Supervisão	<p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura</li> <li>- Disponibilidade</li> <li>- Flexibilidade</li> <li>- Sentido crítico</li> </ul>	Informar
Observação	<p>Saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do processo de supervisão</li> <li>- Do processo de observação</li> <li>- Da didáctica da disciplina</li> </ul>	Questionar Sugerir
Didáctica	<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição</li> <li>- Interpretação</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Negociação</li> </ul>	Encorajar Avaliar

**Figura 11-** Competências e funções do supervisor (Elaborado a partir de Vieira, 1993, p. 32)

Vieira (1993) refere que,

Assim definidas, as funções do supervisor circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador, em favor da perspectiva que Wallace define como colaborativa. Enfatizando-se a relação entre os sujeitos, entende-se que ela é mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. (p. 33)

Julgamos ainda que o avaliador deve assumir a sua função de avaliador e sentir-se bem aquando da sua realização, estando ciente de que não pode desvalorizar todo o processo avaliativo sob pena de desmotivar o professor avaliado ou de tornar ainda, o processo avaliativo num processo vazio e oco de sentido. Mas, também não poderá cair no erro de o sobrevalorizar, pois pode tornar-se num ato de enorme tensão, impedindo a atitude reflexiva por parte do professor avaliado.

O avaliador deve ser capaz de compreender, ensinar e ajudar o professor avaliado a melhorar os seus conhecimentos, as suas práticas, e os valores que fundamentam o seu modo de estar na comunidade educativa, dominar as técnicas reflexivas, nomeadamente, o diário, o portefólio e a entrevista. Deve ainda ter humildade suficiente para aprender com o avaliado a refletir sobre a prática, gerando novas e úteis formas de ensinar em contexto. Segundo Reis (2011, p. 17), o avaliador deve ainda desenvolver capacidade de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível. O mesmo autor destaca ainda a capacidade de ouvir, porque saber ouvir é valorizar os seus colegas como pessoas e profissionais.

Os contextos educativos têm grande influência nesta necessidade, e efetivamente, na opinião de Day (2007, pp. 30-39), o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho. A

emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas.

Santiago e Benavides (2009) reconhecem que,

Teacher evaluation and the resulting feedback, reflection and professional development will only work if teachers make it work. To a great extent it is the motivated teacher who ensures the successful implementation of reforms in schools. Hence, it is imperative to find ways for teachers to identify with the goals and values of teacher evaluation arrangements and practices (OECD, 2006). Teachers must be supported in understanding what the evaluation expects from them to be recognised as good teachers and in preparing adequately for the evaluation process. (p. 22)

## 2.12 - O perfil do Avaliado

Durante muito tempo, o avaliador era visto como uma pessoa desprovida de qualquer sentimento, desprovida de qualquer emoção e quase impenetrável em termos da relação entre ele e o avaliado. Mas o avaliado é também um ser humano, que tem as mais diversas reações às mais diversas situações, e acima de tudo é humano, e se uma das características dos humanos é comunicar, então o perfil do avaliado tendo em conta o seu desenvolvimento profissional enveredará no sentido reflexivo e de estreita relação com confiança no seu avaliador.

Baptista, 2011 refere,

A confiança constitui o valor matricial da relação entre avaliadores e avaliados. Se a disposição para a confiança não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa. É preciso, pois, que os sujeitos de avaliação se disponham a confiar uns nos outros, honrando desse modo o encontro interpessoal e a própria função avaliativa. (p. 35)

Nestas situações, a confiança será a base para a segurança do avaliado, e concluímos que se houver essa proximidade entre ambos, é garantido “um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial empática, colaborativa e solidária” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 61).

Anteriormente já foi referido que cabe ao avaliador/relator incentivar a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar a realidade e a ultrapassar eventuais problemas, numa perspetiva de corresponsabilidade e de interajuda, informando, questionando, sugerindo, avaliando, encorajando o professor que está a ser avaliado. Pensamos ser este o conjunto de atitudes que suportam emocionalmente a atuação educativa do avaliado, a sua competência para fazer com que a aprendizagem seja

motivadora para os alunos, motiva-los, e servir de modelo que promova o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É da competência do professor avaliado interagir com o supervisor no sentido de facilitar informações sobre o seu desempenho (mostrar evidências pertinentes, relevantes para a sua avaliação) e proceder à sua autoavaliação numa lógica de continuidade e de melhoria progressiva do seu desempenho. “Nesse sentido, o professor avaliado deve observar e analisar o seu desempenho, numa perspetiva de professor reflexivo que constrói os significados da sua prática, identificando os seus pontos fortes, para os poder partilhar, e reconhecendo os seus pontos fracos, para procurar estratégias de superação e solução, entre as quais, a formação que conduza ao seu desenvolvimento profissional” (Graça et al, 2010, p. 58).

<b>Dimensões</b>	<b>Domínios</b>
<b>Vertente profissional, social e ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</li> <li>▪ Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</li> <li>▪ Compromisso com o grupo de pares e com a escola</li> </ul>
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparação e organização das atividades letivas</li> <li>▪ Realização de atividades letivas</li> <li>▪ Relação pedagógica com os alunos</li> <li>▪ Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</li> </ul>
<b>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades</li> <li>▪ Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e de gestão</li> <li>▪ Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</li> </ul>
<b>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação contínua e desenvolvimento profissional</li> </ul>

**Figura 12** - Dimensões e Domínios dos padrões de Desempenho dos professores (Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro)

Os padrões de desempenho dos professores estão definidos em quatro dimensões de avaliação, que se assumem como vertentes que caracterizam a ação profissional do professor, os domínios e indicadores, que descrevem, o desempenho docente, clarificando o que deve ser avaliado, e que vai exigir diversos instrumentos que o avaliado pode utilizar (fig. 12).

Creemos que o avaliado tem que estar preparado para se reunir com o avaliador no sentido de discutir as regras de observação, os objetivos da aula, estratégias a utilizar para concretizar os objetivos e metas propostos, a integração da aula a observar no currículo e planificação da disciplina, as propostas de diferenciação previstas tendo por base as características e ritmos dos alunos, entre outras.

Deve ser um professor reflexivo, e após terminar cada aula o professor deverá anotar as suas reflexões sobre a forma como esta decorreu no sentido de poder

discutir de forma consistente e fundamentada a observação, e compará-la com as aulas passadas e as futuras, como que fazendo um balanço da sua atividade. Para reconstruir o seu processo de reflexão, deve ainda apresentar os pontos fortes e fracos que sentiu ao longo da sua avaliação (aulas, entrevistas, autoavaliação) bem como as situações atípicas que podem ter ocorrido durante todo o processo. No final deve solicitar comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos ao seu avaliador, porque o avaliador deve funcionar, acima de tudo, como um aliado cúmplice, disposto a fornecer apoio e orientação.

Com este tipo de envolvimento e atitudes, fomentamos o carácter formativo e de crescimento, de uma valorização profissional, passando a um processo que se quer dinâmico, promotor da reflexão e partilha de experiências, que facilmente se entende com uma análise à figura 13.

Avaliador	Avaliado
Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro	Revelar capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, activa e ponderada.
Consideração positiva	Revelar capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho.
Confiança e compromisso	Revelar capacidade e disposição para actuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio .
Imparcialidade e discrição profissional	Revelar capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correcta dos resultados.
Autenticidade e integridade	Revelar capacidade e disposição para o auto questionamento.

**Figura 13** - Deveres do avaliador/supervisor para com o avaliado (elaborado a partir de Baptista, 2011, p.37)

Mas se um avaliador tem deveres para o avaliado, o oposto também deve acontecer, e se anteriormente já especificámos algumas das tónicas que um avaliado deve ter em atenção, agora, ainda mais se vai salientar o fato da reciprocidade entre ambos.

Avaliado	Avaliador
Respeito pela dignidade pessoal do avaliador	Revelando capacidade para conhecer, aceitar e valorizar a sua posição na relação
Cooperação e partilha	Revelando capacidade e disposição para ser avaliado, para expor, discutir e melhorar os elementos que estruturam e caracterizam o seu desempenho profissional.
Profissionalidade e profissionalismo	Revelando capacidade e disposição para equacionar o seu desempenho par lá dos interesses e motivações individuais.
Responsabilidade e solidariedade	Revelando capacidade e disposição para acolher e analisar as recomendações e os juízos avaliativos, integrando-os num projecto de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico

**Figura 14** - Deveres do avaliado/supervisor para com o avaliador (elaborado a partir de Baptista, 2011, p.38)

Para se conseguir um bom desenvolvimento profissional é necessário conhecer e saber interpretar os papéis a que cada um é submetido, assim como compreender que a avaliação deve ser vista como fator de importância decisiva na ADD (fig. 14).

### 2.13. Formação contínua no desenvolvimento profissional

Nos dias que correm é notória a facilidade com que se obtém e se chega à informação, quer em termos de acessibilidade, de quantidade e de rapidez. A escola não fica de fora desta sociedade de informação, muito pelo contrário, porque a escola de hoje é uma organização dinâmica que estabelece relações entre metas, objetivos, contextos e informações. No entanto, dentro da escola, os professores acabam por ter uma real necessidade de adaptação, de crescer, de procurar a sua base de desenvolvimento profissional. Neste ponto, a escola passa a ser reflexiva, que reage a todas as informações e é por defeito o local de todo o conhecimento.

Assim, a formação profissional contínua é entendida como toda a formação realizada pelo docente após concretizada a sua formação inicial, sendo estes dois momentos diferentes, com implicações diferentes na formação do docente. Como os fatores sociais e os importantes desafios decorrentes de uma sociedade altamente contemporânea, para o professor é indispensável uma constante necessidade de se

atualizar e aperfeiçoar as suas competências num processo contínuo de aprendizagem designado por formação profissional contínua.

Desta forma, a formação profissional contínua é entendida por Rodrigues (2006) como:

(...) o conjunto de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados aos exercícios das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos (...) (p. 63)

Esta nova corrente, vê a escola como uma organização que interage com as pessoas e na sua formação, fomentadora e promotora dos seus docentes, como afirma Charlier (2001, p. 101), que “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar no capital humano”. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito de desenvolvimento do projeto do estabelecimento”.

O termo “formação contínua” surge no meio educacional a partir das ideias em que os professores são vistos como indivíduos inacabados, que estão em contínuo processo de mudança, transformação e aprendizagem. É assim igualmente necessário colocar os docentes como agentes da sua própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade ou mesmo por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor, e este processo de aprender está estreitamente ligado ao desejo. Desejo de ser “profissional do humano” Alarcão (2007, pp. 16-19) de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer, porque os professores são pessoas que experimentam e que querem. “Devemos dar bastante importância aos motivos da ação do professor (...) Para educar, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia” (Sacristán, 2002, p. 86).

Na década de 90, a formação contínua de professores foi tendencialmente divulgada e dinamizada, Nóvoa (1991) refere que os problemas da formação inicial e da profissionalização em serviço “estavam em vias de resolução”, “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos etc.)” (p. 9).

Moreira, Lima e Lopes (2009) acrescentam que,

A formação contínua de professores tem-se constituído nas últimas duas décadas como uma das grandes preocupações da política educativa portuguesa. Razão que determinou o investimento feito no âmbito dessa acção com o propósito de concorrer para a melhoria do sistema educativo, através da qualificação e da capacitação do corpo docente das escolas. (p. 12)

A formação contínua é assim vista como “um problema de dever e de desenvolvimento da pessoa do professor” (Estrela, 2002, p. 149) que, nos remete para a consciencialização social e profissional do professor, porque, se por um lado na formação inicial se construíram concepções e formas de agir, até mesmo ensinando a refletir, então será necessária uma atualização quer das práticas, quer das teorias emergentes de novos estudos científicos realizados na área da educação. A formação contínua aparece assim como que uma tarefa, que os professores precisam de desenvolver, de assimilar e de compreender. Devem usá-la como um instrumento de mudanças e transformações, que se tornam necessárias, para um melhor desempenho profissional.

Christov (1998, p. 9) refere-se à formação como um estado inerente à “própria natureza do saber e do fazer dos humanos como práticas que se transformam constantemente”. Deprendemos que o professor imerge nesse processo de eterna (auto) construção não apenas como profissional, mas na integridade do seu ser, possibilitando a experimentação de novas perspetivas a partir das experiências profissionais, tenham elas ocorrido na escola, ou mesmo ligadas a um processo, mas que ocorram num espaço e tempo orientando um processo de constante mudança e intervenção na realidade em que se insere. A formação contínua é assim entendida como uma perspetiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola.

Já Pacheco e Flores (1999, p. 126), defendem que a natureza da formação contínua encerra duas ideias principais: “a de aquisição de novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo”. Desta forma, os autores, por referência ao ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, esclarecem que a formação contínua tem como finalidades principais: a aquisição de novas competências; o incentivo à inovação educacional por parte dos professores; e a melhoria da competência docente. Como tal, exige-se, na consecução destes objetivos, que seja perspetivada segundo três critérios, que elencam necessidades concretas: a) pessoal, na medida em que a formação contínua, enquanto ação do desenvolvimento psicológico de adultos, responde a necessidades de autodesenvolvimento; b) profissional, entendendo que é um processo que procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum); c) organizacional, que inclui, para além das necessidades da escola, três tipos de necessidades: adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas; melhoria do sistema educativo em geral; e formativas, como forma de resposta à desatualização face à formação inicial (ibidem).

Perrenoud (2000, p. 154) entende a formação contínua como a última das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelo professor. Não é de todo a última em relação a uma ordem, mas por ser a responsável pela

manutenção e pelo desenvolvimento de todas as outras competências adquiridas ao longo da vida, seja ela de vertente profissional, seja ela de cariz pessoal. “Nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia” (Perreneud, 2000, p. 155). É a formação contínua que compete a sua conservação e a sua adequação às novas necessidades e aos novos conhecimentos, assumindo a importante função da aquisição de novas competências.

Numa outra perspetiva, a formação contínua, representa um papel preponderante no que toca à qualidade da educação, “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (Demo, 2002, p. 72). Assim, é da responsabilidade dos professores a formação de novos profissionais. Assim, Demo (2002) compreende que, mais do que de qualquer outro trabalhador, a sociedade procura do professor uma “formação perfeita” (p. 72). E, nesse contexto, a formação inicial do docente merece destaque, visto que se constitui não apenas o pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também é a base sobre o qual é construída toda a sua carreira.

A formação de professores só tem sentido se for capaz de estar ao serviço da satisfação das necessidades dos alunos, dos professores, da organização escola e da comunidade educativa. O professor necessita de uma formação profissional continuada, orientada para a construção e desenvolvimento de competências que assumam uma matriz reflexiva e pressuponha que cada professor seja capaz de analisar criticamente as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza da sua ação (Baptista e Sanches, 2005).

Surge então uma atualização, diversos autores têm substituído o conceito de “formação profissional contínua” ou formação contínua por “desenvolvimento profissional” que conforme Rodrigues (2006) explica-se pela sua “conotação mais dinâmica, anulando as descontinuidades que a concepção escolarizada da formação impõe quando a restringe a momentos e espaços formalmente determinados” (p. 128).

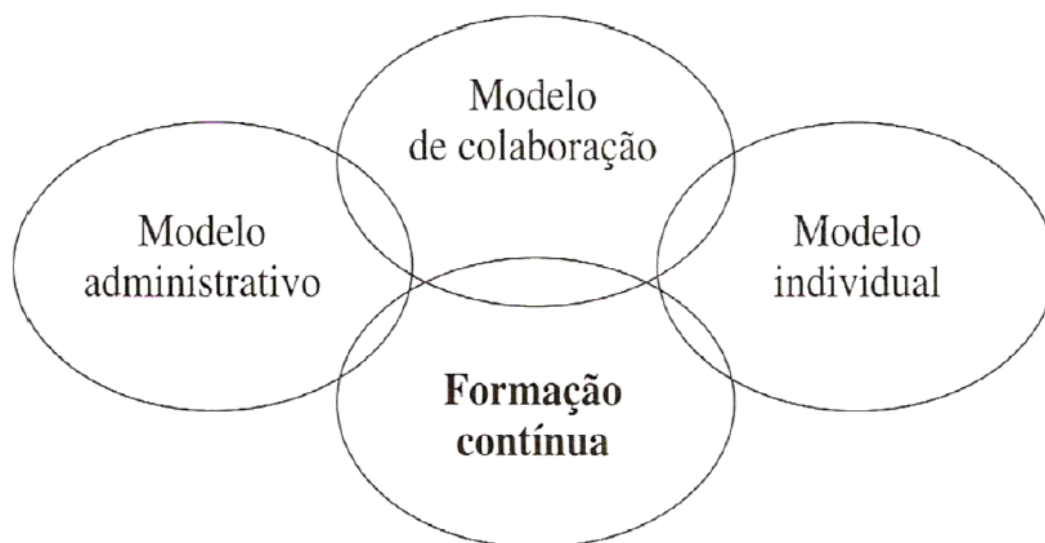
Morais e Medeiros (2007) compreendem o desenvolvimento profissional como um método: (I) Intencional, porque se trata de um processo deliberadamente guiado por uma visão clara de intenções e objetivos; (II) Contínuo, uma vez que os professores deverão ser contínuos aprendentes ao longo de todo o ciclo da sua carreira profissional; (III) Sistemático, na medida em que considera a mudança não circunscrita a um período de tempo determinado.

Apesar da Formação contínua ter sido idealizada como uma forma de superar algumas lacunas da formação inicial de professores, esta ideia vai romper-se e é imposta como meio de atualização científica e pedagógico-didática, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais à medida que “as exigências educativas se foram modificando e se colocaram novos desafios aos professores”, porque vem permitir associar o “pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas,

identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas” (Morgado, 2007, p. 48).

Pacheco e Flores (1999, p. 126) acrescentam que a formação contínua tem como principais finalidades: a aquisição de novas competências; o incentivo à inovação educacional por parte dos professores; e a melhoria da competência docente. Como tal, exige-se, na consecução destes objetivos, que esta seja perspectivada segundo três critérios, que elencam necessidades concretas: a) pessoal, na medida em que a formação contínua, enquanto ação do desenvolvimento psicológico de adultos, responde a necessidades de autodesenvolvimento; b) profissional, entendendo que é um processo que procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum); c) organizacional, que inclui, para além das necessidades da escola, três tipos de necessidades: adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas; melhoria do sistema educativo em geral; formativas, como forma de resposta à desatualização face à formação inicial.

A estas três necessidades a que a formação contínua procura dar respostas, parecem basear-se em fatores de ordem individual, organizacional, em dinâmicas do próprio sistema educativo.



**Figura 15** - Modelos de formação contínua (Pacheco e Flores, 1999, p. 126)

Desta forma: o modelo administrativo prevê uma formação planificada e de acordo com as necessidades organizacionais, remetendo para segundo plano as necessidades pessoais e profissionais; o modelo individual assenta no duplo sentido. Em primeiro lugar na autoformação, em que o professor é o sujeito e objeto de formação; em segundo lugar, na hétero-formação, em que o professor elabora os seus próprios projetos formativos; o modelo de colaboração social resulta da interação dos modelos administrativo e individual.

Desta forma há que destacar que a formação contínua tanto é concebida como um "treino" para o desempenho de tarefas de instrução – orientada para competências específicas, como considerada numa perspetiva de "desenvolvimento" que tem implícito que “o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores”. (Formosinho, 1991, p. 238).

### 2.13.1 - Enquadramento legal da formação contínua

Em termos legislativos, e relativamente à formação contínua de professores em Portugal, é a partir de 1986, na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo Português), que lhe é conferida um particular relevo, consagrando-a como um direito que assiste a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação (artigo 35º, nº 1). O mesmo artigo, no ponto nº 2 define que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, o que, aliás, já no artigo 30º, nº 1 alínea b da mesma Lei é identificado como um dos princípios em que assenta a formação de educadores e professores.

É ainda importante salientar o exposto nas alíneas f, g e h do mesmo artigo: 1 - A formação de educadores e professores que assenta nos seguintes princípios: (...) f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa; h) formação participada que conduza a prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

O Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, ao estabelecer o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, vai regulamentar a formação dos docentes e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer com algumas reformulações ao que já havia sido enunciado no artigo 30º, nº 1 da Lei 46/86 de 14 de Outubro, dos quais destacamos as alíneas b e f do artigo 3º.

Este mesmo Decreto-Lei (artigo 25º) salienta que a formação contínua é um direito e um dever que define três objetivos fundamentais (artigo 26º, nº 1):

a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;

b) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;

c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Quanto ao planeamento da coordenação da formação a oferecer, se por um lado este Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro no artigo 29º atribui competência à Direção Geral do Ensino Básico e Secundário para determinar, de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências em termos qualitativos de formação inicial e contínua dos respetivos docentes a nível nacional, por outro lado, reconhece autonomia aos estabelecimentos de ensino básico e secundário para proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respetivo plano (artigo 30º, nº 1).

Este último artigo pretende dar cumprimento ao artigo 14º do Decreto- Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, o qual realça que compete à escola:

a) Participar na formação e atualização dos docentes;

b) Inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didática;

c) Elaborar o plano de formação e atualização dos docentes;

d) Mobilizar os recursos necessários à formação contínua, por meio do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;

e) Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.

O Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro – que virá a sofrer alterações, sobretudo pelo Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro, e pelo Decreto- Lei nº 207/96 de 2 de Novembro – estabelece então as finalidades da formação contínua de professores, onde destaca, a melhoria da qualidade de ensino. Vem desta forma também esclarecer as áreas sobre as quais deve incidir a formação contínua e as várias modalidades e níveis a que pode assumir. Destacam-se como áreas de formação (Decreto-Lei nº 207/96, artigo 6º): a) Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma; b) Ciências da Educação; c) Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência; d) Formação pessoal, deontológica e sociocultural.

No mesmo Decreto-Lei, no artigo 7º, são referidas as diferentes modalidades de ações de formação contínua, especificando-as como: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, estágios, projetos e círculos de estudos.

No perfil geral do desempenho docente, Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, está igualmente reconhecida a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da

vida: “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Postas estas alterações, foi ainda criado um conselho coordenador da formação contínua que incluem elementos das entidades formadoras e o próprio Ministério da Educação, responsabilizando-se pelas áreas da acreditação e avaliação do sistema de avaliação contínua.

É da competência do quadro da formação contínua de professores, proporcionar atividades de formação com modalidades adequadas às finalidades formativas dos professores, estando elas em articulação entre o significado das ações de formação e o significado do contexto educativo onde os professores estão inseridos.

## **2.14 - Estudos de relevo em ADD e desenvolvimento profissional**

Nas últimas décadas o conceito de desenvolvimento profissional dos docentes tem vindo a merecer um crescente interesse, tanto na comunidade científica como entre os formadores de professores. Como principais fatores temos a sociedade, a preocupação pela qualidade do ensino, mas também a janela que se abriu em torno do aprender para toda a vida, ou se quisermos, uma permanente necessidade de formação.

No entanto, esta temática veio originar uma crescente produção de estudo, quer em avaliação do desenvolvimento docente, quer sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, o enquadramento do desenvolvimento profissional dos professores mediante sistemas de avaliação do desempenho docente gerou entretanto novas expectativas de mudança quer por parte dos investigadores quer por parte dos políticos e dos próprios profissionais. Desta forma o desenvolvimento profissional docente tem sido visto de diferentes perspetivas, e tem vindo a sofrer alterações que se relacionam com os novos desafios propostos pelas novas reformas do ensino.

Desta forma, faz todo o sentido referir algumas das obras que foram publicadas acerca da temática abordada por nós nesta investigação.

Ferreira (2006) iniciou um estudo em que o tema era a avaliação do desempenho docente, formulando o conceito do termo avaliação. Faz um enquadramento histórico à época, e conclui que a ambição do poder político encontrou grandes dificuldades de aplicação em relação ao modelo da ADD, e que algumas dessas dificuldades eram derivadas de problemas estruturais do país, limitado pela falta de recursos financeiros e humanos para executar convenientemente a política reguladora que se queria implementar através de inspeções regulares. Nos períodos ditatoriais essa

tendência centralista era ainda mais vincada, tentando-se criar uma perpetuação da ideologia política vigente.

Como o tema da dissertação assente na “Avaliação do desempenho docente - Expectativas dos professores”, Ferreira (2006) inicia um estudo comparativo entre duas escolas básicas do 2º e 3º ciclo do distrito do Porto, através da aplicação de um inquérito aos professores. Depois de caracterizar os contextos e amostra, fez a sua aplicação. O instrumento utilizado foi medido segundo a escala de Likert. O objetivo daquele inquérito era auscultar as expectativas dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, no que concerne aos critérios da avaliação, aos seus agentes, aos instrumentos avaliativos e consequências práticas do processo.

Após uma refletida análise, concluiu que os professores, na sua maioria, escolhem uma avaliação mais concentrada numa reflexão pessoal do seu desempenho, privilegiando a autoavaliação sem recurso a observações externas. Acrescenta ainda que a generalidade dos professores recusa também qualquer tipo de instrumentos avaliativos ao seu desempenho, como por exemplo entrevistas, ou provas escritas. A base da sua avaliação deve ser o trabalho desenvolvido com os alunos, especialmente nas atividades letivas. Por isso mesmo qualquer tipo de ligação entre os resultados dos alunos em exames de carácter nacional e a avaliação do seu desempenho é completamente rejeitada. Afirmou assim que a avaliação deve ter um carácter formativo e contextualizado.

Pensamos que numa época em que o avaliador externo ainda não era contemplado em termos legislativos, os docentes já estavam alertados para uma possível entrada de rondas observatórias feitas por avaliadores externos.

Assim, Gomes (2010) define como um dos objetivos do seu trabalho, identificar os elementos complementares e /ou alternativos ao modelo de 2008, a partir do que perspetivam os professores, por considerarmos este método adequado. Mas este estudo, uma vez que é baseado no anterior modelo da ADD, tem ainda como objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo proposto pelo Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, assim como a sistematização de elementos complementares e /ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspetivam os professores de uma escola secundária.

Para a realização da sua investigação, Gomes (2010) utilizou-se uma abordagem qualitativa suportada na grounded theory - estudo de caso. As técnicas de colheita de dados foram as entrevistas a nove docentes, avaliadores e avaliados, participantes e a análise de documentos relacionados com a política educativa da escola.

O estudo acerca da “Avaliação do desempenho docente – objectivos e controvérsias” permitiu concluir que o modelo estudado apresentava dimensões controversas e que estas condicionavam os objetivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificultavam a sua implementação. Em consequência foram apresentadas algumas recomendações.

As opiniões dos docentes participantes neste estudo sobre as potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente vigente apontavam para a concordância relativamente à necessidade da avaliação, tendo alguns participantes evidenciando-a como fator incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos.

Desta forma Carneiro (2011) no seu estudo, centrou-se na problemática da avaliação do desempenho docente como elemento organizacional. Tentou compreender as possíveis correlações entre a forma como os professores experimentam o processo de avaliação de desempenho e o clima das suas escolas.

A recolha de informação da investigação foi feita através de um inquérito por questionário que junto de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Como se tratava de uma investigação quantitativa, a sua análise aos dados permitiu reconhecer que os docentes se assumem como maioritariamente satisfeitos com o clima de trabalho das suas escolas.

Concluiu ainda que a “Avaliação de desempenho e clima de escola”, tema da sua dissertação, em alguns aspetos específicos como as finalidades e consequências da avaliação, a avaliação realizada pelos pares, a equidade e justiça no processo de avaliação de desempenho, torna imprescindível repensar o modelo de avaliação de desempenho docente, para 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.

Era assim necessário entender que conceções tinham os docentes avaliados durante todo este processo de avaliação que entretanto é reformulado e posto em prática com alterações de fundo.

Silva (2012) no seu estudo, teve como objetivo principal conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho e como objetivo associado, o conhecimento das conceções dos professores sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho. Procurou inquirir os dois grupos intervenientes diretos na avaliação, os professores avaliadores e os professores avaliados.

Para a sua realização utilizou uma abordagem qualitativa, em que a técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista. Esta entrevista foi realizada a oito participantes, quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados que lecionavam o 2º e 3º ciclo na mesma escola. Para complementar a recolha de informação, foram também analisados portefólios de desempenho da atividade dos professores, considerados como um instrumento avaliativo na escola a que os participantes pertenciam.

A sua dissertação, intitulada “Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores”, permitiu concluir que os professores discordam do modelo de avaliação docente e que, no geral, não têm uma

perspetiva muito clara sobre o papel da supervisão no processo avaliativo. No entanto, existem diferenças nas perspetivas dos avaliadores e dos avaliados, mostrando-se estes últimos mais recetivos à supervisão, desde que os avaliadores/supervisores tenham formação e competências a este nível e a sua prática seja reconhecida como de qualidade. Os avaliadores, por seu lado, percebem de forma negativa o seu papel, as suas competências para a função e o seu desempenho. O papel do avaliador afigura-se assim primordial no processo de supervisão e nas suas repercussões no desenvolvimento profissional de quem é avaliado. Uma das principais razões apontadas é a ausência de equidade nos procedimentos avaliativos, que é apontada com preocupação pelos participantes tanto a nível de agrupamento como a nível nacional, originando escassa fiabilidade da avaliação e atribuições avaliativas injustas. Já o avaliador/supervisor, é visto como o aspeto mais proeminente, e relaciona-se com a ausência de formação específica. Esta ausência de formação é agravada pela sua falta de apetência para o exercício do cargo, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela autoperceção de incompetência e ambas refletem-se no seu exercício do desempenho como avaliadores e na falta de reconhecimento e credibilidade pelos avaliados.

Tornava-se assim fundamental entender o que tinha mudado em termos da ADD com o primeiro ciclo avaliativo. Era essencial entender e interpretar as conceções acerca da avaliação e em torno do modelo em vigência, era fulcral clarificar em que aspetos a ADD tinha tido efeito, e nesse campo, Coelho (2013) na sua dissertação “Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional” delineou como objetivos do seu estudo: conhecer a conceção dos professores (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de avaliação de desempenho; conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional; conhecer a relação estabelecida pelos professores entre supervisão e a avaliação de desempenho docente.

De metodologia predominantemente qualitativa e com características descritivas e exploratórias, foram participantes professores do 1º ciclo, selecionados de modo a formar três subgrupos: quatro professores avaliadores, em que um deles era coordenador do 1º ciclo, quatro professores avaliados do quadro de escola e quatro professores avaliados contratados. Os dados foram recolhidos num agrupamento de escolas, no concelho de Sintra considerado território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Assim, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas, a partir de guiões com os mesmos temas e questões semelhantes, elaboradas a partir dos mesmos objetivos.

Os resultados obtidos salientaram que os professores entrevistados consideravam que as duas vertentes do modelo de avaliação de desempenho, formativa e sumativa, não eram compatíveis. A vertente sumativa para efeito de progressão na carreira condicionava toda a vertente formativa que deveria promover a melhoria de desempenho através do processo superviso. O modelo de Avaliação Docente

apresentava algumas limitações que condicionavam o processo de avaliação de professores, e eram como exemplo disso as quotas, a falta de formação dos relatores e a ausência de *feedback* no processo supervisiivo.

Alves (2013) vem perceber as alterações que foram entretanto introduzidas em termos legislativos até ao segundo ciclo supervisiivo, tentando ainda decifrar para onde nos apontavam as mais recentes políticas educativas, mas sempre na perspetiva da supervisão, uma vez que ela se tornou uma prática incontornável nos processos da ADD.

A investigação efetuada consistiu em compreender as perceções e práticas desenvolvidas pelos docentes face às alterações introduzidas no sistema da ADD, em que a investigação empírica teve por base um estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de escolas do Distrito de Aveiro. Como instrumento de recolha de dados, foi utilizado um questionário que foi distribuído a todos os docentes do Agrupamento, realizando-se ainda entrevistas a 26 informadores participantes no processo avaliativo.

Com o título de “Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica” Alves (2013) conclui que os resultados do estudo de caso apontam para uma opinião desfavorável dos professores face ao atual modelo da ADD, dada a sua natureza burocrática, complexa, injusta e a sua escassa utilidade prática, preenchendo apenas requisitos legais e de controlo. Acrescenta que o processo de supervisão pedagógica, mais concretamente, a observação de aulas, que não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e tem impacto negativo no trabalho docente, acentuando a artificialidade dos procedimentos e aumentando o clima de competição e de conflito. Em termos de processo avaliativo, Alves (2013) refere um desconforto entre os intervenientes no estudo, apontando para sentimentos de injustiça, insegurança e ansiedade que, em seu entender, constituem constrangimentos à melhoria das aprendizagens dos alunos e à qualidade da escola

Braz (2013) na sua tese intitulada “A avaliação do desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores”, fez um estudo descritivo e correlacional, conciliando metodologias de natureza qualitativa e quantitativa, tendo recorrido, numa primeira etapa, a um questionário de resposta aberta e posteriormente à entrevista de grupo focalizado. Numa segunda etapa recorreu a um questionário de resposta fechada, aplicado a 185 professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

Com este estudo, Braz (2013) pretendeu estudar os efeitos do modelo de avaliação do desempenho docente de 2007-2009 no desenvolvimento profissional dos professores, junto de docentes em diferentes fases da carreira, como a avaliação do desempenho em que estiveram implicados, no biénio 2007-2009, influenciou as suas representações sobre a profissão e o seu desempenho profissional, tendo-se aventado as hipóteses tanto de um processo de crescimento como de involução das competências profissionais.

Os resultados alcançados permitiram evidenciar um conjunto de convicções positivas sobre os valores da profissão, a necessidade de atualização permanente e as vantagens de uma avaliação docente. Foi igualmente possível apurar um reconhecimento valorativo da experiência avaliativa de 2007-09, onde se destacaram positivamente vários aspetos processuais do modelo e também diversos resultados formativos atingidos, nomeadamente, no desenvolvimento de competências profissionais específicas que se terão refletido no desempenho profissional tanto ao nível da prática letiva como no domínio da intervenção na instituição escolar local e no âmbito do aperfeiçoamento profissional.

Serrano (2015) na sua investigação, intitulada “Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente”, teve como objetivo geral analisar as opiniões dos docentes com vista a inferir quais as suas perceções face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente. Esta investigação teve por base um estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de Escolas do distrito de Castelo Branco e a recolha de dados feita através da aplicação dum questionário. A natureza da abordagem seguida na interpretação dos fenómenos baseou-se numa combinação qualitativa-quantitativa procurando um conhecimento abrangente sobre o fenómeno em estudo.

As conclusões do estudo evidenciam que os docentes concordam que deve haver avaliação do desempenho docente (ADD), desde que seja justa e imparcial e consideram que contribui para a melhoria de condições determinantes no processo ensino/aprendizagem. Consideram, ainda, que a avaliação deve ser efetuada pelo diretor e por colegas da escola, desde que tenham formação. Contudo, a sua perceção sobre o atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD) é que este não promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola, nem a melhoria no processo ensino-aprendizagem mas, antes, contribui para um mal-estar e conflito entre docentes. As conclusões demonstraram também, que o atual MADD gera mais discordâncias que a ADD, havendo diferenças significativas na maioria dos pares de questões, independentemente das variáveis comparadas, ou seja, os docentes do Agrupamento estudado, percebem a avaliação do desempenho docente como positivo mas não o atual modelo com o qual são avaliados.

Em suma, os resultados dos estudos aqui referenciados, revelam que o processo da ADD ao longo do tempo foi sendo ajustado conforme as necessidades emergentes, e que os contextos em muitas das vezes são o seu principal elemento. Retiramos que em educação é necessário haver avaliação, uma vez que ele está intrinsecamente ligada á melhoria de boas práticas, e que o modelo nem sempre corresponde de forma desejada aquando do desempenho profissional.

Este modelo em vigência peca pela economicidade e pela falta de motivação docente, uma vez que é visto como um meio de seleção e de classificação, no entanto na sua grande maioria, os docentes que fizeram parte dos estudos supracitados consideraram que haja avaliação e que ela seja preferencialmente formativa,

deixando de lado o seu lado sumativo, mas que é uma classe aberta a continuar a aprender e a provar que o ensino é cada vez mais exigente e desafiante, mas que estão preparados apesar de todas as adversidades, sejam elas a instabilidade, o individualismo ou a desmotivação.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA

### 3. Introdução

Metodologia pode ser definida, citando Herman (1983), como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica”. Assim, neste capítulo, procedemos à descrição da metodologia seguida para a realização do presente estudo, considerando uma contextualização teórica das opções tomadas para a investigação seguindo-se a caracterização da natureza do estudo e a sua descrição. São também abordados a escolha e seleção dos instrumentos, procedimentos para a recolha e tratamento dos dados de modo a concretizar os nossos objetivos, com vista a responder às nossas questões de investigação.

#### 3.1. Considerações e opções metodológicas

O paradigma da investigação seguido neste estudo é do tipo misto, em que quer a perspetiva quantitativa quer a perspetiva qualitativa convergem para dar resposta às questões anteriormente formuladas.

Esteves e Azevedo (1998, p. 27) referem que “...o tratamento das técnicas, quer qualitativas, quer quantitativas, é feito frequentemente num esquema de certa artificialidade, nomeadamente quando são isoladas dos restantes níveis que integram a estratégia de investigação: o metodológico, o teórico e o epistemológico”.

Assim, facilmente se aceita que qualquer destes dois tipos de metodologias utilizadas tem as suas vantagens e desvantagens. Contudo, os elementos fortes de um complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao melhor desenvolvimento da ciência (Fig. 16).

<b>Pesquisa Quantitativa</b>	<b>Pesquisa Qualitativa</b>
Focaliza uma quantidade pequena de conceitos	Tenta compreender a totalidade do fenómeno, mais do que focalizar conceitos específicos
Inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos estão relacionados	Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador
Utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados	Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados
Coleta os dados mediante condições de controle	Não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade
Enfatiza a objetividade, na coleta e análise dos dados	Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências
Analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos	Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva

Figura 16 - Comparação entre o método quantitativo e método qualitativo (adaptado de Polit et al., 2004)

A investigação de tipo qualitativo descritivo premeia o ambiente natural como forma de captação de dados para análise, sendo o investigador o foco principal na investigação e que tem ainda a vantagem de ele poder usar todo o empirismo científico. Tem ainda um carácter descritivo que neste caso se apresenta como o mais ajustado para proceder a uma abordagem mais direta da realidade, ou seja, é semelhante à interpretação que fazemos em determinados contextos sempre que estamos embebidos num tema, como é o nosso estudo.

Já o tipo quantitativo, segundo Greenwood, (Almeida e Pinto, 1995, pp. 94 e 95), permite "...a observação, por meio de perguntas directas e indirectas de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas susceptíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa".

É com a operacionalização das técnicas, como é o exemplo do questionário, que nos vai ser permitido realizar o tipo de investigação mista, qualitativa-quantitativa, uma vez que nos permite realizar os dois tipos de análise, por forma a possibilitar determinadas inferências. São assim imprescindíveis para este nosso estudo a complementaridade dos dois tipos de metodologia. Aliás, Fonseca (2002) acrescenta ainda que em termos de investigação:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (p. 20)

A figura 17 ilustra diferentes aspetos, comparativamente, das duas perspetivas, quantitativa e qualitativa

<b>Aspecto</b>	<b>Pesquisa Quantitativa</b>	<b>Pesquisa Qualitativa</b>
Enfoque na interpretação do objeto	menor	maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	menor	maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenómenos estudados	menor	maior
Alcance do estudo no tempo	instantâneo	intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	uma	várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Figura 17 - Comparação entre pesquisa Quantitativa e Qualitativa (Fonseca, 2002, p. 20)

A recolha de dados utilizada num primeiro momento foi a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico, uma vez que a entrevista é vista como facilitadora do paradigma investigativo de natureza qualitativa. Ela possui características que enfatizam a interpretação em contexto, que não permite generalizações, que contempla a livre expressão do entrevistado, retratando a realidade de forma completa e profunda. É com este instrumento que o entrevistador terá de se abster de dar a sua opinião ou condicionar o discurso do entrevistado.

Com as características deste tipo de instrumentos a serem usados numa investigação deste âmbito, permitem ao investigador realizar um estudo detalhado e em profundidade porque os dados recolhidos são apresentados normalmente em texto, daí, ser de natureza essencialmente descritiva. As entrevistas foram assim um método escolhido porque fornecem dados sobre o real, assim como as suas representações se referem à realidade que se pretende estudar. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação que queremos obter e de modo muito espontâneo. A vantagem reside, ainda, no facto de o entrevistador seguir um guião de perguntas feitas a todos os entrevistados de forma idêntica e na mesma ordem.

Refere Godoy (1995, p. 3) “Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.” Este paradigma tem assim um fator comum que reside no facto de permitir enquadrar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, ou ainda num dando momento atribuir um sentido às conceções que transportam consigo, influências de uma sociedade que nos dá uma visão bastante rica”.

Num segundo momento, a recolha de dados foi feita por um inquérito por questionário.

Sabendo, que existem vantagens e desvantagens no uso deste tipo de instrumentos de recolha de informação, como vantagens podemos salientar que permite recolher informação de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo, que permite uma rápida recolha de informação, tem menor custo, prevê uma maior sistematização dos resultados fornecidos e acima de tudo vai permitir uma maior facilidade de análise.

Cientes destas vantagens, certo é que sabíamos que também havia algumas limitações que, conscientes delas, tentámos ser bastante rigorosos para conseguir a máxima fiabilidade. Sabendo, embora, que também todo o processo de elaboração e testagem de itens pode ser muito moroso, contudo, fizemos um pré-teste ao inquérito que nos permitiu identificar dificuldades, tendo assim alterado alguns pormenores (contudo, relevantes) melhorando a validade e fiabilidade da investigação. Também corremos o risco de uma elevada taxa de não-respostas, e por diversos motivos, que atribuímos a aspetos diversos como o do tempo despendido para as respostas, a falta

de tempo dos sujeitos-alvo, o não envolvimento e o não sentir-se com suficiente à vontade com o assunto questionado, dado o nível de emotividade que a avaliação do desempenho docente pode causar nos docentes. Outras das desvantagens com que nos deparamos, teve precisamente a ver com a interpretação das questões. Nem sempre é fácil quando o tema é subjetivo, detendo ainda, a plena consciência de que é difícil saber se os inquiridos responderam o que sentem ou se responderam de acordo com o que pensam, que são aliás, as nossas expectativas.

Por fim, também temos que ter em conta a questão da ética e do rigor, porque são dois fatores determinantes que podem influenciar a investigação qualitativa, e não só. Se queremos ser rigorosos e atingir o nosso objetivo, então temos de usar uma metodologia adequada e ajustada.

Na investigação que desenvolvemos, pretendemos dar especial atenção às perceções que avaliadores e avaliados têm sobre a avaliação em termos de orientação na perspetiva de formação profissional, às condições em que o ato supervisivo ocorre, até que ponto a avaliação é orientadora de desempenho profissional, de autoavaliação, no sentido de se aferir se este modelo de avaliação de desempenho docente valoriza e promove a atividade letiva e a profissão docente.

Resta-nos apenas referir que nas entrevistas e nos documentos recolhidos por nós, participaram diversos respondentes mediante requisitos estabelecidos previamente por nós.

### 3.2. Os participantes

O estudo foi realizado em Agrupamentos de escolas públicas da zona interior centro (ZIC) com professores dos ciclos de ensino básico e preparatório (Educadores de Infância, 1º, 2º, 3º Ciclo) e secundário, onde foram participantes docentes avaliadores e avaliados de todas as áreas de ensino (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa ou outra, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Educação Artística e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física), assim como também foram participantes os diretores de agrupamentos de escola.

Para a realização do estudo foram selecionados vinte Agrupamentos de Escolas.

Como requisito para o questionário, estabelecemos como potenciais respondentes todos os professores pertencentes a estes agrupamentos de escola que tivessem tido ou a função de avaliadores ou terem sido avaliados pelo processo de Avaliação do Agrupamento à sombra dos modelos de avaliação propostos pelo Estatuto da Carreira Docente no ano de 2015.

No caso dos diretores dos agrupamentos, e por se tratar da entrevista semiestruturada, foram escolhidos aleatoriamente, mas escolhendo dois agrupamentos localizados acima do rio Tejo e dois agrupamentos localizados abaixo.

### 3.3. Contexto do estudo e caracterização geral

Em relação à seleção dos Agrupamentos de escola, optamos por sedes que se localizassem preferencialmente na zona interior centro (ZIC) nos distritos de Castelo Branco e Portalegre.

Primeiro pela fácil localização e proximidade relativamente ao local de habitação, o que facilita em muito a recolha dos dados, em segundo lugar pela influência do contexto social específico e por fim, pela metodologia assentar num modelo misto, mas de cariz marcadamente qualitativo, que prevê interações com profundidade e detalhes de informação.

No que concerne à caracterização dos professores, eles têm que ter participado na vida escolar enquanto docentes avaliadores e avaliados. As áreas de ensino de cada docente não são vinculativas, sendo portanto aberto a qualquer disciplina (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa ou outra, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Educação Artística e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física).

Em relação aos diretores de agrupamentos de escola, e por se ter optado pela recolha de dados descritivos, premiando a linguagem do próprio sujeito, serão apenas estabelecimentos que já foram avaliados anteriormente. Neste caso é de extrema importância a capacidade discursiva dos sujeitos, quer em termos da avaliação do desempenho docente, quer à avaliação a que estão sujeitos e do contexto em que os mesmos se encontram inseridos.

Estas abordagens em contexto são facilitadoras da compreensão das dinâmicas internas entre todos os que se regem no âmbito da avaliação do desempenho.

### 3.4. Instrumentos utilizados para recolha de dados

Para realizar esta investigação, foram utilizados inquéritos por questionário *online* porque constituem uma importante técnica para a recolha de dados na investigação a que nos propomos, e simultaneamente está de acordo com os objetivos e questões da investigação, dando acesso ao investigador a diversos pontos de vista dos sujeitos submetidos à investigação, um vez que a avaliação vai abranger um grande leque de pessoas distintas, e assim tornar-se mais acessível na captura de uma maior diversidade de respostas.

### 3.4.1. Guião da entrevista aos diretores de Agrupamentos de escola

A entrevista tem a finalidade de recolher informações sobre a Avaliação de Desempenho Docente, nomeadamente se a Avaliação é vista como orientadora do processo de melhoria, das práticas docentes e do desenvolvimento profissional.

