



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO E FACE AO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar

Noélia Mendes Serrano

Orientadora

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Janeiro de 2015





Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO E FACE AO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Noélia Mendes Serrano

## **Orientadora**

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Dissertação de Mestrado apresentado 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.

Janeiro de 2015



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professora Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Professora Doutora Maria Vitória Valvez Faria Rodrigues, Professora Adjunta 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 c/Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)



## Dedicatória

Aos meus pais, filho, marido e amigos por me transmitirem todo o apoio para eu conseguir superar este desafio.



## Agradecimentos

Ao terminar esta dissertação de mestrado, caminhada que me propus percorrer, não podia deixar de agradecer a quem incondicionalmente me apoiou. Apesar do processo ser algo solitário, toda a feitura deste estudo não teria sido possível sem o olhar crítico e atento de quem vê para além de, de quem tem uma (super)visão, e esteve sempre presente e disponível para a concretização de uma aspiração que parecia longe.

Como não podia deixar de ser, o meu primeiro agradecimento vai para a Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, minha orientadora que conduziu científica e sabiamente o meu estudo. Obrigada pela disponibilidade.

De seguida quero agradecer ao Professor Doutor Paulo Alexandre Anselmo Lopes da Silveira pelo precioso apoio e ensinamento no tratamento dos dados no SPSS.

Manifesto também um agradecimento aos restantes professores e colegas de Mestrado, pelo apoio, partilha, companheirismo e incentivo à persistência da luta em especial nos momentos mais difíceis.

Agradeço também à direção do Agrupamento que me autorizou a realização do meu estudo e aos meus colegas que colaboraram no preenchimento do questionário.

Ao Simão Pedro, meu filho, pelas horas que esteve privado da minha presença e que lhe sirva de exemplo para que também ele lute pelos seus objetivos.

Em especial ao João Júlio, meu marido e companheiro em todas as lutas, por me ter incentivado a enveredar por este projeto, pelo apoio e suporte nos dias bons e nos menos bons, pelos sacrifícios que fez para eu ter condições para trabalhar e principalmente por me ter feito acreditar constantemente que eu era capaz de concretizar este desafio.

Aos meus pais e a toda a minha família, pelo apoio, pelo incentivo e pelo carinho que me devotam todos os dias.

A todos que de alguma forma me apoiaram, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.



## Resumo

A avaliação do desempenho docente tem levantado questões polémicas, levando a alterações dos modelos avaliativos implementados em Portugal. Hoje parece consensual que deve fazer parte do processo de desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade de toda a atividade educativa.

Com o Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de janeiro, surge mais uma alteração no processo de avaliação do desempenho docente, o atual modelo pretende-se um processo de avaliação simplificado, exigente e rigoroso de forma que o essencial da avaliação se centre na atividade docente de ensino/aprendizagem visando a melhoria dos resultados.

O objetivo geral da nossa investigação foi Analisar 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.

Qual a perceção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação do desempenho docente?

Qual a perceção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º do ensino básico e do ensino secundário face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente?

Quais os níveis de concordância dos docentes quando se compara a perceção que têm entre a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência?

Haverá diferenças significativas na perceção que os docentes têm quando se compara a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência?

Esta investigação tem 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 que constituiu o nosso caso de estudo, percebem a avaliação do desempenho docente como positivo mas não o atual modelo com o qual são avaliados.

## **Palavras-chave**

Avaliação do desempenho docente, modelo de avaliação, desempenho profissional, estudo de caso.

## Abstract

The teaching practice evaluation has raised controversy questions, that took to several adjustments of the evaluation model applied in Portugal. Today it seems consensual that it must be a part of the process of teachers' professional development, improving the quality of their practice as well as the education quality.

With the Decreto Regulamentar nº26/ 2012 21<sup>st</sup> January, it comes up another changing in the process of the teaching practice evaluation; the current model, supposedly, pretends a simplified, demanding and strict evaluation process, so that the essential of the evaluation be focused on the instructor practice of teaching/ learning aiming the improvement of the results.