A avaliação de desempenho docente foi alargada e passou a desenvolver-se num formato bastante distinto daquele que era praticado anteriormente, exigindo assim novas e diferenciadas dinâmicas, tanto para professores avaliadores como para professores avaliados, atribuindo responsabilidades variadas também aos diretores de Agrupamentos.

Perante este cenário, consideramos que as entrevistas convergem para atingir os objetivos; **Obj1** - Compreender as perceções que os professores avaliadores e avaliados têm acerca da Avaliação do Desempenho Docente (avaliação e modelo) (Questão de investigação 1) e **Obj2** - Evidenciar linhas orientadoras para um modelo de avaliação do desempenho docente promotor de desenvolvimento profissional (Questão de investigação 2), e formular a resposta às questões de investigação; **Q1**. Quais as perceções dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente?; **Q1.1**. Que perceções têm os docentes sobre a avaliação do desempenho docente e sobre o atual modelo?; **Q1.2**. Em que diferem as perceções de avaliadores e de avaliados sobre a avaliação docente?; **Q1.3**. Como é percecionada a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional?; **Q1.4**. Como se caracteriza a relação entre avaliador e avaliado no processo de avaliação do desempenho docente?; **Q2**. - De que modo o processo da avaliação do desempenho docente pode criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional do professor?

Assim organizamos em guião orientador de entrevista, definindo categorias e subcategorias, através da literatura de referência, da legislação e da nossa perceção, enquanto professores com sete anos de desempenho da profissão, e deixando em aberto, a possibilidade de emergirem da análise de conteúdo das respostas das entrevistas, novas categorias e/ou subcategorias de análise ou de questões não previstas, resultantes de respostas dos respondentes, dado tratar-se de uma entrevista semiestruturada (Tab. 1).

Tabela 1 - Orientação estratégica da entrevista semiestruturada

<b>O atual processo da ADD posto em prática no Agrupamento de Escolas</b>			
	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<b>1</b>	<b>Perceção do Diretor de Agrupamento face aos modelos de Avaliação Docente, e ao atual modelo de avaliação</b>	<b>- Atual ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua opinião em relação ao atual modelo da ADD?</li> <li>- A ADD teve impacto na supervisão da prática pedagógica? Em que medida?</li> </ul>
		<b>- Considerações relativamente a modelos anteriores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No seu agrupamento, como tem decorrido a adaptação ao novo modelo face ao anterior?</li> <li>- Que diferenças relativamente a anteriores modelos?</li> <li>- A que níveis ocorreram as diferenças? Pode dar-nos exemplos da mudança?</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Implementação do modelo da ADD no Agrupamento</b>	<b>- Organização da ADD no agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreva o seu modo de ação, no processo da ADD, no agrupamento.</li> <li>- Como tem decorrido o processo da ADD? Que reações tem encontrado na sua escola?</li> <li>- Quais as estruturas de gestão intervenientes na Implementação do processo da ADD (Direção, CCAD, Coordenadores de Departamento) porquê?</li> <li>- Teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD? Por parte de quem? (Docentes, Departamentos, Coordenadores)?</li> </ul>

	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
3	<b>Instrumentos para avaliação e registo</b>	<b>- Instrumentos utilizados e adotados pelo Agrupamento</b>	<p>- Quem participou na elaboração dos instrumentos de Avaliação utilizados no Agrupamento? A que nível e com que função/papel?</p> <p>- Considera que os instrumentos de registo da ADD são os adequados para o processo?</p>
4	<b>O Avaliador e o seu papel no atual processo de avaliação</b>	<b>- Papel do avaliador no processo da ADD</b>	<p>- Quais as dimensões que considera mais importantes avaliar? (→Vertente profissional, social e ética; →Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; →Participação na escola e relação com a comunidade educativa; →Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.)</p> <p>- Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades/constrangimentos com que se depararam os avaliadores? Pode dar-nos um exemplo?</p> <p>- Como caracteriza a relação entre os avaliadores e os avaliados? Pode dar-nos exemplos de alguma situação?</p>

	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
5	<b>O Avaliador e a sua formação</b>	<b>- Acompanhamento e aferição da formação para a ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi dado acompanhamento e de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD?</li> <li>- De que natureza ou de que nível?</li> <li>- Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do seu Agrupamento para apoiar/regular o processo avaliativo dos docentes?</li> <li>- Quem tomou a iniciativa?</li> <li>- Que formação (interna/externa) detêm os seus avaliadores?</li> </ul>
6	<b>O Avaliado no processo de avaliação</b>	<b>- Papel de avaliado no processo da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que reações teve dos avaliados face ao modelo da ADD?</li> <li>- Que reações teve dos avaliados em relação aos procedimentos avaliativos no Agrupamento?</li> <li>- Como reagiram os avaliados face aos instrumentos de avaliação utilizados pelo Agrupamento?</li> <li>- Quais as reações que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores?</li> </ul>

	<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
7	<b>A avaliação como orientadora do desenvolvimento profissional</b>	<b>- Importância do processo avaliativo enquanto orientador de práticas docentes e desenvolvimento profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que o avaliado se desenvolveu em termos pedagógicos no decurso do processo da ADD? Pode dar-nos alguns exemplos?</li> <li>- Considera que o processo de avaliação tem conduzido a um processo de desenvolvimento profissional? Porquê?</li> <li>- Houve influência da avaliação do processo da ADD na prática docente? Como se evidenciou?</li> <li>- Pode indicar alguns aspetos positivos e negativos do processo de Avaliação do modelo atual da ADD.</li> <li>- Considera o momento da ADD um ato administrativo?</li> </ul>
8	<b>Futuro do Modelo da ADD</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No seu entender, e baseado na sua experiência, que aspetos seriam de manter ou retirar relativamente ao processo da ADD? Porquê?</li> </ul>
9	<b>Resposta livre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de abordar algum aspeto relativo ao atual modelo da ADD que não foi abordado nesta entrevista e/ou acrescentar algo?</li> </ul>
10	<b>Categorias emergentes da análise</b>	<b>Sub-categorias emergentes da análise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativo a questões anteriores ou a questões não previstas</li> </ul>

### 3.4.2. Questionário *on-line*

O questionário após a sua elaboração, posteriormente foi colocado *on-line* e remetido às escolas para que os docentes respondessem diretamente na plataforma criada para o efeito, ficando os dados armazenados numa base de dados para posterior análise.

Desta forma, definimos categorias e subcategorias (tab. 2), através da literatura de referência, da legislação e da nossa perceção, enquanto professor.

**Tabela 2** - Orientação estratégica e categórica do questionário a aplicar aos docentes

		<b>Questionário <i>on-line</i></b>
		<b>Categorias</b>
		<b>Sub-categorias</b>
	<b>Dados pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade</li> <li>- Género</li> <li>- Grupo de docência</li> <li>- Habilitações académicas</li> <li>- Categoria profissional</li> <li>- Tempo de serviço até 31/08/2015</li> <li>- Tempo de serviço no agrupamento atual</li> <li>- Cargos exercidos no agrupamento</li> </ul>
<b>1</b>	<b>- Perceção da Avaliação do Desempenho docente (ADD)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atual ADD</li> <li>- Considerações relativamente a modelos anteriores</li> </ul>
<b>2</b>	<b>O atual modelo da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento profissional dos docentes</li> <li>- Melhoria das práticas docentes</li> <li>- Autoavaliação docente</li> </ul>

3	<b>Relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação contínua</li> <li>- Desenvolvimento docente</li> <li>- Função de coordenação</li> <li>- Alteração das práticas docentes</li> </ul>
4	<b>O Avaliador e o seu papel no atual processo de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel do avaliador no processo da ADD</li> </ul>
5	<b>O avaliado no processo da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento e aferição do modelo da ADD</li> <li>- Desenvolvimento profissional</li> <li>- Operacionalização do processo da ADD</li> <li>- Papel de avaliado no processo da ADD</li> </ul>
6	<b>Implementação do modelo da ADD no Agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização da ADD no agrupamento</li> </ul>
7	<b>Um novo modelo da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papéis de avaliador e avaliado</li> <li>- Formação</li> <li>- Desenvolvimento docente</li> <li>- Avaliação colaborativa</li> </ul>

Seguidamente, e como foi referido anteriormente, apresentamos o questionário que construímos, validámos e utilizámos na nossa investigação (Tab. 3). Das categorias e subcategorias emergiram as perguntas que consideramos serem as mais relevantes e que nos poderiam dar boas evidências no âmbito da problemática a estudar.

Tabela 3 - Questionário On-line

<b>B1 – Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?</b>	DT	D	SO	C	CT
1- Concorda que os professores sejam avaliados?					
2- Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?					
3- A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?					
4- A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?					
5- A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?					
6 – Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?					
7 – Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?					
8 – Influência o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?					
9 – Promove a participação em atividades formativas?					
10 – Promove a partilha de práticas profissionais?					
11 – Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?					
12 – Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas?					
13 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?					
14 - Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?					
<b>B2 – Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo da ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
15 - Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?					
16 - Tem permitido premiar os melhores docentes?					
17 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?					
18 - Tem promovido a autoavaliação dos docentes?					
19 - É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?					
20 - Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?					
21 - Tem causado competição entre docentes?					
22 - Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?					
23 – Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?					
24 – Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?					
25 - Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?					
26 – Satisfaz as exigências da educação atualmente?					
<b>B3 – Na sua opinião, a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
27 – Promovido a procura por novas práticas docentes?					
28 – Tem incentivado à formação contínua?					
29 – Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?					
30 – Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?					
31 – A ADD tem assumido uma função coordenadora?					
32 – Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?					
33 – Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?					
34 – Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?					
35 – Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?					
36 – Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?					

<b>B4 – (responda se é/foi avaliador) Como avaliador a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
37 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
38 - Orienta os docentes na sua prática docente?					
39 – A ADD assume uma postura formativa?					
40 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
41 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
42 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
43 – Promove o desenvolvimento profissional?					
44 – Elogia as qualidades do avaliado?					
45 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?					
46 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					
<b>B5 – (responda se é/foi avaliado) Como avaliado a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
47 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
48 - Orienta os docentes na sua prática docente?					
49 – A ADD assume uma postura formativa?					
50 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
51 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
52 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
53 – Promove o desempenho profissional?					
54 – Elogia as qualidades do avaliado?					
55 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?					
56 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					
<b>B6 – Como tem decorrido o processo da ADD no seu agrupamento:</b>	DT	D	SO	C	CT
57 - Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo da ADD?					
58 - O processo da ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?					
59 - A direção tem sido essencial na condução da ADD?					
60 - A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?					
61 - A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?					
62 - A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?					
63 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?					
64 - A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?					

II Parte					
Apreciação sobre o atual modelo da ADD e possíveis alterações					
<b>B7 – Na sua opinião, se existir um novo modelo da ADD, ela deverá:</b>	DT	D	SO	C	CT
65 – Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?					
66 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?					
67 - Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?					
68 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?					
69 - A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?					
70 – Privilegiar a formação contínua?					
71 – Privilegiar a autoavaliação dos docentes?					
72 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?					
73 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?					
74 – Manter o ciclo de observação de aulas?					
75 – Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?					
76 – Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?					

### 3.5. Procedimentos para a recolha de dados

Após a revisão da literatura foram elaborados os inquéritos (Tab. 3) e consecutivamente elaborado o guião da entrevista aos diretores de agrupamento de escola (Tab. 1). A recolha de dados foi realizada em dois tempos distintos, sendo que no caso dos inquéritos se procedeu à recolha das respostas na plataforma eletrónica sendo recolhidos na data pré-estabelecida por nós, e, no caso das entrevistas, foram recolhidos no momento da realização de cada uma e tratados posteriormente.

Conforme referem Lessard, Goyette e Boiton (1994), a investigação, de um modo geral, e seja qual for o caminho epistemológico, rege-se por regras de âmbito nacional e internacional relativa à proteção dos sujeitos. O respeito por princípios éticos é assim considerado fundamental na validade da investigação.

Desta forma, procedeu-se ao envio de *e-mails* e alguns contatos telefónicos a solicitar a participação dos agrupamentos na investigação e pedida a colaboração na distribuição dos mesmos, assim como requeridas as entrevistas aos diretores.

Na segunda fase, foram enviados aos agrupamentos de escola os questionários, que foram distribuídos pelos departamentos. No caso da entrevista, ela foi marcada com antecedência por nós, solicitando sempre autorização para o encontro.

Em ambos os casos, as respostas dos agrupamentos em questão foram sempre positivas, consentindo-se sempre as fases do estudo.

Ficou sempre salvaguardado que os dados não seriam tornados públicos, e que este estudo era de cariz voluntário, não obrigando ninguém, por qualquer forma, à participação.

Em termos de conteúdo, quer na entrevista quer no questionário, ele foi sempre referido através dos objetivos explicitados por nós aos participantes.

Tanto a entrevista como o inquérito por questionário foram submetidos a um pré-teste a indivíduos da população que não faziam parte dos sujeitos selecionados por nós, para testar a clareza, a pertinência das questões e antever a duração média das entrevistas e também desenvolver as nossas capacidades na realização das mesmas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Também tivemos uma grande preocupação com o tempo gasto pelos respondentes na resposta aos nossos inquéritos, por questionário e por entrevista. No caso da entrevista, esta consistia numa bateria de trinta perguntas e a duração não ultrapassava os trinta minutos, em situação regular. No caso do questionário a média de duração rondou sempre os cinco minutos de preenchimento.

Qualquer destes instrumentos utilizados, deu frutos na obtenção de informações sobre as características do contexto e sobre a atuação através de processos de participação dos diferentes atores na organização escola.

### **3.6. Análise de dados**

Os dados recolhidos durante os momentos de entrevistas e inquéritos, foram posteriormente analisados. Essa análise assentou principalmente nas respostas obtidas através dos inquéritos aos docentes e nas respostas às entrevistas aos diretores de agrupamento, assim como de notas de campo recolhidas, nesta situação.

Para tratamento de dados das entrevistas, após a transcrição do áudio, utilizámos a análise de conteúdo que é definida como um procedimento que inclui um conjunto de técnicas para a análise dos dados. O objetivo é dar significado, ao conteúdo das mensagens obtidas com os participantes, através da elaboração de categorias analíticas, que permitam sistematizar as informações (Bogdan e Biklen, 1994).

Como no nosso estudo se optou por uma metodologia de combinação qualitativa-quantitativa, e tendo em conta os objetivos traçados, tivemos em atenção também a realização de categorias mistas de análise de conteúdos. Por um lado, pelo facto de pretendermos identificar as potencialidades e limitações do modelo de avaliação do desempenho docente vigente e por estar no segundo ciclo avaliativo, podendo ele dar-nos pistas concretas sobre o desenvolvimento profissional, exigindo assim uma análise objetiva dos conteúdos abordados por nós. Por outro lado pretendíamos também compreender como os professores perspetivam o processo de avaliação docente, pelo que nos pareceu pertinente utilizar uma análise estatística. Primeiro

porque ela nos dá uma interpretação no sentido de salientar fatores evidenciados relativamente aos dados e aos resultados obtidos, e em segundo lugar porque a análise estatística que tem como finalidade a conceptualização a partir dos dados sistematicamente recolhidos, analisados e comparados através do processo de investigação, pelo que melhoram a compreensão dos fenómenos, podendo ainda constituir-nos um guia com maior significação para a ação do estudo em si mesmo.

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. Introdução**

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação a partir dos resultados recolhidos e analisados na sequência do trabalho desenvolvido. Os dados são apresentados de acordo com as entrevistas aos diretores de agrupamentos de escolas, e dos inquéritos *on-line* recolhidos através da plataforma criada especificamente para este estudo.

Natércio Afonso (2005, p. 111) refere que “a efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimentos científicos) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação”, e foi imediatamente a seguir, tendo em vista o objetivo do estudo, que estes dados nos conduziram para a interpretação e sistematização dos resultados.

### **4.2. Tratamento dos dados**

A análise dos dados obtidos através da realização das entrevistas e através de questionários esteve sempre relacionado com as nossas questões e com os objetivos delineados desde o planeamento do estudo. Toda e qualquer informação recolhida pela entrevista teve sempre como alvo o enquadramento do processo da Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do processo de melhoria das práticas docentes e desenvolvimento profissional. Desta forma, e após a recolha de dados que corresponde à fase inicial do trabalho empírico, procedemos de seguida à sua organização e tratamento de acordo com a informação recolhida. Posteriormente, esta análise e tratamento de dados levaram-nos para uma sistematização e posterior interpretação dos resultados com vista à elaboração das conclusões do estudo.

#### **4.2.1. Tratamento dos dados recolhidos na entrevista**

No caso da entrevista aos diretores de agrupamentos de escolas, esteve sempre em mente o objetivo de compreender a forma como o processo da ADD era aplicado, assim como a sua aplicação nos diversos estabelecimentos referenciados por nós como amostra para o nosso estudo. As respostas às questões formuladas nas entrevistas foram devidamente analisadas, sumariadas e transcritas para um quadro síntese (Tab. 4), que nos permitiu interpretar a relação existente entre as diversas formas de perceções e aplicações da ADD nos diversos agrupamentos. Este quadro síntese foi também um passo crucial para a análise dos dados recolhidos.

Os dados conseguidos foram sujeitos a diversas leituras e às consecutivas interpretações para que desta forma se pudesse dispor de uma perceção mais abrangente acerca do objeto de estudo na procura de respostas para as questões formuladas. A informação proveniente das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo, uma técnica que é defendida por Vala (1986) e que viabiliza uma análise com “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, citado por Vala, 2003, p. 103).

#### **4.2.2. Tratamento dos dados recolhidos por questionário**

O tratamento dos dados obtidos através do inquérito *on-line*, foram tratados, por forma a lhes conseguirmos atribuir significados, através de quadros, gráficos ou listagens de categorias, uma vez que os dados são suscetíveis de serem quantificados e ainda poderem estar sujeitos à medição da respetiva frequência estatística.

É nossa preocupação a realização de um trabalho em que se possam verificar alguns graus de intensidade, de frequência, de padrões ou de ocorrência de determinados sentidos, se infiram significados, atitudes e opiniões face à avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional, por forma a verificar o grau de intensidade das respetivas frequências ou mesmo formas quantificáveis passíveis de análise.

Desta forma, os dados recolhidos eram suscetíveis de serem quantificados e submetidos a uma representação gráfica, a partir da qual foram analisados e interpretados.

Para além da extrapolação da análise de conteúdo, foi efetuada também uma análise descritiva, surgindo assim a necessidade de efetuarmos o cruzamento dos dados com outras técnicas.

Como forma de facilitar a interpretação, deixámo-nos orientar pelo quadro de análise de conteúdo (Tab. 4), construído para as entrevistas. Foi nossa intenção atingir os nossos objetivos metodológicos e empíricos no momento da análise e interpretação dos dados.

Também, e decorrente da natureza deste estudo, queríamos verificar a possibilidade de se cruzarem dados entre si, de se criarem novos olhares, de se levantarem novas questões, abrir novas hipóteses e até, reformular lógicas de conceção sobre o nosso objeto de estudo, uma vez que ele não é estático.

### 4.2.3. Análise das entrevistas

Neste ponto apresentamos as análises descritivas das entrevistas aos diretores de agrupamento, assim como os resultados empíricos, resultantes das entrevistas realizadas segundo as categorias e subcategorias identificadas no guião de entrevista anteriormente apresentado na tabela 1.

Salientamos que o presente estudo tem como objetivos desencadear a reflexão sobre a problemática e a complexidade da avaliação dentro da organização escola, a compreensão das perceções que os professores avaliadores e avaliados têm acerca da Avaliação do Desempenho Docente, assim como fazer uma análise em torno das opiniões sobre contextos avaliativos e de supervisão, aspetos da avaliação de desempenho docente, assim como a análise do funcionamento e da aplicação dos modelos da ADD nas instituições selecionadas para o estudo. Deste modo, apresentamos os resultados da análise das entrevistas, categoria a categoria, e para cada uma, subcategoria a subcategoria, apresentando sempre evidências captadas de cada diretor entrevistado.

**Categoria:** Perceção do Diretor de Agrupamento face aos modelos da Avaliação Docente e ao atual modelo de avaliação

**Subcategoria:** Atual ADD

Quando se iniciou a entrevista e foi perguntada a sua opinião aos diretores de agrupamento de escolas sobre o atual modelo da ADD, concluímos que o atual modelo é pouco flexível e que embora retire peso à decisão do diretor, ele não corresponde às expectativas e necessidades de cada agrupamento. Concluiu-se também que ao nível dos docentes, ele não representa os desafios dos docentes nem prevê que haja um panorama avaliativo justo, sendo excessivamente burocrático, e não fomentando o desenvolvimento docente. Conclui-se ainda que a classe docente não se revê neste modelo, revelando indiferença pelo motivo de não ter um objetivo definido, como a progressão na carreira.

**D1** – “...nós tínhamos uma intervenção muito pesada, quer dizer, talvez achassem mais pesada ou muito pesada, mas eu achava que estava bem, porque no fundo nós conhecemos e nós temos também que intervir, se o docente é competente, se não é competente”.

**D2** – “É um modelo que é muito burocrático..., não é o reflexo real do que as pessoas merecem”.

**D3** – “As pessoas pensam que estão a fazer isto para “aquecer” e que isto não tem implicações nenhuma de futuro, como de resto neste momento não tem. E de futuro também não se preveem grandes mudanças ou alterações em relação ao descongelamento que está neste momento em vigor”.

**D4** - “...o modelo existente não tem qualquer repercussão positiva até agora no desempenho dos professores nem da melhoria do processo de ensino-aprendizagem”.

Em termos do impacto da ADD na supervisão pedagógica, as opiniões dividem-se, e os três dos quatro diretores entrevistados revelaram que esse impacto foi visto apenas como mais uma tarefa administrativa e burocrática. Uma vez que o processo é externo, o modelo atual não coaduna com as exigências sentidas pelos diretores para uma prática impar de supervisão pedagógica. O tempo dado para a aplicação das regras de supervisão revelou-se reduzido face à sua implementação nos agrupamentos, e no dia-a-dia das escolas, os docentes estão descrentes e não trabalham em prol das boas práticas nem para uma melhoria das práticas, uma vez que os resultados decorrentes da prática supervisiva pedagógica não os motivam.

**D1** - “Teve impacto na supervisão pedagógica no sentido de que agora sim, há docentes a entrarem nas salas e docentes que não são da escola, portanto são, é um olhar mais externo...”

**D2** - “teve impacto quando naquele primeiro em que toda a gente tinha que ter observação de aulas e tivemos que fazer, e então aí sim as pessoas tinham que ter todas”

**D3** - “Não houve grande alteração, a maior parte, o quadro da escola é muito estável, portanto, as pessoas que foram avaliadas...”

**D4** - “...é um modelo muito administrativo... não há um tempo real para implementar, nem meios, porque é preciso ter gente muito bem formada para fazer supervisão pedagógica, portanto, o modelo é um modelo administrativo, ponto final”.

#### **Subcategoria:** Considerações relativamente a modelos anteriores

Em termos de adaptação do novo modelo da ADD nos agrupamentos, foi unânime a opinião dos diretores em classifica-lo como um processo menos burocrático, e todos afirmaram que uma vez sendo um modelo apenas refeito em partes, tornou-se mais adaptativo para os docentes. Foi de fácil e simples adaptação por parte dos docentes, mas deixou de fora a supervisão e o reconhecimento do trabalho efetuado pelos docentes.

É também referido que este novo modelo da ADD não trouxe nada de novo no panorama educativo. De uma forma geral mudaram-se alguns conceitos que consequentemente levaram a uma forma diferente de atuação, mas que num todo (modelo em si), é apenas uma adaptação do anterior. Foi ainda referido pela maioria dos diretores que o fator progressão na carreira era um fator determinante para o sucesso do modelo, servia de motivação, e sem essa motivação é quase como começar do início.

**D1** - “...é para fazer assim, faz-se, ninguém refila”.

**D2** – “...é burocrático, mas é muito menos burocrático que o outro, o outro então é que era pior”; “...passamos a ter apenas em progressão de carreira, e agora como não progredimos voltamos à estaca zero quase;

**D3** – “...houve uma adaptação boa e eficaz”; “...não houve efetivamente grande diferença”.

**D4** – “...daí ver-se perfeitamente que a ausência da supervisão, do conhecimento do trabalho está perfeitamente fora deste enquadramento do sistema de avaliação...”; “Naquilo que é os seus efeitos, mantem-se que não há progressão dos docentes, mantem-se as quotas, e não haja dúvida que avaliar sem incentivos quer dizer...”

Em termos de comparação entre modelos, os níveis da mudança pareceram ter sido sentidos em diversos níveis. Todos os diretores revelaram ter havido níveis onde a mudança foi mais sentida.

Se no modelo anterior a observação era feita por colegas, então este novo modelo prevê uma externalização em termos de observações, ou seja, existe aqui um fator novo que vai atuar num nível completamente novo, fator referido pela maioria dos diretores, assim como o peso que o avaliador externo tem agora no processo. Com este novo modelo houve mudanças nos níveis temporais. Percebe-se que a formulação de um calendário vem facilitar a tarefa para os avaliadores e avaliados, o que simplifica o processo da ADD no seu todo, evitando assim conflitos entre as avaliações e as aulas observadas. Também foi referida uma mudança, ainda que menor, ao nível dos domínios e das dimensões, uma vez que estas são agora mais específicas e objetivas, tendo sido também reduzidas em número para três domínios e três dimensões.

Conclui-se assim que as mudanças da nova ADD feitas a partir do anterior modelo atingiram alguns níveis de execução, e que certamente facilitaram e dispuseram uma operacionalização de todo o processo em termos de tempo cronológico e de objetivos a atingir, fator que se observa com as reduções quer dos domínios, quer das dimensões. Existe sim uma grande mudança ao nível da observação, uma vez que ela prevê mais atuação por parte do avaliador externo e do coordenador da SADD, tirando um peso decisivo ao diretor do agrupamento de escola.

**D1** – “Agora é o peso do avaliador externo e de resto o coordenador, basicamente”.

**D2** – “... em relação ao tempo, penso que este é o ideal, não andamos sempre a fazer avaliações e a questão das aulas observadas”.

**D3** – “...não houve (alterações)”.

**D4** – “...passaram a ser três domínios, três dimensões de avaliação, havia mais, agora são menos, mas no essencial não mudou muito”.

**Categoria:** Implementação do modelo da ADD no Agrupamento

### **Subcategoria:** Organização da ADD no agrupamento

Ficou bem claro que o papel do diretor no processo de avaliação docente é de coordenação, monitorização e organização, e passa pela coordenação conjunta com a SADD. Existe um plano de ação para todo o processo avaliativo, desde a sua calendarização, a definição dos avaliadores e a atribuição das quotas. O diretor está também envolvido no processo de construção dos instrumentos de avaliação, tornando-se uma mais-valia na regulação e monitorização de todo o processo. É de salientar também o facto de que o diretor tem um forte papel representativo e informativo no final de cada ciclo de avaliação, uma vez que é ele quem apresenta as avaliações o que pode levar a conflitos entre docentes, e até mesmo às reclamações dos níveis atribuídos.

D1 – “...coordeno a secção de avaliação de desempenho, portanto, reúno com os elementos dessa secção...”

D2 – “...enquanto diretora, é a parte organizativa, definimos o calendário, portanto o calendário é definido em termos de conselho pedagógico e de SADD...”

D3 – “...Eu tenho-me limitado nas reuniões de SADD a coordenar o processo...”

D4 – “...sou a presidente da SADD... mediação e monitorização do processo... eu tento trabalhar muito com a equipa da SADD, definimos todos em conjunto e reunimos tudo aquilo que são os instrumentos que vão ser usados para a avaliação dos professores”.

O processo da ADD nos agrupamentos tem decorrido com normalidade, tanto pelos fatores que já temos vindo a fazer referência, mas também porque o grande impacto da avaliação docente foi mais contestada no modelo anterior e mais concretamente na sua implementação. A resposta certa será o início de algo novo, era um processo ainda muito dúbio em termos de aplicação e de resposta às necessidades docentes. Neste novo modelo da ADD, também houve contestação, mas foi mais branda, derivado ao desinteresse revelado pelos docentes na avaliação. De um lado temos os docentes que fazem o processo da ADD apenas porque a lei manda, o que revela falta de motivação, desinteresse, ainda que generalizado, como nos foi revelado por dois dos quatro diretores inquiridos. Um outro fator tem a ver com o facto de os docentes não se reverem no processo, e mais além de não contemplarem qualquer utilidade à ADD, atribuindo-lhe um descrédito total.

Existem problemas associados a esse desinteresse, e foi referido que um deles é o congelamento da progressão na carreira. Dado curioso, porque a progressão na carreira é referido inúmeras vezes durante as diversas entrevistas, o que nos leva a concluir que é um fator determinante para o contentamento docente e para o interesse na ADD. Foi também referido que este modelo da ADD não permite premiar os docentes que se esforçam e que trabalham, não reconhece aqueles que têm melhor desempenho, o que conseqüentemente leva ao desinteresse e à desmotivação. Identificado também foi o problema da quotização, fator que tem influência nos

docentes e no conseqüente empenho. Um dos diretores deixou bem claro que as quotas geram conflitos e que são injustas na medida em que no caso de haver dois professores em nível igual e se exceder a quota, apenas um é premiado, o que leva o outro docente a não se esforçar e até a desistir de trabalhar para a quota.

**D1** – “...eu noto a nível dos docentes que, é para cumprir a lei, então cumpra-se, portanto, não há grandes questões”.

**D2** – “...há sempre comparações, há sempre pessoas insatisfeitas porque não entram na cota, há sempre esse mau estar sempre que às vezes se cria quando se entra em competição...”

**D3** – “...as pessoas pensam e acham na prática que “isto” não lhes vai servir de nada”.

**D4** – “...da parte dos docentes ...não ligam nenhuma (ADD), é o descrédito total, muitos, é verdade, sentem-se injustiçados por causa das quotas... é a desilusão e a decepção e a falta de reconhecerem que o sistema não permite o seu reconhecimento e que a culpa não é da escola, não é dos avaliadores... então não digam que a avaliação é para a progressão...”

As estruturas de gestão intervenientes na implementação da ADD foram unanimemente as mesmas segundo os diretores. Todos eles referiram que a estrutura mais importante nessa implementação foi o coordenador de departamento. Entendeu-se assim que essa importância advém do facto de eles mesmo serem avaliadores, o que em termos de legislação lhes dá conforto, e simultaneamente aplicam as decisões tomadas nos conselhos pedagógicos. A SADD ocupa também um lugar de destaque, uma vez que as decisões avaliativas dependem diretamente dela. É ela mesmo que acompanha todo o processo avaliativo e uma vez que o presidente da SADD é o presidente do agrupamento. Torna-se mais simplificado o trabalho, delegando-se competências aos coordenadores de departamento por estarem mais próximos dos docentes.

Os avaliadores, ainda que externos, e os supervisores, são também referidos como órgãos de gestão importante na implementação do processo da ADD. Houve ainda uma referência a um centro de formação, mas por estar isolado, pensamos tratar-se da proximidade com o agrupamento de escolas, nomeadamente na formação dos seus avaliadores externos.

**D1** – “Basicamente é a direção e coordenador de departamento”.

**D2** – “A direção, eu, da direção mais ninguém entra, depois temos a SADD que é a seção de avaliação do conselho pedagógico”.

**D3** – “...(SADD) que coordena e monitoriza todo o processo e os professores que são avaliados”.

**D4** – “...têm os departamentos curriculares e os coordenadores de departamento, porque eles são avaliadores...os coordenadores de departamento para acertarmos agulhas sobre procedimentos e orientações para a ADD”.

Em termos de recomendações para a implementação da ADD nos agrupamentos, os diretores unanimemente referiram-se à legislação como a ferramenta fundamental e única em todo o processo. Isto porque a lei é muito objetiva e não se pode contornar, daí a pouca participação dos diversos atores da comunidade escolar em sugerir reformulações ou adaptações quer à forma da implementação da ADD quer a pequenas adendas sobre todo o processo. Apesar dos docentes, dos coordenadores, e dos departamentos serem parte integrante e mediadora do processo, eles em nada contribuíram para a implementação da ADD no agrupamento.

**D1** – “...sai a lei, é para cumprir”.

**D2** – “...a legislação é esclarecedora”.

**D3** – “Não. Não!” (referindo-se às indicações/sugestões para a implementação da ADD no seu agrupamento)

**D4** – “...nós temos legislação que fala dos processos, temos vários diplomas que regulamentam os órgãos intervenientes, o seu papel, as suas competências, e com base nisso...nós agora...a alma do procedimento, o conteúdo funcional do procedimento, ninguém nos disse nada”.

**Categoria:** Instrumentos para avaliação e registo

**Subcategoria:** Instrumentos utilizados e adotados pelo Agrupamento

E relação à elaboração dos instrumentos de registo e avaliação, na sua maioria são elaborados na SADD e em conselho pedagógico.

O processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo têm alguns passos que são seguidos por alguns agrupamentos, e que primeiramente é elaborado pela SADD e fica depois em discussão pelos docentes por um determinado período de tempo. Mas a nosso ver essa etapa depende de cada diretor e da forma como o atual instrumento está elaborado, uma vez que em alguns casos ele apenas é adaptado. Depois do documento estar sujeito a discussão e de ter sido reformulado com as indicações e sugestões dos docentes então ele é aprovado em sede da SADD e posteriormente em conselho pedagógico, seguindo-se então a sua aplicação no agrupamento.

É de salientar neste momento que os instrumentos de avaliação têm já recomendações dadas pelo Ministério da Educação que assentam nos domínios e dimensões reguladoras da avaliação, mas que deixa um espaço para elaborar e ser criativo, caso da inserção do projeto educativo do agrupamento, ou mesmo atividades do plano atual de atividades. É ainda acrescentado que nem todos os agrupamentos têm a mesma realidade, e que os instrumentos têm que ser elaborados tendo em

conta essa mesma realidade, porque existem fatores determinantes para o sucesso do instrumento avaliativo.

Existe ainda um diretor de agrupamento que defende que os instrumentos de avaliação deviam de ser uniformes, uma vez que o processo é todo o mesmo em todos os agrupamentos de escola, e que mesmo com realidades diferentes existia menos injustiça e seria mais fácil de distinguir os agrupamentos derivado dos indicadores selecionados para a avaliação.

**D1** – “...O pedagógico, na sua secção”.

**D2** – “..., foi elaborada primeiro pela SADD, da qual eu faço parte, foi colocada depois em discussão para todos os docentes, tiveram um tempo para se pronunciarem, e depois foi novamente aprovada em sede de SADD e de conselho pedagógico e aplicada”.

**D3** – “A própria SADD em colaboração com os elementos do pedagógico...”

**D4** – “Os instrumentos de avaliação são elaborados pela SADD, isso é o que está na lei... dentro das dimensões e daquilo que são os domínios e as dimensões tentamos criar alguns documentos base, e depois, com base nisso, aplicamos aquilo que é a realidade da escola... É o Projeto educativo que é diferente da nossa escola para outra, portanto, cá está, aqui é que as escolas têm diferenças...”

Os diretores de agrupamento referiram que os seus instrumentos de registo e avaliação são os mais adequados ao processo, isto porque cada instrumento é criado à semelhança de cada realidade, existe portanto um ajuste, há uma relação entre a sua harmonia e o contexto em que vai ser aplicado, na prática o seu modo funcional.

Foram ainda referidas inovações a estes instrumentos sempre que necessário ou sempre que se justifique, porque não se trata de um processo fixo nem uniforme. Um dos diretores refere falta de orientações por parte do Ministério para que haja um modelo de ajuda ao desenvolvimento do instrumento, o que contribui para uma maior diversidade e não uniformização das medições efetuadas.

**D1** – “São os que nós achamos mais adequados. (instrumentos de registo e avaliação)”

**D2** – “...o ano passado tínhamos uma grelha, acabamos por fazer outra e estamos a tentar”.

**D3** – “Nós de momento pensamos que sim, que são os mais adequados”.

**D4** - “...nós tentamos adequar os nossos e em princípio vamos conseguindo, temos conseguido aferir com a maior objetividade possível, se bem que...digo-lhe, que é complicado, é difícil...”

**Categoria:** O Avaliador e o seu papel no atual processo de avaliação

**Subcategoria:** Papel do avaliador no processo da ADD

Uma vez que temos três dimensões em que os professores são avaliados, e que são respetivamente as dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. Os diretores concordaram por unanimidade que elas são de facto importantes e que estão bem definidas, no entanto, a questão reside em conseguir interpretar se elas foram ou não avaliadas corretamente, uma vez que existe uma combinação para a observação de aulas, uma preparação para o ato em si mesmo, ou seja, é criada uma falsa representação.

É também referida que a proximidade com a comunidade escolar deve hoje em dia ser vista como forma de troca e partilha de experiências, porque existe uma dimensão clara e específica que deve ser tomada em conta. Foram ainda referidas outras dimensões que poderiam integrar as três que atualmente fazem parte do na alínea b) do ponto 1 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e que são as relações entre docentes, o trabalho em equipa, a diferenciação pedagógica e uma dimensão de planificação porque indiretamente inova o processo de ensino-aprendizagem, assim como também o atualiza.

Curioso é ser aqui referido o termos “gente capacitada”, o que revela haver já uma predisposição para que o processo seja mais sério e desenvolvido com mais profissionalidade. Há sem sombra para dúvidas um reconhecimento em ter pessoas habilitadas para a condução de todo o processo avaliativo.

**D1** – “As dimensões que lá estão, estão corretas. Se são bem avaliadas é que é questionável”.

**D2** – “...é a dimensão pedagógica, a da articulação com a comunidade também é importante, a parte da execução do projeto educativo, parecem-me as mais importantes”.

**D3** – “Elas são todas importantes...mas não considero nenhuma especificamente mais importante que outra”.

**D4** – “Eu digo-lhe que são todas, são todas ...desde que nós tenhamos meios e gente capacitada. Obviamente que até a relação entre colegas, o trabalho de equipa, os processos de ensino aprendizagem”.

Os avaliadores que estão no terreno e que operacionalizam as avaliações sentem algumas dificuldades, e essas dificuldades são também sentidas nas perspetivas dos diretores, uma vez que em todo o processo o diretor tem a sua apreciação final como procedimento administrativo e vinculativo.

Foi referido durante as entrevistas que um dos maiores obstáculos com que se deparam os avaliadores, é o fator tempo. Isto porque os calendários gerados para a avaliação muitas das vezes tem que se sobrepor a outras atividades, o que revela haver dinâmicas que não podem ser alteradas em prol da ADD. Uma das razões evocadas é que o projeto educativo tem que ser cumprido, e o que fica estabelecido não pode sofrer alterações de profundidade de modo a prejudicar o que foi

estipulado. Muitas das vezes isto acontece porque a escola opera em diferentes dimensões, em que uma delas é a proximidade com a comunidade local.

Alguns avaliadores revelam aos diretores haver uma certa complexidade em todo o processo de avaliação, e que se sentem perdidos no meio de tanta burocracia, porque as tarefas a que a ADD exige muitas das vezes serão demasiado exigentes em termos de uso de tempo.

Outro dos problemas levantado é o fator dos estatutos. Condição verificada nas mais variadas escolas, porque os avaliadores são escolhidos segundo critérios que não premeiam as formações profissionais em áreas específicas como as da supervisão ou avaliação. O mal-estar entre o professor avaliador e docente avaliado é notório em muitos casos gerando constrangimentos quer no processo quer nos docentes. Mas é referido por um diretor entrevistado que este novo modelo trouxe melhorias na gestão temporal e na seleção dos avaliadores, assim como também foi referido que num agrupamento não há nenhum problema em termos de avaliadores e de constrangimentos sentidos por eles na execução das suas tarefas avaliativas.

**D1** – “...o que enferma é tempo para tantos processos”.

**D2** – “Os avaliadores nunca querem ser avaliadores, primeiro ponto, é sempre um cargo que eles assumem contrariados, porque tem que ser...depois cria assim um certo estatuto para alguns...”

**D3** – “...não nos tem sido transmitida nenhuma dificuldade relativamente ao próprio desenrolar do processo”

**D4** – “...falta de tempo para poderem fazer realmente um acompanhamento mais sistemático... e algumas questões que são do foro mais subjetivo e que nós ainda não conseguimos realmente objetivar a cem por cento, porque são áreas que requerem técnicas de avaliação e técnicas de descrição, de aferição que são domínios muito subjetivos... há zonas um pouco mais, menos claras e objetivas em que os avaliadores às vezes ficam um pouco...e trocam entre si às vezes muitas impressões, precisamente para objetivar o mais possível”

A relação entre avaliador e avaliado é registada maioritariamente de boa. E os aspetos que sustentam esta afirmação são o fato de os diretores de uma forma geral se referirem à relação ente avaliador e avaliado como pessoas que se conhecem da vida escola e vida extraescola, há uma aproximação de conhecimento entre docentes, à partilha de informação e cimentam a confiança entre eles nesta relação de trabalho. Mas mesmo aqueles docentes que vão ser avaliados e com quem nunca tiveram contato, os diretores afirmam haver uma relação sem constrangimentos, iniciando imediatamente uma relação de cooperação, evocando desde o primeiro minuto espírito de construção de saberes baseado na partilha de experiências que ambos tiveram e que detêm.

Foi ainda referido que quer nos casos de avaliadores interno e externos ao agrupamento que há uma adaptação sem problemas.

Um caso que merece reflexão é o fato de um avaliador acompanhar um docente por um período de tempo, e que no final desse ciclo o docente não evoluiu. Se esse avaliador tem vindo sempre a alertar o diretor do desempenho desse docente, então o avaliador também tem que sofrer com as consequências, isto porque possivelmente também ele não fez tudo o que estava ao seu alcance para levar o docente a crescer e a desenvolver-se enquanto professor.

**D1** – “...quando os avaliadores da parte científica eram da escola, poderia haver ali assim uma fricçãozinha, agora não, agora são externos, não”.

**D2** – “...não há tanto aquela ideia da avaliação formativa que deveria haver, a tal supervisão que não estás a fazer bem, pode fazer de outra forma, portanto, é o ajudar o outro...”

**D3** – “(relação entre avaliador e avaliado) ...ela é muito boa, são pessoas que têm bom senso, que se conhecem, mesmo até aqueles avaliadores externos com que tentam contato têm sido impecáveis na relação

**D4** - “(relação entre avaliador e avaliado) ...é perfeitamente pacífica, colaborante...até porque eu disse uma vez aos avaliadores, quando um professor chega ao final de um ciclo avaliativo cheio de falhas, eu vou ter que também avaliar... o avaliador, porque ele também tem aspetos negativos no seu papel como avaliador, porque durante o processo de dois três anos, chega-me ao final e diz-me que o professor é regular e não tomou medidas durante esse período todo, o avaliador também tem alguma responsabilidade”.

### **Categoria:** O Avaliador e a sua formação

#### **Subcategoria:** Acompanhamento e aferição da formação para a ADD

Em relação à formação dada aos formadores dos agrupamentos tutelados pelos diretores entrevistados, fica o registo de que as opiniões são díspares. Isto porque houve acompanhamento de apoio aos avaliadores no decurso da ADD em dois agrupamentos, e nos outros dois os docentes avaliadores tiveram que se adaptar com base na sua experiência de lecionação. Mas salienta-se que ainda houve um agrupamento que forçou em reuniões de executivo o esclarecimento da ADD com os avaliadores. Curioso o fato de que um diretor foi o único elemento do agrupamento a ter tido formação na área da avaliação, mais concretamente em supervisão, e isto no ano de 2011.

Estes aspetos da formação levam-nos a crer que em todas as alterações que os sucessivos modelos da ADD aplicados, não têm sido verdadeiramente acompanhados pelos avaliadores e avaliados da forma que deveriam de ser, uma vez que a preparação humana, científica e pedagógica não lhes é fornecida por um processo de formação e acompanhamento, fator preponderante quando se quer que um modelo seja aplicado com sucesso.

Em termos de formação dada aos avaliadores, os diretores referiram maioritariamente que ela foi dada por centros de formação nas regiões onde os agrupamentos se encontram localizados, ou seja, a formação é dada por agentes externos à escola, contornando assim uma avaliação que se quer de formação, de acompanhamento e contínua para os avaliadores.

**D1** – “A nível de formação no centro de formação de professores”.

**D2** – “...formação por parte do CFAE aos avaliadores. Nós temos uma bolsa de avaliadores que tiveram formação”.

**D3** – “...nós também não tivemos nenhum apoio exterior”.

**D4** – “...A avaliação de desempenho requer mais formação, mais contínua, até porque as coisas também vão mudando, o próprio modelo e as próprias metas curriculares, todas as alterações feitas a nível de currículo nas escolas têm mudado e a ADD não tem acompanhado isto em termos de formação, é nesse aspeto”.

Em todos os agrupamentos houve uma planificação e organização de atividades para uma regulação do processo da ADD. Primeiramente aconteceu com as reuniões da SADD, e posteriormente são usados e partilhados os instrumentos de avaliação adotados pelos agrupamentos, o que resulta no final de uma reunião com o diretor em que se regulam os procedimentos. Estas reuniões são deveras importantes na medida em que os avaliadores expõem as suas potencialidades e objetivos para uma melhor atuação nas observações e posterior apoio ao avaliado, resultando numa uniformização do processo em si. Existem ainda diversos documentos de apoio que são do tipo orientador e processual com descritores orientados para esse mesmo agrupamento, mas a SADD é quem toma a iniciativa de haver este procedimento para a regulação da ADD.

A formação específica dos avaliadores dos agrupamentos em questão, varia, uma vez que existem os dois tipos de avaliadores, os internos e externos. Assim, de um lado temos os que têm formação, ora interna dada pela escola, ora os que têm a formação externa que é dada como vimos anteriormente por centros de formação da área de localização do próprio agrupamento.

Apesar da ADD ter sido já aplicada em ciclos anteriores, ainda existem avaliadores que apenas trabalham com o seu conhecimento e experiência do dia-a-dia, não contando sequer com formações específicas na área da avaliação e supervisão em educação. Num caso, a falta de formação é justificada pelo fato de que os seus avaliadores são exatamente os mesmo que anteriormente participaram na ADD e que se encontram em bolsa da escola. Num outro caso, temos a entrada de novos avaliadores para o processo, mas como ainda não trabalharam na ADD porque eram professores não coordenadores de departamento, até ao momento não lhes foi conferida formação específica para esta área.

**D1** – “(formação) ... sempre externa”.

**D2** – “...há dois anos e são os mesmos que se mantêm em bolsa. Agora é verdade que este ano por exemplo, entraram mais avaliadores internos, que eram professores não coordenadores de departamento e que não tiveram formação”.

**D3** – “Não têm nenhuma formação específica, têm a formação do dia-a-dia, têm o *know-how* dos anos de serviço, porque como supervisão eu penso que neste momento não temos ninguém”.

**D4** – “...não temos feito formação interna, e a nível de formação externa apenas os avaliadores externos.”.

**Categoria:** O Avaliado no processo de avaliação

**Subcategoria:** Papel de avaliado no processo da ADD

O avaliado no processo da ADD na perspetiva dos diretores tem sempre um olhar mais crítico e negativista, que propriamente de aceitação. Isto porque as reações percecionadas foram quer positivas, negativas e até de indiferença. Uma das reações mais negativas vai para o fato de haver uma quotização relativamente às notas obtidas no final do processo. Foi referido que tem havido uma certa competição entre os níveis, mas que no final, e porque as quotas não chegam para todos, os bons professores, os que se esforçaram e que tinham o mesmo nível acabam por desistir de trabalhar ainda mais, afirmando haver injustiça porque não pode haver mais professores com o mesmo nível.

Todos estes fatores em torno das quotas geram até conflitos entre docentes, uma vez que mesmo tendo a nota escrita no seu processo, ela não lhe é atribuída. Salienta-se que a desmotivação e a indiferença à avaliação é patente nos docentes, uma vez que os fatores para que isso aconteça vão ainda mais além das quotas, como é o caso da progressão na carreira, o veto criado em torno dos índices remuneratórios, que são fatores impeditivos de prémios e de elogio ao trabalho desenvolvido pelo docente. Leva assim os docentes a fazerem o processo sem afínco e desinteressadamente.

**D1** – “...é aquela coisa de, uns dizem que, mais uma vez que estão sempre contra, outros dizem que, tem que ser, é assim que tem que ser, mas não está correto, pronto, há sempre reações negativas, positivas”.

**D2** – “...mas que eles acham que não, que merecem muito mais, e aí cria atritos, claro que cria, e aí acho que o papel de avaliador aí é fundamental”.

**D3** – “...há aqueles que fazem isto como, porque tem que ser feito, mas não vejo uma motivação nem nenhum entusiasmo muito grande no processo de avaliação”.

**D4** – “ (ADD) ...ele tem funções meramente, digamos, impeditivas de progressões e portanto de acesso a novos índices remuneratórios,... como lhe disse no início, eles

não ligam muito a isto, não ligam, às vezes sou eu mais até a dizer... não ter efeitos de progressão e nem de alteração do índice remuneratório, as pessoas que estão há muitos anos no ensino começam a sentir-se paradas”.

Os avaliados na sua grande maioria reagiram com indiferença face aos procedimentos avaliativos do agrupamento.

Se por um lado a indiferença marca este modelo da ADD, por outro, os docentes consideram estes procedimentos injustos, o que dificulta o trabalho do avaliador. Nos agrupamentos em questão é referida a incerteza face aos objetivos e consequências que este modelo quer alcançar, uma vez que não é dado aos docentes oportunidades nem clarificações dos benefícios ou clareza de intenções exigidas com esta avaliação.

Esta reação amorfa dos docentes vem no encalce da desmotivação, e do fazer porque é de lei, é obrigatório, os docentes passam pelo processo porque são obrigados, não por necessidade.

Mais uma vez a questão das quotas é mencionada, mesmo nos termos dos procedimentos avaliativos do agrupamento. Desta perspetiva, salienta-se o fator humano, mais concretamente o psicológico, que atua na pessoa negativamente sempre que existe uma quotização menos harmónica. Muitos dos docentes veem a ADD como uma forma de filtrar os bons dos maus docentes e ainda afunilar as progressões nas carreiras, que juntamente com as exigências recaem e levam ao não reconhecimento do professor avaliado.

**D1** – “Não, isso não houve”. (Reações face aos procedimentos avaliativos no Agrupamento)

**D2** – “Eles acham que e tudo muito injusto”.

**D3** – “...há uma indefinição grande a nível da aplicação deste modelo e das consequências que ele tem a nível mesmo da carreira, e não há nenhuma clarificação nem justificações práticas... há uma indefinição grande a nível da aplicação deste modelo e das consequências que ele tem a nível mesmo da carreira, e não há nenhuma clarificação nem justificações práticas”.

**D4** – “...as quotas...numa avaliação de desempenho serve apenas ou tem como principal objetivo, filtrar, afunilar as progressões na carreira e acesso a índices remuneratórios, está a funcionar, mas o que isto está a criar nas pessoas a esses níveis é muito complicado...total falta de reconhecimento(docente)”.

A reação dos avaliados face aos instrumentos de avaliação adotados pelo agrupamento foi consensual. Apesar dos diversos agrupamentos terem empregado diferentes formas na elaboração dos instrumentos, os docentes, além de terem tido um papel fundamental na adaptação e elaboração dos instrumentos, foram eles mesmo a participarem ativamente e a envolverem-se de uma forma contributiva e de ajuste. Houve dois agrupamentos que apenas fizeram uma ligeira adaptação face ao anterior modelo, o que de uma forma geram não choca com as alterações que foram aplicadas, uma vez que a base de início foi a mesma.

Com esta estratégia de participação alargada e ativa, os docentes sentem-se mais confortáveis aquando da avaliação, porque a sua imagem nos modelos e reflexão estão explícitas, fazendo com que se sintam mais predispostos e participativos na avaliação.

Os avaliados tiveram de uma forma geral uma boa reação, o que torna a relação e ambiente avaliativo mais predisposto e determinado para o sucesso do processo avaliativo. A confiança é referida como uma ferramenta essencial em todo o processo, sendo mesmo crucial. Foi também referido que a reação entre avaliador e avaliado pode recair nas notas finais alcançadas, e que se a nota não satisfizer o avaliado pode gerar-se um conflito entre ambos. Mas de uma forma geral os avaliados destes agrupamentos aceitam sem perturbações as notas atingidas.

**D1** – “...nós não mudamos muito de instrumentos, só adaptamos, já tínhamos da avaliação anterior”.

**D2** – “...na altura quando nós estávamos a fazer a grelha, pedimos aos colegas opiniões, e quem tivesse sugestões a dar, que desse as suas sugestões, portanto eles aí não podem dizer, nem eu permito que digam porque eles tiveram oportunidade de falar e participar”.

**D3** – “Foi consensual, não levantaram polémica nenhuma... (instrumentos de avaliação)”.

**D4** – “...numa forma geral os avaliados têm aceitado bem e têm compreendido bem porque lhes é explicado presencialmente... o resultado final é apresentado num tête-à-tête entre avaliador e avaliado, e o avaliador tem que se saber fundamentar, tem que saber explicar ao avaliado porque é que as coisas foram assim, portanto nesse aspeto tem corrido muito bem! Juro, tem corrido mesmo bem!”

**Categoria:** A avaliação como orientadora do desenvolvimento profissional

**Subcategoria:** Importância do processo avaliativo enquanto orientador de práticas docentes e desenvolvimento profissional

O processo de avaliação do desempenho docente não tem conduzido a um processo de desenvolvimento profissional.

Esta afirmação é unânime em todos os agrupamentos em que o diretor foi entrevistado. Os motivos para tal afirmação residem no facto do processo avaliativo e a avaliação em si mesma é feita por obrigação e sem regalias obtidas no final, porque os docentes não se sentem reconhecidos pelo seu empenho profissional, não passa de uma tarefa irrelevante para o desempenho profissional.

A formação vem em primeiro lugar como orientadora para um desenvolvimento profissional, mas o facto é que a escola oferece a formação que pensa ser a mais indicada num determinado momento não olhando para as reais necessidades dos avaliados, o que faz com que muitos dos docentes procurem extraescolar e fora dos

centros de formação, aquela formação que no seu entender é a mais vantajosa para o seu desenvolvimento profissional.

A ADD não tem tido muita influência no exercício da prática docente, porque a desmotivação é uma patente cerrada, um obstáculo que não deixa que os docentes progridam na carreira. E uma vez que a SADD e a direção regulam todo o processo das formações, não é dada a possibilidade dos docentes progredirem noutras parâmetros, noutras áreas importantes e fundamentais, o que por vezes leva a que os docentes não cresçam profissionalmente tanto quanto quisessem. Há um relato em que é afirmado um problema da ADD no exercício da prática docente, e que recaí no facto de haver quer avaliadores externos, quer avaliadores internos. Estes agentes têm diferentes formas de ver a realidade, de aconselhar, e acima de tudo é fundamental a ajuda do diretor para que o processo funcione, porque se estivermos motivados conseguimos trabalhar e progredir com mais satisfação.

Mais uma vez são referidas as quotas como responsáveis também deste não efeito na vida profissional do docente com a ADD. Porque como é referido, elas fazem parte de um pacote de medidas meramente economicistas, e que era imperativo haver um corte e um afunilamento nas contratações de professores, de progressões de carreira, e isso é conseguido pelas quotas. São elas o travão para uma escalada imediata.

**D1** – “...talvez um caso ou outro, se houver um avaliador que faça um reparo mais notório, mas não me parece”. (influência na ADD na prática docente)

**D2** – “...o coordenador de departamento acaba por influenciar a prática porque gere a situação da planificação, se é entregue a tempo, se não é, qualidade, interfere aí, o avaliador em si não sei, penso que é mais o papel do coordenador aí, ajudar o colega, mesmo em termos de supervisão”.

**D3** – “...só em alguns casos”. (influência na ADD na prática docente)

**D4** – “...o modelo está concebido, foi concebido numa fase em que já era necessário, já estavam os congelamentos... o modelo de ADD vem na sequência de uma necessidade, não tenha dúvida nenhuma, económica...economicista, e portanto, a forma de o fazer na carreira docente foi através do modelo de ADD... a imposição das quotas vem precisamente dizer: - ok! Descobrimos como é que havemos de fazer com que as pessoas todas não progridam imediatamente...”

Quando é perguntado aos diretores que deem alguns aspetos positivos e negativos do processo de Avaliação do modelo atual da ADD, todos foram unânimes em dizer que existem pontos que são positivos, o caso do reconhecimento das boas práticas dos docentes pelos avaliadores externos, ou mesmo a confiança dos pais na escola depois de feita a avaliação.

É essencial que com estas perspetivas, que são notórias, que se dê uma maior visibilidade à escola junto das comunidades de proximidade. Neste momento há um grande julgamento juntos das instituições escolares, e o fator social fala por si mesmo, porque, e como é referido por um diretor, todos dentro da comunidade escolar são

avaliados. Desta mesma forma, é ainda salientado que o processo da ADD é para todos, o que não cria e evita mesmo distinções entre docentes, sendo um processo contínuo com vista para uma melhoria da qualidade escolar.

Com este modelo da ADD, identificam-se também reações que revolucionam positivamente a forma de avaliar e supervisionar, porque é sentida a mudança porque quem avalia e é avaliado. Os conceitos de avaliação, avaliar e supervisão são agora mais claros neste momento, perdendo-se quase de vista a forma negativa que assombrava todo este processo, é sentida uma evolução de perceções em relação aos conceitos utilizados na ADD, o caso de avaliação, supervisão, formação entre outros, e o que se pode mesmo afirmar e que foi sempre amplamente referido, é a importância dada neste momento à forma como é feita a supervisão, revelando interesse e uma maior importância no processo.

**D1** – “...de uma maneira geral os professores, desta escola, foram muito elogiados pelos avaliadores externos..., o que aconteceu é que todos os avaliadores, ou a maioria que veio aqui deparou-se com bons profissionais. Profissionais que fazem parte e coisas com rigor e como deve de ser e que ficaram surpreendidos agradavelmente e para nós também dá uma visibilidade a quem está noutra escola”.

**D2** – “...nós temos que ser avaliados, todos nós concordamos que temos que ser avaliados...”

**D3** – “...ele tem alguns positivos e outros negativos.”.

**D4** – “– O aspeto positivo, é sentir que é bom que haja uma avaliação de desempenho... A ideia de que realmente é importante avaliar mas supervisionar primeiro, e formar...formação, supervisão e avaliação é importante”.

Já como aspectos negativos, há alguns a salientar, e que atrás muitos deles foram sendo analisados também.

Para a maioria dos diretores, o modelo da ADD perde com a burocracia imposta e pela não flexibilidade do modelo atual. O congelamento das progressões na carreira surge novamente com esta questão porque revela o descontentamento docente generalizado, deixando que o modelo da ADD fracasse por ser imposto e não querido como seria de esperar que os docentes o abordassem. Outra das justificações dadas pelos diretores recaem no desencontro e na não resposta aos anseios dos professores, sendo um processo que não beneficia os docentes, não traz nem acrescenta mais-valias, comprometendo o futuro dos profissionais que passam pelo processo contra vontade. Os docentes não se revêm neste processo e não encaram a ADD como uma forma de crescimento profissional ou desempenho profissional, na opinião de um dos diretores é derivado à imposição do processo da ADD.

Acrescentamos ainda dois aspetos que são considerados negativos e que merecem a nossa reflexão, o caso das quotas, porque são vistas como fator desagregador da avaliação entre docentes, que já foi referido anteriormente, elas dividem os docentes porque são elementos meramente comparativos que não pautam todos os docentes

por igual. O segundo fator negativo que queremos acrescentar reside no fato da não existência de meio para a realização de uma avaliação eficaz, premiando todo o processo com dignidade e focando os objetivos com imparcialidade de forma clara e concreta.

**D1** – “Profissionais que fazem parte e coisas com rigor e como deve de ser e que ficaram surpreendidos agradavelmente e para nós também dá uma visibilidade a quem está noutra escola”.

**D2** – “O negativo, foi realmente apesar de ainda haver alguma, mas facilitou bastante o não serem todos, serem só as situações de progressão na carreira”.

**D3** – “Na sua globalidade ele não corresponde, não vai de encontro aos anseios da maior parte dos professores, como eu lhe disse, porque falta de motivação, e não veem neste processo que lhes traga uma mais-valia em relação ao seu desempenho futuro...”

**D4** – “...não devia haver quotas, mas devia haver um procedimento muito bom de avaliação que assenta num processo contínuo... A avaliação de desempenho não deve ser um processo administrativo, final, a avaliação de desempenho deve ser realmente uma estrutura que tem mecanismos que estão permanentemente a funcionar... ter meios para que ela fosse efetuada a nível da supervisão etc e etc”.

O processo da ADD é para estes diretores um ato meramente administrativo, o que enumera algumas desvantagens para um processo que se quer mais flexível e adaptado às diversas realidades vividas nas escolas e pelos docentes.

Desta forma a ADD não auxilia a prática pedagógica, estagnando a evolução profissional e pessoal, é um processo administrativo por ter uma quantidade de etapas que têm que ser cumpridas, porque tem legislação para regulamentar o processo, porque cria restrições temporais e de serviços, acima de tudo porque os instrumentos utilizados são desvantajosos porque são meramente administrativos, mas que lhe estão inerentes em si mesmo, revelando-se ainda uma necessidade de organização a curto prazo, porque a avaliação não deve ser fechada nem estática, não deve ser um processo de natureza rígida.

**D1** – “Se filtrarmos todas estas coisas que nós podemos tirar, é, é um bocado”. (ato burocrático)

**D2** – “Aliás em si mesmo, acho que não ajudou a progredir em termos pessoais e de prática pedagógica, eu penso que sim, acaba por ser infelizmente”. (ato burocrático)

**D3** – “...ele deverá ter outros parâmetros e outros fatores, como são a formação, toda a consecução que incentive os docentes para melhorar o desempenho e não como é neste momento que se resume a um ato puramente administrativo”.

**D4** – “...na sua essência é um ato burocrático, é um ato de observação final, de aferição final, é um ato de aferição final, não é...por isso é que eu a acho injusta, é má,

não tem nada a ver com a avaliação, porque ela carece exatamente daquilo que é o processo...”

Em relação aos aspetos que se deviam de retirar ou de manter relativamente ao processo da ADD, as opiniões dos diretores são muito diferentes. Todos concordam com a mudança, que o modelo deve ser mais trabalhado, mas há vertentes em que a alteração tem que ser mais profunda que outras.

Primariamente, o processo da ADD devia de ser visto como um método de formar os docentes na sua prática pedagógica, onde quem assumiria essa função seriam os que mais diretamente lidam com os professores, ou seja, os seus coordenadores, entrando aí a supervisão como ferramenta indispensável na avaliação. Mas para que isso pudesse acontecer, e como refere um diretor, as lideranças intermédias teriam que ser reforçadas, e aí surge imediatamente uma necessidade intrínseca, termos profissionais treinados exclusivamente para essas funções. Dessa forma, também se evitariam outros fatores, como o caso de não haver especialização na condução de todo o processo, que se fosse o caso, e se se investisse numa especialização, poderia ser ele o condutor de todo o processo avaliativo.

Com este modelo não são respeitados os anseios e necessidades dos professores em desempenho, não crescem profissionalmente, e é defendido até necessário um período de reflexão das práticas docentes. Tudo se articularia se houvessem equipas externas à escola com quem se possam discutir e debater ações de melhoria a realizar em todos os avaliados e mesmo aos níveis processuais.

Com este modelo ainda se peca pelo não aproveitamento dos dados conseguidos pela avaliação. É urgente avaliar os dados recolhidos nas escolas, fazer mais reuniões com diretores entre colaboradores e avaliadores externos e internos, elaborar questionários concretos de opiniões e sugestões, porque só identificando lacunas e problemas os podemos tentar corrigir, e se temos acesso a todos os dados seria sempre uma mais-valia.

Em termos de supervisão, tem que haver uma mais aposta na formação e atribuição de funções, uma vez que os intervenientes no processo da ADD têm que ter as noções e perceções de quê, quando e como avaliar. Será desta forma necessária a atribuição de horários de supervisão aos avaliadores caso não haja a especialização de docentes em supervisão. Urge uma necessidade em dotar os agrupamentos de escola com avaliadores específicos, não necessitando de avaliadores externos, uma vez que eles muitas das vezes são alvos de grandes críticas e de poucos conhecimentos de quem vão avaliar, independentemente de trocarem impressões com os avaliados durante o processo, além de o tornar moroso e penoso para ambos os lados. A criação de equipas específicas para o processo de avaliação iriam munir as grandes limitações que se encontram no atual modelo, a começar pela limitação do tempo e por balizar a avaliação por períodos de tempo.

Um dos diretores defendeu ainda que a avaliação devia ser feita por avaliadores externos, porque a vantagem reside na não viciação dos resultados obtidos, assim

como as aulas observadas deviam ocorrer sem marcação para evitar as preparações de aulas, fator referido por outro diretor quando confrontado com a mesma pergunta.

Mas os dois fatores de momento a tomar seriam a suspensão do modelo da ADD enquanto houver congelamentos na carreira docente e derivado das necessidades do modelo era de se iniciar já um processo de monitorização e acompanhamento aos docentes.

**D1** – “...é complicado avaliar um docente, aquela parte da articulação com o avaliador, eu acho que não deveria existir, o avaliador deveria vir e apanhar o docente”.

**D2** – “. Era aquele modelo em que se devia de continuar a dar um papel muito importante de supervisão aos coordenadores, mas aqui na função formativa, em que tem que se dar cada vez mais, acho que as lideranças intermédias têm que ter um papel importantíssimo”.

**D3** – “...muito mais eficaz e ir de encontro às necessidades dos professores...”

**D4** – “Tem que se avaliar, mas tem que haver condições, a criação de condições de pessoas, formar pessoas nas escolas que são responsáveis pela supervisão do processo de...dos processos de ensino-aprendizagem e de toda a atividade que tenha a ver com o desempenho docente durante um período de tempo, um ano, dois anos... reunir com pessoas capazes, ouvir as escolas, fazer questionários às escolas de avaliação destes processos, e sugestões. Reunir depois com equipas bem formadas em supervisão de educação, em ciências de educação, em avaliação e criar juntamente, criar uma equipa que trabalhe processos de avaliação nas escolas”.

Para terminar a análise às entrevistas, e em jeito de balanço final, os diretores acrescentaram ainda algo que não tinham referido antes, ao longo da entrevista, e foi notória a inexistência do apoio que lhes é concedido para o processo de adaptação da ADD. Assim, e com as alterações sofridas neste atual modelo, os diretores sentem necessidade do seu peso na avaliação docente, referem que as salas de aula devem estar ainda mais expostas aos avaliadores externos e internos dos agrupamentos, mesmo à sociedade que se interesse e que queira contribuir para o desenvolvimento da educação, porque a tendência de futuro será a avaliação externa.

#### 4.2.4 - Análise comparativa das entrevistas

Após a análise extensiva do conteúdo das entrevistas, no ponto anterior, apresentamos agora, na tabela 4, uma síntese comparativa, das opiniões dos diretores relativamente à Avaliação do desempenho docente (ADD) permitindo, posteriormente, inferir algumas conclusões.

Tabela 4 – Análise comparativa das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>Perceção do Diretor de Agrupamento face aos modelos de Avaliação Docente e ao atual modelo de avaliação</b>	<b>- Atual ADD</b>	<b>D1.1</b> - Reconhece que o modelo de ADD dá menos peso decisivo ao diretor; O diretor não opina em relação ao docente	<b>D2.1</b> - Considera a ADD um modelo excessivamente burocrático; Não reflete o panorama avaliativo;	<b>D3.1</b> - Reconhece que a ADD ser um processo polémico e sem objetivo neste momento; Desagrado geral da comunidade escolar;	<b>D4.1</b> - Considera o atual modelo de ADD não capacitado para responder aos desafios dos docentes; Não melhora processos pedagógicos; Não fomenta melhoria na formação profissional;
		<b>D1.2</b> - Reconhece o impacto da ADD na supervisão da prática pedagógica na escola; Não concorda com os moldes em que a ADD é aplicada;	<b>D2.2</b> - O impacto da ADD na supervisão apenas teve impacto no 1 <sup>º</sup> ano, de momento é visto como uma tarefa;	<b>D3.2</b> – A ADD não teve muito impacto e não teve muita relação com a supervisão da prática pedagógica;	<b>D4.2</b> - Não reconhece o impacto do modelo de ADD na supervisão pedagógica; Considera-o tarefa burocrática e administrativa;
	<b>- Considerações relativamente a modelos anteriores</b>	<b>D1.3</b> - Reconhece haver adaptação ao novo modelo de ADD por parte dos docentes;	<b>D2.3</b> - Reconhece que o novo modelo de ADD é um modelo menos burocrático, mas que se torna mais adaptativo aos docentes;	<b>D3.3</b> - Reconhece ter havido uma adaptação boa e eficaz por parte da SADD ao novo modelo de ADD;	<b>D4.3</b> - Reconhece uma fácil adaptação ao novo modelo de ADD por parte dos avaliadores e dos docentes, isto porque o modelo vigente foi pouco alterado face ao anterior; É na sua perspetiva uma formalidade de fácil adaptação;
		<b>D1.4</b> – Refere que o novo modelo de ADD não trouxe nada de novo;	<b>D2.4</b> – Refere haver poucas diferenças relativamente ao anterior modelo de ADD; Refere não haver progressão na carreira;	<b>D3.4</b> - Refere haver poucas diferenças relativamente ao anterior modelo de ADD; Apenas conceitos que mudam a atuação;	<b>D4.4</b> – Refere haver poucas diferenças relativamente ao anterior modelo de ADD; Manteve-se basicamente quase tudo; Refere não haver progressão dos docentes na carreira;

Categories	Subcategorias	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4
<b>Implementação do modelo de ADD no Agrupamento</b>	<b>- Organização da ADD no agrupamento</b>	<b>D1.5</b> – Refere que as mudanças deste novo modelo de ADD face ao anterior modelo ocorreram ao nível da observação, ao nível do peso que o avaliador externo tem, embora se mantenha o coordenador de departamento ao nível do anterior modelo;	<b>D2.5</b> - Refere que as mudanças deste novo modelo de ADD face ao anterior modelo ocorreram no nível temporal na realização das tarefas, evitando assim conflitos entre avaliações e aulas observadas;	<b>D3.5</b> – Refere não ter havido mudanças a salientar deste novo modelo de ADD face ao anterior modelo;	<b>D4.5</b> - Refere que as mudanças a salientar deste novo modelo de ADD face ao anterior modelo ocorreram ao nível das mudanças das dimensões, os domínios de avaliação que agora são mais reduzidas;
		<b>D1.6</b> – No processo de ADD o diretor coordena a secção de avaliação (SADD) e avalia os docentes;	<b>D2.6</b> - No processo de ADD o diretor coordena com a SADD o procedimento avaliativo; Organiza o calendário avaliativo; Cria e reformula as grelhas avaliativas; Define os avaliadores; Regula as quotas;	<b>D3.6</b> - No processo de ADD o diretor coordena o procedimento avaliativo e de observações com a SADD;	<b>D4.6</b> - No processo de ADD o diretor monitoriza e coordena o procedimento avaliativo juntamente com a SADD; Define em conjunto com a SADD os instrumentos de avaliação;
		<b>D1.7</b> - Reconhece que no decurso do processo de ADD os docentes não levantaram grandes problemas; Apenas cumprem a lei;	<b>D2.7</b> – Reconhece que no decurso do processo de ADD, foi causada ainda assim menos polémica que no processo de ADD anterior; Docentes insatisfeitos com a questão das quotas; Surge por vezes um clima de competição;	<b>D3.7</b> - Reconhece que no decurso do processo de ADD não tem havido grande polémica; Docentes pouco motivados; Os docentes não lhe veem utilidade (processo de ADD);	<b>D4.7</b> - Reconhece que no decurso do processo de ADD há descrédito total por parte dos docentes; O sistema não permite reconhecimento de quem trabalha; Docentes desmotivados; Os docentes continuam a fazer mais do que lhes é pedido;
		<b>D1.8</b> - Intervêm na Implementação do processo de ADD o Coordenador de departamento e o CEFOPNA que coordena os avaliadores externos;	<b>D2.8</b> - Intervêm na Implementação do processo de ADD a Direção; SADD; Coordenador de departamento; Avaliador;	<b>D3.8</b> - Intervêm na Implementação do processo de ADD a SADD; Supervisores;	<b>D4.8</b> - Intervêm na Implementação do processo de ADD a SADD; Coordenadores de departamento; Avaliadores;

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>Instrumentos para avaliação e registo</b>	<b>- Instrumentos utilizados e adotados pelo Agrupamento</b>	<b>D1.9</b> - Não teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD; A lei é para cumprir;	<b>D2.9</b> - Não teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD; A legislação é esclarecedora;	<b>D3.9</b> - Não teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD;	<b>D4.9</b> - Não teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD; A legislação esclarece; Falta de uniformização do processo;
		<b>D1.10</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento foram elaborados em Conselho pedagógico e SADD;	<b>D2.10</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento foram elaborados pela SADD e conselho pedagógico;	<b>D3.10</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento foram elaborados pela SADD e conselho pedagógico;	<b>D4.10</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento foram elaborados pela SADD;
		<b>D1.11</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento aplicados são os que se adaptam melhor à realidade da escola;	<b>D2.11</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento aplicados são os que mais se adequam ao agrupamento; Adaptam um instrumento de avaliação novo sempre que necessário;	<b>D3.11</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento aplicados são os que pensam ser os mais adequados ao agrupamento;	<b>D4.11</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados no agrupamento aplicados são os que melhor definem o contexto; O diretor revela falta de apoio neste campo; O diretor acrescenta ainda falta de uniformização nos instrumentos de ADD;

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>O Avaliador e o seu papel no atual processo de avaliação</b>	<b>- Papel do avaliador no processo da ADD</b>	<b>D1.12</b> - O diretor refere concordar com as atuais dimensões da avaliação; Revela fraca forma de avaliar as dimensões;	<b>D2.12</b> - O diretor refere que as dimensões mais importantes são a dimensão pedagógica e a articulação com a comunidade;	<b>D3.12</b> - O diretor refere que concorda com as atuais dimensões; Todas são importantes;	<b>D4.12</b> - O diretor refere que as dimensões são todas importantes; Acrescenta novas dimensões a avaliar como: a relação entre colegas, o trabalho de equipa, os processos de ensino aprendizagem, a diferenciação pedagógica, programação, planificação, inovação no ensino aprendizagem e a partilha de experiências;
		<b>D1.13</b> - A quantidade de processos é sobreposta para os avaliadores; O calendário é desajustado para realizar as avaliações; Processo confuso;	<b>D2.13</b> - Os avaliadores assumem os cargos contrariados; Por vezes cria estatutos [diferenciados] entre docentes [diferenciação negativa];	<b>D3.13</b> - Não há qualquer constrangimento para o avaliador;	<b>D4.13</b> - Os avaliadores revelam falta de tempo para se dedicarem às tarefas da avaliação e ao processo em si; Revelam uma falha na formação em técnicas de observação e avaliação;
		<b>D1.14</b> - Reconhece uma relação próxima entre avaliador e avaliado;	<b>D2.14</b> - Reconhece uma relação pouco distante, mas de entreatajuda; O avaliador não interfere nas opções do avaliado;	<b>D3.14</b> - Reconhece boa relação entre avaliador e avaliado; Bom relacionamento nos diversos níveis;	<b>D4.14</b> - Reconhece que avaliador e avaliado têm boa relação; Estabelecem relação de colaboração; Espírito de construção de saberes baseado na partilha de experiências; acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD;

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>O Avaliador e a sua formação</b>	<b>- Acompanhamento e aferição da formação para a ADD</b>	<b>D1.15</b> – Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD; Ao nível de formação;	<b>D2.15</b> - Não foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD;	<b>D3.15</b> - Não foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD; Apenas reuniões de esclarecimento com os avaliadores;	<b>D4.15</b> - Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD;
		<b>D1.16</b> - Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD ao nível da formação; Formação dada no centro de formação de professores da área;	<b>D2.16</b> - Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD ao nível da formação; Formação dada pelo CFAE;	<b>D3.16</b> - Não tiveram acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD ao nível da formação;	<b>D4.16</b> - Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD ao nível da formação; Antes deste novo ciclo avaliativo;
		<b>D1.17</b> - Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do agrupamento; Atividades planificadas em reuniões na SAD;	<b>D2.17</b> - Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do agrupamento; Atividades planificadas em reuniões na SAD;	<b>D3.17</b> - Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do agrupamento; Atividades planificadas em reuniões na SAD;	<b>D4.17</b> - Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do agrupamento; Atividades planificadas em reuniões na SAD;
		<b>D1.18</b> - Iniciativas para a planificação de atividades de regulação do processo de ADD a cargo da SAD;	<b>D2.18</b> - Iniciativas para a planificação de atividades de regulação do processo de ADD em sede de direção;	<b>D3.18</b> - Iniciativas para a planificação de atividades de regulação do processo de ADD a cargo da SAD;	<b>D4.18</b> - Iniciativas para a planificação de atividades de regulação do processo de ADD a cargo da SAD;
		<b>D1.19</b> – Os avaliadores do agrupamento possuem formação externa a cargo do CEFOPNA;	<b>D2.19</b> - Os avaliadores do agrupamento no presente ano letivo não realizaram formações; Tiveram formação externa no ano anterior;	<b>D3.19</b> - Os avaliadores do agrupamento não têm formação específica; Valorizam a experiência dos avaliadores;	<b>D4.19</b> - Os avaliadores do agrupamento não têm formação interna; Os avaliadores externos tiveram formação, mas externa e apenas uma vez;

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>O Avaliado no processo de avaliação</b>	<b>- Papel de avaliado no processo da ADD</b>	<b>D1.20</b> - Reações negativas e positivas face ao modelo de ADD;	<b>D2.20</b> - Reações negativas e positivas face ao modelo de ADD; Atritos entre colegas devido a notas e quotas;	<b>D3.20</b> - Reações negativas e positivas face ao modelo de ADD; Docentes sem entusiasmo;	<b>D4.20</b> - Reação de indiferença face ao modelo de ADD;
		<b>D1.21</b> - Não houve reações dos avaliados em relação aos procedimentos avaliativos no agrupamento;	<b>D2.21</b> - Os docentes consideram os procedimentos avaliativos no agrupamento um processo injusto;	<b>D3.21</b> - Não houve reações dos avaliados em relação aos procedimentos avaliativos no agrupamento; Os docentes estão desmotivados e fazem porque são obrigados;	<b>D4.21</b> - Os docentes revelam preocupação em relação aos procedimentos avaliativos do agrupamento; Principalmente com as quotas;
		<b>D1.22</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados pelo agrupamento foram apenas adaptados da anterior avaliação; Não houve reações por parte dos docentes avaliados;	<b>D2.22</b> - Os docentes estiveram envolvidos na criação dos instrumentos de avaliação utilizados pelo agrupamento; Reação de consenso;	<b>D3.22</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados pelo agrupamento são os mais corretos; Consenso dos docentes avaliados;	<b>D4.22</b> - Os instrumentos de avaliação utilizados pelo agrupamento partem de uma mesma base e é consensual a sua aplicação aos docentes avaliados;
		<b>D1.23</b> - A reação que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores foi positiva; Favorável;	<b>D2.23</b> - A reação que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores dependeu do resultado alcançado;	<b>D3.23</b> - A reação que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores foi positiva;	<b>D4.23</b> - A reação que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores foi positiva; Embora por vezes haja conflitos entre avaliadores e avaliados;

Categories	Subcategories	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4
<b>A avaliação como orientadora do desenvolvimento profissional</b>	<b>- Importância do processo avaliativo enquanto orientador de práticas docentes e desenvolvimento profissional</b>	<b>D1.24</b> - O avaliado não se desenvolveu com a ADD; Apenas realizam a avaliação por obrigação;	<b>D2.24</b> - O avaliado não se desenvolveu com a ADD ;	<b>D3.24</b> - O avaliado não se desenvolveu com a ADD; Não houve benefícios e é feito apenas para atingir uma meta; Irrelevante;	<b>D4.24</b> - O avaliado não se desenvolveu com a ADD; Os docentes não trabalham em função da ADD;
		<b>D1.25</b> - Reconhece que o ADD não tem levado ao desempenho profissional; Pela falta de motivação;	<b>D2.25</b> - Reconhece que o ADD não tem levado ao desempenho profissional; Desvantagens no fato de o avaliador ser internos e externo;	<b>D3.25</b> - Reconhece que o ADD não tem levado ao desempenho profissional;	<b>D4.25</b> - Reconhece que o ADD não tem levado ao desempenho profissional; Porque os docentes têm formações em áreas satélites propostas pela SAD e direção;
		<b>D1.26</b> - A avaliação da prática docente apenas influenciou casos em separado: quando o avaliador se fez transportar de opiniões não consensuais entre todos os intervenientes da ADD e quando foi necessário corrigir o desempenho de um docente/docentes em específico;	<b>D2.26</b> - A avaliação não influenciou a prática docente; O coordenador de departamento: influencia a prática docente, gere as planificações, regula temporalmente a atuação docente e a qualidade do trabalho, elemento chave na ajuda ao docente, elemento de correção, de formação e de acompanhamento do docente; Fulcral na supervisão pedagógica; Há uma gestão de práticas e planificações; O diretor crê nos benefícios da SP;	<b>D3.26</b> - A avaliação não influenciou a prática docente; A avaliação apenas influenciou alguns casos em separado;	<b>D4.26</b> - A avaliação não influenciou a prática docente, apenas influenciou casos em separado; quotas são injustas e não dão o mérito devido aos docentes; O congelamento da carreira revela-se uma evidência; O diretor reconhece os bons professores pelas atitudes que têm para com as turmas, pela percepção que é transmitida pelos colegas e pela comunidade em geral; O modelo de ADD é economicista, trava as progressões na carreira ; Forma e objetivo do ADD mal definidos e descontextualizados com as necessidades dos docentes;

Categorias	Subcategorias	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4
<p><b>A avaliação como orientadora do desenvolvimento profissional</b></p>	<p><b>- Importância do processo avaliativo enquanto orientador de práticas docentes e desenvolvimento profissional</b></p>	<p><b>D1.27</b> – O processo de avaliação do modelo atual de ADD tem: <b>Aspetos positivos:</b> - Vê reconhecida as boas práticas dos docentes pelos avaliadores externos; Os avaliadores externos trocam impressões com o diretor para se contextualizarem; A classificação dos docentes em termos sociais revela confiança por parte dos pais e da comunidade local; Boa visibilidade da escola;</p> <p><b>Aspetos negativos:</b> a localização da escola (estar num bairro pobre e de ser uma desvantagem para que a olha de fora);</p>	<p><b>D2.27</b> - O processo de avaliação do modelo atual de ADD tem:</p> <p><b>Aspetos positivos:</b> - Todos têm que ser avaliados (comunidade escolar); Simplificação de todo o processo; A SAD tem o trabalho facilitado porque é incluído nas grandes decisões da ADD</p> <p><b>Aspetos negativos:</b> congelamento das progressões na carreira; Descontentamento docente; Reação negativo ao processo de ADD pelos docentes;</p>	<p><b>D3.27</b> - O processo de avaliação do modelo atual de ADD tem:</p> <p><b>Aspetos positivos:</b> difíceis de enumerar;</p> <p><b>Aspetos negativos:</b> Não vai de encontro aos anseios dos professores; Não traz mais-valias; Desânimo e desmotivação em todo o processo; Os docentes não se revêm neste processo e não encaram a ADD como uma forma de crescimento profissional ou desempenho profissional; A ADD é um processo imposto;</p>	<p><b>D4.27</b> - O processo de avaliação do modelo atual de ADD tem:</p> <p><b>Aspetos positivos;</b> O processo de ADD é para todos; É um processo contínuo; Melhora da qualidade escolar; Conceitos de avaliação, avaliar e supervisão estão mais claros para todos os intervenientes no processo de ADD; Interesse à forma como é feita a supervisão;</p> <p><b>Aspetos negativos:</b> processo administrativo; É regulado por quotas; As quotas dividem os docentes, desmotivam, são o elemento comparativo; Estrutura sem regulação comunicativa dos intervenientes; Falta de meios para uma avaliação eficaz;</p>
		<p><b>D1.28</b> - Reconhece ser um modelo administrativo;</p>	<p><b>D2.28</b> - Reconhece ser um modelo administrativo; Não auxilia a prática pedagógica; Não permite a evolução em termos pessoais; Processo administrativo n as etapas que lhe são inerentes; O modelo de ADD necessita de organização;</p>	<p><b>D3.28</b> - Reconhece ser um modelo administrativo; Devia contemplar novos parâmetros na avaliação [redução e eliminação de algumas etapas; menos intervenientes na avaliação]; A avaliação não pode ser rígida, fechada; Necessidade de regras, legislação, organização para regulamentar o processo;</p>	<p><b>D4.28</b> - Reconhece ser um modelo administrativo; É um ato de aferição final com diversos momentos de registo; Causa restrições temporais e de serviços; É injusta por ser administrativa; Os instrumentos utilizados são desvantajosos porque são meramente administrativos; O modelo de ADD necessita de organização;</p>

Categorias	Subcategorias	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4
<b>Futuro do Modelo da ADD</b>		<b>D1.29</b> – No processo de ADD devia haver reformulação das aulas assistidas devido à complexidade do ato de avaliar; As aulas observadas deviam ocorrer sem marcação para evitar as preparações de aulas; Não devia de haver articulação com o docente avaliado;	<b>D2.29</b> – Mais relevo à supervisão, nomeadamente aos coordenadores enquanto função formativa; Cimentar a função de coordenador porque as lideranças intermédias desempenham um papel fundamental; Menos burocracias em termos das planificações e avaliações; A avaliação devia de ser externa; As aulas observadas deviam ocorrer sem marcação para evitar as preparações de aulas; A parte processual do processo de ADD deve ser organizada e segmentada pelo coordenador;	<b>D3.29</b> - O modelo de ADD tem que ser todo revisto; O modelo de ADD tem que ter uma vertente mais prática e menos burocrática; Falta ao modelo de ADD a eficácia; Tem que ir de encontro às necessidades dos professores [formação, progressão na carreira, criação de momento de reflexão];	<b>D4.29</b> - Todo o modelo necessita de revisão; Criar condições para avaliar pessoas; Formar profissionais especificamente para a função de supervisão; Dotar os agrupamentos de escola com avaliadores específicos, não necessitando de avaliadores externos; Criação de equipas específicas para o processo de avaliação; Não limitar a avaliação por períodos de tempos; Reformular a atribuição das quotas;

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Diretor 1</b>	<b>Diretor 2</b>	<b>Diretor 3</b>	<b>Diretor 4</b>
<b>Resposta livre</b>		<b>D1.30</b> - Os diretores têm pouco peso na avaliação; Os docentes devem abrir ainda mais as “salas de aula”; A avaliação pende para que seja mais externa que interna;	<b>D2.30</b> - Existem poucas diferenças relativamente ao anterior modelo de ADD; Enquanto a avaliação não se refletir na progressão na carreira o processo será sempre feito sem motivação; Tempo para a avaliação final é o mais correto; Modelo injusto para os docentes;	<b>D3.30</b> - Para o exercício do ADD deve ser feita uma relação entre parceiros avaliados e definir os objetivos a atingir; Dar especial atenção às interpretações e anseios dos docentes; O modelo deve revelar-se motivador através do descongelamento das progressões na carreira; revisão das quotas e dos percentis das quotas; Apelar a modelos de supervisão e avaliação para uma escola aprendente;	<b>D4.30</b> – O modelo de ADD deve ser revisto enquanto processo e ao nível da supervisão; Não fomenta melhoria na formação profissional; O sistema não permite reconhecimento de quem trabalha; As quotas são um elemento de descontentamento porque se revelam injustas e não atribuem méritos a quem merece;
<b>Categorias emergentes da análise</b>	<b>Subcategorias emergentes da análise</b>	<b>D1.31</b> - Afirma a necessidade da formação contínua; Deve ser dado ao diretor mais peso na ADD; A avaliação do diretor deve ser alvo de reformulação;	<b>D2.31</b> - Deve comparar-se o nosso modelo de ADD com outros mais eficientes;	<b>D3.31</b> - Não revelou;	<b>D4.31</b> - Fomento da supervisão pedagógica por profissionais especializados e como um ato construtivo; Apesar dos projetos educativos serem diferentes, todos os agrupamentos de escolas deviam de partilhar o mesmo instrumento de desenvolvimento; Incitamento à formação externa como capacitação em diversas áreas à atuação dos docentes;

**Legenda da tabela:****ADD** – Avaliação do Desempenho docente**CEFOPNA** – Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano**CFAE** - Centros de Formação de Associação de Escolas**SADD** – Seção de Avaliação do Desempenho Docente**SP** – Supervisão pedagógica

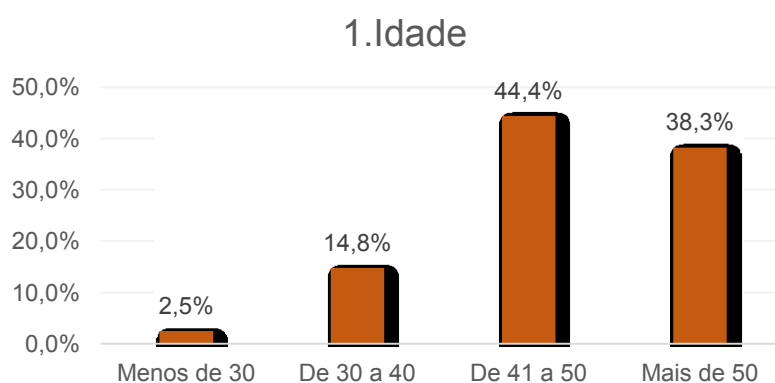
#### 4.2.5. Caraterização da amostra dos questionários

A amostra do nosso estudo ficou composta por 81 professores pertencentes a agrupamentos de escolas públicas da zona interior centro, que fez um total de 20 agrupamentos.

Para uma caraterização mais precisa, seguiremos os aspetos sociodemográficos solicitados no questionário *on-line*, onde se pedia: a idade, género, grupo de docência, habilitações académicas, categoria profissional, total de anos de serviço até 31/08/2015, tempo de exercício em escola do agrupamento e cargos exercidos no agrupamento.

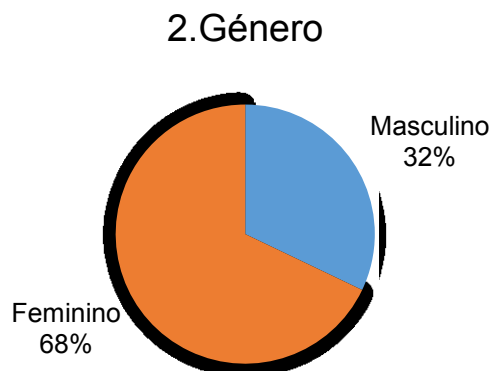
Relativamente à idade (Graf. 1), a maior percentagem da amostra é de sujeitos com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos de idade (44,4%), sendo que os de mais de 50 anos de idade também se encontram em grande número (38,3%).

Gráfico 1 - Distribuição da amostra pela variável idade



Quanto ao género (Graf. 2), a amostra era composta de 68% de sujeitos participantes do género feminino e 32% do género masculino.

Gráfico 2 - Distribuição da amostra pela variável Género



Dos sujeitos respondentes, aqui agrupados por grupos de docência, salientam-se os grupos 110, este que foi o mais participativo (14,8%), e os grupos 230 e 330 ambos com 6,2%.