The main purpose of our investigation was to analyze the opinions of educators and teachers face to the teaching practice evaluation and to the actual model of practice evaluation. We pretend to answer the following questions:

What is the perception of the kindergarten teachers and teachers of primary, middle and secondary schools to the teacher practice evaluation?

What is the perception of the kindergarten teachers and teachers of primary, middle and secondary schools to the actual teacher practice evaluation?

What are the levels of acceptance of the teachers when we compare the perception that they have between the teaching practice evaluation and the actual model of teaching practice evaluation, bearing in mind the variables: gender, age, academic qualifications, professional experience and teaching grade?

Will be there significant differences in the perception that the teacher has when we compare the teaching practice evaluation and the actual model of teaching practice evaluation, bearing in mind the variables: gender, age, academic qualifications, professional experience and the teaching grade?

This investigation is based on a case study developed in a Agrupamento de Escolas (Group of Schools) from the district of Castelo Branco and the data gathering was done by the application of a questionnaire. The nature of the approaching followed in the interpretation of the phenomena was based in a qualitative/ quantitative combination looking for an embraced knowledge about the phenomenon in study.

The conclusions of the study show clearly that teachers agree that there must be a teacher practice evaluation as long as it could be fair and impartial and they consider that it could contribute to the improvement of determining conditions in the teaching/ learning process. They also consider that evaluation should be done by the director and by colleagues from the same school, as long as they receive the needed instruction.

However their perception about the actual model of teaching practice evaluation is that this does not improve the development and the educational quality in the school, neither the improvement in the teaching/ learning process but rather contributes for an uncomfortable and tense atmosphere among the staff. The conclusions also proved that the actual model of teaching practice evaluation creates more disagreements than the teaching practice evaluation being there significant differences in the majority of the pairs of questions regardless the variables, the staff of the school of our case study see the teaching practice evaluation positive but not the actual model by which they are evaluated.

## **Keywords**

Teaching practice model, model of evaluation, teaching practice, study case.

# ÍNDICE GERAL

Dedicatória .....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Índice de figuras .....	XV
Lista de tabelas.....	XVII
Lista de siglas.....	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	4
1.1. Introdução.....	4
1.2. Contextualização e pertinência do estudo.....	4
1.3. Objetivo geral do estudo.....	5
1.4. Problemática, questões e objetivos .....	5
1.5. Definição das variáveis.....	7
Capítulo II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
2.1. Introdução .....	8
2.2. Avaliação do desempenho docente - enquadramento normativo .....	8
2.3. Contextualização da avaliação do desempenho docente.....	14
2.4. Avaliação do desempenho docente no contexto das organizações educativas .....	19
2.5. Supervisão pedagógica no contexto da avaliação do desempenho docente.....	22
2.6. Estudos sobre a avaliação do desempenho docente .....	25
Capítulo III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	36
3.1. Introdução .....	36
3.2. Tipo de estudo.....	37
3.3. Caracterização da população e da amostra .....	37
3.3.1. População.....	37
3.3.2. Amostra.....	39
3.4. Critérios de escolha da amostra.....	40
3.5. Métodos e procedimentos de recolha de dados .....	41

3.6. Procedimentos estatísticos.....	42
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	44
4.1. Introdução .....	44
4.2. Perceção face à avaliação do desempenho docente .....	45
4.3. Perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente .....	54
4.4. Comparação de pares de afirmações entre a perceção face à avaliação do desempenho docente e a perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente. ....	56
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E REFLEXÕES.....	73
5.1. Introdução .....	73
5.2. Conclusões.....	73
5.3. Conclusão final.....	77
CAPÍTULO VI - LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES.....	79
6.1. Limitações do estudo.....	79
6.2. Recomendações.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	87
Anexo 1. Questionário.....	87
Anexo 2. Declaração da orientadora .....	94
Anexo 3. Pedido ao Diretor do Agrupamento.....	95
Anexo 4. Grelha de análise do questionário (dúvidas).....	96