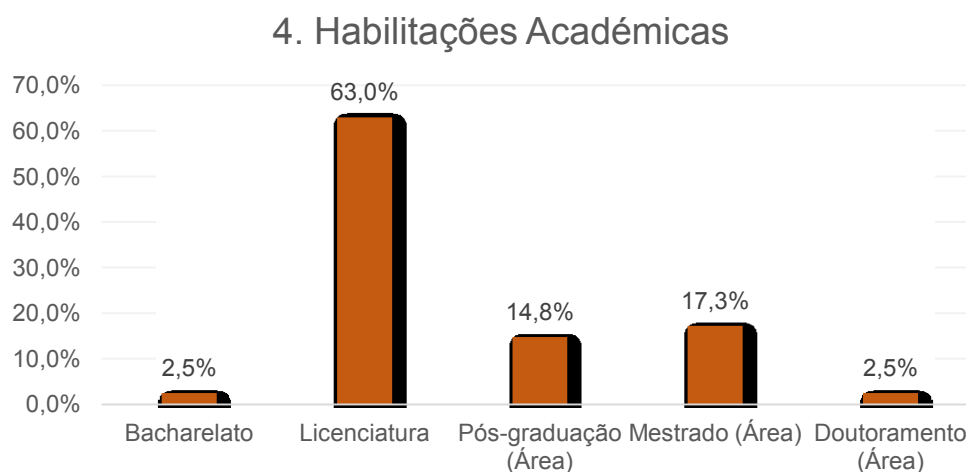
Tabela 5 - Distribuição da amostra por grupos de docência

<b>3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>Percentagens</b>
110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	12	14,8%
200 - Português e Estudos Sociais/História	3	3,7%
210 - Português e Francês	3	3,7%
220 - Português e Inglês	3	3,7%
230 - Matemática e Ciências da Natureza	5	6,2%
240 - Educação Visual e Tecnológica	4	4,9%
250 - Educação Musical	1	1,2%
260 - Educação Física	1	1,2%
290 - Educação Moral e Religiosa Católica	1	1,2%
300 - Português	4	4,9%
310 - Latim e Grego	0	0,0%
320 - Francês	0	0,0%
330 - Inglês	5	6,2%
340 - Alemão	0	0,0%
350 - Espanhol	1	1,2%
400 - História	4	4,9%
410 - Filosofia	0	0,0%
420 - Geografia	1	1,2%
430 - Economia e Contabilidade	1	1,2%
500 - Matemática	4	4,9%
510 - Física e Química	3	3,7%
520 - Biologia e Geologia	3	3,7%
530 - Educação Tecnológica	1	1,2%
540 - Eletrotecnia	0	0,0%
550 - Informática	4	4,9%
560 - Ciências Agropecuárias	1	1,2%
600 - Artes Visuais	4	4,9%
610 - Música	0	0,0%
620 - Educação Física	3	3,7%
910 - Educação Especial 1	2	2,5%
920 - Educação Especial 2	1	1,2%
930 - Educação Especial 3	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>

No gráfico 3 podemos verificar que, na sua grande maioria, os sujeitos respondentes ao questionário são detentores do grau de licenciatura (63,0%), e que

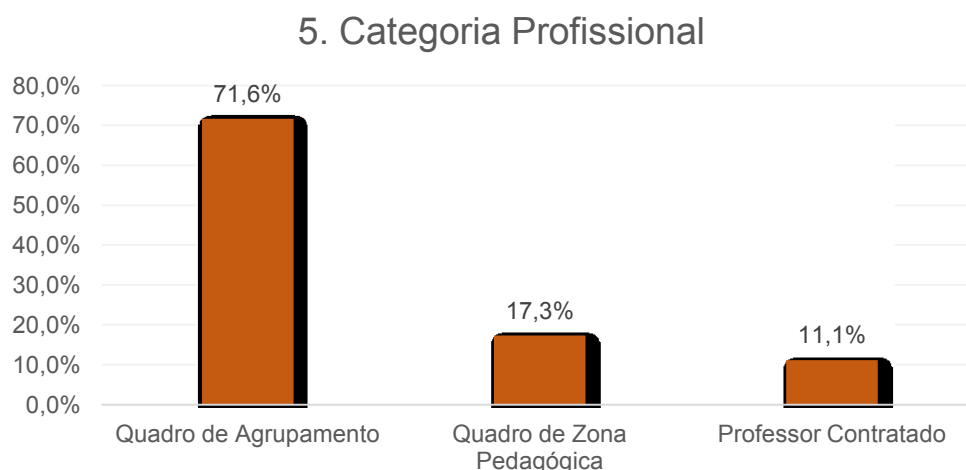
apenas 2,5% possuem o grau de doutoramento. Ainda se pode acrescentar que do total dos sujeitos, 34,6% possuem grau superior à licenciatura.

**Gráfico 3 - Distribuição por habilitações académicas**

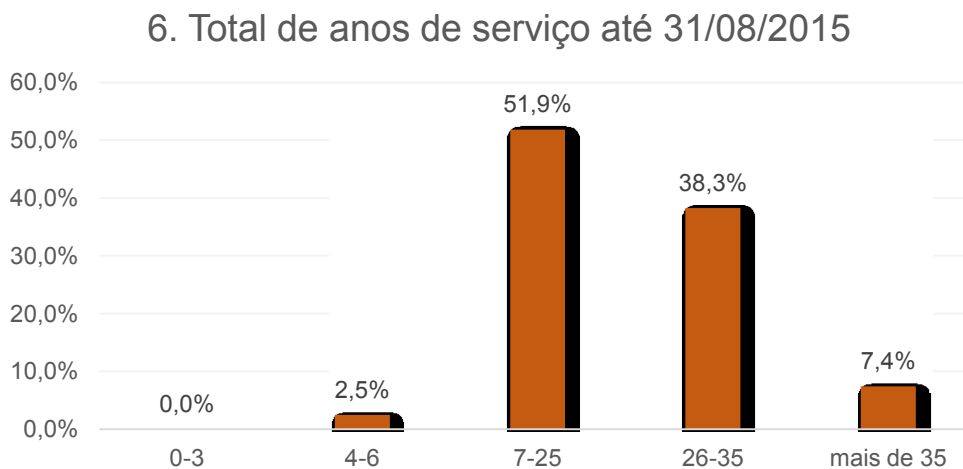


Maioritariamente, os respondentes no inquérito são de quadro de agrupamento, enquanto quer os de quadro de zona pedagógica, quero os docentes contratados representam-se em número muito baixo, respetivamente 17,3% e 11,1% (Graf. 4).

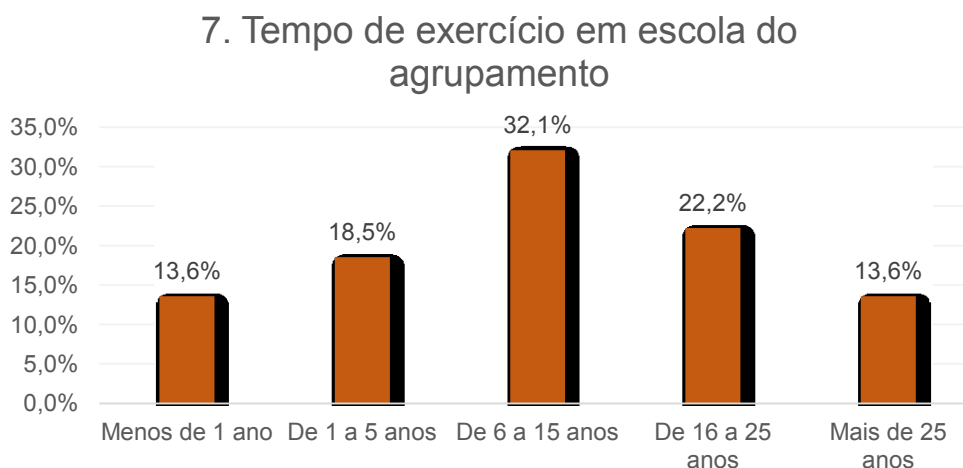
**Gráfico 4 - Distribuição por categoria profissional**



A grande percentagem em termos de tempo de serviço situa-se entre os 7 e 25 anos de total de tempo de serviço (51,9%), mas docentes entre 26 e 35 anos de tempo de serviço também se representam com uma grande amostra, sendo o segundo grupo dos inquiridos com 38,3%. Destes dados, pode afirmar-se que a nossa amostra é relevante para o estudo desenvolvido, uma vez que os docentes têm já experiência na ADD e praticamente todos eles passaram pelos diferentes modelos da ADD até ao atual, uma vez que 97,5% têm mais de 7 anos de tempo de serviço (Graf. 5).

**Gráfico 5 - Distribuição por total de anos de serviço até 31/08/2015**

No gráfico 6 facilmente se percebe uma variada distribuição de docentes quando lhes é perguntado o seu tempo de exercício em escola do agrupamento. 32,1% representa os sujeitos que são a maioria, e que operam entre 6 e 15 anos no agrupamento. Este gráfico revela também a dificuldade que é sentida com as sucessivas regras impostas em termos de novas colocações definitivas nos agrupamentos.

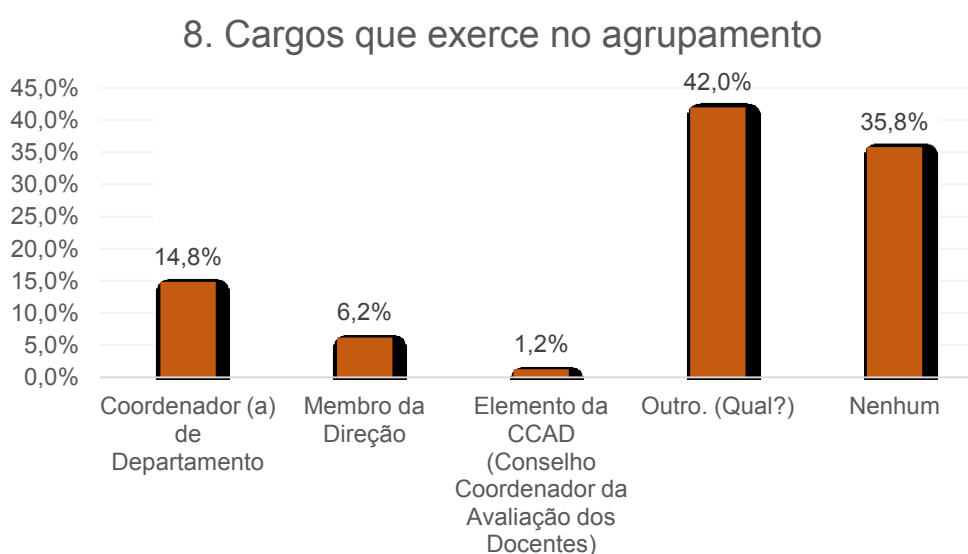
**Gráfico 6 - Distribuição por tempos de exercício em escola do agrupamento**

Em termos de cargos exercidos no agrupamento, e que são ocupados pelos inquiridos, maioritariamente os sujeitos ocupam outros cargos (42,0%) ou nenhum (35,8%). O que nos leva a concluir que estes sujeitos são uma amostra relevante da quantidade de docentes que não estão ligados ao processo da ADD mas que ainda assim são sujeitos aos quais lhes é feita a avaliação e que expressam com toda a certeza as suas opiniões objetivamente e as clarificam derivado ao seu lugar ocupado nos agrupamentos sendo eles mesmo sujeitos da ADD.

É ainda de salientar que responderam a este questionários 12 sujeitos coordenadores de departamento (14,8%), 5 membros da direção (6,2%) e apenas um membro do conselho coordenador da avaliação dos docentes (1,2%) (Graf. 7).

Revela-se assim uma amostra muito díspar em alguns aspetos, o que irá permitir conclusões bastante interessantes.

**Gráfico 7** - Distribuição da amostra pelos cargos exercidos no agrupamento



Em anexo, incluiremos também os dados estatísticos relativos a médias obtidas por grupos de questões, complementando assim as leituras e análise efetuadas neste ponto e que agora terminam.

#### 4.2.6. Análise dos questionários

Após termos chegado ao momento de suspender o questionário *on-line* e procedermos à recolha dos dados resultantes dos questionários respondidos, introduzimos os dados recolhidos no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) procedendo de seguida à análise usando predominantemente estatística descritiva e também inferencial.

Assim, e com o questionário dividido por sete categorias (Perceção da Avaliação do Desempenho Docente (ADD); O atual modelo da ADD; Relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD; O avaliador no processo da ADD; O avaliado no processo da ADD; O ADD nos agrupamentos; Um novo modelo da ADD), iniciamos aqui a sua análise.

Nesta primeira categoria, perceção da avaliação do desempenho docente, deu para perceber que na sua grande maioria os docentes concordam em ser avaliados

(88,9%). Desta mesma questão, também concordam com a avaliação do desempenho docente, mantendo-se a opinião graficamente numa média de 3,2 em 5 valores.

Não existem dúvidas também que os docentes sentem a necessidade da avaliação premiar o desenvolvimento docente uma vez que o indicador nos remete para os 3,0 valores e obtendo-se em termos percentuais 79% de concordância.

Relativamente ao gráfico 8, uma das grandes questões que se punha nesta dimensão era o facto de os docentes serem avaliados em dimensões que pensamos serem pertinentes num desenvolvimento docente, o caso do aspeto científico e didático. No caso do aspeto didático 60,5% concorda que essa dimensão deveria ser avaliada, já na dimensão didática as respostas situaram-se nos 59,3%, revelando a importância destes dois aspetos serem contemplados na ADD.

Na perceção da ADD em ajudar na preparação e na organização das atividades letivas, é clara a opinião dos docentes, mostram não ser uma forma clara de auxílio, situando-se este indicador no índice negativo, obtendo um valor de 2,7. O mesmo sucede com o grau de cumprimento em relação aos conteúdos e das orientações programáticas, 2,5 é o valor que coloca esta questão em terrenos negativos, obtendo-se 43,2% de opiniões não concordantes. Exatamente com o mesmo valor (43,2%), os docentes referem-se à ADD como uma não influência à forma de atuação docente perante a avaliação das aprendizagens dos alunos.

No respeitante ao campo das formações, a ADD é vista como fator promotor das atividades formativas, uma vez que o valor se situa no 3,0 com 44,4% de respostas obtidas. No campo das práticas profissionais, o índice situa-se em 2,7 uma vez que os docentes não sentem que haja uma partilha de práticas profissionais.

A ADD para 43,2% dos docentes, 2,1 valores neste gráfico, revela não ter sido uma ferramenta eficaz para a avaliação, assim como não tem permitido realizar uma reflexão sobre as práticas reflexivas como nos revela os 43,2% obtidos na tabela de frequência e com 2,5 de valor médio de respostas obtidas.

Quando queremos saber se a ADD tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes, a média de respostas obtidas situa-se nos 2,3, que se revela em 49,4% dos docentes a ter uma perceção negativa acerca da ADD. Já na última pergunta desta dimensão, os docentes novamente referiram não haver promoção em termos de qualidade e desenvolvimento do agrupamento, uma vez que a média de respostas se situou nos 2,3 valores, com 46,9% de respostas discordantes.

Gráfico 8 - Perceção da Avaliação do Desempenho docente



Na segunda categoria que retrata o atual modelo da ADD (Graf. 9), foi deveras curioso o facto das respostas dadas às perguntas terem uma relação muito negativista do modelo atual da ADD, uma vez que contemplaram sempre do ponto de vista o desenvolvimento profissional, e que muitas das vezes é referido como ineficaz numa resposta aos anseios dos docentes.

Na primeira pergunta podemos observar que o indicador se situa numa média de 2,1 valores, estando em terreno negativo, e que a resposta mais percentual (60,5%) foi o discordo, ou seja, na comunidade docente é sentido que a atual ADD não promove uma melhoria das práticas docentes, e que mantém este mesmo quadro, não premiando os melhores docentes, onde se chama aqui a atenção para o valor obtido, que foi o mais baixo deste gráfico (1,7), obtendo um valor de discordância total de 91,3% de respostas negativas. É de salientar que os docentes com estas respostas dadas poderão estar a revelar que não se revêm neste modelo, e que o tomam por injusto, fato que foi anteriormente referido pela maioria dos diretores de agrupamentos entrevistados.

Na pergunta c desta categoria, temos a confirmação que apenas 11% dos docentes inquiridos concordam que o atual modelo da ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes. O valor médio de respostas é também ele negativo,

situando-se no valor de 2,1. Fato que comprova mais uma vez o que foi referido pelos diretores de agrupamento, que referiram não ter observado um desenvolvimento profissional dos docentes, referindo ainda que este modelo não estava ajustado para que tal acontecesse, que era necessário contemplar outras áreas de atuação e desbloquear outras como por exemplo o caso da progressão na carreira.

O atual modelo em termos de promoção da autoavaliação é-nos referido pelos inquiridos que à primeira vista sim, ele promove a autoavaliação, tanto que o grau de concordância se situa nos 33,3%, mas de perto, a soma das discordâncias (46,9%) quando confrontadas com a soma das concordâncias (37%), a opinião fica colocada em negativo, o que se compreende pelo fato de a autoavaliação ser imposta pelo modelo, levando a uma divergência de opiniões.

Com um empate técnico, 3,0 valores de média, os docentes sentem que a ADD é um instrumento que os regula e controla o seu trabalho. Mesmo em termos percentuais, os valores são bastante próximos.

No panorama de qualidade de ensino e de problemas relacionados com a formação contínua, os docentes alertam-nos que não sentem que o atual modelo da ADD resolva alguns dos problemas sentidos por eles. O valor obtido de 2,5 valores de média mostra uma divergência nas opiniões.

No caso da resposta g, em que foi perguntado acerca da competição causada entre docentes, este modelo revela-se causador desse mesmo acontecimento, pois obteve-se 3,8 de valor de média de respostas, revelando o que já tinha sido observado nas entrevistas aos diretores de agrupamentos de escolas. 69,1% das respostas afirmam precisamente que existe este tipo de competição. Um dos fatores a nosso ver, pode estar relacionado com a quotização do modelo, uma vez que em diversos momentos foi levantada essa mesma questão. Da mesma forma, com 4,0 valores de média, os docentes elucidaram através da questão h que o atual modelo é gerenciador de conflitos e de mal-estares entre os docentes, situando a percentagem nos 77,7% de respostas concordantes. Convém aqui realçar que a resposta concordo totalmente obteve 33,3% de valor percentual, consolidando e estando em consonância com a opinião com os diretores no que toca ao que eles sentiram durante a aplicação do modelo nas escolas.

Quando se questionou os docentes se a atual ADD tinha influenciado os resultados dos alunos, a resposta foi negativa novamente, e apenas 1,2% dos inquiridos concordou. Numa primeira reflexão, este resultado médio de 1,8 valores, revela que primariamente a atual ADD não tem forma para avaliar os resultados dos alunos em consonância com o desenvolvimento profissional dos docentes, e como segundo fator, por ser rígida, uma vez que ele é objetiva e clara nas suas regras, os resultados escolares não são contemplados para a avaliação dos docentes.

Mais especificamente, em termos de conteúdos programáticos, os docentes revelaram não haver uma relação direta com a atual ADD, uma vez que os valores atingidos foram de média 2,0 valores.

Quando nos referimos à supervisão e à prática avaliativa, se o atual modelo da ADD enquanto processo tem promovido um acompanhamento nessas mesmas práticas, os docentes responderam que não, obtendo um valor médio de respostas de 2,3 valores. Podemos concluir que neste modelo, com as mudanças que houve em torno da adaptação dos anteriores modelos, a supervisão foi sentida como pouco relevante para os docentes inquiridos, não promovendo um acompanhamento aos docentes.

Como chave e para permitir obter uma ideia generalizada face aos novos desafios lançados pelas exigências sociais e de sociedades, foi questionado se o modelo da ADD em vigência satisfaz as exigências da educação. A resposta foi clara, e 80,2% disse claramente que não. O valor médio de respostas confirma esta mesma posição 1,9 valores.

Em jeito de balanço final desta categoria, o atual modelo da ADD não supera as expectativas que os docentes anseiam, não correspondendo na maioria das vezes ao pretendido. Por este gráfico podemos também observar o estado negativo que as respostas obtiveram, revelando um descontentamento geral. Este fator negativo, é também referido nas entrevistas feitas aos diretores, e é unânime em opinião. O desenvolvimento profissional é aqui um fator que deveria de ser ponderado, uma vez que dele vão emergir muitos fatores que poderiam ser alcançados, que por sua vez levariam a um ajuste em termos de modelo da ADD.

**Gráfico 9 - O atual modelo da ADD**



Quando nos questionamos acerca da relação entre a avaliação de desempenho docente e o desenvolvimento profissional, facilmente nos apercebemos que a relação pode não ser a melhor olhando para o gráfico na sua generalidade, ou melhor, poderíamos pensar até que a relação seria bem estreita, uma vez que quer a legislação quer os esforços de toda a comunidade pende em aceitar e crer em desenvolvimento profissional. Assim, estabelecemos que ao fazermos esta correlação entre ADD e desenvolvimento profissional conseguíssemos objetivar com clareza as opiniões dos docentes.

Na primeira pergunta do gráfico 10, os docentes foram bem claros quando exprimiram a sua opinião, tanto que o valor médio de resposta atinge apenas os 2,4 valores, sendo a soma da discordância (64,2%) o dobro das pessoas que concordam (21%) que a ADD promove a procura por novas práticas docentes.

Em relação à formação contínua, o cenário altera-se razoavelmente, e o valor médio situa-se nos 2,8 valores. Mas ainda assim, este valor que corresponde a 39,5% dos inquiridos, não é tão positivo quando se pretendia, ou se esperaria, porque quando contrapostos os dados com os resultados discordantes, eles não são tão distantes, sendo mesmo ultrapassados pela faceta mais negativa. Quando se somam os valores, obtemos 50,6% de opiniões discordantes, e 42% de opiniões contrárias, afirmando que o atual modelo da ADD tem incentivado à formação contínua. Uma das explicações para que esta questão esteja mais próxima do positivo, é derivado do fato de que o atual modelo da ADD preveja a formação contínua como forma de mérito a ponderar e a avaliar para a nota do docente enquanto avaliado. Já durante as entrevistas os diretores de agrupamentos de escolas tinham realçado este fato quando questionados com a formação contínua, afirmando mesmo que havia professores que o faziam como forma de promoção, e outros que a realizavam derivado de ser obrigatório ter um número de horas de formação anualmente.

Na pergunta c, os docentes tornaram a evidenciar que a ADD não tem sido eficaz em apontar as necessidades, as falhas para que haja um desenvolvimento docente. Os valores para esta questão ficaram nos 2,5 valores no gráfico de perfil, sendo que as pessoas que referiram essa relação positiva foram apenas 21%.

Nesta atual ADD a preparação de aulas não é de todo contemplada nas atividades a desenvolver pelos docentes como forma de desenvolvimento docente. Apenas foi obtido 2,4 valores em 5 de máximo, revelando que os docentes não alteraram a sua prática na planificação de aulas em prol da ADD. O mesmo sucede quando questionados sobre se a ADD tem assumido uma função de coordenação no desenvolvimento profissional, os docentes novamente se expressaram discordando dela, em que o valor médio obtido foi também de 2,4 valores.

Se atrás perguntávamos acerca de coordenação e de forma de desenvolvimento docente através do atual modelo da ADD, na pergunta "f" os docentes cimentaram essas mesmas intenções, revelando que mais uma vez que não é através da ADD que os docentes se adaptam melhor às necessidades intrínsecas da profissão. É relevante

verificar que o gráfico de perfil nos mostra que a média das respostas se situou nos 2,2 valores, valor extremamente baixo em que até o nível percentual é de 51,9% apenas no campo discordo. Novamente e ligado à pergunta anterior, os docentes dizem-nos que não é com o atual modelo da ADD que eles têm mudado as suas práticas pedagógicas (2,3 valores), o que nos leva a refletir acerca da forma de agir desta ADD.

No campo social, esta ADD não tem contribuído para uma maior relação de proximidade com a comunidade escolar, nem tão pouco tem sido eficiente na promoção de uma participação ativa do docente na vida escolar. Os baixos valores dados pelo gráfico revelam que a ADD enquanto agente integrador na escola, está aquém das expectativas que se pensavam em atingir, porque os docentes de uma forma mais generalizada levaram as respostas para campos negativos e de grande peso.

Já na última pergunta, a opinião mais votada diz que não se têm promovido nem dinamizado atividades de cariz formativo, em que é de realçar os inquiridos que não têm opinião sobre esta questão, porque em termos percentuais ultrapassam os que concordam com esta afirmação.

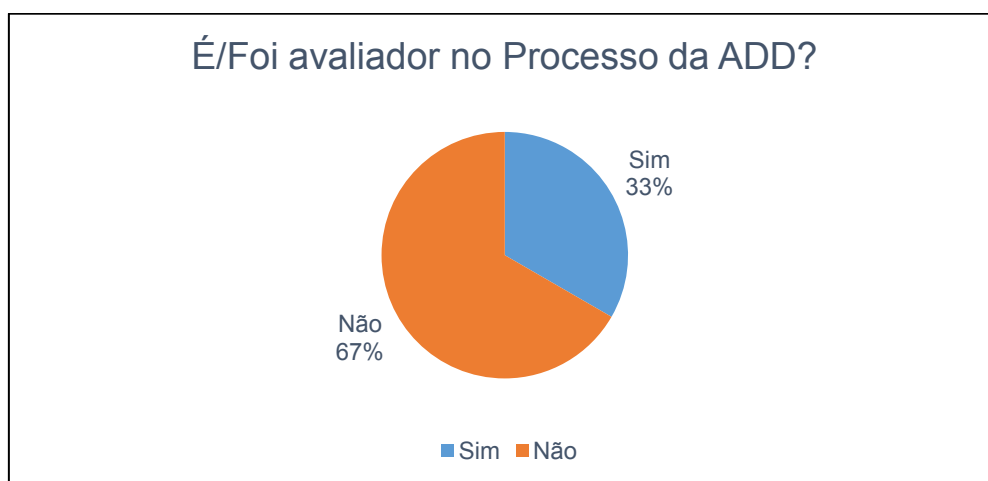
Podemos já afirmar que com os resultados deste gráfico de perfil (Graf. 10), a relação entre a ADD e o desenvolvimento profissional é comprometido e fortemente balizada pela forma de ação e cariz legislativo que o processo carrega em sim mesmo, fazendo com que os docentes não se revejam nestes quadros quando confrontados com as objetividades em termos de desenvolvimento profissional estabelecido na ADD.

**Gráfico 10** - Relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD



O gráfico 11 resulta do item 12 do questionário, onde foi colocada uma questão que serviu de divisão entre avaliadores e avaliados. Esta partição permitiu apurar as diferentes opiniões concretas entre ambos os avaliadores e avaliados. Em relação a números tivemos 27 sujeitos (33%) que foram ou são avaliadores, e 54 sujeitos (67%) que foram avaliados. Esta mancha permite verificar que o número entre estes dois grupos tornam o nosso estudo bastante equilibrado, conseguindo-se atingir o objetivo de ter uma amostra de sujeitos relevante.

**Gráfico 11** - Número de sujeitos avaliadores e avaliados do estudo



Numa perspetiva de se conseguir confrontar os avaliadores no seu trabalho enquanto elementos fundamentais ao desenvolvimento profissional dos docentes, até porque a legislação assim o prevê, criou-se uma bateria de questões em concreto que nos permitiram chegar a uma análise bastante concisa, retirando deste gráfico de perfil (Graf. 12) conclusões bastante interessantes.

Os avaliadores inquiridos afirmaram ajudar e orientar sempre os avaliados nas suas planificações, um valor bastante importante e crucial para este processo da ADD, revelando assim um apoio que é dado ao docente, sendo conduzido na preparação das suas aulas e nas suas tarefas, o que nos permite ainda acrescentar que os avaliadores são conhecedores das suas funções enquanto árbitros na ADD. O mesmo de passa enquanto orientadores dos docentes para as suas funções. Estes valores de média de perfis são superiores a 3,0 valores, o que revela o interesse e responsabilidade demonstrada pelos avaliadores, e mesmo aplicando esta realidade ao processo da ADD que contempla que estas funções deverão ser feitas desta mesma forma.

Do ponto de vista dos avaliadores, a ADD tem uma postura formativa, mas analisando os dados em concreto, nas percentagens obtidas, vemos que as opiniões aqui divergem um pouco, apesar do valor médio obtido ser de 2,93 valores há uma divisão de opiniões em que 37% não concordam com esta postura formativa e 40,7% concordam com este item de formação.

Na pergunta d, os avaliadores transmitem-nos que a atual ADD não premeia a colaboração entre avaliador e avaliado caso o avaliado não a solicite, ou seja, remete-nos para o caso em que os diretores de agrupamento já nos tinham salientado acerca do apoio dado aos avaliados, e que apenas quando o avaliado pede é que o avaliador apoia e estabelece com ele relações de proximidade ao desenvolvimento docente. O valor médio obtido com esta questão situou-se nos 2,59 valores, revelando que é necessário alterar o processo no intuito de se conseguir premiar uma colaboração mais estreita.

Enquanto avaliador, a recolha de informação do avaliado pelo avaliador nos diferentes contextos acontece porque, além da supervisão e das diversas reuniões entre avaliador e avaliado durante o processo, e de estar contemplado em temas legislativos, o avaliador é o elemento chave na recolha de dados, o que se verificou com a pergunta, obtendo 2,89 valores de média. Na atual ADD é possível a discussão antecipada dos critérios de avaliação, e aqui os docentes avaliadores confirmaram essa vertente, colocando como média de resposta à pergunta f os valores de 2,96, portanto, revelando uma consistência em concreto da ADD neste campo.

Em relação ao desenvolvimento profissional, os docentes avaliadores confirmaram que este atual modelo da ADD o promove, sabendo nós pelas análises efetuadas anteriormente, que este dado é concreto, acontecendo em diversas vertentes, desde a orientação, à planificação, às formações, remetendo-nos para uma resposta com média de 2,93 valores. É este modelo que ao olhar dos avaliadores revela ser um modelo que permite elogiar as qualidades dos avaliados e que promove ainda um clima de confiança entre avaliador e avaliado. Podemos então afirmar que na vertente exploratória de construção e crescimento docente, de desenvolvimento docente e de apoio ao avaliado, este modelo permite que sejam feitas melhorias em termos de atuação docente, porque, como é referido na última pergunta desta dimensão, este modelo permite fazer críticas construtivas à atuação do docente, ou seja, pode determinar-se que promove o desenvolvimento docente. Estes dados levam a que o valor médio da última pergunta se estabeleça nos 3,26 valores de média, revelando ser um modelo voltado para o avaliado, mas também para o avaliador, na medida em que tem que ser este último a dirigir todo o processo, sendo ele o mais responsável no sucesso ou insucesso do docente avaliado, uma vez que todas as ferramentas lhe estão ao seu alcance e são muitas das vezes previstas durante todo o processo da ADD.

Gráfico 12 - O avaliador no processo da ADD



No gráfico 13, surge-nos propositadamente de novo a perspetiva do atual modelo da ADD, mas agora na visão dos avaliados. Esta estratégia vai permitir-nos refletir sobre a diferente visão em termos de desenvolvimento profissional que ambos os grupos têm acerca da ADD enquanto orientadora do desenvolvimento docente.

Pelo simples visionamento do gráfico de perfil que se encontra mais abaixo, repara-se imediatamente que os valores médios atingidos são extremamente baixos. Quando inquiridos se o atual modelo da ADD ajuda e orienta nas planificações, esta resposta fica marcada pela percentagem atingida, 67,9% dos inquiridos não vê esta valia neste modelo da ADD. O mesmo acontece em termos de orientação para uma prática pedagógica, onde o valor médio obtido é de 2,4 valores.

No caso de esta ADD assumir uma postura formativa, esta resposta também é paralela com a dos avaliadores, e os valores são também muito próximos. Tal como no gráfico anterior, os avaliados também confirmam que a colaboração com eles só acontece quando solicitada, e que a atual ADD não prevê esta forma de apoio em termos formais. Prevê sim uma bateria de reuniões entre avaliador e avaliado, mas o apoio dado será oferecido apenas se solicitado.

Mas é a partir deste momento que as opiniões relativamente às visões da ADD enquanto avaliado divergem da visão de avaliador.

No caso da recolha de informação em diversos contextos, os avaliados claramente nos querem dizer que discordam, o que é perceptível, porque no caso dos contratados

apenas são avaliados perante um relatório de autoavaliação, ou seja, não se privilegia os contratados com uma observação e com recolha de informações diversificadas.

Tal como anteriormente, os avaliados deram como média 2,53 valores, o que é também perceptível, uma vez que se reúnem com os avaliadores em momentos específicos, onde os critérios de avaliação são votados, que é na SADD, não definindo sequer os parâmetros em que são avaliados. Contrapondo com as opiniões dadas pelos diretores de agrupamentos, há-os que fazem do processo avaliativo uma forma participativa e integrante dos docentes, deixando-os ajudar e a colaborar na elaboração quer dos instrumentos de avaliação, quer dos parâmetros avaliativos, e aqui sim, existe efetivamente uma discussão antecipada dos critérios de avaliação, neste caso os avaliados discordam que isso aconteça nesta ADD.

Os avaliados também nos cimentam que este atual modelo da ADD não promove o desempenho profissional. A opinião de avaliados e avaliadores é unânime e está em consonância. Mesmo os diretores entrevistados referiram não haver uma ligação muito coesa entre ADD e desenvolvimento profissional. As qualidades que o avaliado tem, neste modelo da ADD não são também elogiadas. As respostas a esta questão h, situam-se nos valores médios de 2,41, ou seja os inquiridos discordam que isso aconteça. Este facto já tinha sido referido nas entrevistas aos diretores, onde os docentes na sua grande maioria quando era avaliado, não se sentiam premiados nem elogiados pelo seu desempenho, onde até foi referido que este processo era frio por ser tão objetivo, que não premiava os fatores de sociedade e de convivência laboral.

Em termos de promoção de confiança com o avaliado, a ADD é vista como não promotora, uma vez que a média de respostas está com um valor médio de 2,44. Este clima de confiança acontece sempre que o avaliador está disposto a contribuir para o desenvolvimento profissional do docente. É curioso de ver que à mesma resposta dada pelos avaliadores, eles concordam que sim, que a ADD estabelece um clima de confiança, o que nos leva a refletir e a afirmar que a atual ADD bonifica o avaliador, dando-lhe vantagem sobre quem é avaliado, como que o responsabilizasse dando-lhe instrumentos regulamentares de atuação.

Mais uma vez os avaliados discordam da valência da ADD em permitir fazer críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado. Esta opinião é contrária à dos avaliadores, e a razão poderá residir no fator descontentamento em relação à forma como o processo é conduzido. Houve um diretor de agrupamento que salientou haver um descontentamento docente relativamente ao acompanhamento pelo avaliador, poderá isto querer dizer, que será necessária uma intervenção por parte do diretor do agrupamento, porque muitas das vezes é o próprio diretor a gratificar o docente e a moraliza-lo quando este merece.

Gráfico 13 - O avaliado no processo da ADD



No gráfico de perfil 14, onde se contempla a ADD nos agrupamentos de escola, a importância e interesse das respostas, centravam-se em compreender se os agrupamentos também premeiam o desenvolvimento profissional do docente, uma vez que a implementação de todo o processo passa por diversos momentos e por diferentes etapas. Assim criou-se uma série de perguntas dirigidas para os docentes e a forma como eles sentiram a ADD.

Dos docentes inquiridos, obtivemos de média 3,83 valores quando questionados se todas as informações relativas à ADD lhes tinham sido facultadas atempadamente. Esta concordância permite concluir que o processo foi conduzido pelos agrupamentos e que foi do seu interesse a participação ativa dos docentes nesse mesmo processo de implementação da ADD no agrupamento. O mesmo confirmaram quando questionados se o processo foi conduzido com ética e deontologia profissional, consolidando este fator à questão anterior. No caso das direções dos agrupamentos, elas também são um fator determinante e fundamental no processo, tanto que para a sua condução os sujeitos inquiridos manifestaram a sua importância, concordando em 3,41 de valores de média obtida. Destas três questões conseguimos também apurar que as direções dos agrupamentos são essenciais na condução da ADD, quer pelo facto de incluírem todos no processo, quer pela forma de atuação juntos dos docentes, premiando-os com o seu bom desempenho sempre que necessário.

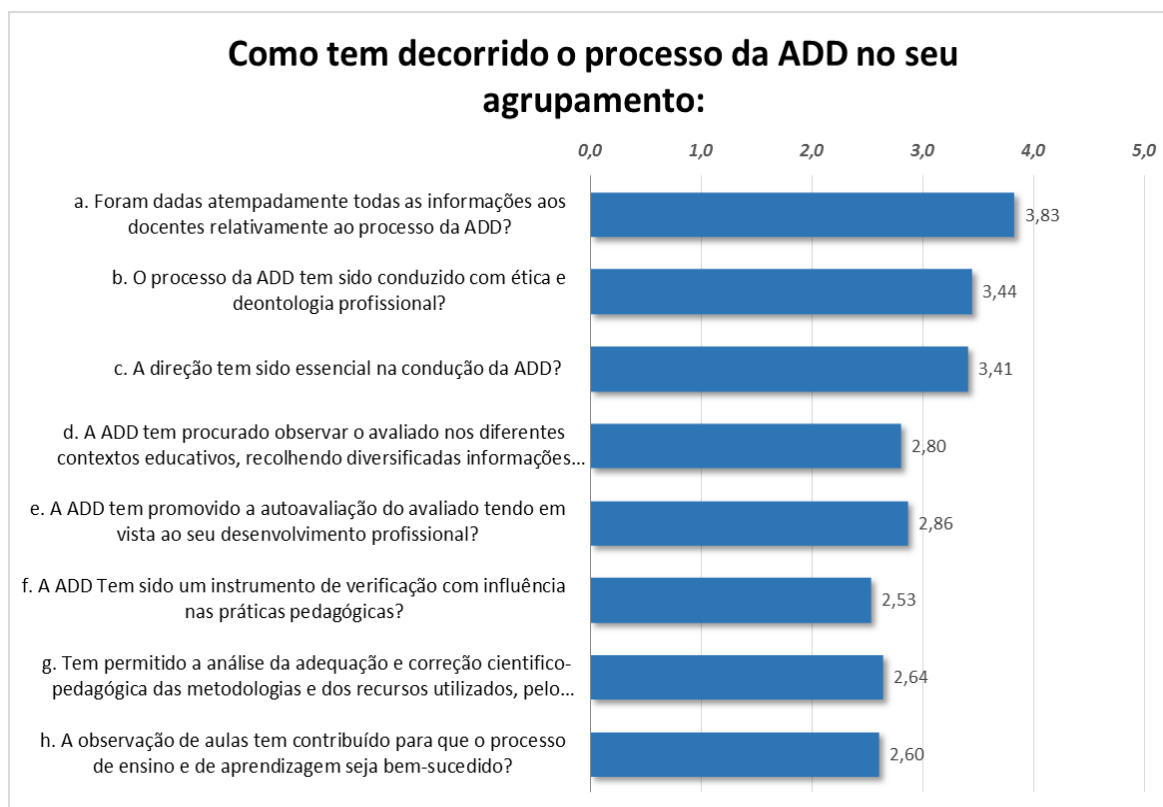
Em relação à recolha de informações sobre o avaliado, os docentes discordam que os agrupamentos tenham premiado a diversidade das informações recolhidas ao longo das observações e em diferentes contextos educativos. Salienta-se aqui o valor mais alto do quadro de frequências que é de 37%, revelando que estes docentes não têm uma opinião formalizada sobre esta questão.

Em termos de desenvolvimento profissional, os agrupamentos não têm promovido a autoavaliação dos docentes, uma vez que o valor médio se situa nos 2,86 valores, levando os inquiridos a não concordarem com esta questão. Podemos ainda assim concluir que em conjunto com as opiniões dos diretores de agrupamentos, dos avaliadores e dos avaliados que o modelo atual da ADD não tem orientado de uma forma eficaz para um desenvolvimento profissional docente, opinião que é refletida nas mais diversas questões preparadas para essa verificação.

Já na questão f, com 37% de sujeitos a discordarem que a ADD não tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas podemos afirmar que estes sujeitos poderão ter sentido que a ADD não lhes fazia jus ao seu desempenho e não lhes mediu com exatidão o desempenho, não contribuindo assim para uma melhoria nas práticas pedagógicas exercidas, uma vez que o valor médio constatado é de 2,53 valores.

Na pergunta h os docentes discordam que tenha havido correções científico-pedagógicas das metodologias e dos recursos utilizados nas salas de aula, o que implica um valor muito baixo em termos de média, situando-se assim nos 2.64 valores. Isto significa que em termos de construção e desenvolvimento profissional os agrupamentos têm sido ineficazes na aplicação da ADD nessa mesma dimensão, o que culmina com a última pergunta desta categoria. Os docentes não vêm na observação de aulas, que está contemplado na ADD, uma contribuição para o sucesso do ensino-aprendizagem. O valor médio de respostas atingiu os 2.60 valores, fortalecendo a ideia de que o atual modelo, mesmo que bem aplicado pelos agrupamentos não premeia em todo o processo fatores de dimensões que incluam o desenvolvimento docente.

Gráfico 14 - A ADD nos agrupamentos



Na categoria relativa a novas perspetivas da avaliação num novo modelo da ADD (Graf. 15), e de acordo com o nosso objetivo número dois, construir colaborativamente um modelo de avaliação do desempenho docente promotor de desenvolvimento profissional (Questão de avaliação 2), obtivemos o seguinte quadro, onde é possível constatar através das perguntas respondidas acerca da ADD, o que poderá ser melhorado ou até inclusivamente retirado em prol de uma nova e sustentada ADD.

Ao longo desta análise relativa ao questionário, foi sendo possível atestar que este modelo da ADD necessita de uma intervenção em certos campos, uma vez que os docentes têm revelado constrangimentos quando confrontados com as avaliações.

Assim, e desta forma, quando aos docentes lhes foi perguntado se a avaliação deve ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar, a respostas foi clara e bastante unânime, tanto que 64,5% dos docentes concordam com esta medida, obtendo assim no gráfico de perfil um valor bastante positivo, 3,63 valores de média. Sabemos sim que esta resposta é relativa a grandes anseios sentidos pelos professores em ter uma avaliação mais justa e realizada por quem está preparado para desempenhar essa função em concreto.

No enalço da mesma questão, e aproveitando o facto de que os docentes referiram ser avaliados por pessoas com formação específica, faltava saber se esses profissionais focalizados para o desempenho da ADD seriam de preferência internos

ou externos à escola, o que resultou em números bastante interessantes, levando os docentes a terem preferência a avaliadores externos à sua própria escola. Este 3,33 de valor médio alcançado, comprova o que já tinha sido referido anteriormente por alguns diretores de agrupamentos na entrevista, onde os avaliadores externos eram preferencialmente do agrado dos docentes. Em relação aos professores internos, apenas foi obtido 2,86 valores no gráfico de perfil, obtendo-se 46,9% de docentes que não concordam que os avaliadores sejam da própria escola.

Numa ligação muito estreita, estavam as perguntas “d” e “e”, uma vez que as diferenças entre elas seriam apenas de inclusão de outras áreas de avaliação. Os docentes confirmaram que as componentes científica e pedagógica são deveras fundamentais quando se avalia, mas que além destas componentes se deveriam incluir outras tantas que poderão resultar numa ADD mais coerente e ajustada aos anseios dos docentes que passam por este processo. Os resultados obtidos no gráfico de perfil revelam que com 3,69 valores, os docentes privilegiam outras áreas da avaliação de desempenho docente.

Em relação à formação contínua, tínhamos verificado que os diretores nos avançaram ser uma ferramenta útil para o desempenho profissional docente, e que em alguns casos houve até formações em demasia, casos de professores com centenas de horas, mas com o resultado obtido neste questionário, confirma-se que os docentes privilegiam a formação contínua, uma vez que o valor obtido se estabeleceu em 3,67 valores, obtendo 54,3% de respostas concordantes.

A resposta à questão da autoavaliação deixou bem claro que os docentes a privilegiam na ADD. O valor atingido no gráfico de perfil, foi dos mais elevados, com 3,81 valores. Concluímos que a ADD a ser reformulada ou até feita de novo, não pode deixar de fora esta questão da autoavaliação, uma vez que esta resposta revela a sua importância, e a importância dada pelos docentes no processo avaliativo.

Ter uma avaliação colaborativa parece ser também o que os docentes nos apontam, seja ela feita por colegas de departamento, quer seja feita por colegas de grupo. Os valores destas duas questões andam bastante próximos, 58,0% para uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento e 60,5% uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo. Aqui temos um fator decisivo e bastante contributivo para a elaboração de um novo modelo da ADD, porque é necessária uma proximidade entre sujeitos para que a avaliação funcione e seja equilibrada.

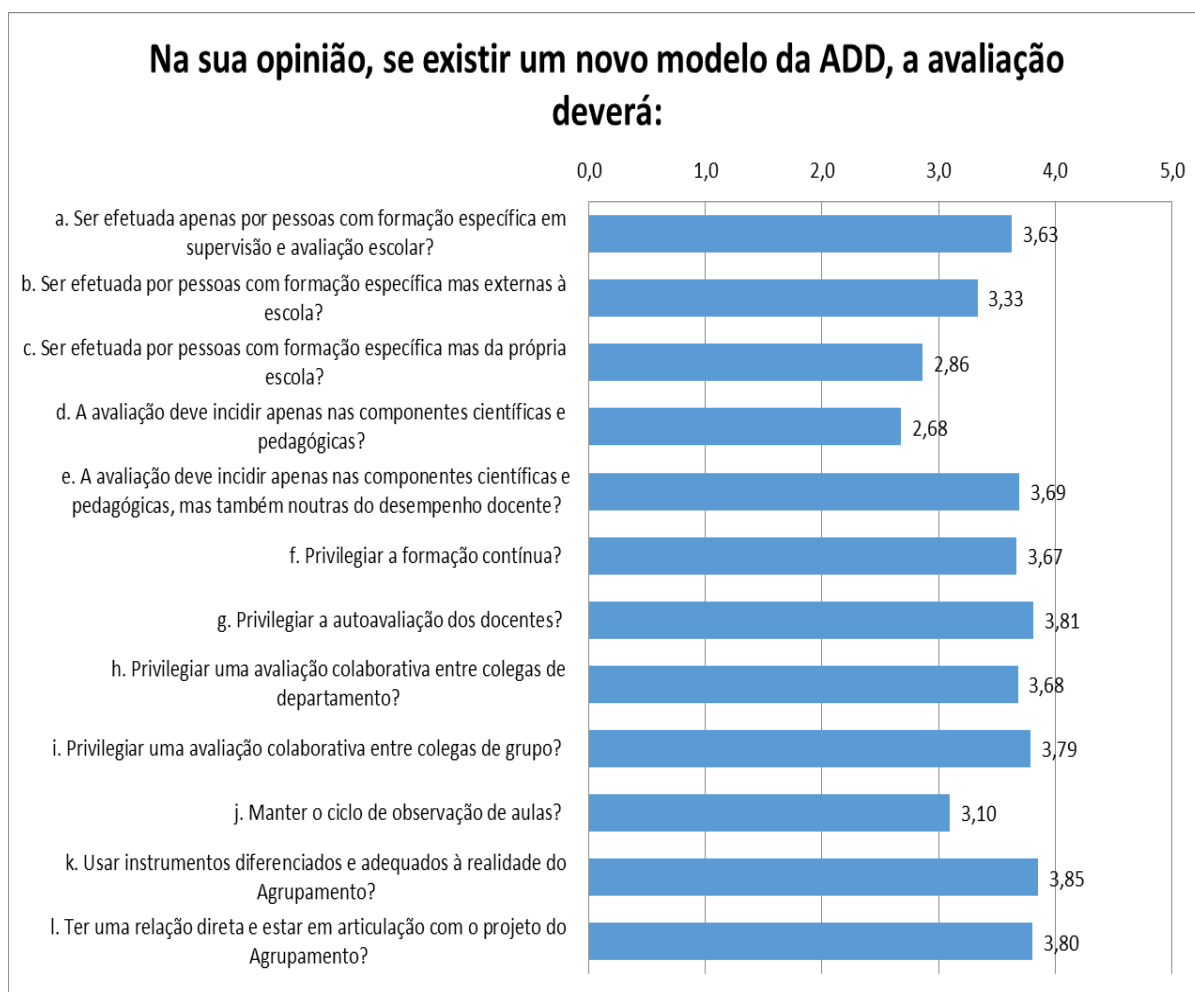
No que toca às aulas observadas, temos um empate técnico, uma vez que 29,5% concordam que seja feita, e 29,5% não tem opinião sobre essas observações. Podemos concluir que de uma forma geral, os docentes não consideram haver uma grande necessidade em ter aulas observadas, se tiverem não se importam, mas se não as houver também não manifestam para que as haja. Este indicador revelou-se bastante interessante uma vez que se obteve 3,10 valores de média, e na medida em que no atual modelo da ADD a observação de aulas é imposição legislativa e prevista de lei. Mas levanta-se aqui uma questão muito importante, porque na atual ADD as aulas

observadas não contemplam os professores contratados, apenas os de Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Agrupamento. Assim, e pelas respostas obtidas, podemos estar perante uma grande questão a ser repensada e ponderada.

Também se pôde concluir pela análise dos resultados emergentes da pergunta “k”, que os docentes preferem utilizar os próprios instrumentos de avaliação da escola, do que aqueles que são impostos pela legislação, ainda que sejam apenas de cariz orientador como está estabelecido na atual ADD. Esta questão teve ainda a média de valores mais alta, situando-se nos 3,85 valores, o que revela algum conforto e oferece confiança aos docentes quando os instrumentos avaliativos são do cunho do próprio agrupamento, ou adequados à realidade do agrupamento.

Na última questão desta categoria os docentes confirmam que na dimensão articulação ADD com o projeto do agrupamento, que num novo modelo da ADD esta deva ser uma dimensão com um peso mais relevante, uma vez que os valores obtidos se situaram nos 53,1% de concordância, catapultando para o gráfico de perfil um valor de 3,80 de média. É assim de salientar que os docentes que discordam desta articulação estão em valor quase nulo.

**Gráfico 15 - Um novo modelo da ADD**



Para terminar esta análise, consideramos, de todo, conveniente fazer um gráfico de perfil onde se evidencia um valor médio das categorias (Graf. 16), uma vez que ficamos a conhecer quais aquelas que os docentes mais penalizam e aquelas em que mais concordam.

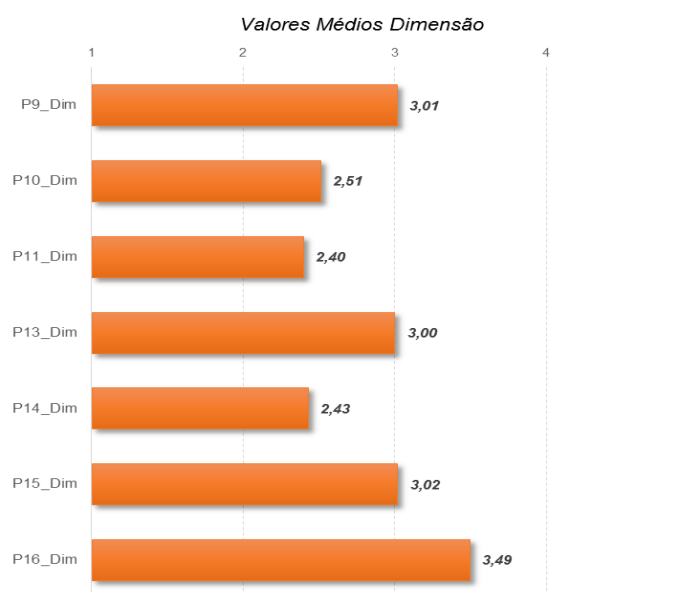
Este gráfico revela que os docentes estão cientes e percebem a importância que o processo da ADD tem nas suas carreiras e mesmo em termos de desenvolvimento profissional, confirmando-se que os docentes concordam que ela deve ser feita. No caso da segunda categoria, o atual modelo da ADD é altamente penalizado pelos docentes, não indo o valor médio indicativo além dos 2,51 valores. Afirmam também que é um modelo que não premeia o ensino nem o desempenho docente, daí nos depararmos com um valor tão baixo. No caso da dimensão P11 - Relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD, a terceira categoria, conseguimos depreender que a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD fica muito aquém das expectativas esperadas pelos docentes, o que se entende pela fraca postura formativa, ou mesmo a falta de condições para orientar os docentes no crescimento que era expectável e pretendido.

No caso da dimensão P13 - O avaliador no processo da ADD, em que a categoria revela a importância do avaliador no processo da ADD, em que apesar do valor obtido nas respostas já anteriormente analisado no gráfico de perfil, colocam o avaliador como elemento chave para um desenvolvimento profissional, é um profissional preocupado em manter as relações de proximidade e orientação para com o avaliado, assumindo ainda uma postura de caria formativo. Nesta categoria, uma vez que se obteve um 3,0 de valores, cimenta a importância do avaliador no processo da ADD. Enquanto avaliado, os valores oscilam para um índice mais negativo, negando que o avaliado seja concordante com a atual ADD. O valor obtido foi de 2,43 para a dimensão do avaliado na ADD, P14 - O avaliado no processo da ADD. Aqui refletimos que do ponto de vista do desempenho profissional, a ADD não tem ajudado os avaliados a crescer em termos profissionais, uma vez que este valor se situa em terreno negativo por não corresponder às ansiedades sentidas por quem é avaliado. Aqui temos itens importantes como a formação, o elogio e prémio sobre as qualidades do avaliado. Pelas respostas dadas concluímos que em nada esta ADD premeia ou recompensa esta categoria.

Já em termos dos agrupamentos, e na categoria P15 - A ADD nos agrupamentos, ela tem sido bem conduzida, contribuindo para que os docentes se sintam totalmente integrados nas propostas e respostas dadas à avaliação. Nota-se haver uma grande abertura junto dos executivos, e uma grande preocupação em estabelecer prioridades em termos de instrumentos de avaliação, em termos de incentivo à autoavaliação, dando sempre que necessário informações úteis e atempadamente aos docentes. Esta dimensão teve um valor de 3,02, confirmando o que foi aludido anteriormente.

No caso de surgir um novo modelo da ADD, e depois de analisadas as categorias anteriores, é notório pelo valor médio alcançado, 3,49 valores, que os docentes querem uma mudança que lhes seja mais satisfatória, incluindo novos parâmetros e novas áreas que na atual ADD não são contempladas. É de todo importante haver um estreitamento entre instrumentos de avaliação mas, contudo, adaptados ao agrupamento em questão, mas também privilegiar a formação contínua, incluir o projeto escola na ADD e incidir noutras componentes além da pedagógica e científica.

**Gráfico 16** - Valores médios por dimensão



**Legenda** - Categorias - P9 - Perceção da Avaliação do Desempenho docente (ADD); P10 - O atual modelo da ADD; P11 - Relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD; P13 - O avaliador no processo da ADD; P14 - O avaliado no processo da ADD; P15 - A ADD nos agrupamentos; P-16 - Um novo modelo da ADD)

Para uma melhor leitura dos resultados obtidos, em anexo (Anexo 2), encontram-se todas as tabelas de frequências e de percentagens resultantes do inquérito.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL

### 5.1. Introdução

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do estudo, mencionando também os seus contributos e limitações, bem como sugestões para futuras investigações.

Em relação às conclusões, indicamos que estas serão apresentadas de forma sequenciada, de acordo com os objetivos de investigação referenciados no capítulo I deste estudo.

Relembramos assim que o carácter metodológico que está subjacente a esta nossa investigação é desenvolvido numa base de natureza predominantemente qualitativa incluindo, contudo, recurso a métodos quantitativos. Com o uso desta metodologia pretendeu-se efetuar a descrição do fenómeno da ADD enquanto orientadora do desenvolvimento profissional, de modo a encontrar o seu significado específico e bastante particular.

Para que tal acontecesse, foram selecionados quatro diretores de agrupamentos de escolas da ZIC do qual se recolheram as entrevistas. Foram também selecionados vinte agrupamentos dessa mesma zona tendo-se obtido respostas de 81 docentes de todos os grupos de recrutamento docente. As respostas foram dadas recorrendo a uma base de inquérito *on-line*, onde posteriormente foram arquivados, tratados e analisados os dados recolhidos.

Com este estudo não se pretendeu encontrar explicações ou conclusões de índole generalizado, uma vez que as situações podem ocorrer de formas diferentes em termos temporais e situacionais. Os docentes têm opiniões concretas acerca da ADD, quer da ADD como orientadora para o desenvolvimento docente, mas estes mesmos juízos, assim como as perceções, podem ser alteradas, quer em termos de modelos, conceitos, conforme o contexto e ainda com a realidade sentida por cada docente.

Tal como já referimos anteriormente, não pretendemos obter resultados universais, mas interessa a esta investigação o conhecimento particular desta nossa problemática, em concreto.

Desta forma, os participantes, as questões, os objetivos da investigação, mas também os resultados e as conclusões deste estudo, revestem-se de uma validade exclusiva, contextualizada e nunca generalizável.

## 5.2. Conclusões do estudo

No campo específico da educação, a avaliação de desempenho docente (ADD) tem vindo a assumir um papel relevante em termos de investigações, havendo um crescente interesse em estudar estes fenómenos que lhe estão associados, fator que se traduz ainda num crescimento acentuado da literatura a nível nacional. Na nossa investigação, pretendemos, em contexto escolar, considerar o desenvolvimento profissional dos docentes associado à avaliação, ou seja, a ADD enquanto orientadora do desenvolvimento profissional, uma vez que a literatura tem vindo a evidenciar que a avaliação é necessária e entre os seus propósitos mais nobres se refere o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Uma vez que já estão apresentados e analisados os resultados, pretendemos agora apresentar as conclusões do estudo evidenciando em que medida se atingiram os objetivos delineados no início do trabalho com vista a dar resposta às questões de investigação.

Relativamente às conclusões e à sua condução, indicamos que elas serão apresentadas de forma sequenciada e de acordo com os objetivos de investigação referenciados no capítulo I.

No que respeita à primeira questão levantada pela nossa investigação, salientamos que tivemos uma grande área de conforto nas respostas dadas, uma vez que a todas elas foram conclusivas. Assim, na questão principal de investigação, **Q1**- Quais as perceções dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente?, que está intrinsecamente relacionada com o primeiro objetivo (**OBJ1** - Compreender as perceções que os professores avaliadores e avaliados têm acerca da Avaliação do Desempenho Docente), é possível concluir que os docentes inquiridos concordam que a avaliação do desempenho docente deve ser feita, não mostrando quaisquer tipos de oposição para que tal aconteça, expressando-se num sentido bastante positivo. No entanto, é notória uma grande insatisfação pelos aspetos que deveriam ser avaliados, ou seja, além dos que constam neste momento e que são avaliados na atual ADD, existem outros critérios e aspetos a contemplar. Uma das maiores preocupações que se pode intuir é o fato de que os docentes não veem o atual modelo como o mais propício a que haja um maior desenvolvimento profissional, uma vez que não promove a partilha de experiências entre docentes, que não se enquadra num espírito cooperativo, não influenciando, assim, positivamente, a ação docente.

Na subquestão **Q1.1**. Que perceções têm os docentes sobre a avaliação do desempenho docente e sobre o atual modelo?, é também visível que o atual modelo da ADD não corresponde aos anseios dos docentes, na medida em que não satisfaz as necessidades da educação no panorama atual, mas também porque é gerador de conflitos e de competitividade entre docentes. A questão da quotização das classificações é referida pelos diretores dos agrupamentos como um dos maiores obstáculos à avaliação em si mesmo, sendo mesmo o fator que mais afasta os

docentes de querem realizar uma melhor prestação e conseqüente melhorar o seu empenho. É pertinente considerar que este tipo de competição torna o processo da ADD bastante individual, reduzindo-a na sua perspectiva de colaboração e partilha de experiências, assim como de cooperação entre avaliador e avaliado no processo de avaliação. A injustiça do modelo é também ela revelada porque se conclui que não há promoção do docente em relação ao seu desempenho, retirando boa parte da motivação profissional. A avaliação, que na perspectiva dos docentes, é essencialmente formativa, é realizada através de um relatório, com recurso a outros instrumentos de avaliação, o que ainda se conclui que esta ADD assume também uma perspectiva de instrumento regulador de avaliação. Daqui se evidencia que haja um afastamento dos professores relativamente à ADD, porque a função formativa da avaliação é descredibilizada. Fatores que na subquestão **Q1.2**. Em que diferem as perceções de avaliadores e de avaliados sobre a avaliação docente? são notórios, pois a perceção acerca da avaliação docente é muito diferente, uma vez que para os avaliados avaliar é ajudar a desenvolver o docente, é partilhar informação acerca do desempenho, haver uma orientação para o desenvolvimento e ser reconhecido pelo seu trabalho, fatores determinantes que são percecionados de forma diferente pelos avaliadores.

Com este panorama, na atual ADD, há que repensar também as respostas que os agrupamentos de escola e o próprio sistema educativo têm que dar, pois foi referido no questionário que a qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente advém das condições de trabalho, assim como dos benefícios que os docentes garantem se trabalharem com elevados padrões de qualidade, caso da participação ativa na escola, a aproximação da comunidade escolar e promoção de atividades de cariz formativo.

Assim, e respondendo à subquestão **Q1.3**. Como é percecionada a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional? Obtivemos respostas bastante diversificadas e simultaneamente muito concretas.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, o atual modelo da ADD não satisfaz na sua maioria os docentes, na medida em que muitas das dimensões que deviam de ser avaliadas ficam de por avaliar. Era suposto a ADD funcionar como um estímulo à reflexão, à partilha e à autoavaliação, mas o fator que aqui se pode juntar para esta relação não se verificar, pode passar pela forma como cada agrupamento adaptou o modelo, pela forma como os docentes se envolveram e participaram na sua elaboração e por fim, pelo envolvimento mais assertivo dos professores avaliadores. Existe ainda um fator que pode ser explicado e que está ligado com a classificação da ADD, porque se é um processo avaliativo, tem que ser pontuado. Esse fator pode ter sido entendido pela classe docente como forma de estrangulamento do desenvolvimento docente. Exige-se uma moldagem do próprio modelo à realidade dos agrupamentos de escola e anseios dos docentes, a revisão das quotas e dos percentis é fundamental para uma moralização e motivação para a ADD e para, por fim, se caminhar para uma profissionalização da supervisão, com meios, com técnicos,

com seriedade e justiça, não penalizando quem quer trabalhar, mas sim formando-o e desenvolvendo-o profissionalmente.

A perspetiva dos diretores corrobora estas mesmas opiniões que os docentes inquiridos nos transmitiram, e ainda acrescentamos que em relação à adaptação ao anterior modelo, ele foi melhor acolhido, mas ainda assim se tornou complexo porque a burocratização do modelo indicia que se gaste tempo com detalhes e pormenores que por vezes poderiam ser ultrapassáveis. Este fator, o tempo, pode ser também visto como um fator que desmotiva os avaliados, na medida em que os docentes têm uma profissão muito exigente e por vezes não conseguem desempenhar todas as tarefas que lhes são incumbidas. Mas essa mesma desmotivação em relação à atual ADD faz-se derivado do congelamento da progressão da carreira, e aí todos os diretores foram unânimes nas respostas. Assim, a ADD como orientadora do desenvolvimento docente acontece quando temos uma classe motivada em que todos os seus intervenientes trabalham no mesmo sentido. Esta afirmação é notória quando contrabalançamos as opiniões entre avaliadores e avaliados.

Na relação entre avaliador/avaliado a ADD, e respondendo à questão **Q1.4**. Como se caracteriza a relação entre avaliador e avaliado no processo da avaliação do desempenho docente?, concluímos que aos avaliadores, a ADD serve a sua função, permite uma orientação para um desenvolvimento docente, elogia as qualidades do avaliado, orienta a prática docente e incentiva à formação, mas na perspetiva do avaliado a opinião é contrária. Esta mudança de visão por parte de avaliador e avaliado, cai em fatores que nos remetem para o fator avaliador interno/externo.

No caso de o avaliador ser interno, que concluímos não ser o preferencial dos docentes, faz com que os professores tenham já ideias pré-concebidas sobre o seu desenvolvimento profissional. Assim, também se pode concluir que estes professores avaliados por estes avaliadores externos podem estar já comprometidos no processo, porque não existe imparcialidade, caso que não se verifica havendo mais à vontade quando aos avaliados lhes é feita a avaliação por avaliadores externos, proporcionando assim uma avaliação mais justa na perspetiva dos docentes inquiridos.

Concluímos ainda que para que os docentes se sintam confortáveis no processo da ADD, eles devem ser avaliados por equipas interdisciplinares de grupos de docências, em que os avaliadores de cariz externo tenham formação específica na área do docente avaliado, ou seja, é necessário avaliadores com perfis e formação adequados à função, que sejam conhecedores dos contextos específicos de cada agrupamento para que no final do processo haja credibilidade e controlo sobre a avaliação, sendo assim fundamental uma orientação coerente por parte dos diretores dos agrupamentos, e que envolva desde o início do processo todos os docentes.

Face aos instrumentos utilizados pelos agrupamentos na ADD, eles revelaram-se corresponder às exigências dos docentes. Mas este facto também tinha sido referido pelos diretores dos agrupamentos, que isso apenas ocorria porque os avaliados e

avaliadores participavam ativamente na construção desses mesmos instrumentos, o que concluímos ser um bom ponto de desenvolvimento profissional, uma vez que permite recolher informações privilegiadas antes, durante e no final do processo, porque procura recolher informações de diversas formas, desde relatórios, a entrevistas, observação de aulas, promovendo assim o avaliado.

O parâmetro indicador acerca da observação de aulas, foi considerado por nós como um grande causador de obstáculos, uma vez que os avaliados não o denotam como desenvolvedor profissional. No entanto, podemos concluir que alguns dos fatores poderão estar ligados com o tipo de avaliador, podendo ser ele interno ou não, porque a observação de aulas é sempre relativa e subjetiva de se avaliar. Os diretores relativamente a esta problemática consideraram que os ciclos de observação eram poucos, e que para funcionar deviam ocorrer com mais frequência e ser desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo. Foi também dito que as observações não devia ser combinadas, mas sim manter um fator surpresa, porque na atual ADD as observações são combinadas, o que pode levar à obtenção de valores artificiais e fabricados.

Em jeito de síntese deste primeiro objetivo, conclui-se que a ADD orienta o desenvolvimento docente, ainda que com alguns parâmetros em separado. Existem aspetos de coordenação importantíssimos, uma vez que a ADD é elemento chave para garantirmos o crescimento do docente, como elemento de correção, de formação e de acompanhamento ao docente, ainda assim com alguns constrangimentos que podem conduzir à construção colaborativa de um novo modelo da ADD.

Como resposta à nossa questão de investigação **Q2-** De que modo o processo da avaliação do desempenho docente pode criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional do professor?, e que está diretamente relacionada com o segundo objetivo (**OBJ2** - Evidenciar linhas orientadoras para um modelo da avaliação do desempenho docente promotor de desenvolvimento profissional), pode concluir-se que o modelo necessita de ser reestruturado e que a avaliação de desempenho cria efetivamente desenvolvimento profissional no docente.

Uma das propostas que foi adiantada pelos diretores está ligada ao peso que a decisão do diretor tem que ter na decisão final da avaliação do avaliado. Como foi referido, é o diretor que conhece os docentes, que lida com eles no dia-a-dia, e que pode ainda assim evitar abuso de poderes por parte dos avaliadores.

Concluímos que a observação de aulas, pode neste contexto, criar oportunidades de desenvolvimento docente, mas para que isso aconteça, é necessária ausência de um aviso prévio das observações.

Concluiu-se ainda que os docentes querem ser avaliados por avaliadores externos com formação adequada e específica em supervisão e avaliação escolar, fator que é de justiça perante um processo que tem um cunho legislativo muito grande.

A existir um novo modelo da ADD, as componentes a serem avaliadas deviam ir além da científica e pedagógica, fator que se entende pelo evoluir das sociedades e da própria educação.

A autoavaliação deve ser privilegiada, assim como a avaliação cooperativa entre pares e grupos de docentes, concluindo-se que os professores, apesar de todas as suas reticências levantadas ao atual modelo de avaliação, consideram a avaliação de desempenho docente orientadora para o desenvolvimento profissional, uma vez que a base da partilha de experiências, trabalhar e ser avaliado por avaliadores em quem confiem tornam a ADD um processo mais harmonioso, sério e justo, levando-os a uma colaboração de motivação e conseqüentemente massiva.

Concluimos ainda que em termos de agrupamentos, os docentes gostariam de ver contemplados na ADD o projeto de escola e ter instrumentos de avaliação ligados estreitamente à realidade de cada escola.

No nosso entender, os resultados obtidos pela ADD, deviam de ser vistos como uma mais-valia no desenvolvimento profissional do docente, uma vez que as boas práticas estão lá representadas, podendo assim, as equipas de avaliação agir e colmatar falhas que os docentes possam revelar durante o período avaliativo.

Para terminar, acrescentamos que uma avaliação de professores não pode ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade, uma forma de estratégia e de estímulo ao desenvolvimento profissional. Desta forma, é fundamental que seja nas escolas que todo o processo avaliativo seja orientado por pessoas com formação específica, que tenham práticas concretas de orientação profissional, e que acima de tudo envolvam todos os intervenientes no ato que é avaliar.

### 5.3. Limitações da investigação

Como em qualquer estudo, esta investigação, apesar da sua inovação, apresenta certamente algumas limitações inerentes às informações disponibilizadas, existem sempre os horizontes temporais para a sua execução, concretização e finalização, sendo imperial o estabelecimento de limites com vista ao cumprimento dos prazos impostos.

Esta nossa investigação não foi uma exceção à regra, pelo que foi estritamente necessário impor algumas restrições relativamente ao número de diretores a inquirir, ao número de agrupamentos a participar no estudo, ao número de questionários *on-line* disponibilizados, assim como determinar a especial atenção á qualidade da amostra.

O questionário, que assume a forma e dimensão mais importante do estudo, foi de todos os instrumentos utilizados o que premiamos por forma a obter um elevado

número de respostas dentro dos prazos por nós estabelecidos. Esta foi assim uma opção que teve em conta as vantagens e desvantagens tendo em conta a amostra.

A amostra, como também já foi retratado anteriormente, é também ela uma limitação a ter em conta no estudo, uma vez que a sua composição é de extrema relevância.

Por outro lado, quer o questionário, quer o inquérito, obrigaram-nos a estabelecer um vasto conjunto de indicadores, originando uma restrição, porque se tivermos em conta as análises efetuadas, elas podem ser sempre melhoradas em virtude do que nos propomos a avaliar, e podemos ainda mudar os indicadores. Neste nosso caso, os indicadores estabelecidos consideraram-se eficazes, adequados e fiáveis, uma vez que conseguimos obter validação às medições efetuadas por nós.

Uma outra forma de limitação, assentou no fato de a literatura de suporte teórico relacionado com a ADD e desempenho profissional ser ainda muito nova (em termos nacionais), embora se encontrem de momento literaturas bem completas e bastante interessantes, no entanto carecemos ainda de mais e melhores estudos para desenvolver esta área da educação. Em termos internacionais, encontramos algumas publicações especificamente sobre o tema, resultados de investigações efetuadas na ação.

Em torno da metodologia, e às limitações inerentes á adotada, tivemos sempre em conta os condicionalismos que envolviam os instrumentos de investigação e tratamento dos dados.

Uma limitação que ocorreu, foi precisamente a necessidade de um alargamento da área de estudo, uma vez que nós pretendíamos uma amostra relevante e porque estávamos com receio da baixa adesão por parte dos docentes, mas também por ser um assunto muito peculiar e mediático dentro e fora dos agrupamentos de escola. Assim, resolvemos em estabelecer uma área geográfica que se situaria no interior centro, e selecionamos posteriormente vinte agrupamentos de escolas.

No decorrer da investigação, foi notório o aparecimento de alguns constrangimentos, nomeadamente a limitação de tempo para a recolha e análise dos dados. Primeiramente porque iniciamos o trabalho de campo no final do terceiro período e quer os docentes, quer os diretores estavam ocupados com todos os processos inerentes às suas funções. Em segundo lugar porque viriam as férias de verão e logo a seguir se iniciava um novo ano escolar, o que compreenderia alguma agitação e contratempos temporais derivado do arranque do ano letivo.

Outro dos contratempos foi a limitação de tempo para a recolha e análise dos dados, isto porque tivemos uma grande preocupação no rigor, na análise, na validação das informações recolhidas, na aplicação dos questionários e na sua validação, nas entrevistas e na sua conceção. Com este processo fomos sempre consumindo energia e tempo, mas no final e apesar das limitações referenciadas, sentimos que a presente investigação foi realizada com muito empenho e dedicação, para se atingir o rigor

científico pretendido, mantendo a motivação para se poder continuar o processo investigativo que agora iniciamos.

Mas como em qualquer estudo, as limitações devem ser olhadas como oportunidades de melhoria sobre o trabalho efetuado, abrindo novas perspectivas para novas investigações futuras.

Durante todo o estudo, foram propostas sugestões para futuras investigações no campo da ADD e do desempenho profissional, por forma a expandir e a dar o conhecimento relativamente às conclusões que emanaram das análises efetuadas. Uma das formas de investigação futura, passaria pela expansão da amostra, retratando assim amostras mais extensas e representativas e a inclusão de outros membros da comunidade escolar no estudo. Por outro lado, era pertinente a inclusão de novos indicadores, e até mesmo ampliar o estudo para as relações omissas que de uma forma ou de outra podem influenciar relações profissionais entre membros de diferentes níveis.

As conclusões poderiam ser ainda muito mais aprofundadas e com resultados ainda mais conclusivos, uma vez que o processo da ADD nas suas variantes são um tema complexo e muito extenso, que carece de ainda mais investigações a realizar nesta área.

#### **5.4. Reflexão final**

Existe uma necessidade e uma preocupação em elevar os padrões de ensino da nossa Educação, desta forma, atuar junto dos professores, junto do desempenho dos professores poderá ser uma solução, aplicando um modelo da avaliação de desempenho docente transversal e cooperativo. As sociedades hoje estão mais exigentes e críticas à área da educação, existem alterações nesta sociedade que se denomina de sociedade do conhecimento, e se queremos partilhar um sucesso educativo então têm que ser investigados padrões e frequências efetivas que nos orientem para um desenvolvimento sustentado, equipado com respostas rápidas e contextualizadas, porque os desafios que surgem são cada vez mais rápidos, rigorosos e complexos.

Neste preciso momento em que estamos a terminar a redação da nossa dissertação de mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, Portugal ressentiu-se da crise mundial que afetou também a área da educação, criando alguns constrangimentos, gerando problemas complexos de instabilidade nas organizações institucionais. Alguns dos constrangimentos sentidos, revelaram um enfoque da adequação da Escola às novas realidades, às alterações dos contextos de trabalho e também ao nível geral de funcionamento global das escolas.

Esta investigação tornou-se bastante importante na medida em levantou problemáticas concretas e pertinentes, mas que também deu frutos, mais

concretamente, nas conclusões a que chegamos, pelo que será um contributo para o crescimento organizativo e pessoal do desafio que agora termina.

Estes resultados remetem-nos para uma reflexão partilhada, face à metodologia utilizada e face ao enquadramento dos objetivos, e assim foi-nos permitida a concretização desta investigação.

O desenvolvimento profissional abarca vários e distintos domínios, todos eles estruturalmente ligados ao domínio do conhecimento sobre o ensino, mas além deste, existem ainda outros domínios pelos quais os professores devem também ter um olhar mais atento, o caso das atitudes, das relações interpessoais, o conhecimento científico e pedagógico, as competências, sensibilidades, mas também devem de reconhecer a sua prática pedagógica, porque esta é uma prática que leva ao sucesso e consequentemente ao desenvolvimento docente.

O fator tempo também deve ser considerado. Primeiro porque os ciclos avaliativos e o modelo em si mesmo necessitam de tempo para ser aplicados, posto à prova e só depois é que se podem tirar as conclusões relativas ao seu resultado. Em segundo porque os docentes necessitam de respeitar uma enorme quantidade de procedimentos e regras subjacentes da ADD, que ainda assim podem ditar a vertente ação que leva indubitavelmente ao consumo excessivo de tempo. Para haver mudança é necessário que se deem períodos de observação, de reflexão, de análise, onde o fator humano é preponderante e fundamental. O tempo também pode ser visto como um obstáculo à inovação do modelo da ADD, uma vez que haverá também resistência por parte dos docentes em aceitarem de imediato as mudanças propostas. Mas estas alterações levam a que se desenvolva ainda outro fator, a adaptação à mudança, uma alteração organizacional e individual, que em muitos casos pode originar mudanças de valores ou mesmo levar ao aparecimento de novos valores junto da classe docente e num nível mais estreito, no próprio docente. Os professores necessitam desta forma de tempo para aplicarem quer o processo metódico e moroso do abandono do modelo, quer adaptar-se às novas mudanças, resultando num curto período de análise e reflexão, podendo cair no erro de voltar ao início, como um ciclo que se repete sem que tenha resultados aparentes.

É certo que um docente sofre alterações decorrentes da sua permeabilidade inerente à profissão, como os fatores sociais, do meio, de escola, de comunidade, familiares. Mas a sua competência individual cresce da sua dedicação e devoção, porque o desenvolvimento docente não acontece isoladamente e sem o indivíduo querer, mas cresce sim quando existe uma formação ou renovação de conhecimento que vão afetar as práticas pedagógicas e também pela capacidade do docente em conseguir transformar essa capacidade de crescimento em si mesmo.

Acima de tudo, acreditamos que a ADD possa melhorar substancialmente a sua consistência, contribuindo para que todos no sistema educativo sejam agentes de aprendizagens com a avaliação.

Com a nossa participação na vida da escola, facilmente nos apercebemos que a realidade escolar, muitas das vezes não evidencia clareza sobre os propósitos que a avaliação deve ter ou atingir, principalmente pelo facto de que ela tem tido quase sempre, um carácter extremamente mecanicista e limitador das potencialidades de cada docente, chegando mesmo a ser vista como um elemento desagregador entre professores/educadores.

Este estudo revela ainda que os professores mantêm uma verdadeira preocupação face à ADD e às condições que lhes são dadas para trabalhar, principalmente a desadequação aos contextos educativos, a obrigatoriedade de haver tarefas rígidas e bastante burocráticas no processo da ADD, os conflitos gerados das injustiças da quotização na classificação dos docentes, e ainda atitudes individualistas quer de avaliadores quer de avaliados.

A avaliação de desempenho docente é um processo bastante complexo e exigente, mas é na base da sua aprendizagem e da sua dinâmica que conseguimos resolver, refletir e atuar, criando sucessivas oportunidades de cooperação, colaboração, partilha de informações, incentivando cada vez mais à prática comum reflexiva.

É importante terminar com a ideia de que esta investigação é o culminar de vários desafios, e que para eles todos obtivemos uma resposta concreta, objetiva e eficaz.

Terminamos aqui a reflexão deixando espaço suficiente para refletir acerca da avaliação de desempenho docente. Na ADD estão criadas oportunidades de aprendizagem, que nos domínios da formação, da coordenação docente, da participação em projetos de escola e das práticas pedagógicas diferenciadas se promove desenvolvimento profissional, para que isso aconteça, é necessário motivação vinda dos diretores, avaliadores e colegas, assim haverá participação empenhada e desenvolvimento docente.

## **5.5 Sugestões para futuras Investigações sobre a mesma temática**

É nossa intenção com esta investigação, também motivar e abrir a reflexão da temática acerca da ADD enquanto orientadora do desenvolvimento profissional. Desta forma, pensamos que seria desejável a realização de outros estudos mais aprofundados e mais abrangentes que complementassem este mesmo trabalho que agora termina, sobretudo ao nível da área geográfica para ficarmos com uma ideia ainda mais precisa sobre a ADD em todas as suas valências e potencialidades, encorajando e levando os professores a refletir profundamente sobre ela, as suas atitudes, os seus instrumentos de avaliação, as suas conceções e a reciclarem os conhecimentos adquiridos, não só ao nível da aplicação de conhecimentos nas suas zonas de conforto, mas também a reagir às novas situações e novos desafios que a educação nos propõe enquanto área do conhecimento em constante evolução.

Esperamos assim contribuir para ampliar o conhecimento científico, através da reflexão das concepções e práticas de avaliação de professores, relativamente à função da avaliação enquanto orientadora do desenvolvimento profissional, assim como, contribuir para uma melhor elaboração/construção de um melhor e mais adaptativo modelo da avaliação do desempenho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2001). In A. Houaiss, & M. d. Villar, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (pp. 2809 - Tomo VII). Casais de Mem Martins, Rio de Mouro: Printer Portuguesa, Ind. Gráfica, Lda.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. &. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento e de Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. &. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* ( 2ª ed ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. &. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (Novembro/2006 Janeiro de 2007). Os questionamentos do cotidiano docente. *Revista Pátio, ano X, n. 40*, 16-19.
- Almeida, J. F. (1995). *A Investigação nas ciências sociais* (5.ª ed ed.). Lisboa: Presença.
- Almeida, O. (2008). *Do (re)conhecimento da Ignorancia como Saudável Atitude Fundacional*. In V. Trindade, M. Trindade e A. Candeias (coord). *A Unicidade do Conhecimento*. Coimbra: Quarteto.
- Alves, C. F. (1997). *A (in)satisfação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. d. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*. Aveiro: Tese apresentada à Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P. (2003). Avaliação de competências: Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista ELO Especial*, pp. 203-212.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arantes, M. J. (2004). *Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de matemática. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baptista, M. I. (2005). *Competências na formação inicial do educador de infância/ professor: entre práticas e representações*. In G. Portugal & L. Pereira (orgs.), *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbier, J.-M. (1986). L'Evaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, 80-83.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braz, A. B. (2013). *A avaliação do desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa.

Caetano, A. (1997). *Avaliação de Desempenho – Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carneiro, M. J. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Porto: Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Charlier, É. (2001). *Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática*. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Christov, L. H. (1998). *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. *O coordenador Pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, M. J. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.

Curado, A. (2006). Que fazer com a avaliação de professores que temos? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 10, pp. 1, 23-34, 27,33.

Curado, A. P. (2001). *Política de Avaliação de Professores: Potencialidades e Constrangimentos*. Lisboa: Administração Educacional.

Curado, A. P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Curado, A. P. (Julho/Setembro 1997). A Avaliação do Desempenho dos Professores. *Noesis*, 196-202.

Danielson, C. &. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Danielson, C. (2013). *Enhancing profession a practice. A framework for teaching*. (3ª edição ed.). Alexandria - USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series*. Bristol: Taylor & Francis, Inc.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2007). *A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores*, in J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia*. Minho: Cadernos CIED.

De Ketele, J. M. (2010). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* Porto: Areal Editores.

Demo, P. (2002). *Professor e seu direito de estudar*. In: Shigunov Neto, Alexandre; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores* (10ª ed., Vol. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.

- Esteves, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (p. 100). Porto: Porto Editora.
- Esteves, A. A. (1998). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Estrela, M. T. (2001). *Introdução*. In M. T. Estrela & A. Estrela (orgs.), *IRA Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: Desafios*. Lisboa: Texto editora.
- Ferreira, C. A. (2006). *Avaliação do desempenho docente - Expectativas dos professores*. Porto: Dissertação apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza. Fortaleza: Apostila.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa - Tipos fundamentais*. São Paulo: RAE - Revista de Administração de Empresas.
- Goldrick, L. (2002). *Improving Teacher Evaluation To Improve Teaching Quality*. New York: National Governors' Association - Center for best practices.
- Gomes, M. d. (2010). *Avaliação do desempenho docente – objectivos e controvérsias*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Lusófona.
- Gonçalves, A. J. (2009). Desenvolvimento e carreira docente – Fases da carreira, Currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciência de Educação nº8*. Universidade Lusófona da Humanidade e Tecnologias – Departamento de Ciências da Educação, 23-36.
- Graça, A. (2010). *Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Gresle, F. (1990). "Profissão" in *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grillo, M., Gessinger, R. M., & Freitas, A. L. (2010). *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: Edipucrs.
- Guerra, M. Á. (1999). *Evaluación Educativa - Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Viamonte: Magisterio del Rio de Prata.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Haslam, M. B. (2010). *Teacher Professional Development Evaluation Guide*. Washington D.C.: NSDC - National Staff Development Council.
- Haystead, M. W., & Marzano, R. J. (2010). *Meta-analytic synthesis of studies conducted at Marzano Research Laboratory on instructional strategies*. Englewood - Colorado: Marzano Research Laboratory.
- Herdeiro, R. &. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *IV Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 3-4). Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

- Herdeiro, R. &. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de psicopedagogia* (pp. 2717-2728). Coruña: Facultad de Ciências da Educación.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2009). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Iwanicki, E. (1990). *Teacher evaluation for school improvement*. In J. Millman & Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teachers evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press.
- Iwanicky, E. F. (1990). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers edited by Millman, Jason and Hammond, Linda Darling*. Califórnia: Corwin Press.
- Jeffrey, L. (2003). *A study of teacher evaluation methods found in select Virginia secondary public schools using the 4x4 model of block scheduling*. Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- João Formosinho, J. M. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Landsheere, G. (1969). *Dictionnaires de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris: PUF.
- Leite, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa Editores.
- Lemos, J., & Carvalho, L. G. (2003). *Estatuto e Estrutura*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Herbert, G. G. (1994). *Investigação qualitativa Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (13 ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). <http://www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/Pr%C3%A1tica-Educativa-Pedagogia-e-Did%C3%A1tica-Texto-1.pdf>. Obtido em 2015, de [www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/Pr%C3%A1tica-Educativa-Pedagogia-e-Did%C3%A1tica-Texto-1.pdf](http://www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/Pr%C3%A1tica-Educativa-Pedagogia-e-Did%C3%A1tica-Texto-1.pdf)
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Asa Editores.
- Luckesi, C. C. (1984). *Avaliação educacional escolar*. Rio de Janeiro: ABT.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Marchão, A. d. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* Obtido de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm).
- Marques, L. (2008). *Supervisão pedagógica - Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de Departamento Curricular*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Marques, N. d. (2013). *Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente - Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação*. Lisboa: UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA.
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher Evaluation model*. Colorado: RESEARCH CENTER.
- McCaffrey, D., Lockwood, J., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. Santa Monica, Califórnia: Rand Corporation.

- Messias, J. d. (2008). *Avaliação de desempenho dos professores e o papel da supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morais, F. &. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Direção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Moreira, A. F. (2013). *Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil - In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, J. L. (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. *Actas do X congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (Maio de 2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*, pp. 37-41.
- Morgado, J. C. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos*. In J. C. Morgado & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialog for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O Passado e o Presente dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. &. (1999). *Formação e avaliação de professores* (126 ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. (2007). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Trad. de Ana Thorell ( 5. ed ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. &. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação Novos Tempos Novas Práticas* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes,.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa:: ME/DGIDC.
- Rodrigues, A. (2008). *Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.

Roldão, M. d. (2003). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise* (Coleção Cidine ed.). Porto: Porto Editora.

Ruivo, J. (2009). *Formação, Avaliação e Autonomia Docente*. Torres Novas: Associação Nacional de Professores - Rvj Editores.

Ruivo, J. (2009). *Formação, Avaliação e Autonomia Docente*. Torres Novas: Associação Nacional de Professores - Rvj Editores.

Sacristán, J. G. (2002). *Tendências investigativas na formação de professores*. In: *Professor reflexivo no Brasil: a gênese e crítica de um conceito*. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). São Paulo: Cortez.

Santiago, P., & Benavides, F. (Dezembro 2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Mexico City: OECD Secretariat.

Schön, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In. A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Scriven, M. (1997). selección de profesorado. In J. & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 107-146). Madrid: Editorial La Muralla.

Scriven, M. (2007). *The Logic of Evaluation*. Claremont, CA: Department of Psychology, Claremont Graduate University.

Serrano, N. (2015). *Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente*. Dissertação, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, Castelo Branco.

Silva, M. C. (1997). *Viver e contruir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

strela, M. T. (2002). *A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência*. In: *Shiguniv Neto, Alexandre; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores* (Vol. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)). Campinas: Papirus.

Stronge, J. &. (2003). *Handbook on teacher evaluation. Assessing and Improving Performance*. New york: Eye on Education, INC.

Tomás, I. e. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 457-484.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Vala, J. (1986). *Análise de Conteúdo*. In *A Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (2003). In: *A.S. Silva; J. M. Pinto (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais* (12 ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcellos, M. M. (2009). *Avaliação & ética* (2ª ed. Londrina ed.). Eduel: Londrina.

Veloz, H. V. (1999). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima - Perú: Consejo Nacional de Educación.

Ventura, A. (2008). Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos. *Autonomia das escolas e avaliação do desempenho*. Guimarães: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio-Tinto: Edições ASA.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto- Lei 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro

Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro

Decreto- Lei nº 207/96 de 2 de Novembro

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho

Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de Fevereiro

Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio

Decreto Regulamentar Nº 2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho

Decreto Regulamentar N.º 26/2012 de 21 de Fevereiro

Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro de 2010

Despacho n.º 12567/2012 de 26 de setembro de 2012

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010

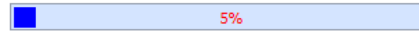
Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro de 2012

## **ANEXOS**



## **Anexo 1 - Questionário *on-line***





## Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional** e pretende conhecer a opinião dos docentes avaliadores e avaliados sobre o processo de ADD, tendo em conta o contexto de cada Agrupamento.

A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às expetativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

**Agradecemos a sua colaboração**  
**Setembro 2015**

**SUSPENDER**

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

**SEGUINTE**

Instituto Politécnico de Castelo Branco

10%

**PSE**  
PRODUTOS E SERVIÇOS DE ESTATÍSTICA

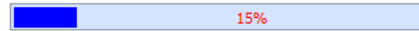
**Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional**

**Dados pessoais e profissionais**

**SUSPENDER**

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

**ANTERIOR** **SEGUINTE**



## Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

### 1. Idade

- Menos de 30
- De 30 a 40
- De 41 a 50
- Mais de 50

**SUSPENDER**

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

**ANTERIOR**

**SEGUINTE**



## Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

### 2. Género

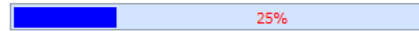
- Masculino
- Feminino

**SUSPENDER**

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

**ANTERIOR**

**SEGUINTE**



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

#### 3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="radio"/> 100 - Educação Pré-escolar                 | <input type="radio"/> 540 - Electrotecnia            | <input type="radio"/> 420 - Geografia               |
| <input type="radio"/> 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico            | <input type="radio"/> 510 - Física e Química         | <input type="radio"/> 520 - Biologia e Geologia     |
| <input type="radio"/> 200 - Português e Estudos Sociais/História | <input type="radio"/> 600 - Artes Visuais            | <input type="radio"/> 530 - Educação Tecnológica    |
| <input type="radio"/> 210 - Português e Francês                  | <input type="radio"/> 430 - Economia e Contabilidade | <input type="radio"/> 560 - Ciências Agro-pecuárias |
| <input type="radio"/> 220 - Português e Inglês                   | <input type="radio"/> 300 - Português                | <input type="radio"/> 620 - Educação Física         |
| <input type="radio"/> 230 - Matemática e Ciências da Natureza    | <input type="radio"/> 310 - Latim e Grego            | <input type="radio"/> 550 - Informática             |
| <input type="radio"/> 240 - Educação Visual e Tecnológica        | <input type="radio"/> 320 - Francês                  | <input type="radio"/> 610 - Música                  |
| <input type="radio"/> 250 - Educação Musical                     | <input type="radio"/> 330 - Inglês                   | <input type="radio"/> 350 - Espanhol                |
| <input type="radio"/> 260 - Educação Física                      | <input type="radio"/> 340 - Alemão                   | <input type="radio"/> 910 - Educação Especial 1     |
| <input type="radio"/> 290 - Educação Moral e Religiosa Católica  | <input type="radio"/> 400 - História                 | <input type="radio"/> 920 - Educação Especial 2     |
| <input type="radio"/> 500 - Matemática                           | <input type="radio"/> 410 - Filosofia                | <input type="radio"/> 930 - Educação Especial 3     |

**SUSPENDER**

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

**ANTERIOR**

**SEGUINTE**



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

#### 4. Habilitações Académicas

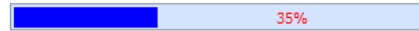
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação (Área)
- Mestrado (Área)
- Doutoramento (Área)

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

#### 5. Categoria Profissional

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Professor Contratado

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

6. Total de anos de serviço até 31/08/2015

- 0-3
- 4-6
- 7-25
- 26-35
- mais de 35

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

#### 7. Tempo de exercício em escola do Agrupamento

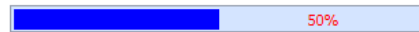
- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Mais de 25 anos

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

#### 8. Cargos que exerce no agrupamento

- Coordenador (a) de Departamento
- Membro da Direção
- Elemento da CCAD (Conselho Coordenador da Avaliação dos Docentes)
- Outro. (Qual?)
- Nenhum



SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE

The screenshot shows a web application interface for a survey. At the top left is the logo of the Instituto Politécnico de Castelo Branco. At the top right is the logo for PSE (Produtos e Serviços de Estatística). In the center, there is a progress bar showing 55% completion. The main content area has a title bar that reads "Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional". Below this, the text "I Parte" is centered. The main question is "Apreciação sobre o atual regime da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional." followed by the instruction "Nas questões seguintes assinale, a que corresponde à sua opinião." At the bottom, there are four buttons: "SUSPENDER", "Serviço prestado por: [Dra. Lda](#)", "ANTERIOR", and "SEGUINTE".