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade.....	21
---	----



## Lista de tabelas

Tabela 1- Características gerais da população.....	38
Tabela 2- Características gerais da amostra.....	39
Tabela 3- Testagem da normalidade da amostra.....	43
Tabela 4- Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente.....	45
Tabela 5- Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente, que professores devem ser avaliados.....	50
Tabela 6- Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente, quem deve avaliar.....	51
Tabela 7- Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente: em que contextos devem os professores ser avaliados.....	52
Tabela 8- Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente: que dimensões devem ser avaliadas.....	53
Tabela 9- Percepção face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.....	54
Tabela 10- Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD (totalidade da amostra) .....	57
Tabela 11- Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Género.....	59
Tabela 12- Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Idade.....	61
Tabela 13- Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Habitações Académicas.....	63
Tabela 14- Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável tempo de serviço.....	66
Tabela 15- Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Ciclo de Ensino em que Exerce Docência.....	69
Tabela 16- Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Ciclo de Ensino em que Exerce Docência.....	71



## **Lista de siglas**

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

MADD – Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Visa analisar a Perceção dos Professores e Educadores de Infância, de um Agrupamento de Escolas da região centro, face à Avaliação do Desempenho Docente e face ao Atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente proposto pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

A Avaliação do Desempenho Docente, tal como decretada na legislação portuguesa, visa promover a melhoria da qualidade do sistema educativo e foi implementada com base em várias políticas avaliativas do governo de então. Levantou, no entanto, algumas desconfianças por parte dos professores que se mostraram receosos quanto aos objetivos, quanto aos processos e quanto à forma como foi implementado o processo de avaliação. A Avaliação do Desempenho Docente é apresentada como integrando duas componentes (formativa e sumativa), procurando a primeira fomentar a melhoria e a qualidade do trabalho docente levando à reflexão sobre as práticas, com o intuito de favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente, enquanto que a segunda assenta os seus pressupostos na quantificação da avaliação do desempenho dos professores.

Nesta mesma perspetiva, Murillo (2008) referia que “a necessidade imperiosa de melhorar a qualidade da educação fez com que, nestes últimos anos, se esteja a olhar mais atentamente para os professores” (p.33), pois estes passaram a desempenhar um papel de destaque enquanto elementos ativos nas mudanças em educação. O mesmo autor refere-se à importância protagonizada pelos docentes, quando aponta que “se sente a necessidade de conceber e desencadear acções que permitam apoiar os docentes, mediante a valorização do seu trabalho” (p.33), com o intuito de melhorar o sistema de Avaliação do Desempenho Docente para que cada um possa ter o reconhecimento conforme o seu desempenho e aperfeiçoamento da sua atividade profissional. Na mesma linha de pensamento, Machado e Abelha (2014) referem que “a literatura tem acentuado a importância da avaliação do desempenho para a melhoria e “qualidade” do trabalho docente, sendo considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, a promoção da reflexividade crítica e a autorregulação profissional” (p. 59).

Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) identificam que a avaliação de professores em Portugal teve três momentos diferenciados: um primeiro momento até 1974 denominado de “heteroavaliação externa”, em que a avaliação dos professores do ensino secundário era efetuada por inspetores designados pela Inspeção Geral de Educação com o apoio dos reitores das escolas. No período pós-revolução a Avaliação do Desempenho Docente esteve afastada das escolas, pois esta poderia ser conotada com aspetos de controlo o que na altura não era de todo visto de bom grado. Seguiu-se um segundo momento de 1986 a 2007, tendo sido retomada

a problemática da Avaliação do Desempenho Docente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) período em que a avaliação era fundamentada na autoavaliação do docente com a apresentação de um relatório crítico ao órgão de gestão da escola onde lecionava, estando diretamente ligada à progressão na carreira. Um terceiro momento surge a partir de 2007 com a alteração do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro), surgindo assim as categorias de professor e de professor titular, aspeto que nunca foi consensual, tendo sido alvo de grande contestação até à sua anulação. Permanecendo, contudo, a avaliação do desempenho docente, associada à progressão na carreira remuneratória dos docentes. Com este terceiro momento de avaliação, como referem Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) instaura-se “uma lógica fundamentalmente de heteroavaliação interna baseada na avaliação pelos pares, embora combinada com a autoavaliação, sendo uma tentativa de conciliar lógicas de exterioridade mitigada (os pares) com lógicas de autorreflexividade reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional” (p.89). Desde a implementação das alterações ocorridas na Avaliação do Desempenho Docente, várias foram as reformulações regulamentares no sentido de colmatar as dificuldades na implementação dos sistemas de avaliação, desde as burocráticas aos conflitos vividos nas escolas das mais variadas formas. Foram surgindo várias questões sobre quem avalia, sobre a objetividade e a imparcialidade da avaliação. Estas questões suscitaram-nos interesse tendo surgido como fonte de motivação para o nosso estudo.