55%

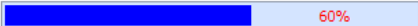
**Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional**

**I Parte**

**Apreciação sobre o atual regime da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional.**

**Nas questões seguintes assinale, a que corresponde à sua opinião.**

**SUSPENDER** **Serviço prestado por: [Dra. Lda](#)** **ANTERIOR** **SEGUINTE**



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

9. Na sua opinião, que perceção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Concorda que os professores sejam avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Concorda com a avaliação do Desempenho Docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ajuda na preparação e organização das atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Influencia o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Promove a participação em atividades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Promove a partilha de práticas profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE

### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

10. Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo da ADD tem:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Tem permitido premiar os melhores docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Tem promovido a autoavaliação dos docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Tem causado competição entre docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Tem permitido atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Satisfaz as exigências da educação atualmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
Dra. Lúcia

ANTERIOR

SEGUINTE

### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

11. Na sua opinião, relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD tem:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Promovido a procura por novas práticas docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Tem incentivado à formação contínua?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. A ADD tem assumido uma função coordenadora?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER

 Serviço prestado por:  
[Pse\\_Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

12. É/foi avaliador no processo de ADD?


- Sim
- Não


SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse, Lda](#)


ANTERIOR

SEGUINTE





80%



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

13. Como avaliador a ADD:


	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orienta os docentes na sua prática docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A ADD assume uma postura formativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Promove o desenvolvimento profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Elogia as qualidades do avaliado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Dra. Lila](#)


ANTERIOR

SEGUINTE





85%



### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

14. Como avaliado a ADD:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orienta os docentes na sua prática docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A ADD assume uma postura formativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Promove o desempenho profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Elogia as qualidades do avaliado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER


Serviço prestado por:  
[Dra. Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE







### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

15. Como tem decorrido o processo da ADD no seu agrupamento:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo de ADD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. O processo da ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A direção tem sido essencial na condução do ADD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse.Lda](#)

ANTERIOR

SEGUINTE

The screenshot shows a web application interface. At the top left is the logo of the Instituto Politécnico de Castelo Branco. At the top right is the logo of PSE (Produtos e Serviços de Estatística). A blue progress bar is located at the top center, showing 95% completion. Below the progress bar is a grey header bar with the title "Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional". The main content area is white and contains the text "II Parte" and "Apreciação sobre o atual modelo da ADD e possíveis alterações." in blue. At the bottom, there is a grey footer bar with a "SUSPENDER" button on the left, a small box in the center containing "Serviço prestado por Pse, Lda", and "ANTERIOR" and "SEGUINTE" buttons on the right.

### Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional

16. Na sua opinião, se existir um novo modelo da ADD, a avaliação deverá:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
a. Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Privilegiar a formação contínua?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Privilegiar a autoavaliação dos docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Manter o ciclo de observação de aulas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUSPENDER

Serviço prestado por:  
[Pse\\_Lda](#)

ANTERIOR

SUBMETER

## **Anexo 2 - Mapas de frequência e percentagens**



**9. Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?**

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Concorda que os professores sejam avaliados?	3	3,7%	4	4,9%	2	2,5%	40	49,4%	32	39,5%	81	100,0%
b. Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?	11	13,6%	21	25,9%	3	3,7%	35	43,2%	11	13,6%	81	100,0%
c. A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?	3	3,7%	7	8,6%	7	8,6%	41	50,6%	23	28,4%	81	100,0%
d. A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?	0	0,0%	4	4,9%	6	7,4%	49	60,5%	22	27,2%	81	100,0%
e. A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?	0	0,0%	3	3,7%	5	6,2%	48	59,3%	25	30,9%	81	100,0%
f. Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?	13	16,0%	31	38,3%	7	8,6%	25	30,9%	5	6,2%	81	100,0%
g. Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?	16	19,8%	35	43,2%	11	13,6%	15	18,5%	4	4,9%	81	100,0%
h. Influencia o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docentes?	12	14,8%	35	43,2%	13	16,0%	18	22,2%	3	3,7%	81	100,0%
i. Promove a participação em atividades formativas?	9	11,1%	26	32,1%	5	6,2%	36	44,4%	5	6,2%	81	100,0%
j. Promove a partilha de práticas profissionais?	10	12,3%	36	44,4%	9	11,1%	23	28,4%	3	3,7%	81	100,0%
k. Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?	26	32,1%	35	43,2%	9	11,1%	10	12,3%	1	1,2%	81	100,0%
l. Tem permitido uma reflexão sobre as práticas letivas?	15	18,5%	35	43,2%	7	8,6%	22	27,2%	2	2,5%	81	100,0%
m. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	17	21,0%	40	49,4%	7	8,6%	16	19,8%	1	1,2%	81	100,0%
n. Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?	16	19,8%	38	46,9%	13	16,0%	14	17,3%	0	0,0%	81	100,0%

### 10. Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo da ADD tem:

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?	17	21,0%	49	60,5%	5	6,2%	10	12,3%	0	0,0%	81	100,0%
b. Tem permitido premiar os melhores docentes?	33	40,7%	41	50,6%	5	6,2%	2	2,5%	0	0,0%	81	100,0%
c. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	18	22,2%	42	51,9%	12	14,8%	9	11,1%	0	0,0%	81	100,0%
d. Tem promovido a autoavaliação dos docentes?	13	16,0%	25	30,9%	13	16,0%	27	33,3%	3	3,7%	81	100,0%
e. É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?	7	8,6%	27	33,3%	13	16,0%	28	34,6%	6	7,4%	81	100,0%
f. Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?	14	17,3%	34	42,0%	12	14,8%	20	24,7%	1	1,2%	81	100,0%
g. Tem causado competição entre docentes?	1	1,2%	9	11,1%	15	18,5%	33	40,7%	23	28,4%	81	100,0%
h. Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?	0	0,0%	8	9,9%	10	12,3%	36	44,4%	27	33,3%	81	100,0%
i. Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?	27	33,3%	45	55,6%	8	9,9%	1	1,2%	0	0,0%	81	100,0%
j. Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?	21	25,9%	39	48,1%	19	23,5%	2	2,5%	0	0,0%	81	100,0%
k. Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?	19	23,5%	34	42,0%	13	16,0%	15	18,5%	0	0,0%	81	100,0%
l. Satisfaz as exigências da educação atualmente?	27	33,3%	38	46,9%	14	17,3%	2	2,5%	0	0,0%	81	100,0%

**11. Na sua opinião, relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD tem:**

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Promovido a procura por novas práticas docentes?	16	19,8%	36	44,4%	12	14,8%	16	19,8%	1	1,2%	81	100,0%
b. Tem incentivado à formação contínua?	12	14,8%	29	35,8%	6	7,4%	32	39,5%	2	2,5%	81	100,0%
c. Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?	13	16,0%	36	44,4%	15	18,5%	15	18,5%	2	2,5%	81	100,0%
d. Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?	16	19,8%	36	44,4%	13	16,0%	15	18,5%	1	1,2%	81	100,0%
e. A ADD tem assumido uma função coordenadora?	14	17,3%	34	42,0%	21	25,9%	11	13,6%	1	1,2%	81	100,0%
f. Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?	15	18,5%	42	51,9%	14	17,3%	9	11,1%	1	1,2%	81	100,0%
g. Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?	15	18,5%	42	51,9%	11	13,6%	12	14,8%	1	1,2%	81	100,0%
h. Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?	17	21,0%	37	45,7%	19	23,5%	8	9,9%	0	0,0%	81	100,0%
i. Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?	17	21,0%	35	43,2%	15	18,5%	13	16,0%	1	1,2%	81	100,0%
j. Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?	13	16,0%	33	40,7%	19	23,5%	16	19,8%	0	0,0%	81	100,0%

		N	%
12. <i>É/Foi avaliador no Processo da ADD?</i>	<i>Sim</i>	27	33,3%
	<i>Não</i>	54	66,7%
	<i>Total</i>	81	100,0%

### 13. Como avaliador a ADD:

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?	2	7,4%	7	25,9%	4	14,8%	13	48,1%	1	3,7%	27	100,0%
b. Orienta os docentes na sua prática docente?	2	7,4%	6	22,2%	4	14,8%	14	51,9%	1	3,7%	27	100,0%
c. A ADD assume uma postura formativa?	4	14,8%	6	22,2%	6	22,2%	10	37,0%	1	3,7%	27	100,0%
d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	5	18,5%	9	33,3%	6	22,2%	6	22,2%	1	3,7%	27	100,0%
e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	5	18,5%	5	18,5%	6	22,2%	10	37,0%	1	3,7%	27	100,0%
f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	3	11,1%	9	33,3%	3	11,1%	10	37,0%	2	7,4%	27	100,0%
g. Promove o desenvolvimento profissional?	4	14,8%	8	29,6%	3	11,1%	10	37,0%	2	7,4%	27	100,0%
h. Elogia as qualidades do avaliado?	3	11,1%	7	25,9%	6	22,2%	9	33,3%	2	7,4%	27	100,0%
i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?	3	11,1%	8	29,6%	5	18,5%	7	25,9%	4	14,8%	27	100,0%
j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	2	7,4%	5	18,5%	6	22,2%	12	44,4%	2	7,4%	27	100,0%

**14. Como avaliado a ADD:**

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?	17	21,0%	38	46,9%	9	11,1%	16	19,8%	1	1,2%	81	100,0%
b. Orienta os docentes na sua prática docente?	16	19,8%	37	45,7%	10	12,3%	16	19,8%	2	2,5%	81	100,0%
c. A ADD assume uma postura formativa?	21	25,9%	31	38,3%	13	16,0%	15	18,5%	1	1,2%	81	100,0%
d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	20	24,7%	30	37,0%	22	27,2%	8	9,9%	1	1,2%	81	100,0%
e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	16	19,8%	23	28,4%	20	24,7%	19	23,5%	3	3,7%	81	100,0%
f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	17	21,0%	28	34,6%	14	17,3%	20	24,7%	2	2,5%	81	100,0%
g. Promove o desempenho profissional?	21	25,9%	34	42,0%	11	13,6%	14	17,3%	1	1,2%	81	100,0%
h. Elogia as qualidades do avaliado?	22	27,2%	26	32,1%	12	14,8%	20	24,7%	1	1,2%	81	100,0%
i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?	17	21,0%	26	32,1%	24	29,6%	13	16,0%	1	1,2%	81	100,0%
j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	13	16,0%	24	29,6%	20	24,7%	22	27,2%	2	2,5%	81	100,0%

### 15. Como tem decorrido o processo da ADD no seu agrupamento:

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo da ADD?	2	2,5%	6	7,4%	12	14,8%	45	55,6%	16	19,8%	81	100,0%
b. O processo da ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?	2	2,5%	14	17,3%	20	24,7%	36	44,4%	9	11,1%	81	100,0%
c. A direção tem sido essencial na condução da ADD?	2	2,5%	15	18,5%	24	29,6%	28	34,6%	12	14,8%	81	100,0%
d. A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?	9	11,1%	22	27,2%	30	37,0%	16	19,8%	4	4,9%	81	100,0%
e. A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?	9	11,1%	22	27,2%	26	32,1%	19	23,5%	5	6,2%	81	100,0%
f. A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?	12	14,8%	30	37,0%	24	29,6%	14	17,3%	1	1,2%	81	100,0%
g. Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?	12	14,8%	22	27,2%	31	38,3%	15	18,5%	1	1,2%	81	100,0%
h. A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?	11	13,6%	27	33,3%	30	37,0%	9	11,1%	4	4,9%	81	100,0%

**16. Na sua opinião, se existir um novo modelo da ADD, a avaliação deverá:**

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a. Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?	6	7,4%	13	16,0%	9	11,1%	30	37,0%	23	28,4%	81	100,0%
b. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?	8	9,9%	19	23,5%	7	8,6%	32	39,5%	15	18,5%	81	100,0%
c. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?	15	18,5%	23	28,4%	10	12,3%	24	29,6%	9	11,1%	81	100,0%
d. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?	10	12,3%	36	44,4%	10	12,3%	20	24,7%	5	6,2%	81	100,0%
e. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?	3	3,7%	13	16,0%	10	12,3%	35	43,2%	20	24,7%	81	100,0%
f. Privilegiar a formação contínua?	0	0,0%	16	19,8%	8	9,9%	44	54,3%	13	16,0%	81	100,0%
g. Privilegiar a autoavaliação dos docentes?	2	2,5%	9	11,1%	8	9,9%	45	55,6%	17	21,0%	81	100,0%
h. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?	3	3,7%	12	14,8%	6	7,4%	47	58,0%	13	16,0%	81	100,0%
i. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?	3	3,7%	9	11,1%	5	6,2%	49	60,5%	15	18,5%	81	100,0%
j. Manter o ciclo de observação de aulas?	10	12,3%	17	21,0%	21	25,9%	21	25,9%	12	14,8%	81	100,0%
k. Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?	2	2,5%	6	7,4%	13	16,0%	41	50,6%	19	23,5%	81	100,0%
l. Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?	4	4,9%	4	4,9%	13	16,0%	43	53,1%	17	21,0%	81	100,0%



## **Anexo 3 - Tabelas dos gráficos de perfil em média e percentagens**



	Média	Std. Dev		
9. Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?	a. Concorda que os professores sejam avaliados?	4,16	,97	
	b. Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?	3,17	1,33	
	c. A Avaliação deveria premiar o desempenho profissionais?	3,91	1,03	
	d. A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?	4,10	,73	
	e. A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?	4,17	,70	
	f. Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?	2,73	1,24	
	g. Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?	2,46	1,15	
	h. Influencia o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?	2,57	1,11	
	i. Promove a participação em atividades formativas?	3,02	1,21	
	j. Promove a partilha de práticas profissionais?	2,67	1,13	
	k. Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?	2,07	1,02	
	l. Tem permitido uma reflexão sobre as práticas letivas?	2,52	1,15	
	m. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	2,31	1,06	
	n. Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?	2,31	,98	
10. Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo da ADD tem:	a. Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?	2,10	,87	
	b. Tem permitido premiar os melhores docentes?	1,70	,70	
	c. Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	2,15	,90	
	d. Tem promovido a autoavaliação dos docentes?	2,78	1,18	
	e. É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?	2,99	1,16	
	f. Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?	2,51	1,09	
	g. Tem causado competição entre docentes?	3,84	1,01	
	h. Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?	4,01	,93	
	i. Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?	1,79	,67	
	j. Tem permitido atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?	2,02	,77	
	k. Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?	2,30	1,03	
	l. Satisfaz as exigências da educação atualmente?	1,89	,77	
	11. Na sua opinião, relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo da ADD tem:	a. Promovido a procura por novas práticas docentes?	2,38	1,06
		b. Tem incentivado à formação contínua?	2,79	1,19
c. Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?		2,47	1,05	
d. Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?		2,37	1,04	
e. A ADD tem assumido uma função coordenadora?		2,40	,97	
f. Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?		2,25	,93	
g. Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?		2,28	,98	
h. Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?		2,22	,89	
i. Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?		2,33	1,02	
j. Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?		2,47	,99	

13. Como avaliador a ADD:	a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?	3,15	1,10
	b. Orienta os docentes na sua prática docente?	3,22	1,09
	c. A ADD assume uma postura formativa?	2,93	1,17
	d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	2,59	1,15
	e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	2,89	1,22
	f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	2,96	1,22
	g. Promove o desenvolvimento profissional?	2,93	1,27
	h. Elogia as qualidades do avaliado?	3,00	1,18
	i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?	3,04	1,29
	j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	3,26	1,10
14. Como avaliado a ADD:	a. Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações? :	2,33	1,06
	b. Orienta os docentes na sua prática docente?	2,40	1,09
	c. A ADD assume uma postura formativa?	2,31	1,09
	d. Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?	2,26	,98
	e. Permite a recolha de informações nos diversos contextos?	2,63	1,16
	f. Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?	2,53	1,15
	g. Promove o desempenho profissional?	2,26	1,07
	h. Elogia as qualidades do avaliado?	2,41	1,17
	i. Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?	2,44	1,04
	j. Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?	2,70	1,11
15. Como tem decorrido o processo da ADD no seu agrupamento:	a. Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo da ADD?	3,83	,92
	b. O processo da ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?	3,44	,99
	c. A direção tem sido essencial na condução da ADD?	3,41	1,03
	d. A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?	2,80	1,04
	e. A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?	2,86	1,09
	f. A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?	2,53	,99
	g. Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?	2,64	,99
	h. A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?	2,60	1,02
16. Na sua opinião, se existir um novo modelo da ADD, a avaliação deverá:	a. Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?	3,63	1,26
	b. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?	3,33	1,29
	c. Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?	2,86	1,33
	d. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?	2,68	1,16
	e. A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?	3,69	1,13
	f. Privilegiar a formação contínua?	3,67	,97
	g. Privilegiar a autoavaliação dos docentes?	3,81	,98

h. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?	3,68	1,03
i. Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?	3,79	1,00
j. Manter o ciclo de observação de aulas?	3,10	1,25
k. Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?	3,85	,95
l. Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?	3,80	,99



## **Anexo 4 - Amostra e suas características**



		N	%
1. Idade	Menos de 30	2	2,5%
	De 30 a 40	12	14,8%
	De 41 a 50	36	44,4%
	Mais de 50	31	38,3%
	Total	81	100,0%
		N	%
2. Género	Masculino	26	32,1%
	Feminino	55	67,9%
	Total	81	100,0%
		N	%
3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)	100 - Educação Pré-escolar	6	7,4%
	110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	12	14,8%
	200 - Português e Estudos Sociais/História	3	3,7%
	210 - Português e Francês	3	3,7%
	220 - Português e Inglês	3	3,7%
	230 - Matemática e Ciências da Natureza	5	6,2%
	240 - Educação Visual e Tecnológica	4	4,9%
	250 - Educação Musical	1	1,2%
	260 - Educação Física	1	1,2%
	290 - Educação Moral e Religiosa Católica	1	1,2%
	300 - Português	4	4,9%
	310 - Latim e Grego	0	0,0%
	320 - Francês	0	0,0%
	330 - Inglês	5	6,2%
	340 - Alemão	0	0,0%
	350 - Espanhol	1	1,2%
	400 - História	4	4,9%
	410 - Filosofia	0	0,0%
	420 - Geografia	1	1,2%
	430 - Economia e Contabilidade	1	1,2%
	500 - Matemática	4	4,9%
	510 - Física e Química	3	3,7%
	520 - Biologia e Geologia	3	3,7%
	530 - Educação Tecnológica	1	1,2%
	540 - Electrotecnia	0	0,0%
	550 - Informática	4	4,9%
	560 - Ciências Agro-pecuárias	1	1,2%
600 - Artes Visuais	4	4,9%	
610 - Música	0	0,0%	
		3	3,7%

	620 - Educação Física		
	910 - Educação Especial 1	2	2,5%
	920 - Educação Especial 2	1	1,2%
	930 - Educação Especial 3	0	0,0%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>
		<b>N</b>	<b>%</b>
4. Habilitações Académicas	Bacharelato	2	2,5%
	Licenciatura	51	63,0%
	Pós-graduação (Área)	12	14,8%
	Mestrado (Área)	14	17,3%
	Doutoramento (Área)	2	2,5%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>
5. Categoria Profissional	Quadro de Agrupamento	58	71,6%
	Quadro de Zona Pedagógica	14	17,3%
	Professor Contratado	9	11,1%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>
		<b>N</b>	<b>%</b>
6. Total de anos de serviço até 31/08/2015	0-3	0	0,0%
	4-6	2	2,5%
	7-25	42	51,9%
	26-35	31	38,3%
	mais de 35	6	7,4%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>
		<b>N</b>	<b>%</b>
7. Tempo de exercício em escola do Agrupamento	Menos de 1 ano	11	13,6%
	De 1 a 5 anos	15	18,5%
	De 6 a 15 anos	26	32,1%
	De 16 a 25 anos	18	22,2%
	Mais de 25 anos	11	13,6%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>
		<b>N</b>	<b>%</b>
8. Cargos que exerce no agrupamento	Coordenador (a) de Departamento	12	14,8%
	Membro da Direção	5	6,2%
	Elemento da CCAD (Conselho Coordenador da Avaliação dos Docentes)	1	1,2%
	Outro. (Qual?)	34	42,0%
	Nenhum	29	35,8%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>

## **Anexo 5 - Transcrição das entrevistas**



**Q1 - Qual a sua opinião em relação ao atual modelo da ADD?**

**D1** – Eu acho que lhe foi retirado muita carga, ao diretor, que é parte importante na gestão de uma escola e no fundo o diretor é que conhece praticamente o pessoal que tem, e dantes tinha alguma intervenção na última, quando foi o modelo da avaliação docente, feito no tempo da Dr.<sup>a</sup> Maria de Lurdes Rodrigues, nós tínhamos uma intervenção muito pesada, quer dizer, talvez achassem mais pesada ou muito pesada, mas eu achava que estava bem, porque no fundo nós conhecemos e nós temos também que intervir, se o docente é competente, se não é competente. Portanto, depois há críticas, que é, há diretores que vão muito por simpatias, mas se for, qualquer modelo se não for usado com justiça é sempre falível. Agora eu acho esta avaliação concreta tem pouco peso no diretor, o que significa que o diretor tem pouco a dizer se um docente é bom ou não é.

**D2** – É um modelo que é muito burocrático, continua apesar de tudo, a ser muito burocrático, e não sei, não é o reflexo real do que as pessoas merecem.

**D3** – Essa é uma pergunta muito complexa. Bom, ele neste momento está congelado, o que tira alguma credibilidade a todo o processo. As pessoas pensam que estão a fazer isto para “aquecer” e que isto não tem implicações nenhuma de futuro, como de resto neste momento não tem. E de futuro também não se preveem grandes mudanças ou alterações em relação ao descongelamento que está neste momento em vigor. Quanto ao próprio processo, avaliar é sempre difícil, tem coisas boas, tem coisas más, é um bocado polémico em alguns parâmetros mas de qualquer maneira penso que as pessoas não estarão muito satisfeitas com ele.

**D4** – O atual modelo não serve àquilo que é a profissão docente, não exclui a necessidade de haver uma avaliação, uma supervisão para melhorar procedimentos e processos pedagógicos e de funcionamento da escola, no entanto, o modelo existente não tem qualquer repercussão positiva até agora no desempenho dos professores nem da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

**Q2- A ADD teve impacto na supervisão da prática pedagógica? Em que medida?**

**D1** – Teve impacto na supervisão pedagógica no sentido de que agora sim, há docentes a entrarem nas salas e docentes que não são da escola, portanto são, é um olhar mais externo, mas eu mesmo assim questiono se, se é uma prática honesta, porque, no fundo é tudo combinado. O docente externo, o avaliador externo vem quando o docente está a pensar que ele vem, portanto está tudo

preparado, nós não sabemos se funciona assim o ano inteiro, se é um *show off* para aquele dia. Eu não sei se este modelo está muito bem desenhado.

**D2** – Não. Ou melhor, teve impacto quando naquele primeiro em que toda a gente tinha que ter observação de aulas e tivemos que fazer, e então aí sim as pessoas tinham que ter todas. Neste momento, o que eu sinto é que no dia-a-dia do professor relativamente à sua supervisão pedagógica não está a ter.

**D3** – Bom, aqui não se têm, não houve grande alteração, a maior parte, o quadro da escola é muito estável, portanto, as pessoas que foram avaliadas, foram, digamos, devido até à audição das aulas e a terem as aulas assistidas e todos os outros problemas inerentes a isso, foram muito poucas, de modo que não se notou grande, não se notou que a própria ADD tivesse alguma relação depois com a prática.

**D4** – Há aqui duas questões, existe um modelo tal como ele está instruído, que é um modelo muito administrativo, de momento, que é um modelo que implica uma continuidade de observação, portanto, não há um tempo real para implementar, nem meios, porque é preciso ter gente muito bem formada para fazer supervisão pedagógica, portanto, o modelo é um modelo administrativo ponto final. A supervisão pedagógica é uma questão que está dentro da ADD que este modelo tal como está instituído não prevê, de certa forma, mas a supervisão pedagógica é um valor, é uma mais-valia para a educação, quando é bem aplicada, quando é feita com conhecimento e no aspeto meramente construtivo. Ou seja, ela pode existir sem que tenha que ser meramente só para uma ADD, a supervisão pedagógica devia existir sempre, e a supervisão é precisamente aquilo que carece do modelo que é supervisão é o acompanhamento, é a aferição de boas práticas, é a troca de boas experiências entre docentes, e é um acompanhamento construtivo de forma a que os docentes melhorem práticas e obviamente também resultados.

### **Q3- No seu agrupamento, como tem decorrido a adaptação ao novo modelo face ao anterior?**

**D1** – É assim, isso nós, eu penso que, pelo menos a experiência que eu tenho aqui, é que nós nos adaptamos a tudo, é para fazer assim, faz-se, ninguém refila.

**D2** – Tal como eu disse no início, é burocrático, mas é muito menos burocrático que o outro, o outro então é que era pior. E pior, o outro envolvia observação de aulas feitas por colegas da escola, agora o fato de serem colegas de fora a fazer causa mais uma calma, uma aparente calma.

**D3** – Não houve grande problema, a nossa SADD é uma SADD com uma lista de pessoas muito experientes e portanto, houve uma adaptação boa e eficaz.

**D4** – Este modelo, não é bem novo, não é muito novo, porque os dois últimos ministros da educação, principalmente a Maria de Lurdes Rodrigues instituiu este

modelo. Aquilo que se alterou não foi nada por aí além, acho que até veio criar constrangimentos porque existem avaliadores externos, ou seja, as pessoas têm que andar a sair das suas escolas para irem avaliar docentes de outras escolas, docentes esses que não conhecem de lado nenhum, daí ver-se perfeitamente que a ausência da supervisão, do conhecimento do trabalho está perfeitamente fora deste enquadramento do sistema de avaliação, porque eu já tive vários colegas de escola, que foram para Nisa, para Portalegre, serem avaliadores de docentes que não conheciam de lado nenhum. Portanto, foram assistir a duas aulas e com base nisso fizeram uma avaliação da prática docente desses colegas, portanto isto não tem validade. Isto é mais uma vez uma formalidade e de formalidades não se chega a lado nenhum.

#### **Q4- Que diferenças relativamente a anteriores modelos?**

**D1** – Não, basicamente...nada

**D2** - O primeiro modelo se não estou em erro, agora também já estou, mas era anual, este passamos a ter apenas em progressão de carreira, e agora como não progredimos voltamos à estaca zero quase.

**D3** – Na prática não se notou grande diferença, embora nos seus conceitos haja umas situações diferentes, mas na prática, não houve efetivamente grande diferença.

**D4** – Em relação ao modelo anterior, assim no grosso, mantém-se basicamente quase tudo. Naquilo que é os seus efeitos, mantém-se que não há progressão dos docentes, mantém-se as quotas, e não haja dúvida que avaliar sem incentivos quer dizer, não tem...e ambos os modelos têm uma grande lacuna, que é realmente aquilo que é proporcionado às escolas, meios para que seja feita uma supervisão bem-feita e contínua dos docentes pela própria escola. Os avaliadores externos não têm qualquer sentido, a não ser que sejam da inspeção-geral de ensino, mas de resto não faz sentido nenhum, é um gasto de dinheiro se quer que lhe diga, e de tempo, e de energia, e é tirar-nos os docentes às escolas porque eles deixam de dar aulas para irem avaliar colegas.

#### **Q5- A que níveis ocorreram as diferenças? Pode dar-nos exemplos da mudança?**

**D1** – As mudanças concretas foi que, no modelo anterior o coordenador de departamento é que observava, é que ia à aula do colega, e um peso era do coordenador, o outro peso do diretor. Agora é o peso do avaliador externo e de resto o coordenador, basicamente.

**D2** – Na avaliação. Nós neste momento já fizemos as avaliações todas, e este ano fizemos as avaliações dos contratados que têm sempre que ser feitas, e tivemos dois ou três colegas que vieram de fora que não tinham a avaliação feita e fizemos, de resto, nós já não estamos a fazer avaliações. Mas tive mais em

relação ao tempo, penso que este é o ideal, não andamos sempre a fazer avaliações e a questão das aulas observadas.

**D3** – Não, não houve.

**D4** - Mudaram-se, portanto, o decreto-lei 26 veio alterar as dimensões, ou seja, os domínios da avaliação, passaram a ser três domínios, três dimensões de avaliação, havia mais, agora são menos, mas no essencial não mudou muito.

**Q6 - Descreva o seu modo de ação, no processo da ADD, no agrupamento.**

**D1** – Coordeno, coordeno a secção de avaliação de desempenho, portanto, reúno com os elementos dessa secção, portanto, avalio os docentes que tenho que avaliar, e, mais os coordenadores de departamento, e nós harmonizamos aqui secção.

**D2** – Eu enquanto diretora, é a parte organizativa, definimos o calendário, portanto o calendário é definido em termos de conselho pedagógico e de SADD, a SADD reúne, define. Tivemos este ano por exemplo a reformular a grelha, nós temos uma grelha que nos serve de suporte para depois chegar aos tais parâmetros. Essa grelha foi reformulada porque o ano passado tínhamos experimentado uma grelha e não estava a funcionar muito bem, havia ali parâmetros que não gostávamos muito, então foi reformulada a grelha. Foi dada aos senhores avaliadores, portanto, definimos também os avaliadores, porque nem sempre é o coordenador de departamento, ele pode delegar, geralmente delega para o grupo de recrutamento, e depois na fase final é que juntamos as avaliações todas. Acaba por ser também mais fácil porque, o que é que eles nos pedem aqui, para fazer, portanto, é quase fazermos uma listagem das classificações e depois vamos ver quem está dentro da cota passa, quem não está não passa. Por isso é que no início lhe falei da justiça deste modelo, continuamos na mesma. Mas também para lhe ser muito honesta, estamos a ser gravados e está bem, mas dá-me a sensação que se não houvesse quotas, voltaríamos àquela fase inicial em que toda a gente tinha muito bom e que toda a gente satisfaz, não me lembro quem era o ministro, mas éramos capazes de ir por aí.

**D3** – Eu não tenho ido a aulas assistidas, isso deixo para os orientadores, e para os colegas que estão mais envolvidos com isso. Eu tenho-me limitado nas reuniões de SADD a coordenar o processo, com os meus colegas e a ter sempre o cuidado, independentemente dos problemas que possam surgir a partir das quotas, que é sempre uma situação muito problemática, e que as pessoas pronto, umas valorizam, outras desvalorizam, mas de qualquer maneira há uma certa decepção em relação digamos à aplicação das próprias quotas, uma vez que elas não refletem muitas vezes, e não estão dentro do...os rácios não estão dentro do ambiente do próprio agrupamento.

**D4** - No meu agrupamento, como todos os outros temos um órgão que é constituído no conselho pedagógico, que é a SADD, Secção de Avaliação de Desempenho, eu sou a presidente da SADD e desde que estou na gestão, já tive em vários órgãos de gestão, mas estou á oito anos como Presidente do conselho executivo e diretora, e desde que foi instituído este modelo, já no tempo da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, nós tivemos aqui a nível do Agrupamento discussões muito alargadas acerca de como é que...o que é que seria para nós a ADD. Eu tenho, tento, e tenho tido até agora, alguma...desculpe a modéstia, capacidade de mediação e monitorização do processo para evitar precisamente que haja, que se caia naquilo que são situações extremas. Situações extremas que podem levar a conflitos, a injustiças, a reclamações, a impugnações e etc. E para lhe dizer que em oito anos apenas houve uma docente contratada que efetivamente discordou da sua avaliação, que apresentou reclamação, mas que acabou por perder porque não tinha legitimidade a forma como ela reclamou, ou matéria sobre a qual reclamou. O processo é...eu faço o seguinte, eu tento trabalhar muito com a equipa da SADD, definimos todos em conjunto e reunimos tudo aquilo que são os instrumentos que vão ser usados para a avaliação dos professores. Esses instrumentos são validados em conselho pedagógico, e eu apresento-os à escola. Os meus colegas todos estão em perfeito conhecimento de tudo aquilo que são os instrumentos e as formas como são avaliados, tendo em conta, e um das premissas principais aqui na minha escola, e que eu tenho dito aos meus colegas porque discordo, e eles também discordam deste modelo, é tentar aferir sempre aquilo que é positivo, e sempre que há qualquer coisa que é negativa, essa questão é tratada a nível dos departamentos curriculares e é função dos coordenadores de departamento atempadamente ajudarem um colega que está a ter algum problema a nível do seu desempenho e não deixar que esses maus desempenhos sejam apenas aferidos no final de um processo de avaliação, no final de um ciclo, portanto, nós temos aqui duas atitudes que é tentar manter uma monitorização ou uma supervisão que vá corrigindo procedimentos por vezes incorretos de lecionação e no processo ensino aprendizagem atempadamente, e não deixar que essas questões mais negativas sejam apenas avaliadas... por exemplo, não se fez nada durante aqueles dois anos, ou três ou quatro, e no final é que se vai somar tudo e é que se vai avaliar, portanto, estamos a tentar contornar as coisas, o fato é que lhe posso dizer que este esforço, estamos numa escola pequenina, em que as pessoas se conhecem muito bem, em que há um trabalho de equipa muito coeso, em que as pessoas se entreejudam muito. Este modelo pode servir aqui, aquilo que fazemos serve aqui, mas eu não posso dizer-lhe que em escolas com mil alunos e duzentos professores, ou dois mil alunos e duzentos professores isto é possível. E a culpa não é dos diretores nem das SADD's, nem dos professores, é pura e simplesmente do contexto que não permite esta proximidade. Nós aqui tiramos partido da proximidade, precisamente para que não haja um impacto muito forte nas pessoas, e que é importantíssimo que elas estejam bem para que a escola corra bem.

### **Q7 - Como tem decorrido o processo da ADD? Que reações tem encontrado na sua escola?**

**D1** – Não, não, é como lhe digo, eu noto a nível dos docentes que, é para cumprir a lei, então cumpre-se, portanto, não há grandes questões.

**D2** – Eu penso que foi mais calmo que o anterior, apesar de tudo, não causou tanta polémica. Apesar da polémica quando se iniciou deixou rastros, no próprio entendimento entre os colegas, o ambiente escola. Esta acaba por ser um bocadinho mais... como não há tanta gente envolvida ao mesmo tempo, acaba por não ser tão dramático como foi o primeiro, no entanto, há sempre comparações, há sempre pessoas insatisfeitas porque não entram na cota, há sempre esse mau estar sempre que às vezes se cria quando se entra em competição, porque há, acaba por haver.

**D3** – Não. Tem havido, digamos um acompanhamento calmo, não muito motivador, como é evidente, como eu disse, uma vez que as pessoas pensam e acham na prática que “isto” não lhes vai servir de nada.

**D4** – Reações...da parte dos docentes ...não ligam nenhuma, é o descrédito total, muitos, é verdade, sentem-se injustiçados por causa das quotas, porque é um fato que há pessoas que merecem “bom”, haverá muita gente que merece “regular”, não é que no nosso agrupamento não tenha ninguém a quem atribuisse regular, isto falando com toda a justiça, mas muitos “bom”, muitos “muito bom” e há muitos “excelente”, há gente muito boa. A questão aqui que não é o processo em si como é feito, é a desilusão e a deceção e a falta de reconhecerem que o sistema não permite o seu reconhecimento e que a culpa não é da escola, não é dos avaliadores, nem é da forma como nós avaliamos, é o problema de como está decretado quem é que sobe e quem é que fica para trás...e isto quer queiramos quer não das duas uma, ou não há avaliação de desempenho, ou dizem que a ADD não tem nada a ver com a progressão e aí as pessoas sabem que são avaliadas para melhoria de processos, mas não estão a contar com aquilo para a progressão na carreira, ou então quando está congelada a carreira não há avaliação de desempenho.

Há supervisão, estando atento aos processos, mas não há uma avaliação para efeitos de progressão. E isto é que não se faz, e isto é má gestão do Ministério de Educação feita na educação, isto não se faz, porque sabes perfeitamente quais são os efeitos colaterais que isto tem sobre a motivação para o bom desempenho...e quem não entende isto, ou não quer saber, ou é de uma insensibilidade tremenda, mas quando falamos de professores ou seja de outra carreira qualquer, as pessoas não estão a progredir, então não digam que a avaliação é para a progressão, não senhora, continuará a haver a supervisão pedagógica, mas o modelo, a aplicação do modelo, estará suspensa enquanto ele

não tiver efeitos na progressão que é uma coisa que está na lei. Não são capazes de fazer isto, são de uma insensibilidade, de uma falta de... realmente falam muito do saber gerir, mas há aqui uma falta de competência, alguma incompetência na capacidade de gestão. Nós gerimos os nossos recursos humanos, faz parte do nosso cargo, mas quem está em cima não sabe fazer essa gestão, porque não sabe depois os impactos que isto tem nos desempenhos, no desempenho ao nível da motivação, porque toda a gente sabe que o ensino é bom, o ensino público é bom, nós temos pessoas bem formadas, as universidades portuguesas formam bem as pessoas, e portanto, e as pessoas são capazes de dar muito mais do que aquilo que lhes é pedido, ou exigido, ou àquilo a que são obrigadas, e no ensino, eu tenho testemunhas, tenho muitas testemunhas, são mais os professores que eu vejo com motivação para fazer mais do que são obrigados, do que os que não são. E esta mais-valia que é isto que transcende um pouco, que é isto que a gente faz acima da obrigação é quando as coisas começam a correr mesmo bem, porque estamos a fazer por gosto, e este gosto que dá a qualidade às escolas, e que dá qualidade a muitos processos está a diminuir. E é esta falta de visão e de sensibilidade que realmente a nossa tutela não está a considerar e não está a ter em conta. Eu diria isto ao meu ministro se fosse preciso.

**Q8 - Quais as estruturas de gestão intervenientes na implementação do processo da ADD (Direção, CCAD, Coordenadores de Departamento) porquê?**

**D1** – Basicamente é a direção e coordenador de departamento. E o CEFOPNA que é a entidade que coordena os avaliadores externos.

**D2** – A direção, eu, da direção mais ninguém entra, depois temos a SADD que é a seção de avaliação do conselho pedagógico, sim, que tem uma intervenção, acompanha o processo. O avaliador, portanto aqui, nem sempre o avaliador é o coordenador de departamento, nem sempre é. Quando é o coordenador de departamento acho que há sempre aqui um cuidado, um bocadinho maior, quando é o avaliador, nem sempre, não faz o trabalho no final, analisa o relatório, e não faz aquela supervisão que deveria ser, um acompanhamento mais próximo, e acaba por não fazê-lo tanto.

**D3** – As pessoas intervenientes são os supervisores, são os acompanhantes, são a própria SADD não é, que coordena e monitoriza todo o processo e os professores que são avaliados.

**D4** – Como disse, temos o conselho pedagógico, que é um órgão fundamental e do qual saem os elementos para constituir a SADD e que são eleitos de acordo com a lei. Como lhe digo, têm os departamentos curriculares e os coordenadores de departamento, porque eles são avaliadores, portanto são pessoas com quem eu de vez em quando reúno, além de fazer reuniões com esta equipa restrita, eu reúno com os coordenadores de departamento para acertarmos agulhas sobre procedimentos e orientações para a ADD...e obviamente os docentes também.

Ou em reunião geral com eles, e eles com os seus coordenadores de departamento e com os seus avaliadores. Portanto, as estruturas...e tenho todos os documentos afixados e um dossier disponibilizado e documentos na página da escola e em pastas de computadores onde está acessível toda a documentação e todos os documentos orientadores e procedimentos da ADD.

**Q9 - Teve indicações ou sugestões para a aplicação da ADD? Por parte de quem? (Docentes, Departamentos, Coordenadores)?**

**D1** – Não, sai a lei, é para cumprir.

**D2** – Não, a legislação é esclarecedora.

**D3** – Não. Não!

**D4** – Quer dizer, nós temos legislação que fala dos processos, temos vários diplomas que regulamentam os órgãos intervenientes, o seu papel, as suas competências, e com base nisso...nós agora...a alma do procedimento, o conteúdo funcional do procedimento, ninguém nos disse nada...é muito nosso. É uma forma que nós temos de agir, mas digo-lhe uma coisa, eu falo apenas do meu agrupamento, porque foi uma coisa a que... eu fui sempre muito sensível à parte da avaliação, como professora também o sou, foi sempre uma área...por ser muito difícil...avaliar, crianças e jovens, e sempre achei que a avaliação tinha que ser o mais justa possível, e o mais transparente possível, e o mais construtiva possível. Ela terá penalizações, porque tem, quando há reincidências, quando é um aluno reincidente, um aluno que tem 2,2,2,1, eu não posso no fim dizer “não meu amigo, mas eu dou-te um 3”, mas a vontade que nós temos a trabalhar com pessoas é que a pessoa passe de um dois para um três, e uma pessoa que tenha um três que consiga um quatro, e este é o processo da avaliação que eu concebo, e concebo quer como professora, portanto a nível dos professores, a nível dos funcionários, é aqui que a supervisão pedagógica é fundamental, que é nunca deixar uma pessoas ficar num um ou num dois, e chegar ao final e dizer, está aqui a tua nota, não! É tentar sempre que a pessoa...apercebemo-nos que a pessoa está no nível um ou que está no nível dois, e qualquer instituição deve qualificar as suas pessoas e qualificação é isso mesmo, é dentro da própria instituição notar os pontos fracos e começar a trabalhar para que as pessoas superem, não é penaliza-las, e isto...isto ninguém nos disse...é porque somos professores e porque percebemos o que é que é avaliar. Eu também já tive formação, fiz um curso sobre supervisão pedagógica e não haja dúvida que todos os teóricos das ciências de educação que implementaram, e que têm teorias sobre a supervisão pedagógica...é tudo numa perspetiva construtiva, tudo, tudo, portanto eu, processo de avaliação, administrativo tudo bem, como é que se melhoram processos? Não é com este modelo, mas é sim com uma posição totalmente diferente, e é como nas ciências de educação e supervisão pedagógica, portanto isto é uma coisa nossa, mas digo-lhe se falar com os agrupamentos, daqueles com dois mil alunos, provavelmente os meu colegas

terão as mesmas ideias, e gostariam que assim fosse, mas para eles torna-se muito mais complicado, porque é uma gestão muito mais complicada, com muito mais pessoas e não há tempo para as conhecer tão profundamente, vincula-las a determinados princípios, porque isto requer muita continuidade e muita proximidade, e obviamente que as pessoas não têm tempo nem têm meios para o fazer.

Uma coisa que eu acho, é que falha, que continua a falhar muito, é que só para dizer um dos defeitos e problemas que eu sinto, e não sou só eu, acho que os meus colegas todos, é boa formação, boa formação, com gente muito boa a dar formação a professores e a avaliadores e a diretores sobre avaliação e supervisão pedagógica. Avaliação-avaliar e fazer supervisão, porque a supervisão é processo e a avaliação é o resumo de tudo, não é? Ela vai depois confinar tudo aquilo que foi feito durante a supervisão, e nestes dois patamares falta muita formação aos professores, daí que tem escolas... é uma manta de retalhos, os processos de avaliação de norte a sul do país. Há escolas que fazem de uma maneira, há escolas que fazem doutra, uns têm uns tipos de instrumentos, outros criaram outros, outros exigem mais isto, outros menos aquilo, outros mais o outro, uns são mais liberais, outros mais rígidos, uns tentam ir mais por um espírito enquadrador outros por um espírito mais penalizador...portanto esta falta de tentar criar uniformização, de o ministério da educação produzir mais instrumentos, mais orientações, mais instrumentos de documentação base que obrigue as escolas, mesmo tendo alguns procedimentos próprios, a confinar ou a convergir para aflições mais ou menos semelhantes no país...não existe...aqui o ministério está em falta...isto não se pode entregar assim às escolas e façam...falta muito trabalho a nível superior no âmbito da organização e da estruturação do modelo de ADD nacional.

**Q10 - Quem participou na elaboração dos instrumentos de Avaliação utilizados no Agrupamento? A que nível e com que função/papel?**

**D1** – O pedagógico, na sua secção. Basicamente é a sua secção.

**D2** - Nós tivemos a tal grelha que eu disse no início, foi elaborada primeiro pela SADD, da qual eu faço parte, foi colocada depois em discussão para todos os docentes, tiveram um tempo para se pronunciarem, e depois foi novamente aprovada em sede de SADD e de conselho pedagógico e aplicada.

**D3** – A própria SADD em colaboração com os elementos do pedagógico, numa situação mais alargada.

**D4** – Os instrumentos de avaliação são elaborados pela SADD, isso é o que está na lei, nós em reuniões, temos reuniões, portanto, dentro das dimensões e daquilo que são os domínios e as dimensões tentamos criar alguns documentos base, e depois, com base nisso, aplicamos aquilo que é a realidade da escola. É o Projeto educativo que é diferente da nossa escola para outra, portanto, cá está,

aqui é que as escolas têm diferenças, mas os instrumentos deviam de ser iguais, o problema é que é tudo diferente...tudo...é o plano anual de atividades, e o plurianual, são as matrizes de planificações das escolas, da nossa escola, tenho uma, outras escolas terão outras, mas todas a gente as tem, são os projetos, são os cargos, tudo isso que a nossa escola tem, que a nossa escola faz, e que é o trabalho dos docentes, nós sabemos tudo o que fazemos, e com base em tudo o que fazemos e aquilo que distribuimos aos professores assim vamos criando indicadores de medida concretos para que eles se possam balizar no seu desempenho.

**Q11 - Considera que os instrumentos de registo da ADD são os adequados para o processo?**

**D1** – São os que nós achamos mais adequados, não sei, mais práticos também.

**D2** – Nós tentamos adequa-lo, mas é como lhe digo, não chegamos ainda àquele modelo perfeito, porque o ano passado tínhamos uma grelha, acabamos por fazer outra e estamos a tentar.

**D3** – Nós de momento pensamos que sim, que são os mais adequados.

**D4** – É assim...nós tentamos adequar os nossos e em princípio vamos conseguindo, temos conseguido aferir com a maior objetividade possível, se bem que...digo-lhe, que é complicado, é difícil, é difícil, nós até devíamos ter mais orientações, e mais ajuda na elaboração desses documentos, porque isso são documentos, são documentos base para avaliação, portanto, devíamos ter aqui uma formação consistente, para saber...nós temos isto, como é que nós agora transformamos isto em bons indicadores de medida, e não temos essa formação, não tivemos, eu tive alguma, pronto...e vamos tentando dentro do possível fazer o melhor possível. Não lhe posso dizer nem garantir que são os melhores, que estão muito bem-feitos, sinto apenas que nós tentamos fazer o melhor possível, mas sinto falhas e necessidade de algum apoio nesta matéria da elaboração, ou seja que é a tal documentação que nos falta para que depois nós possamos adaptar às escolas, e não há muito...nós temos do ministério são as grelhas finais, mas há depois uma data de instrumentos de avaliação que são utilizados antes de se passar propriamente aquilo que são os documentos finais, de registo final, e é aqui que eu sinto que nós devíamos de ter, todos um apoio e alguma uniformização, se bem que depois claro, os indicadores, e as pontuações ou e as ponderações fossem de acordo com o departamento. E depois é assim, uma coisa que me esqueci, esses instrumentos feitos pela SADD são aprovados em conselho pedagógico, e como lhe digo, são divulgados à escola, as pessoas sabem com que linhas se cozem...porque eu acho que qualquer pessoa tem que saber, como os alunos...nós aos nossos alunos dizemos como é que vão ser avaliados, não é? Quando eles vão fazer um teste qualquer nós damos-lhes uma ideia de quais são os conteúdos, quais são as unidades em que vão centrar-se...em que se vai centrar essa avaliação. Portanto, para os professores não tem

que ser pior, têm que saber e orientar-se naquilo que são os parâmetros de avaliação da escola e os domínios, e os indicadores.

### **Q12 - Quais as dimensões que considera mais importantes avaliar?**

**D1** – As dimensões que lá estão, estão corretas. Se são bem avaliadas é que é questionável. É como lhe digo, como é que nós avaliamos cientificamente um professor numa ida, ou duas ou três a uma sala, se aquilo foi combinado, se, o professor pode ter-se preparado muito bem para aquela aula, porque não estamos a avaliar. Para mim, a avaliação de carácter científico deve ser feita sim, por muito mais entradas e saídas, partilha entre docentes e o coordenador de departamento à mistura.

**D2** – Para mim é a dimensão pedagógica, a da articulação com a comunidade também é importante, a parte da execução do projeto educativo, parecem-me as mais importantes, apesar do peso, nós vimos o peso dado, que eles dão, o peso à parte da observação de aulas e ser muito grande mesmo.

**D3** – Elas são todas importantes, não é, mas não considero nenhuma especificamente mais importante que outra. Estão todas numa situação de igualdade.

**D4** – Eu digo-lhe que são todas, são todas ...desde que nós tenhamos meios e gente capacitada. Obviamente que até a relação entre colegas, o trabalho de equipa, os processos de ensino aprendizagem...sem dúvida...a diferenciação pedagógica, tudo aquilo que é feito em sala de aula, e na programação, na planificação...a inovação no ensino aprendizagem, a partilha de experiências boas que vão melhorar a forma de ensinar, a forma de aprender, o trabalho de projeto, a relação com a comunidade é fundamental, e cada vez mais. Os professores trabalharem com a comunidade e porquê? Porque cada vez mais nós escolas fazemos imensas parcerias e temos imensos protocolos para ir afetar alguns recursos que podem melhorar determinadas áreas e projetos de escola, se eu tiver professores que nos virem as costas obviamente que o esforço da direção cai por terra...isso é uma dimensão importante, isso é porque eles é que depois vão concretizar aquilo que são esses planos mais alargados da ação da escola. Portanto, a nível cordial na relação com os miúdos, a relação com os pais, a relação com os funcionários, a relação entre eles, com o trabalho entre eles, a entreajuda, a competição “mázinha” faz logo ali...tumba...coiso...colegas que vêm fazer queixinhas e entram e saem porque eu faço sempre uma seta redonda, e já os tive, e já lhes disse, tudo o que sejam críticas positivas e se é para criticar colegas que vá ter com o colega critique-o e diz-lhe na cara, tenha a franqueza de em particular, como ele achar melhor de ter essa...esse confronto, e porque eu não gosto nem de alunos nem de adultos, nunca gostei daquelas pessoas que tendem...para conseguirem mais...sacudir e essas pessoas, portanto, todo esse tipo de atitudes. Ajudar um colega que está em dificuldades, um colega que está não sei quê, não digo ti ti ti ti, picar e enterrar, mas sim ir ajudar, isso são tudo

dimensões importantíssimas numa escola, isto são pessoas, nós trabalhamos com pessoas, não é? Portanto, se a gente quer a cidadania para os alunos, e os valores, também tem que os ter para os adultos, não se mudam os princípios, os princípios não se mudam, aliás, a democracia é assim mesmo, é responsabilizar as pessoas, mas também levá-las, tentar liderar, não mandar, liderar, por caminhos que são corretos e que são justos, não é?

**Q13 - Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades/constrangimentos com que se depararam os avaliadores? Pode dar-nos um exemplo?**

**D1** – Eu penso que este novo modelo, o que enferma é tempo para tantos processos. Chegamos a uma altura, por exemplo nesta altura, estamos com as avaliações, ainda a decorrer exames e o calendário das avaliações está em cima de nós a dizer que temos que harmonizar tudo e que os avaliadores externos têm que vir conversar com os avaliadores, e é uma confusão.

**D2** – Os avaliadores nunca querem ser avaliadores, primeiro ponto, é sempre um cargo que eles assumem contrariados, porque tem que ser. E depois temos o oposto daqueles que gostam mesmo de ser, enfim, porque depois cria assim um certo estatuto para alguns, mas é ser colega, eu acho que o fato de ser colega cria aqui um...eu vou-lhe confessar, eu para mim, não sei se é ótimo, nunca experimentei esse modelo, mas o modelo dos países nórdicos e eu conheço o de França, em que o senhor professor dá as suas aulas e a qualquer momento, em qualquer momento do ano pode aparecer a inspeção e verifica-lhe as aulas durante, não sei se uma semana em que está lá, é que não dá tempo para preparar, porque a observação de aulas é às vezes e nós sabemos que as aulas são preparadas, ensaiadas e então estamos a avaliar uma coisa que não é real, mas eu penso que apesar de tudo esse modelo é mais eficiente.

**D3** – Não têm. Nós nas reuniões que fazemos periodicamente com os avaliadores através da SADD, não nos tem sido transmitida nenhuma dificuldade relativamente ao próprio desenrolar do processo.

**D4** – sim, é...portanto, essa falta de tempo para poderem fazer realmente um acompanhamento mais sistemático, não têm, não têm...dos colegas que vão ser avaliados, quer os da escola, muito pior os de fora, quando eles vão periodicamente, e algumas questões que são do foro mais subjetivo e que nós ainda não conseguimos realmente objetivar a cem por cento, porque são áreas que requerem técnicas de avaliação e técnicas de descrição, de aferição que são domínios muito subjetivos. Nós tentamos, como lhe disse, que nós tentamos objetivar ao máximo as nossas áreas, há zonas um pouco mais, menos claras e objetivas em que os avaliadores às vezes ficam um pouco...e trocam entre si às vezes muitas impressões, precisamente para objetivar o mais possível...mas de resto, na minha escola como é uma escola pequena, a nível interno as pessoas tendem a conhecer-se bem e a observar mesmo com uma certa distância o

trabalho que vai sendo feito pelos colegas que avaliam. Nos de fora é diferente, muito mais complicado.

**Q14 - Como caracteriza a relação entre os avaliadores e os avaliados? Pode dar-nos exemplos de alguma situação?**

**D1** – Penso que dantes, quando os avaliadores da parte científica eram da escola, poderia haver ali assim uma fricçãozinha, agora não, agora são externos, não.

**D2** - Estamos a falar de avaliador interno, não há tanto aquela ideia da avaliação formativa que deveria haver, a tal supervisão que não estás a fazer bem, pode fazer de outra forma, portanto, é o ajudar o outro, isso não me parece que haja, pelo menos eu não sinto aqui enquanto escola, é o que eu lhe estava a dizer, o avaliador interfere na parte final do processo em que já tem o relatório e que avalia partindo do relatório só. Até porque como avaliador externo, observação de aulas nem sequer é ele, portanto não há aquela preocupação de andar a interferir nas aulas.

**D3** – Pela experiência que tenho aqui a nível da escola, ela é muito boa, são pessoas que têm bom senso, que se conhecem, mesmo até aqueles avaliadores externos com que tentam contato têm sido impecáveis na relação, tem havido um bom relacionamento e bom entendimento a todo o nível.

**D4** – Aqui na minha escola até agora...é perfeitamente pacífica, colaborante, acho eu, porque é o que eu lhe digo, e nisto acho que fizemos aqui um bom trabalho, desde há oito anos a esta parte, foi criar este espírito de que avaliar os colegas que estão para ser avaliados ou que vão ser avaliados são para ser observados no aspeto construtivo com todo o rigor, não é punidor, não é um árbitro que só mostra cartões vermelhos amarelos e não sei quê, não! Ele é antes de mais uma pessoa, até porque eu disse uma vez aos avaliadores, quando um professor chega ao final de um ciclo avaliativo cheio de falhas, eu vou ter que também avaliar... o avaliador, porque ele também tem aspetos negativos no seu papel como avaliador, porque durante o processo de dois três anos, chega-me ao final e diz-me que o professor é regular e não tomou medidas durante esse período todo, o avaliador também tem alguma responsabilidade, também tem algo a dizer, portanto, toda esta questão de que há que avaliar mas que há responsabilidades também da parte do avaliador, também isto ficou bem assimilado e bem aceite pelos meus colegas, portanto, há aqui compromissos assumidos e até agora, como lhe digo, a relação entre... houve um caso ou outro de discussões, confrontos entre avaliador e avaliado mas que foram resolvidos entre eles. Numa eu fui chamada a intervir pelo avaliador...duas...duas situações, e intervimos, intervimos como mediadora, e as questões resolveram-se e pude observar e ter alguma capacidade de julgar. Realmente o avaliado estava a ser um bocadinho arrogante, um bocadinho a pôr em causa uma pessoa com muita

idoneidade na escola e a coisa estava a ficar complicada, mas foi reposta um pouco a sensatez e a...mas de resto não, não tem havido qualquer problema.

**Q15 - Foi dado acompanhamento de apoio aos Avaliadores no decurso da ADD?**

**D1** – Sim, sim, sim, formação.

**D2** – A escola não.

**D3** – Nós fizemos algumas reuniões com eles para tirar algumas dúvidas e algumas situações pontuais, não mais do que isso.

**D4** – Sempre, sempre.

**Q16 - De que natureza ou de que nível?**

**D1** – A nível de formação no centro de formação de professores.

**D2** - Mas sei que houve formação por parte do CFAE aos avaliadores. Nós temos uma bolsa de avaliadores que tiveram formação.

**D3** - Não foi pedido nada, mas nós também não tivemos nenhum apoio exterior.

**D4** – A nível de formações, digo-lhe sinceramente, que acho que a última pessoa que teve aqui formação na escola sobre supervisão pedagógica fui eu, os meus colegas tiveram em 2010/2011, portanto antes deste novo ciclo, houve ali uma fase que é transitória e que houve alguma formação, mas é insuficiente. A avaliação de desempenho requer mais formação, mais contínua, até porque as coisas também vão mudando, o próprio modelo e as próprias metas curriculares, todas as alterações feitas a nível de currículo nas escolas têm mudado e a ADD não tem acompanhado isto em termos de formação, é nesse aspeto.

**Q17 - Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores do seu Agrupamento para apoiar/regular o processo avaliativo dos docentes?**

**D1** – Isso é tudo feito na secção de avaliação do desempenho.

**D2** – Nós fizemos e fazemos sempre uma reunião conjunta em que aferimos critérios para a aplicação da grelha.

**D3** – Elas foram feitas juntamente com a SADD antes, quando estávamos no processo de elaboração de todo o procedimento da avaliação, fizemos essas reuniões com os avaliadores para uniformizar processos e para ouvir até as opiniões deles de modo a que as nossas decisões fossem o mais consensuais possíveis.

D4 – Quer dizer, nós temos documentos orientadores de procedimentos, que são dados aos avaliadores, onde está mais ou menos descrito aquilo que é o papel deles enquanto avaliadores, e têm depois todos os documentos de escola, mas quer dizer, atividades específicas além de algumas reuniões, como lhe disse, de trabalho, para aferir com a SADD e só comigo, com os avaliadores e com os avaliados, também reuni só com os avaliados, este ano por exemplo, não tem havido assim nada muito mais além disto.

**Q18 - Quem tomou a iniciativa?**

D1 – sim, a secção de avaliação de desempenho.

D2 – Da direcção.

D3 – A direcção com a SADD.

D4 – Na direcção, a SADD.

**Q19 - Que formação (interna/externa) detêm os seus avaliadores?**

D1 – Externa, sempre externa, sempre CEFOPNA.

D2 – Este ano não fizemos, houve externa o ano passado, ou há dois anos e são os mesmos que se mantêm em bolsa. Agora é verdade que este ano por exemplo, entraram mais avaliadores internos, que eram professores não coordenadores de departamento e que não tiveram formação.

D3 – Não têm nenhuma formação específica, têm a formação do dia-a-dia, têm o know-how dos anos de serviço, porque como supervisão eu penso que neste momento não temos ninguém.

D4 – Formação interna não temos, não temos tido, não temos feito formação interna, e a nível de formação externa apenas os avaliadores externos, que foram, que são avaliadores chamados para outras escolas, esses tiveram alguma formação, tiveram. Foi feita uma vez, mas não...

**Q20 - Que reacções teve dos avaliados face ao modelo da ADD?**

D1 – É muito fácil de dizer quais foram as reacções, é aquela coisa de, uns dizem que, mais uma vez que estão sempre contra, outros dizem que, tem que ser, é assim que tem que ser, mas não está correto, pronto, há sempre reacções negativas, positivas.

D2 – Quando recebem a nota, se é muito bom ficam satisfeitos, se não têm...mas nós fazemos uma coisa, eu não sei, por exemplo, quando temos a avaliação do avaliador, e a avaliação do avaliador é muito bom, mas depois vai para a sede de SADD e não tem, porque nós temos que harmonizar com as quotas, o que nós fazemos sempre é um grelha interna que diz lá: “nota do avaliador”, e nós colocamos lá a nota do avaliador, depois nota final, que e aquela que ele tem, às

vezes a nota do avaliador é “Muito bom”, mas afinal não é, no entanto temos em observação que apesar do professor ter tido um desempenho de “Muito bom”, porque a SADD também considera que é “Muito bom”, foi-lhe dado “Bom”, porque não entrou na situação do percentil, temos assim um pequeno discurso que acaba por, penso eu, não fazer com que o professor se exalte tanto em termos da justiça porque sabe que não teve um “Muito bom” porque não estava dentro da quota, e então vai para o processo dele, apesar de depois não contar como avaliação. Agora temos de tudo, temos situações de colegas que achavam, e que às vezes uns com muita razão devia ter um “Muito bom” e não têm, temos outros colegas que têm uma perceção deles muito elevada e que têm o “Bom” justamente, mas que eles acham que não, que merecem muito mais, e aí cria atritos, claro que cria, e aí acho que o papel de avaliador aí é fundamental, que é o de explicar o porquê. E já tivemos aqui situações de dois regulares, e que depois tivemos que fazer plano de formação.

**D3** – Há de tudo, não é! Há aqueles que concordam, há aqueles que fazem isto como, porque tem que ser feito, mas não vejo uma motivação nem nenhum entusiasmo muito grande no processo de avaliação.

**D4** – Digo-lhe que não alterou em relação ao modelo anterior, apesar de ter havido alguma reformulação dos domínios e dimensões de avaliação...a grande questão das pessoas é exatamente isto, a avaliação tal como está, as alterações que se fizeram não são alterações substanciais, a avaliação do desempenho para os professores não pode ser este modelo, que como estava, quer com estas pequenas alterações que foram feitas pelo novo mandato, pela nova equipa ministerial, não é este modelo, o modelo tem que ser outro. Se ele tem funções meramente, digamos, impeditivas de progressões e portanto de acesso a novos índices remuneratórios, conseguiram, esse aspeto está conseguido, mas não lhe chamem avaliação de desempenho, chamem-lhe condições de progressão e não progressão, mais nada. Se estamos a falar de outra coisa que é a melhoria de ensino, melhoria do funcionamento das escolas, este modelo não serve, não serve, não serve, isto é claro como a água, portanto a posição dos avaliados, e dos professores, como lhe disse no início, eles não ligam muito a isto, não ligam, às vezes sou eu mais até a dizer: - colega não se esqueça que tem que fazer o relatório para o colocar no vosso processo individual, colega tem que ser avaliada, - ai sim? Sim! Eu é que ando sempre em cima. Eu é que ando sempre a ver com a chefe de serviços quem são os docentes que estão em período de avaliação, quanto dias lhes faltam para, se fossem progredir, quantos faltam para serem avaliados, porque as pessoas, como não têm progressão...não ligam...e depois não é só isso, repare, além da ADD ser como é, não ter efeitos de progressão e nem de alteração do índice remuneratório, as pessoas que estão há muitos anos no ensino começam a sentir-se paradas...e. Há depois outra questão é a formação, têm cento e tal horas de formação, eu tenho colegas com quase duzentas horas de formação...não serve para nada...fazem formações atrás de

formações, algumas até pagas, portanto há aqui toda uma questão que rodeia todo este processo, em que as pessoas fazem, fazem, investam, mas não há...isto não as leva a lado nenhum, não leva...e portanto, as pessoas são humanas e há limites, e acabou. As pessoas não ligam muito, no geral não se preocupam sequer.

### **Q21 - Que reações teve dos avaliados em relação aos procedimentos avaliativos no Agrupamento?**

**D1** – Não, isso não houve.

**D2** – Eles acham que é tudo muito injusto.

**D3** – Não há porque, como eu disse há uma certa...como há uma indefinição grande a nível da aplicação deste modelo e das consequências que ele tem a nível mesmo da carreira, e não há nenhuma clarificação nem justificações práticas porque é que o processo está a ser desenvolvido desta maneira, de fato nota-se a tal falta de motivação e as pessoas vão fazendo as coisas porque têm que fazer, não porque acham que devem fazer, ou que necessitem de fazer.

**D4** – Como lhe digo, tive até hoje em oito anos de avaliação e de aplicação do primeiro e segundo modelo, tive uma reclamação de uma docente contratada. Foi tratado à exaustão, transparente, e até o próprio advogado ao qual ela recorreu disse: sim senhor, que ela não tinha qualquer hipótese, portanto, a docente aceitou a nota que teve, a única coisa é...as quotas é que já tive, já tivemos, eu como diretora da escola já tive que falar várias vezes com docentes e explicar-lhes por A mais B como é que o processo tinha sido, para que ele ou ela não tivesse tido um muito bom. Os critérios de desempate, como é que tinham sido usados, quais foram e por que motivos, e as pessoas aqui ficam, há sempre um melindre que é insanável...fica...fica no descrédito total. E este é o nosso grande dilema, aqui na parte da avaliação final, que é, como é que num universo de X docentes, X coordenadores, X contratados, as quotas que são a aplicar e quem é chega lá. E às vezes as diferenças entre as pessoas...são quase invisíveis, são quase...são tão ténues que não se podem diferenciar pessoas assim, mas o fato é que onde passam modificam. Isto, isto, causa danos que não lhe passa pela cabeça...mas como lhe digo numa avaliação de desempenho serve apenas ou tem como principal objetivo, filtrar, afunilar as progressões na carreira e acesso a índices remuneratórios, está a funcionar, mas o que isto está a criar nas pessoas a esses níveis é muito complicado. Eu não ligo nenhuma, e estou sempre a dizer aos meus colegas, oh, não se preocupem, eu tenho sempre “bom”, eu posso trabalhar e dormir na escola, eu posso ter a haver noventa dias de férias...tive um “relevante” da última vez, de resto tenho tido sempre “bom”, eu tenho instituído isto, também não liguem, não quero saber, juro-lhe, eu como diretora não quero, eu própria não ligo. Não ligo porque eu sei o que o meu trabalho é, e da minha equipa, e como sou eu que os avalio pronto, mas eu tenho sempre a tentação de ter as notas mais baixas que muitos deles...e pensa que eu me preocupo? Eu

própria, percebe, deixei de ligar porque eu percebi, eu percebi e interiorizei o que é que é isto??? E portanto, não é isto que me faz ser melhor ou pior diretora. Estou sempre a dizer não é por aqui que vocês são piores ou melhores professores, não liguem a isto, esqueçam, isto não é para que nós sejamos melhores professores, não está feito para sermos melhores professores, portanto, vamos é ser melhores professores á nossa maneira, esqueçam, porque eu estou no mesmo barco, e eu tenho tido exatamente a mesma sensação de total falta de reconhecimento, mas paciência, não me afeta...

### **Q22- Como reagiram os avaliados face aos instrumentos de avaliação utilizados pelo Agrupamento?**

**D1** – Aliás, nós não mudamos muito de instrumentos, só adaptamos, já tínhamos da avaliação anterior.

**D2** – Como eles estiveram envolvidos, não podem dizer muito, não é, porque na altura quando nós estávamos a fazer a grelha, pedimos aos colegas opiniões, e quem tivesse sugestões a dar, que desse as suas sugestões, portanto eles aí não podem dizer, nem eu permito que digam porque eles tiveram oportunidade de falar e participar.

**D3** – Foi consensual, não levantaram polémica nenhuma, aceitaram porque acham que estão corretos.

**D4** – Sim, eles conseguem trabalhar com eles e fazem muito bons relatórios de autoavaliação, porque obviamente também têm esses instrumentos de base e sabem muito bem o que é que escrevem, porque é aquilo que vi ser avaliado, portanto, eles têm essa noção, nomeadamente todos os documentos de evidências que podem vir a ser consultados e pedidos, eles têm sempre aquilo tudo prontinho para ser...porque sabem perfeitamente que o avaliador pode recorrer a este, e a isto, isto e isto, e imediatamente têm tudo prontinho para ser mostrado, planos de aula, planificações, projetos, fichas de avaliação, fichas de ensino diferenciado, tudo tudo tudo.

### **Q23 - Quais as reações que os avaliados tiveram relativamente aos avaliadores?**

**D1** – Acho que foi boa, favorável.

**D2** – É o que eu lhe digo, depende tudo do resultado que eles têm.

**D3** – Exatamente, boa.

**D4** – Têm sido boas, no geral. Terá havido aqui dois casos em que, pronto, um avaliador...vamos lá a ver...houve...há situações às vezes, em que os próprios avaliadores entre si consideram que há que... “A” deu inflacionou um bocadinho a avaliação do seu “A”, e que o “B” acha que o seu “B” é melhor até que aquele “A”.

Há sempre estas coisinhas, estas *nuances*, porque é muito complicado, muito difícil, assim como o SIADAP também é, aliás isto está construído na base do SIADAP. E portanto são estas nuances de subjetividade que às vezes podem criar aqui situações, não chegam a ser conflito, mas põem as pessoas assim às vezes em situações pontuais um bocadinho discordantes, discordantes e etc, mas também isto ninguém é Deus. Mas numa forma geral os avaliados têm aceitado bem e têm compreendido bem porque lhes é explicado presencialmente, não é por mail, portanto, cá está uma coisa que aqui na escola fazemos, os avaliados, nós podemos mandar por escrito para o avaliado a nota final, mas, o que eu fiz aqui na escola foi dizer aos avaliadores, vai por escrito, mas os avaliadores reúnem com cada um dos seus avaliados pessoalmente, e têm feito isso, há escolas que não fazem. Os avaliados são notificados por mail ou por carta da sua nota final, eles também mas...eu exijo...digo mesmo...exijo. Aliás foi uma coisa que eu quase que impus na SADD, o resultado final é apresentado num tête-à-tête entre avaliador e avaliado, e o avaliador tem que se saber fundamentar, tem que saber explicar ao avaliado porque é que as coisas foram assim, portanto nesse aspeto tem corrido muito bem! Juro, tem corrido mesmo bem! Casos excecionais, uma reclamação, um avaliador que discordou de um outro avaliador, pronto, estas questões que acontecem, mas no geral, dentro daquilo que é difícil e com todos os constrangimentos deste modelo, nós temos conseguido em oito anos ir andando pacificamente. Não posso dizer outra coisa, porque é mesmo verdade, e se quiser perguntar aos avaliadores, porque pode pensar que estou a inflacionar, mas realmente não estou, porque eu estou dentro do processo há muitos anos e acho que a equipa, não sou eu, a equipa, tem-se conseguido.

**Q24 - Considera que o avaliado se desenvolveu em termos pedagógicos no decurso do processo da ADD? Pode dar-nos alguns exemplos?**

**D1** – Não. Nada. Porque, exatamente pelo que eu digo, porque eles, aquilo é uma missão foi cumprida, foram avaliados, acabou. Não tem impacto na melhoria do seu desenvolvimento da sua componente científica, penso que não tem.

**D2** – Não. Penso que não.

**D3** – Eu gostava de dizer que sim, mas tenho a impressão que não. Não, Isto não trouxe nenhum benefício. Este tipo de avaliação como está a ser feita na prática não traz nenhum benefício, quer para um lado, quer para o outro, uma vez que, estão-se a fazer digamos, os mínimos e as coisas estão-se a fazer de modo a que seja cumprida mais uma meta e não que seja atingido um objetivo.

**D4** – Eu vou-lhe dizer o seguinte, se formos falar do modelo, não sinto, sinceramente, como lhe disse as pessoas, às vezes, é preciso lembrar-lhes que vão ser avaliadas no final daquele ano letivo, portanto, elas não vivem, ou seja, não trabalham tendo em conta a avaliação do desempenho, e vou-lhe dizer uma coisa, eu vou falar da minha escola, elas trabalham bem, mas o seu trabalhar bem não está de forma alguma, mas de forma nenhuma ligado ao objetivo de que

vou ser avaliado, digo-lhe já. Agora, se lhe disser, mas a escola implemente supervisão pedagógica? Sim senhor, e nesse aspeto, tem havido melhorias. Mas isto é um trabalho de parceiros, departamentos, coordenadores, pessoas do mesmo grupo de recrutamento, casos que são detetados e são chamadas pessoas para ajudar a melhorar os desempenhos, aqui sim, aqui sim, eles trabalham bem sim, isso, faz-se a supervisão pedagógica que tem efeitos diretos na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, sim! Avaliação de desempenho, Não! Não estão a trabalhar aqui a avaliação de desempenho, decorre aqui. Tens que ser avaliado, ups...é isto que eu tenho que lhe dizer, está bem! Portanto, não sinto que seja este modelo que motiva as pessoas, é um modelo que não motiva as pessoas, nem está concebido para ter uma intervenção regular e constante naquilo que são os processos de ensino-aprendizagem dos professores.

**Q25 - Considera que o processo de avaliação tem conduzido a um processo de desenvolvimento profissional? Porquê?**

**D1** – Não, nada. Pelo que lhe tenho dito.

**D2** – Eu penso que não. Como está neste momento não. Até porque é o que eu lhe digo, a avaliação, a maior fatia da avaliação é com a observação de aulas e aí é que nós poderíamos interferir mais, e é o avaliador externo que o faz. Tem vantagens o fato de o avaliador ser externo, o problema é que há vantagens e desvantagens. Mas penso que não.

**D3** – Pois, penso que não.

**D4** – Não, sabe porquê? Porque nunca tive aqui nenhum professor que fosse necessário elaborar-lhe um plano de formação porque o seu desempenho é tão mau, tão mau, tão mau que nós vamos ter que lhe dar um “irregular” e a seguir fazer-lhe um plano de formação. Não. As pessoas fazem formação vão-lhe dizer que... elas qualificam e melhoram a sua...melhoram-se em termos profissionais, porque nós a nível do pedagógico definimos áreas na formação que implementamos com formadores internos, com pessoas da escola que queiram, ou com o CEFOPNA que propomos ao coordenador e ele avança com algumas formações quando é possível, ou até pagamos a pessoas para virem cá. Mas são áreas de interesse do agrupamento, e muitas delas por exemplo...agora vamos ter uma sobre diferenciação pedagógica, não tem a ver com a avaliação de desempenho, não tem...tem a ver com uma necessidade de melhorar, de voltar a recapitular alguns aspetos associados e generalizar o mais possível a diferenciação pedagógica. Tem sido uma área que nós aferimos através dos coordenadores, que alguns docentes fazem bem, outros menos bem, então...está a ver...vamos fazer essa formação. De resto não tenho sentido que a avaliação de desempenho tenha conduzido as pessoas a melhorias do seu desempenho, da sua formação profissional...não tenho...este modelo não tem. Na minha escola não tenho, noutras se calhar tem, não sei.

**Q26 - Houve influência da avaliação do processo da ADD na prática docente? Como se evidenciou?**

**D1** – É uma coisa que lhe vou dizer, talvez um caso ou outro, se houver um avaliador que faça um reparo mais notório, mas não me parece.

**D2** – Não. Todo o processo em si, como neste momento está em que...o coordenador de departamento acaba por influenciar a prática porque gere a situação da planificação, se é entregue a tempo, se não é, qualidade, interfere aí, o avaliador em si não sei, penso que é mais o papel do coordenador aí, ajudar o colega, mesmo em termos de supervisão, nós para o próximo ano vamos implementar mesmo, e vai ser o coordenador, não vai ser o avaliador, quando uma coisa não coincide com a outra, nós estamos a fazê-lo não por ser processo de avaliação, mas porque achamos que temos que desenvolver a nossa prática pedagógica e então vai ser o coordenador a fazê-lo.

**D3** – Não, não...só em alguns casos.

**D4** – Não! Acho que não! Porque é a tal coisa, uma coisa é dizer às pessoas que são muito boas, outra coisa é dar-lhes a nota de “muito bom” ou “excelente”, não se pode, portanto, ou seja, se tem tido algum efeito...para mim é negativo, dá mérito a alguns, mas não reconhece todos que estão ao mesmo nível, portanto, não é justa, não é justa, e como lhe digo, eles são bons professores, não pela avaliação do desempenho, são bons professores porque a gente tenta ao nosso intento da escola mante-los motivados para serem bons professores, ponto final. Não é por causa do modelo, o modelo...aqui muito friamente e para encerrar como comecei, o modelo está concebido, foi concebido numa fase em que já era necessário, já estavam os congelamentos em...em...não se esqueça, na altura em que estávamos, em que se iniciou, portanto, já havia congelamentos da carreira que já estavam desde 2005, sofreram ali dois descongelamentos pontuais e depois foram retomados, portanto, o modelo de ADD vem na sequência de uma necessidade, não tenha dúvida nenhuma, económica...economicista, e portanto, a forma de o fazer na carreira docente foi através do modelo de ADD. Noutras carreiras terá sido de outra maneira. Portanto, na função pública foi também o congelamento, continua-se a ter o SIADAP e as quotas, a imposição das quotas vem precisamente dizer: - ok! Descobrimos como é que havemos de fazer com que as pessoas todas não progridam imediatamente, é através da criação de quotas.

**Q27 - Pode indicar alguns aspetos positivos e negativos do processo de Avaliação do modelo atual da ADD.**

**D1** – Há um positivo. Há um positivo que eu posso dizer, que é, mas não tem a ver com a avaliação, tem a ver com a visibilidade das práticas, por exemplo nós

notamos aqui, de uma maneira geral os professores, desta escola, foram muito elogiados pelos avaliadores externos, ou seja, o que é que me pareceu a mim, porque os avaliadores externos vêm sempre ter uma pequena entrevista comigo, falar um bocadinho, não podem falar do avaliado, mas podem falar de uma maneira geral, o que me parece a mim é que, esta escola como está conotada como uma escola num bairro social, assim um bocadinho mais pobre, e por aí fora, por vezes as pessoas pensam que isto aqui é uma balda e que as pessoas não, e, o que aconteceu é que todos os avaliadores, ou a maioria que veio aqui deparou-se com bons profissionais. Profissionais que fazem parte e coisas com rigor e como deve de ser e que ficaram surpreendidos agradavelmente e para nós também dá uma visibilidade a quem está noutra escola. Por agora qualquer avaliador daqueles que esteja noutras escolas se ouvir falar desta já diz, não, aquilo não é bem assim, aquilo é sério no trabalho que se faz. É mais neste aspeto.

**D2** – Há sim, sim. O negativo, foi realmente apesar de ainda haver alguma, mas facilitou bastante o não serem todos, serem só as situações de progressão na carreira. O próprio papel da SADD acaba por ser mais facilitado porque é só ordenar e está ou não está, está dentro, enquanto no outro já implicava uma análise concreta, era diferente. Este acaba por ser mais simplificado apesar de tudo.

Positivo, nós temos que ser avaliados, todos nós concordamos que temos que ser avaliados, mas não sei se é positivo, se chegamos lá.

**D3** – É difícil de dizer alguns aspetos positivos porque como lhe disse ele tem alguns positivos e outros negativos. Na sua globalidade ele não corresponde, não vai de encontro aos anseios da maior parte dos professores, como eu lhe disse, porque falta de motivação, e não veem neste processo que lhes traga uma mais-valia em relação ao seu desempenho futuro, e daí o tal desânimo que há e o tal desencanto que há em relação a todo este processo de avaliação que é imposto e não é querido.

**D4** – O aspeto positivo, é sentir que é bom que haja uma avaliação de desempenho, e não assim dizer, que por exemplo, ah então deixa de haver quotas todas progridem, não, não é dizer isso, agora, não devia haver quotas, mas devia haver um procedimento muito bom de avaliação que assenta num processo contínuo, e que no fim a gente, nós somos capazes de dizer, o meu amigo tem “muito bom”, mas o meu amigo tem “bom”, não é dizer só cinco por cento têm “excelente” ou “muito bom”, e vinte e cinco e o resto não tem, ou seja, esta talhada de só cinco por cento ou vinte e cinco por cento é que conseguem e os outros não, é mau. A avaliação de desempenho não deve ser um processo administrativo, final, a avaliação de desempenho deve ser realmente uma estrutura que tem mecanismos que estão permanentemente a funcionar, que fazem parte da atividade de trabalho de uma instituição, e para isso tínhamos que

ter meios para que ela fosse efetuada a nível da supervisão etc e etc. Conseguiu-se passar do “bom” para um “muito bom”, então é muito bom, é bom sinal, quer dizer que as pessoas conseguiram, portanto passam. Tal como ela está...a única coisa, só para lhe dizer que...a única coisa boa nisto é considerar que realmente há necessidade da avaliação, só que era uma avaliação diferente. O que surgiu para mim, na minha opinião pessoal, com a ADD desde que se iniciou em dois processos diferentes, é que o conceito de avaliação, avaliar e supervisionar é importante na educação, coisa que se calhar, antigamente não existia. A ideia de que realmente é importante avaliar mas supervisionar primeiro, e formar...formação, supervisão e avaliação é importante, foi a única coisa que para mim ficou da ADD. O modelo, pode cair por terra

### **Q28 - Considera o momento da ADD um ato administrativo?**

**D1** – É talvez um bocadinho. Um bocadinho. Se filtrarmos todas estas coisas que nós podemos tirar, é, é um bocado.

**D2** – É! Aliás em si mesmo, acho que não ajudou a progredir em termos pessoais e de prática pedagógica, eu penso que sim, acaba por ser infelizmente.

**D3** – Neste momento é um ato burocrático e administrativo, o que não deveria ser, portanto a avaliação nunca deveria...poderá ter um fator digamos a este nível, mas será um fator muito baixo, ele deverá ter outros parâmetros e outros fatores, como são a formação, toda a consecução que incentive os docentes para melhorar o desempenho e não como é neste momento que se resume a um ato puramente administrativo.

**D4** – É basicamente um ato burocrático, na sua essência é um ato burocrático, é um ato de observação final, de aferição final, é um ato de aferição final, não é...por isso é que eu a acho injusta, é má, não tem nada a ver com a avaliação, porque ela carece exatamente daquilo que é o processo e no fim não deixa de ser uma aferição final de um desempenho de um período de tempo, dois anos, três anos. E recai muito em procedimentos administrativos, em momentos de registo, de relatórios e grelhas.

### **Q29 - No seu entender, e baseado na sua experiência, que aspetos seriam de manter ou retirar relativamente ao processo da ADD? Porquê?**

**D1** – Quer dizer, eu não sei, eu agora para reformular isto, as aulas assistidas. Sem as aulas observadas é complicado avaliar um docente, aquela parte da articulação com o avaliador, eu acho que não deveria existir, o avaliador deveria vir e apanhar o docente. Bastava telefonar para cá “O docente está?” e entrava. Isso é que era uma avaliação, porque assim isto é... para mim como diretora, de certeza que se for perguntar aos docentes eles não querem.

**D2** – Eu digo-lhe, eu por mim não era este modelo. Era aquele modelo em que se devia de continuar a dar um papel muito importante de supervisão aos

coordenadores, mas aqui na função formativa, em que tem que se dar cada vez mais, acho que as lideranças intermédias têm que ter um papel importantíssimo, mas a avaliação quanto a mim devia ser como eu lhe disse, uma avaliação externa em que a qualquer momento o professor sabe que pode vir alguém a ver as suas aulas e avaliar as suas aulas, porque depois a outra parte, toda a outra parte processual e de planificações teria que ser vista pelo coordenador de departamento.

**D3** – Bom, ele teria que ser revisto, em princípio penso que...e tinha que ser revisto com um aspeto muito mais prático, muito mais eficaz e ir de encontro às necessidades dos professores, que é isso que não sucede.

**D4** – Podia perguntar isso ao Ministério da Educação! Eu acho que sim! Eu acho que quem devia saber falar disto bem é a equipa do ministério que acha que isto é muito bom. O que é que eu tirava? Tudo aquilo que já lhe disse que é mau no processo tal como ele está. Tem que se avaliar, mas tem que haver condições, a criação de condições de pessoas, formar pessoas nas escolas que são responsáveis pela supervisão do processo de...dos processos de ensino-aprendizagem e de toda a atividade que tenha a ver com o desempenho docente durante um período de tempo, um ano, dois anos. Essas pessoas têm que ter no mínimo no seu horário horas para poderem fazer esse acompanhamento, essa monitorização de desempenhos, pronto, é simples, e ter depois obviamente equipas externas com quem, com quem trocam ideias, com quem passem algum feed-back. Em vez de andarem coitados dos avaliadores externos, por aí espalhados pelo distrito a avaliar pessoas, não tem jeito nenhum, isto não tem jeito, isto foi um remendo mal feito, foi um remendo que se transformou num buraco, e quem passa por ele cai e tem grandes danos, mas tentaram por ali um bocadinho de asfalto e o primeiro carro que passou fez moossa os outros a seguir aquilo foi tudo...isto é tudo um buraco. Portanto, querem avaliar? O que é que o Ministério da Educação devia de fazer? Parar! Parar! Suspende isto! Mas radicalmente, não há cá...o português gosta muito de remendar...ai não podemos tirar porque...não meus amigos, está mal é lixo, então agora vamos ver, reunir com pessoas capazes, ouvir as escolas, fazer questionários às escolas de avaliação destes processos, e sugestões. Reunir depois com equipas bem formadas em supervisão de educação, em ciências de educação, em avaliação e criar juntamente, criar uma equipa que trabalhe processos de avaliação nas escolas. Como é que isto depois de transforma nas escolas? Como é que a avaliação é feita, sim senhor, ao fim de um período, mas não é o período de final de período que interessa, é o que é que se vai fazer antes, se ele pretende ter um efeito de melhoria é isto que falta, têm que ser criados processos contínuos que têm que ser orientados, monitorizados, por pessoas, no terreno para que os processos contínuos...então a avaliação faz-se por si, ela praticamente no final é um resultado de isso tudo, e pronto. E depois definir como é que são feitas, repare, eu não sou ministro das finanças para lhe dizer como é que isto depois de

transforma em índices remuneratórios e progressões na carreira, acho que as pessoas deviam progredir na carreira por direito de carreira, ponto final, obviamente que o seu desempenho é fundamental, pois terá que criar-se aqui um equilíbrio, mas acabe-se com as quotas e que tu tens direito e que tu não tens, olha ó meu amigo és muito bom mas não cabes na quota, ficas para trás, isto é o princípio mais injusto que há de avaliação. Não poder ser, eu não posso dizer a um aluno que tem cinco que não lhe dou cinco porque o colega dele é que vai ter porque a quota não dá para ele ter, não posso, isto é básico, isto é quase um direito básico, é acabar com esta fantochada, com este fazer crer que é tudo muito bom, quando isto é uma falsa...é um erro...uma falsa verdade que se criou nas escolas e que se atirou à cara das pessoas. Portanto, sim senhor, eu acho que tem que haver, tem que haver, mas é como lhe estou a dizer, isto dá trabalho, vai custar muito dinheiro, mas lhe garanto, lhe garanto que se fosse uma coisa bem-feita, bem sustida e bem acompanhada e monitorizada e com pessoas, com horas para esse trabalho nas escolas, eu acredito, aí sim eu acredito que tínhamos uma avaliação bem-feita e que as escolas melhoravam, os desempenhos melhoravam efetivamente, sim senhora, não tenho dúvida nenhuma, porque há relatórios, há observação, há acompanhamento, há monitorização, há dados que se recolhem e a própria escola em torno dessa informação também se reorganiza, também afere coisas que estão mal na própria escola, na própria estrutura, nem tudo tem que ser culpa do docente. Ninguém está virado para aí...agora...quem cria mega agrupamentos está a pensar nisto?

**Q30 - Gostaria de abordar algum aspeto relativo ao atual modelo da ADD que não foi abordado nesta entrevista e/ou acrescentar algo?**

**D1** – Não. Não. Foi o que eu comecei por dizer, tenho pena que os diretores tenham pouco peso na avaliação. Mas também lhe vou dizer que este novo ciclo que vem aí da avaliação externa vai entrar nas salas. Portanto, essa é uma questão que é muito sensível e que também acho que os professores devem começar a abrir mais a sala.

**D2** – Não, penso que disse tudo e que ajudei.

**D3** – Só que o processo de avaliação devia ser revisto, devia de se falar com os intervenientes fundamentalmente e devia-se tentar conjugar os objetivos a que se propõem as pessoas e as equipas, que não ponha em causa, porque são equipas idóneas que estão a trabalhar nisso, mas que deviam ouvir mais os interlocutores, e deviam ouvir mais todos os intervenientes no processo, nomeadamente os professores que estão a ser avaliados e proceder de forma a que isto seja uma atitude que seja motivadora, e que vá de encontro aos objetivos de uma melhoria profissional, o que não sucede neste momento.

**D4** – Penso que já referi os aspetos visíveis da mudança necessária ao bom funcionamento do ADD.

## **- Relativo a questões anteriores ou a questões não previstas**

**D1 - (Em relação à formação contínua)** – Isso não acho mal, porque há pessoas que estagnam um bocadinho, não é. Se não forem um bocadinho forçadas a fazer a avaliação, isso acho bem. Mas sempre foi assim, as pessoas tinham que, senão não progrediam, não é, mesmo antigamente. Agora é que não podemos progredir.

**D1 – (Em relação à avaliação ao diretor)** – A avaliação ao diretor é feita pelo conselho geral, não é, e homologada lá por cima. Quer dizer, tem vertentes interessantes, mas somos avaliados no fundo pelo desenvolver do nosso trabalho. Mas também vou-lhe dizer assim muito sinceramente, para mim a maior avaliação que eu tenho, é a avaliação externa, isso é a minha avaliação, para mim, portanto, e há coisas que eu não tenho muito controle, mas pronto.

**D2 – (Sobre um outro modelo da ADD)** - eu vou-lhe confessar, eu para mim, não sei se é ótimo, nunca experimentei esse modelo, mas o modelo dos países nórdicos e eu conheço o de França, em que o senhor professor dá as suas aulas e a qualquer momento, em qualquer momento do ano pode aparecer a inspeção e verifica-lhe as aulas durante, não sei se uma semana em que está lá, é que não dá tempo para preparar, porque a observação de aulas é às vezes e nós sabemos que as aulas são preparadas, ensaiadas e então estamos a avaliar uma coisa que não é real, mas eu penso que apesar de tudo esse modelo é mais eficiente.

**D4 – (Em relação à supervisão pedagógica)** - A supervisão pedagógica é uma questão que está dentro da ADD que este modelo tal como está instituído não prevê, de certa forma, mas a supervisão pedagógica é um valor, é uma mais-valia para a educação, quando é bem aplicada, quando é feita com conhecimento e no aspeto meramente construtivo. Ou seja, ela pode existir sem que tenha que ser meramente só para uma ADD, a supervisão pedagógica devia existir sempre, e a supervisão é precisamente aquilo que carece do modelo que é supervisão é o acompanhamento, é a aferição de boas práticas, é a troca de boas experiências entre docentes, e é um acompanhamento construtivo de forma a que os docentes melhorem práticas e obviamente também resultados.

**D4 – (Sobre os projetos educativos)** - É o Projeto educativo que é diferente da nossa escola para outra, portanto, cá está, aqui é que as escolas têm diferenças, mas os instrumentos deviam de ser iguais, o problema é que é tudo diferente...tudo...é o plano anual de atividades, e o plurianual, são as matrizes de planificações das escolas, da nossa escola, tenho uma, outras escolas terão outras, mas todas a gente as tem, são os projetos, são os cargos, tudo isso que a nossa escola tem, que a nossa escola faz, e que é o trabalho dos docentes, nós sabemos tudo o que fazemos, e com base em tudo o que fazemos e aquilo que distribuimos aos professores assim vamos criando indicadores de medida concretos para que eles se possam balizar no seu desempenho.