O tema do estudo que aqui apresentamos centrou-se na “Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho” e teve como objetivo geral, compreender a perceção dos educadores e professores face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente. Procuramos, assim, evidenciar qual a perceção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação do desempenho docente (ADD) e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD), quais os níveis de concordância dos docentes quando se compara a perceção que têm entre a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exerce a docência e saber se há diferenças significativas na perceção que os docentes têm quando se compara a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente.

A população do nosso estudo foram os docentes de um Agrupamento de Escolas que se situa no distrito de Castelo Branco, tendo a amostra sido composta por quarenta e seis docentes do agrupamento em estudo (60,6% da população), sendo treze do género masculino e trinta e três do género feminino. O instrumento usado para a recolha de dados foi um questionário que disponibilizamos no programa Google Docs, enviado por correio eletrónico, pelo diretor, a todos os professores do

Agrupamento, e cujas respostas ficaram arquivadas numa base de dados para posterior tratamento.

Quanto à estrutura da dissertação, esta é constituída por sete capítulos.

No primeiro capítulo contextualizamos o estudo, falamos sobre a sua pertinência, formulamos o objetivo geral, apresentamos a problemática, os objetivos específicos e as questões e definimos as variáveis do estudo.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico, incidindo sobre temáticas relacionadas com a avaliação do desempenho docente. Começamos por apresentar o enquadramento normativo sobre a avaliação do desempenho docente, contextualizamos a avaliação do desempenho docente e enquadramo-la no contexto das organizações educativas, fizemos uma abordagem à supervisão pedagógica no contexto da avaliação do desempenho docente e terminamos com um levantamento de estudos sobre a avaliação do desempenho docente com o intuito de procurar situar o estado da problemática.

No terceiro capítulo, enunciamos as opções metodológicas da investigação de acordo com o tipo de estudo. Apresentamos também a caracterização da população e da amostra, os critérios de escolha da amostra, os métodos e os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos estatísticos a que recorremos.

No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados sobre a perceção dos professores face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente, a comparação de pares de afirmações entre a perceção face à avaliação do desempenho docente e a perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente tendo em conta as variáveis do estudo.

No quinto capítulo, apresentamos as principais conclusões do estudo no sentido de dar resposta às questões e também uma conclusão final uma conclusão final.

No sexto capítulo enunciamos as limitações do nosso estudo e as recomendações para futuros trabalhos.

De seguida apontamos a bibliografia que serviu de suporte ao estudo e por fim, os anexos.

# Capítulo I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

## 1.1. Introdução

Para Quivy e Campenhoudt (1998) “Uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência” (p.8); foi o que tentamos fazer no nosso estudo no sentido de encontrar respostas para clarificar a relação dos professores de uma organização escolar com a avaliação do desempenho e com o atual modelo que enquadra legalmente essa avaliação.

Assim, neste capítulo introdutório iniciamos com a contextualização e pertinência do estudo. De seguida, define-se o objetivo geral, a problemática, as questões e os objetivos que orientaram o nosso estudo e, por último, apresentamos as **variáveis** que consideramos relevantes.