**D4 – (sobre a formação externa)** - As pessoas fazem formação vão-lhe dizer que... elas qualificam e melhoram a sua...melhoram-se em termos profissionais, porque nós a nível do pedagógico definimos áreas na formação que implementamos com formadores internos, com pessoas da escola que queiram, ou com o CEFOPNA que propomos ao coordenador e ele avança

com algumas formações quando é possível, ou até pagamos a pessoas para virem cá. Mas são áreas de interesse do agrupamento, e muitas delas por exemplo



## **Anexo 6 - Declaração de aceitação de orientação do trabalho de investigação**





## DECLARAÇÃO

O Projeto de Dissertação “A avaliação enquanto orientadora do desempenho profissional” apresentado por **Mário Rui de Gouveia Macedo**, a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, é inovador no que respeita à temática abordada, as questões de investigação são pertinentes, sustenta-se num quadro teórico actual e apresenta-se consistente do ponto de vista da definição dos objetivos e das escolhas metodológicas. A calendarização apresentada é exequível para o desenvolvimento do Projecto no tempo que lhe é destinado. Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, declara que aceita orientar a Dissertação de Mário Rui de Gouveia Macedo.

Castelo Branco, 18/02/2014

A Orientadora

A handwritten signature in blue ink, reading 'Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão', is written over a horizontal line.

Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão  
(Professora Coordenadora com Agregação)



## **Anexo 7 - Envio de carta de apresentação da investigação e pedido de colaboração**





Boas tardes,

O meu nome é **Mário Macedo** e sou docente dos grupos 110, 120 e 220. De momento encontro-me a frequentar no Instituto Politécnico de Castelo Branco na Escola Superior de Educação o **mestrado de “Supervisão e Avaliação Escolar”**, o qual já terminei a pós-graduação com sucesso em Janeiro deste ano (2015). Para a conclusão do mestrado tenho que realizar uma investigação num tema escolhido por mim e de acordo com a temática do mestrado. Assim essa investigação verter-se-á num estudo que irá conduzir à elaboração de uma dissertação e consequentemente à finalização do mestrado.

Assim, venho por este meio **solicitar ao Agrupamento de Escolas XXXXXXXXXXXX**, que **colaborasse neste estudo** que penso ser de extrema importância e muito pertinente. Penso que este estudo irá contribuir de diversas formas, quer em termos de atitudes que reforcem e contribuam para uma melhoria significativa da Avaliação nos Agrupamentos de Escolas, assim como contribui para o desenvolvimento profissional e, portanto, para um progressivo melhor desempenho docente. Este estudo também poderá ser usado para identificar problemas que têm vindo a ser identificados em termos de avaliação e que podem ter passado despercebidos, não permitindo uma avaliação justa, eficiente e motivadora.

O tema desta Investigação é a **“Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional”**, porque a avaliação assumiu nos últimos anos um papel determinante e de protagonismo quase exclusivo em termos de políticas e práticas educativas, fator pelo qual se justifica que atualmente resida no corpo docente uma grande interrogação em relação à avaliação.

Como objetivos primordiais deste estudo, quero desencadear a reflexão sobre a problemática e a complexidade da avaliação que neste momento se dá conta de ser um tema de grande ambiguidade dentro da organização que é a Escola.

Serão objeto de estudo as percepções que os docentes avaliadores e os docentes avaliados, pertencentes aos diferentes ciclos de ensino (**Educadores de Infância, 1º, 2º, 3º e Secundário**) e de **diferentes Agrupamentos de Escolas**, têm sobre a Avaliação e se a consideram orientadora para o seu desempenho docente.

Para realizar esta investigação, serão utilizados inquéritos por questionários **on-line** que vou **enviar por e-mail** e que **seriam distribuídos pelos departamentos** para que assim os docentes do seu agrupamento pudessem responder com a maior brevidade possível e da forma mais cómoda possível, sendo o preenchimento do inquérito on-line.



**Irei proceder ao envio do link do inquérito** on-line para preenchimento até meio do mês de Maio, para depois poder passar esse mesmo e-mail com o link aos diversos departamentos.

Posteriormente, comunicarei a receção dos mesmos já preenchidos.

Em relação aos resultados da minha investigação, serão depois enviados quer os documentos elaborados, quer a dissertação, e se achar por bem fazer uma sessão de explicação/apresentação dos resultados da minha investigação no seu agrupamento, terei todo o prazer em o fazer.

Agradeço antecipadamente a leitura deste e-mail e todo o apoio que me poderá/ão prestar nesta investigação que agora se inicia.

**Em anexo a este e-mail** envio uma cópia deste mail assim como a declaração do Instituto Politécnico de Castelo Branco-Escola Superior de Educação datada e assinada pela minha orientadora de mestrado Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão que concorda e aceita esta investigação como inovadora e pertinente no panorama educacional actual.

Atentamente

Mário Macedo

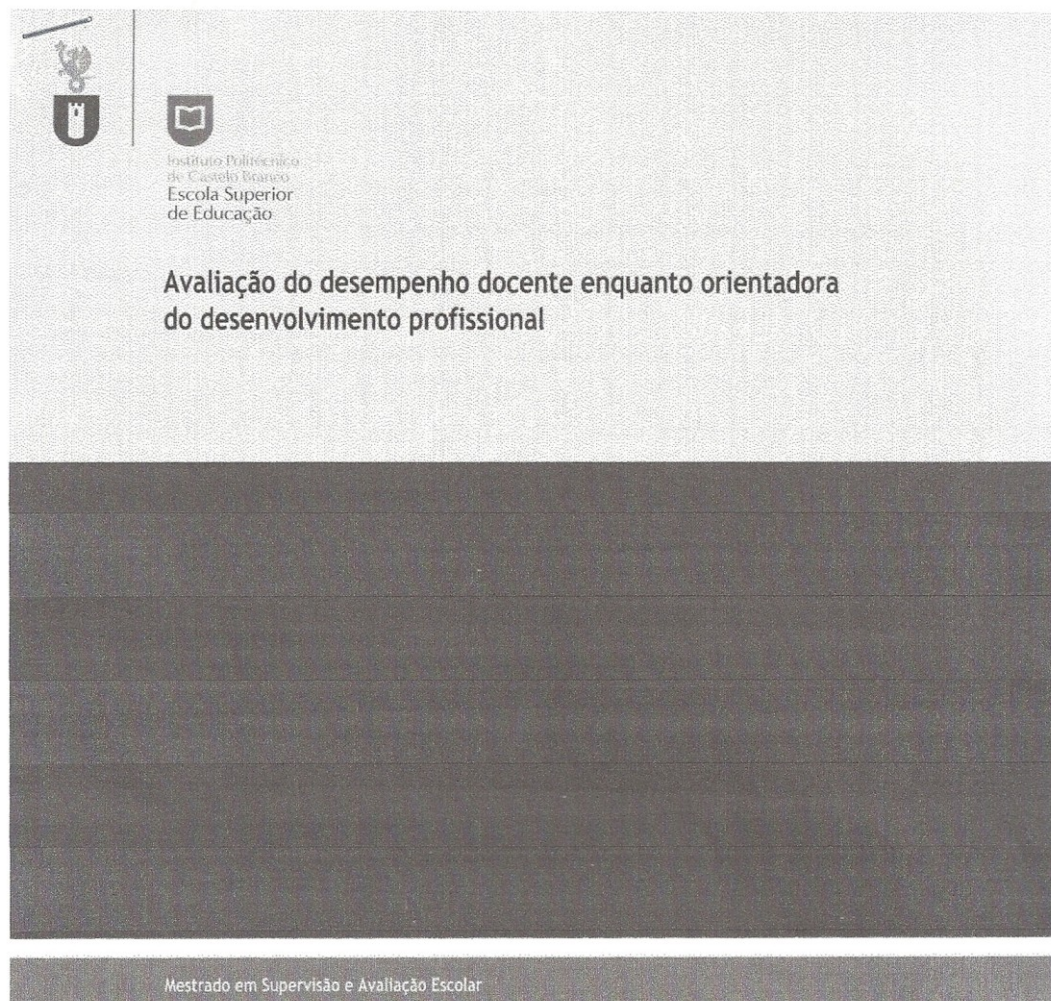
PS: envio também os meus contactos:

Telemóvel: 9681 9681 4

Mail: [mario.rui.macedo@gmail.com](mailto:mario.rui.macedo@gmail.com)

## Anexo 8 - Questionários piloto





## Questionário

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional** e pretende conhecer a opinião dos docentes avaliadores e avaliados sobre o processo de ADD, tendo em conta o contexto de cada Agrupamento.

A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às expectativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

**Agradecemos a sua colaboração**

**Setembro 2015**

**A- Dados pessoais e profissionais**

(assinale com x a opção o que corresponde ao seu caso)

<b>A1. Idade</b>			
Menos de 30 <input type="checkbox"/>	De 31 a 40 <input type="checkbox"/>	De 41 a 50 <input type="checkbox"/>	Mais de 50 <input checked="" type="checkbox"/>
<b>A2. Género</b>			
Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input checked="" type="checkbox"/>		

<b>3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)</b>		
<input type="radio"/> 100 - Educação Pré-escolar	<input type="radio"/> 540 - Electrotecnia	<input type="radio"/> 420 - Geografia
<input type="radio"/> 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/> 510 - Física e Química	<input type="radio"/> 520 - Biologia e Geologia
<input type="radio"/> 200 - Português e Estudos Sociais/História	<input type="radio"/> 600 - Artes Visuais	<input type="radio"/> 530 - Educação Tecnológica
<input type="radio"/> 210 - Português e Francês	<input type="radio"/> 430 - Economia e Contabilidade	<input type="radio"/> 560 - Ciências Agro-pecuárias
<input type="radio"/> 220 - Português e Inglês	<input type="radio"/> 300 - Português	<input type="radio"/> 620 - Educação Física
<input type="radio"/> 230 - Matemática e Ciências da Natureza	<input type="radio"/> 310 - Latim e Grego	<input type="radio"/> 550 - Informática
<input type="radio"/> 240 - Educação Visual e Tecnológica	<input type="radio"/> 320 - Francês	<input type="radio"/> 610 - Música
<input type="radio"/> 250 - Educação Musical	<input checked="" type="radio"/> 330 - Inglês	<input type="radio"/> 350 - Espanhol
<input type="radio"/> 260 - Educação Física	<input type="radio"/> 340 - Alemão	<input type="radio"/> 910 - Educação Especial 1
<input type="radio"/> 290 - Educação Moral e Religiosa Católica	<input type="radio"/> 400 - História	<input type="radio"/> 920 - Educação Especial 2
<input type="radio"/> 500 - Matemática	<input type="radio"/> 410 - Filosofia	<input type="radio"/> 930 - Educação Especial 3

<b>A4. Habilitações académicas</b>	
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input checked="" type="checkbox"/>
Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Área _____	
Mestrado <input type="checkbox"/> Área _____	Doutoramento <input type="checkbox"/> Área _____
<b>A5. Categoria profissional</b>	
Quadro de Agrupamento <input checked="" type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>
Professor Contratado <input type="checkbox"/>	
<b>A6. Total de anos de serviço até 31/08/2014</b>	
De 0 a 3 <input type="checkbox"/>	De 4 a 6 <input type="checkbox"/>
De 7 a 25 <input type="checkbox"/>	De 26 a 35 <input checked="" type="checkbox"/>
Mais de 35 anos <input type="checkbox"/>	
<b>A7. Tempo de exercício em escolas do Agrupamento</b>	
Menos de 1 ano <input type="checkbox"/>	De 1 a 5 anos <input type="checkbox"/>
De 6 a 15anos <input type="checkbox"/>	De 16 a 25anos <input checked="" type="checkbox"/>
Mais de 25anos <input type="checkbox"/>	
<b>A8. Cargo(s) que exerce no Agrupamento?</b>	
Coordenador(a) de Departamento <input type="checkbox"/>	Membro da Direção <input type="checkbox"/>
Elemento da CCAD <input type="checkbox"/>	
Outro(s) <input type="checkbox"/> (Qual?) _____	

## I Parte

**Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional.**

Nas questões seguintes assinale com uma cruz, apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente / D – Discordo / SO – Sem Opinião / C – Concordo / CT – Concordo Totalmente

<b>B1 – Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1- Concorda que os professores sejam avaliados?	X				
2- Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?	X				
3- A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?		<del>X</del>	X		
4- A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?			X		
5- A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?			X		
6 – Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?	X				
7 – Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?	X				
8 – Influência o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?	X				
9 – Promove a participação em atividades formativas?	X				
10 – Promove a partilha de práticas profissionais?	X				
11 – Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?	X				
12 – Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas?	X				
13 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	X				
14 - Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?	X				

<b>B2 – Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo de ADD tem:</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
15 - Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?	X				
16 - Tem permitido premiar os melhores docentes?	X				
17 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?	X				
18 - Tem promovido a autoavaliação dos docentes?	X				
19 - É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?					X
20 - Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?			X		
21 - Tem causado competição entre docentes?					<del>X</del>
22 - Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?					<del>X</del>
23 – Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?	X				
24 – Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?	X				
25 - Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?	X				
26 – Satisfaz as exigências da educação atualmente?	X				

<b>B3 – Na sua opinião, a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo de ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
27 – Promovido a procura por novas práticas docentes?					
28 – Tem incentivado à formação contínua?					
29 – Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?					
30 – Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?					
31 – O ADD tem assumido uma função coordenadora?					
32 – Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?					
33 – Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?					
34 – Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?					
35 – Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?					
36 – Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?					

<b>B4 – (responda apenas se é/foi avaliador) Como avaliador a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
37 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
38 – Orienta os docentes na sua prática docente?					
39 – O ADD assume uma postura formativa?					
40 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
41 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
42 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
43 – Promove o desenvolvimento profissional?					
44 – Elogia as qualidades do avaliado?					
45 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?					
46 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					

<b>B5 – Como avaliado a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
47 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
48 – Orienta os docentes na sua prática docente?					
49 – O ADD assume uma postura formativa?					
50 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
51 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
52 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
53 – Promove o desempenho profissional?					
54 – Elogia as qualidades do avaliado?					
55 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?					
56 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					

<b>B6 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu agrupamento:</b>	DT	D	SO	C	CT
57 - Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo de ADD?				X	
58 - O processo de ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?				X	
59 - A direção tem sido essencial na condução do ADD?	X				
60 - A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?	X				
61 - A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?	X				
62 - A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?	X				
63 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?	X				
64 - A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?	X				

## II Parte

## Apreciação sobre o atual modelo de ADD e possíveis alterações

<b>* B7 – Na sua opinião, se existir um novo modelo de ADD, ela deverá:</b>	DT	D	SO	C	CT
65 – Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?					
66 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?					
67 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?					
68 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?					
69 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?					
70 – Privilegiar a formação contínua?					
71 – Privilegiar a autoavaliação dos docentes?					
72 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?					
73 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?					
74 – Manter o ciclo de observação de aulas?					
75 – Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?					
76 – Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?					

\* Não preencho, uma vez que os professores já têm muitos suportes nas Escolas através dos quais se pode inferir tratar-se de um Bom ou Mau Professor — não é necessário nem este, nem qualquer outro tipo de Avaliação Interna ou Externa. Pela sua atividade letiva, o professor já dá conta do Produto do seu trabalho.

### III Parte

#### Apreciação sobre o inquérito

1 – Qual a sua opinião relativamente à pertinência do tema retratado (ADD) nesta investigação?

Em minha opinião a ADD não resolve problema nenhum. Só veio criar estigmas e conflitos nas escolas. A maior preocupação seria a Reforma do Sistema Educativo que nunca vem ao encontro das necessidades reais porque os professores nunca são ouvidos.

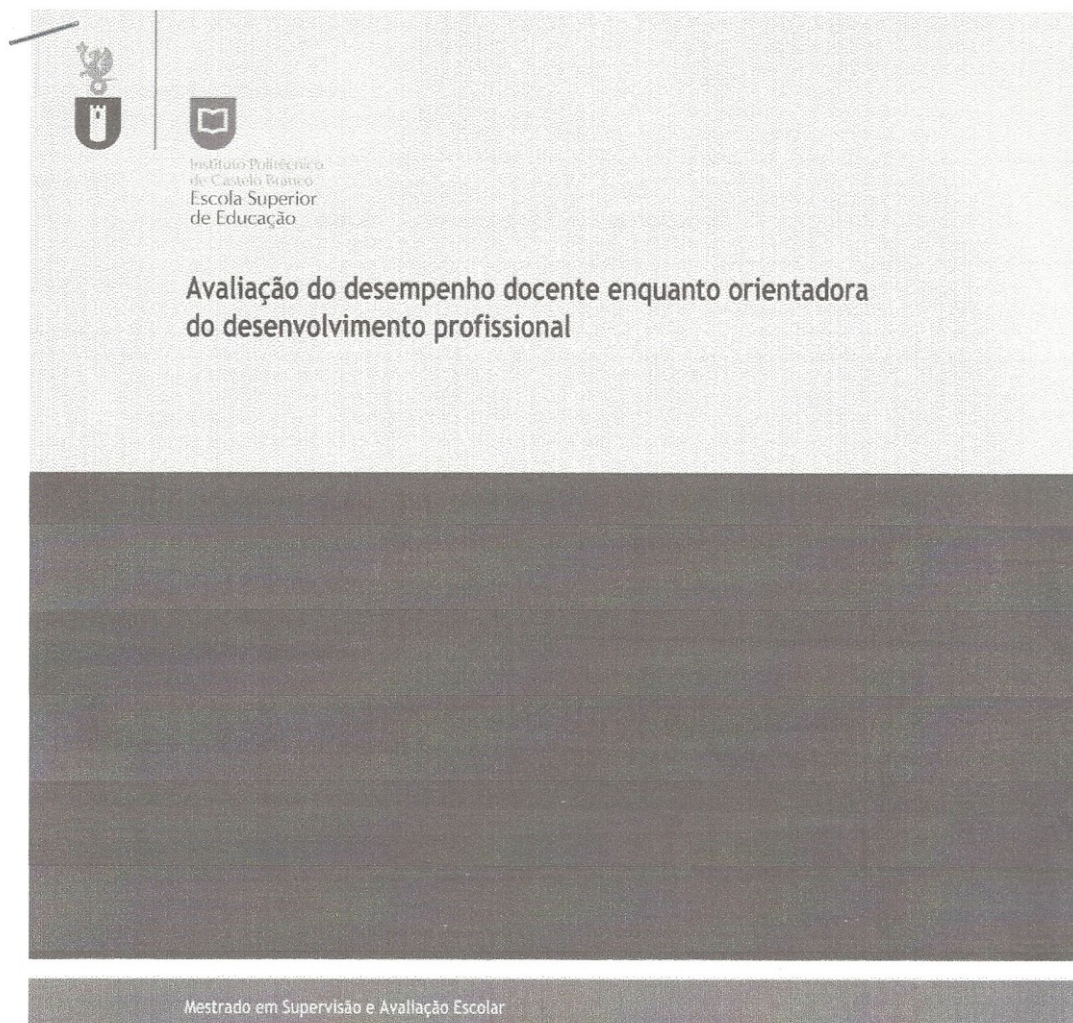
2 – Como classifica o questionário relativamente à clareza e objetividade das perguntas? Que sugestões daria para o tornar mais claro e objetivo?

Na sequência das minhas afirmações, o questionário vale o que vale — o tema é que se torna desadequado face a tantos outros problemas que temos de resolver nas escolas. Aliás, alguém conhece outro tipo de ADD noutros setores da vida pública onde às vezes ainda são necessários do que nas Escolas?

3 – Como avalia o tempo de duração de preenchimento do questionário? Que sugestões daria para o aperfeiçoar?

O tempo de duração de preenchimento é o adequado para a visão negativa que se pode ter em relação a estes temas como a ADD que nem devia existir, uma vez que daí não advém nenhuma vantagem ou benefício, nem para professores nem para as Escolas —  
TALVEZ para OS MINISTÉRIOS!!!....

Muito obrigado pela sua colaboração.



## Questionário

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional** e pretende conhecer a opinião dos docentes avaliadores e avaliados sobre o processo de ADD, tendo em conta o contexto de cada Agrupamento.

A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às expectativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

**Agradecemos a sua colaboração**

**Setembro 2015**

**A- Dados pessoais e profissionais**

(assinale com x a opção o que corresponde ao seu caso)

<b>A1. Idade</b>			
Menos de 30 <input type="checkbox"/>	De 31 a 40 <input type="checkbox"/>	De 41 a 50 <input checked="" type="checkbox"/>	Mais de 50 <input type="checkbox"/>
<b>A2. Género</b>			
Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input checked="" type="checkbox"/>		

<b>3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)</b>		
<input type="radio"/> 100 - Educação Pré-escolar	<input type="radio"/> 540 - Electrotecnia	<input type="radio"/> 420 - Geografia
<input type="radio"/> 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/> 510 - Física e Química	<input type="radio"/> 520 - Biologia e Geologia
<input type="radio"/> 200 - Português e Estudos Sociais/História	<input type="radio"/> 600 - Artes Visuais	<input type="radio"/> 530 - Educação Tecnológica
<input type="radio"/> 210 - Português e Francês	<input type="radio"/> 430 - Economia e Contabilidade	<input type="radio"/> 560 - Ciências Agro-pecuárias
<input checked="" type="radio"/> 220 - Português e Inglês	<input type="radio"/> 300 - Português	<input type="radio"/> 620 - Educação Física
<input type="radio"/> 230 - Matemática e Ciências da Natureza	<input type="radio"/> 310 - Latim e Grego	<input type="radio"/> 550 - Informática
<input type="radio"/> 240 - Educação Visual e Tecnológica	<input type="radio"/> 320 - Francês	<input type="radio"/> 610 - Música
<input type="radio"/> 250 - Educação Musical	<input type="radio"/> 330 - Inglês	<input type="radio"/> 350 - Espanhol
<input type="radio"/> 260 - Educação Física	<input type="radio"/> 340 - Alemão	<input type="radio"/> 910 - Educação Especial 1
<input type="radio"/> 290 - Educação Moral e Religiosa Católica	<input type="radio"/> 400 - História	<input type="radio"/> 920 - Educação Especial 2
<input type="radio"/> 500 - Matemática	<input type="radio"/> 410 - Filosofia	<input type="radio"/> 930 - Educação Especial 3

<b>A4. Habilitações académicas</b>			
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input checked="" type="checkbox"/>	Pós-Graduação <input type="checkbox"/>	Área _____
Mestrado <input type="checkbox"/>	Área _____	Doutoramento <input type="checkbox"/>	Área _____
<b>A5. Categoria profissional</b>			
Quadro de Agrupamento <input checked="" type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>	Professor Contratado <input type="checkbox"/>	
<b>A6. Total de anos de serviço até 31/08/2014</b>			
De 0 a 3 <input type="checkbox"/>	De 4 a 6 <input type="checkbox"/>	De 7 a 25 <input checked="" type="checkbox"/>	De 26 a 35 <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos <input type="checkbox"/>
<b>A7. Tempo de exercício em escolas do Agrupamento</b>			
Menos de 1 ano <input type="checkbox"/>	De 1 a 5 anos <input checked="" type="checkbox"/>	De 6 a 15anos <input type="checkbox"/>	De 16 a 25anos <input type="checkbox"/> Mais de 25anos <input type="checkbox"/>
<b>A8. Cargo(s) que exerce no Agrupamento?</b>			
Coordenador(a) de Departamento <input type="checkbox"/>	Membro da Direção <input type="checkbox"/>	Elemento da CCAD <input type="checkbox"/>	
Outro(s) <input checked="" type="checkbox"/> (Qual?) <u>D. Turma</u>			

## I Parte

**Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional.**

Nas questões seguintes assinale com uma cruz, apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente / D – Discordo / SO – Sem Opinião / C – Concordo / CT – Concordo Totalmente

<b>B1 – Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1- Concorda que os professores sejam avaliados?		X			
2- Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?	X				
3- A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?			X		
4- A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?			X		
5- A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?			X		
6 – Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?		X			
7 – Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?		X			
8 – Influência o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?		X			
9 – Promove a participação em atividades formativas?		X			
10 – Promove a partilha de práticas profissionais?		X			
11 – Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?	X				
12 – Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas?			X		
13 – Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?		X			
14 – Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?		X			

<b>B2 – Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo de ADD tem:</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
15 - Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?		X			
16 - Tem permitido premiar os melhores docentes?	X				
17 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?		X			
18 - Tem promovido a autoavaliação dos docentes?		X			
19 - É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?	X				
20 - Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?		X			
21 - Tem causado competição entre docentes?				X	
22 - Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?				X	
23 – Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?		X			
24 – Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?		X			
25 - Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?		X			
26 – Satisfaz as exigências da educação atualmente?	X				

<b>B3 – Na sua opinião, a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo de ADD tem:</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
27 – Promovido a procura por novas práticas docentes?		X			
28 – Tem incentivado à formação contínua?		X			
29 – Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?		X			
30 – Tem levado os docentes a planejar as aulas com mais cuidado?		X			
31 – O ADD tem assumido uma função coordenadora?	X				
32 – Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?		X			
33 – Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?		X			
34 – Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?		X			
35 – Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?		X			
36 – Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?		X			

<b>B4 – (responda apenas se é/foi avaliador) Como avaliador a ADD:</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
37 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
38 – Orienta os docentes na sua prática docente?					
39 – O ADD assume uma postura formativa?					
40 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
41 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
42 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
43 – Promove o desenvolvimento profissional?					
44 – Elogia as qualidades do avaliado?					
45 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?					
46 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					

<b>B5 – Como avaliado a ADD:</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
47 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?		X			
48 – Orienta os docentes na sua prática docente?		X			
49 – O ADD assume uma postura formativa?		X			
50 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?		X			
51 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?		X			
52 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?		X			
53 – Promove o desempenho profissional?		X			
54 – Elogia as qualidades do avaliado?			X		
55 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?			X		
56 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?				X	

<b>B6 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu agrupamento:</b>	DT	D	SO	C	CT
57 - Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo de ADD?		X			
58 - O processo de ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?			X		
59 - A direção tem sido essencial na condução do ADD?			X		
60 - A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?			X		
61 - A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?		X			
62 - A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?		X			
63 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?				X	
64 - A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?		X			

## II Parte

### Apreciação sobre o atual modelo de ADD e possíveis alterações

<b>B7 – Na sua opinião, se existir um novo modelo de ADD, ela deverá:</b>	DT	D	SO	C	CT
65 – Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?				X	
66 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?				X	
67 - Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?		X			
68 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?		X			
69 - A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?				X	
70 – Privilegiar a formação contínua?				X	
71 – Privilegiar a autoavaliação dos docentes?				X	
72 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?				X	
73 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?				X	
74 – Manter o ciclo de observação de aulas?	X				
75 – Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?				X	
76 – Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?				X	

### III Parte

#### Apreciação sobre o inquérito

1 – Qual a sua opinião relativamente à pertinência do tema retratado (ADD) nesta investigação?

É de extrema importância, pois necessita urgentemente de ser revisto e substituído por um melhor sistema

2 – Como classifica o questionário relativamente à clareza e objetividade das perguntas? Que sugestões daria para o tornar mais claro e objetivo?

O questionário é objetivo, não carece de alteração.

3 – Como avalia o tempo de duração de preenchimento do questionário? Que sugestões daria para o aperfeiçoar?

Pela clareza das questões, o preenchimento é rápido. O facto de a escala das alternativas de resposta ser a mesma ao longo de todo o questionário permite responder com maior rapidez.

Muito obrigado pela sua colaboração.



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional

Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar

### Questionário

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional** e pretende conhecer a opinião dos docentes avaliadores e avaliados sobre o processo de ADD, tendo em conta o contexto de cada Agrupamento.

A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às expectativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

**Agradecemos a sua colaboração**

**Setembro 2015**

**A- Dados pessoais e profissionais**

(assinale com x a opção o que corresponde ao seu caso)

<b>A1. Idade</b>			
Menos de 30 <input type="checkbox"/>	De 31 a 40 <input type="checkbox"/>	De 41 a 50 <input checked="" type="checkbox"/>	Mais de 50 <input type="checkbox"/>
<b>A2. Género</b>			
Masculino <input checked="" type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>		

<b>3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)</b>		
<input type="radio"/> 100 - Educação Pré-escolar	<input type="radio"/> 540 - Electrotecnia	<input type="radio"/> 420 - Geografia
<input type="radio"/> 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/> 510 - Física e Química	<input type="radio"/> 520 - Biologia e Geologia
<input type="radio"/> 200 - Português e Estudos Sociais/História	<input type="radio"/> 600 - Artes Visuais	<input type="radio"/> 530 - Educação Tecnológica
<input checked="" type="radio"/> 210 - Português e Francês	<input type="radio"/> 430 - Economia e Contabilidade	<input type="radio"/> 560 - Ciências Agro-pecuárias
<input type="radio"/> 220 - Português e Inglês	<input type="radio"/> 300 - Português	<input type="radio"/> 620 - Educação Física
<input type="radio"/> 230 - Matemática e Ciências da Natureza	<input type="radio"/> 310 - Latim e Grego	<input type="radio"/> 550 - Informática
<input type="radio"/> 240 - Educação Visual e Tecnológica	<input type="radio"/> 320 - Francês	<input type="radio"/> 610 - Música
<input type="radio"/> 250 - Educação Musical	<input type="radio"/> 330 - Inglês	<input type="radio"/> 350 - Espanhol
<input type="radio"/> 260 - Educação Física	<input type="radio"/> 340 - Alemão	<input type="radio"/> 910 - Educação Especial 1
<input type="radio"/> 290 - Educação Moral e Religiosa Católica	<input type="radio"/> 400 - História	<input type="radio"/> 920 - Educação Especial 2
<input type="radio"/> 500 - Matemática	<input type="radio"/> 410 - Filosofia	<input type="radio"/> 930 - Educação Especial 3

<b>A4. Habilitações académicas</b>	
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input checked="" type="checkbox"/>
Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Área _____	
Mestrado <input type="checkbox"/> Área _____	Doutoramento <input type="checkbox"/> Área _____
<b>A5. Categoria profissional</b>	
Quadro de Agrupamento <input checked="" type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> Professor Contratado <input type="checkbox"/>
<b>A6. Total de anos de serviço até 31/08/2014</b>	
De 0 a 3 <input type="checkbox"/>	De 4 a 6 <input type="checkbox"/>
De 7 a 25 <input checked="" type="checkbox"/>	De 26 a 35 <input type="checkbox"/>
Mais de 35 anos <input type="checkbox"/>	
<b>A7. Tempo de exercício em escolas do Agrupamento</b>	
Menos de 1 ano <input type="checkbox"/>	De 1 a 5 anos <input type="checkbox"/>
De 6 a 15anos <input type="checkbox"/>	De 16 a 25anos <input checked="" type="checkbox"/>
Mais de 25anos <input type="checkbox"/>	
<b>A8. Cargo(s) que exerce no Agrupamento?</b>	
Coordenador(a) de Departamento <input type="checkbox"/>	Membro da Direção <input type="checkbox"/>
Elemento da CCAD <input type="checkbox"/>	
Outro(s) <input type="checkbox"/> (Qual?)	Coordenador do CGEP

## I Parte

**Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional.**

Nas questões seguintes assinale com uma cruz, apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente / D – Discordo / SO – Sem Opinião / C – Concordo / CT – Concordo Totalmente

<b>B1 – Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?</b>	DT	D	SO	C	CT
1- Concorda que os professores sejam avaliados?				X	
2- Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?		X			
3- A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?				X	
4- A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?		X			
5- A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?				X	
6 – Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?		X			
7 – Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?		X			
8 – Influência o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?		X			
9 – Promove a participação em atividades formativas?				X	
10 – Promove a partilha de práticas profissionais?				X	
11 – Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?		X			
12 – Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas?		X			
13 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?			X		
14 - Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?		X			

<b>B2 – Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo de ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
15 - Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?		X			
16 - Tem permitido premiar os melhores docentes?		X			
17 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?			X		
18 - Tem promovido a autoavaliação dos docentes?				X	
19 - É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?		X			
20 - Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?		X			
21 - Tem causado competição entre docentes?					
22 - Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?				X	
23 – Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?		X			
24 – Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?		X			
25 - Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?		X			
26 – Satisfaz as exigências da educação atualmente?			X		

<b>B3 – Na sua opinião, a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo de ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
27 – Promovido a procura por novas práticas docentes?		X			
28 – Tem incentivado à formação contínua?				X	
29 – Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?				X	
30 – Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?		X			
31 – O ADD tem assumido uma função coordenadora?		X			
32 – Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?		X			
33 – Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?		X			
34 – Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?		X			
35 – Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?		X			
36 – Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?		X			

<b>B4 – (responda apenas se é/foi avaliador) Como avaliador a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
37 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
38 – Orienta os docentes na sua prática docente?					
39 – O ADD assume uma postura formativa?					
40 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
41 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
42 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
43 – Promove o desenvolvimento profissional?					
44 – Elogia as qualidades do avaliado?					
45 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?					
46 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					

<b>B5 – Como avaliado a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
47 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?		X			
48 – Orienta os docentes na sua prática docente?		X			
49 – O ADD assume uma postura formativa?		X			
50 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?		X			
51 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?		X			
52 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?		X			
53 – Promove o desempenho profissional?		X			
54 – Elogia as qualidades do avaliado?		X			
55 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?		X			
56 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?		X			

<b>B6 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu agrupamento:</b>	DT	D	SO	C	CT
57 - Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo de ADD?				X	
58 - O processo de ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?				X	
59 - A direção tem sido essencial na condução do ADD?				X	
60 - A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?			X		
61 - A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista <u>ao</u> seu desenvolvimento profissional?				X	
62 - A ADD tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?		X			
63 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?		X			
64 - A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?		X			

## II Parte

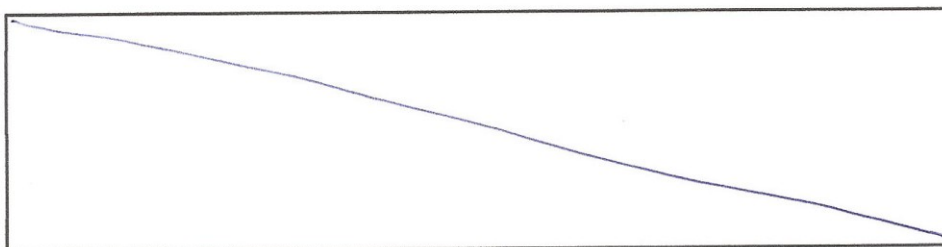
### Apreciação sobre o atual modelo de ADD e possíveis alterações

<b>B7 – Na sua opinião, se existir um novo modelo de ADD, ela deverá:</b>	DT	D	SO	C	CT
65 – Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?		X			
66 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?		X			
67 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?				X	
68 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?		X			
69 - A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?				X	
70 – Privilegiar a formação contínua?				X	
71 – Privilegiar a autoavaliação dos docentes?				X	
72 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?		X			
73 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?		X			
74 – Manter o ciclo de observação de aulas?		X			
75 – Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?				X	
76 – Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?				X	

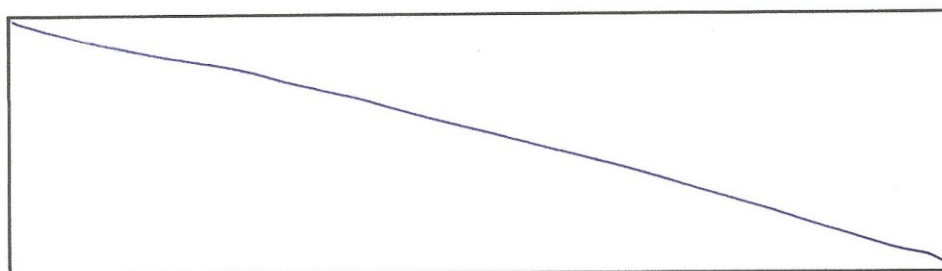
**III Parte**

**Apreciação sobre o inquérito**

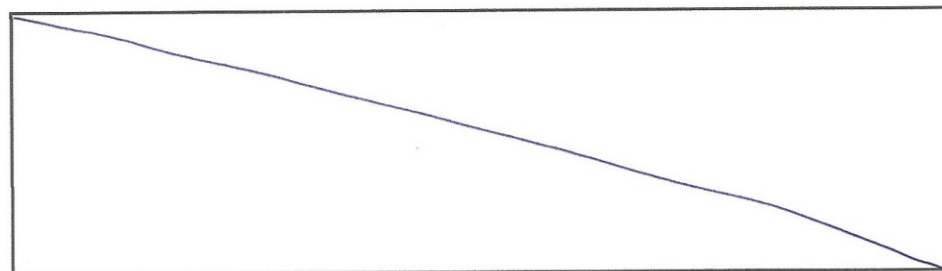
**1 – Qual a sua opinião relativamente à pertinência do tema retratado (ADD) nesta investigação?**



**2 – Como classifica o questionário relativamente à clareza e objetividade das perguntas? Que sugestões daria para o tornar mais claro e objetivo?**



**3 – Como avalia o tempo de duração de preenchimento do questionário? Que sugestões daria para o aperfeiçoar?**



**Muito obrigado pela sua colaboração.**



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional

Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar

### Questionário

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre **Avaliação do Desempenho Docente enquanto orientadora do Desenvolvimento Profissional** e pretende conhecer a opinião dos docentes avaliadores e avaliados sobre o processo de ADD, tendo em conta o contexto de cada Agrupamento.

A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às expectativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Agradecemos a sua colaboração

Setembro 2015

**A- Dados pessoais e profissionais**

(assinale com x a opção o que corresponde ao seu caso)

<b>A1. Idade</b>			
Menos de 30 <input type="checkbox"/>	De 31 a 40 <input type="checkbox"/>	De 41 a 50 <input checked="" type="checkbox"/>	Mais de 50 <input type="checkbox"/>
<b>A2. Género</b>			
Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input checked="" type="checkbox"/>		

<b>3. Grupo de docência (Código de grupo de recrutamento)</b>		
<input type="checkbox"/> 100 - Educação Pré-escolar	<input type="checkbox"/> 540 - Electrotecnia	<input type="checkbox"/> 420 - Geografia
<input type="checkbox"/> 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/> 510 - Física e Química	<input type="checkbox"/> 520 - Biologia e Geologia
<input type="checkbox"/> 200 - Português e Estudos Sociais/História	<input type="checkbox"/> 600 - Artes Visuais	<input type="checkbox"/> 530 - Educação Tecnológica
<input type="checkbox"/> 210 - Português e Francês	<input type="checkbox"/> 430 - Economia e Contabilidade	<input type="checkbox"/> 560 - Ciências Agro-pecuárias
<input type="checkbox"/> 220 - Português e Inglês	<input type="checkbox"/> 300 - Português	<input type="checkbox"/> 620 - Educação Física
<input type="checkbox"/> 230 - Matemática e Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/> 310 - Latim e Grego	<input type="checkbox"/> 550 - Informática
<input type="checkbox"/> 240 - Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/> 320 - Francês	<input type="checkbox"/> 610 - Música
<input type="checkbox"/> 250 - Educação Musical	<input checked="" type="checkbox"/> 330 - Inglês	<input type="checkbox"/> 350 - Espanhol
<input type="checkbox"/> 260 - Educação Física	<input type="checkbox"/> 340 - Alemão	<input type="checkbox"/> 910 - Educação Especial 1
<input type="checkbox"/> 290 - Educação Moral e Religiosa Católica	<input type="checkbox"/> 400 - História	<input type="checkbox"/> 920 - Educação Especial 2
<input type="checkbox"/> 500 - Matemática	<input type="checkbox"/> 410 - Filosofia	<input type="checkbox"/> 930 - Educação Especial 3

<b>A4. Habilitações académicas</b>			
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input checked="" type="checkbox"/>	Pós-Graduação <input type="checkbox"/>	Área _____
Mestrado <input type="checkbox"/>	Área _____	Doutoramento <input type="checkbox"/>	Área _____
<b>A5. Categoria profissional</b>			
Quadro de Agrupamento <input checked="" type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>	Professor Contratado <input type="checkbox"/>	
<b>A6. Total de anos de serviço até 31/08/2014</b>			
De 0 a 3 <input type="checkbox"/>	De 4 a 6 <input type="checkbox"/>	De 7 a 25 <input checked="" type="checkbox"/>	De 26 a 35 <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos <input type="checkbox"/>
<b>A7. Tempo de exercício em escolas do Agrupamento</b>			
Menos de 1 ano <input type="checkbox"/>	De 1 a 5 anos <input checked="" type="checkbox"/>	De 6 a 15anos <input type="checkbox"/>	De 16 a 25anos <input checked="" type="checkbox"/> Mais de 25anos <input type="checkbox"/>
<b>A8. Cargo(s) que exerce no Agrupamento?</b>			
Coordenador(a) de Departamento <input type="checkbox"/>	Membro da Direção <input type="checkbox"/>	Elemento da CCAD <input type="checkbox"/>	
Outro(s) <input type="checkbox"/> (Qual?) _____			

## I Parte

**Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), enquanto processo de orientação para desempenho profissional.**

Nas questões seguintes assinale com uma cruz, apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente / D – Discordo / SO – Sem Opinião / C – Concordo / CT – Concordo Totalmente

<b>B1 – Na sua opinião, que percepção tem da Avaliação do Desempenho docente (ADD)?</b>	DT	D	SO	C	CT
1- Concorda que os professores sejam avaliados?				X	
2- Concorda com a avaliação do Desempenho Docente?				X	
3- A Avaliação deveria premiar o desempenho profissional?				X	
4- A Avaliação deveria ponderar os aspetos científicos?				X	
5- A Avaliação deveria ponderar os aspetos didáticos?				X	
6 – Ajuda na preparação e organização das atividades letivas?				X	
7 – Aumenta o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas?				X	
8 – Influência o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e forma de atuação do docente?				X	
9 – Promove a participação em atividades formativas?				X	
10 – Promove a partilha de práticas profissionais?				X	
11 – Tem sido um instrumento eficaz na avaliação do desempenho docente?				X	
12 – Tem permitido uma reflexão sobre as praticas letivas?				X	
13 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?				X	
14 - Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento?				X	

<b>B2 – Na sua opinião, de um modo global, o atual modelo de ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
15 - Tem promovido uma melhoria das práticas docentes?		X			
16 - Tem permitido premiar os melhores docentes?		X			
17 - Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?		X			
18 - Tem promovido a autoavaliação dos docentes?		X			
19 - É um instrumento de controlo do trabalho dos docentes?		X			
20 - Tem contribuído para a identificação dos problemas relacionados com a formação contínua assim como de necessidades para garantir qualidade de ensino?		X			
21 - Tem causado competição entre docentes?				X	
22 - Tem gerado conflitos e mal-estares entre docentes?					X
23 – Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos?	X				
24 – Tem permitido a atingir as metas e objetivos definidos nos programas das disciplinas?		X			
25 - Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?		X			
26 – Satisfaz as exigências da educação atualmente?	X				

<b>B3 – Na sua opinião, a relação entre avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional no atual modelo de ADD tem:</b>	DT	D	SO	C	CT
27 – Promovido a procura por novas práticas docentes?		X			
28 – Tem incentivado à formação contínua?		X			
29 – Tem apontado necessidades para o desenvolvimento docente?		X			
30 – Tem levado os docentes a planear as aulas com mais cuidado?		X			
31 – O ADD tem assumido uma função coordenadora?		X			
32 – Permite que mais facilmente o docente se adapte às necessidades?		X			
33 – Tem feito os docentes mudarem as suas práticas docentes?		X			
34 – Tem promovido junto dos docentes uma aproximação da comunidade escolar?		X			
35 – Tem sido eficiente para promoção do docente para uma participação ativa na escola?		X			
36 – Os docentes têm promovido e dinamizado eventos ou atividades de cariz formativo?		X			

<b>B4 – (responda apenas se é/foi avaliador) Como avaliador a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
37 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?					
38 – Orienta os docentes na sua prática docente?					
39 – O ADD assume uma postura formativa?					
40 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?					
41 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?					
42 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?					
43 – Promove o desenvolvimento profissional?					
44 – Elogia as qualidades do avaliado?					
45 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliado?					
46 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?					

<b>B5 – Como avaliado a ADD:</b>	DT	D	SO	C	CT
47 – Ajuda e orienta os avaliados nas suas planificações?		X			
48 – Orienta os docentes na sua prática docente?		X			
49 – O ADD assume uma postura formativa?		X			
50 – Premeia uma colaboração com o avaliado com o intuito de o apoiar mesmo este não o solicitando?		X			
51 – Permite a recolha de informações nos diversos contextos?		X			
52 – Permite a discussão antecipada dos critérios de avaliação de desempenho?		X			
53 – Promove o desempenho profissional?		X			
54 – Elogia as qualidades do avaliado?		X			
55 – Promove um clima de confiança mútua com o avaliador?		X			
56 – Faz críticas construtivas sobre o desempenho do avaliado?		X			

<b>B6 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu agrupamento:</b>	DT	D	SO	C	CT
57 - Foram dadas atempadamente todas as informações aos docentes relativamente ao processo de ADD?				X	
58 - O processo de ADD tem sido conduzido com ética e deontologia profissional?				X	
59 - A direção tem sido essencial na condução do ADD?				X	
60 - A ADD tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas?			X		
61 - A ADD tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional?			X		
62 - A ADD Tem sido um instrumento de verificação com influência nas práticas pedagógicas?			X		
63 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula?			X		
64 - A observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido?		X			

## II Parte

### Apreciação sobre o atual modelo de ADD e possíveis alterações

<b>B7 – Na sua opinião, se existir um novo modelo de ADD, ela deverá:</b>	DT	D	SO	C	CT
65 – Ser efetuada apenas por pessoas com formação específica em supervisão e avaliação escolar?		X			
66 – Ser efetuada por pessoas com formação específica mas externas à escola?				X	
67 - Ser efetuada por pessoas com formação específica mas da própria escola?		X			
68 – A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas?		X			
69 - A avaliação deve incidir apenas nas componentes científicas e pedagógicas, mas também noutras do desempenho docente?				X	
70 – Privilegiar a formação contínua?				X	
71 – Privilegiar a autoavaliação dos docentes?				X	
72 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de departamento?		X			
73 – Privilegiar uma avaliação colaborativa entre colegas de grupo?		X			
74 – Manter o ciclo de observação de aulas?				X	
75 – Usar instrumentos diferenciados e adequados à realidade do Agrupamento?				X	
76 – Ter uma relação direta e estar em articulação com o projeto do Agrupamento?				X	

**III Parte**

**Apreciação sobre o inquérito**

**1** – Qual a sua opinião relativamente à pertinência do tema retratado (ADD) nesta investigação?

**2** – Como classifica o questionário relativamente à clareza e objetividade das perguntas? Que sugestões daria para o tornar mais claro e objetivo?

**3** – Como avalia o tempo de duração de preenchimento do questionário? Que sugestões daria para o aperfeiçoar?

**Muito obrigado pela sua colaboração.**