## 1.2. Contextualização e pertinência do estudo

A avaliação, nas suas diferentes aplicações no âmbito do sistema educativo, tem seduzido, nos últimos anos, inúmeros investigadores. Temos assistido, segundo Afonso (2002), a “um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino” (p.31). Aliás, a avaliação educacional assume, nos dias de hoje, grande visibilidade social e política, pois inscreve-se numa lógica de forte regulação dos sistemas educativos com suposta implicação na melhoria da qualidade das organizações. Ou seja, da melhoria dos resultados e da necessária prestação de serviços para os obter, que, sendo fortemente controlados, pretensamente, a garantiriam. De entre as diferentes áreas que são alvo de avaliação, em alguns países e também em Portugal, uma das que concentra muitas atenções, no interior das organizações educativas, é a avaliação do desempenho docente.

Em Portugal assistiu-se à publicação de legislação nesse sentido, a que aludiremos no capítulo 2, não sem contestação, por parte da classe docente e suas estruturas sindicais.

Imbuídos da vontade de caracterizar qual é a perceção dos professores face, por um lado, à avaliação do desempenho docente e, por outro, face ao modelo de avaliação do desempenho docente adotado em Portugal, pretendemos, neste estudo compreender a perceção dos educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação e ao modelo de avaliação do desempenho docente pelo qual são avaliados. O estudo a que nos propusemos tem

por base questões de ordem científica e de ordem pessoal que justificam o seu aprofundamento. A nosso ver, é uma problemática atual que necessita de ser investigada para que se possa compreender de forma mais clara o pensamento e o posicionamento dos docentes relativamente à avaliação e ao modelo de avaliação em vigor. Efetivamente, trata-se de uma problemática que muito tem agitado o dia-a-dia nas escolas e que está longe de ser consensual ao mesmo tempo que tem induzido opiniões, mais ou menos fundamentadas, na sociedade.

Como docente temos grande interesse neste estudo porque nos permite aprofundar conhecimentos sobre o estado da educação, mais concretamente na área da avaliação docente, procurando compreender melhor o que se passa neste domínio tão controverso e polémico que é a avaliação dos professores em contexto educativo e que tem implicações diretas nas suas vidas profissionais e pessoais.

### **1.3. Objetivo geral do estudo**

Para Fortin (2003) enunciar o objetivo de investigação é indicar de forma clara qual é o fim que o investigador pretende, leva a especificar as variáveis-chave, a população onde serão recolhidos os dados e o verbo de ação que será orientador da investigação. Sendo o objeto de estudo as percepções relativas à avaliação do desempenho docente, formulamos como objetivo geral desta investigação o seguinte:

Analisar opiniões dos docentes com vista a inferir quais as suas percepções face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente.

### **1.4. Problemática, questões e objetivos**

A pergunta que serve como orientação para um estudo é determinante e indica o “caminho” que o investigador terá de percorrer para lhe poder responder. Fortin (2003) refere que toda a investigação tem uma situação considerada como problemática e que serve de ponto de partida. É com base nesta questão inicial que vamos procurar uma explicação ou, pelo menos, uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Quivy e Campenhoudt (1998) acrescentam que clarificar esta questão inicial é uma forma eficaz de tentar “expressar o mais exatamente possível o que se procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32).

Tentamos assim formular uma pergunta clara, exequível e pertinente que desse a conhecer as nossas intenções, que se adequasse aos recursos pessoais, materiais e técnicos de que dispomos e que tivesse como principal foco uma melhor compreensão do fenómeno estudado.

Partindo do pressuposto anterior, formulamos, então, a problemática do nosso estudo que se estruturou e evidenciou através da sua questão principal da seguinte forma:

Qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação de desempenho docente?

Tendo em conta a questão principal enunciada, pretendemos dar resposta a algumas questões de investigação que se nos levantaram e que as leituras que efetuamos sobre a matéria ajudaram a estruturar. Elaboramos, assim, as seguintes questões de investigação a que associamos, respetivamente, cada um dos objetivos a atingir no âmbito do estudo.

Questão 1- Qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação do desempenho docente?

Objetivo 1: Analisar a opinião dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário face à avaliação do desempenho docente.

Questão 2- Qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º do ensino básico e do ensino secundário face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente?

Objetivo 2: Analisar a opinião dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente.

Questão 3: Quais os níveis de concordância dos docentes quando se compara a percepção que têm entre a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência?

Objetivo 3: Verificar os níveis de concordância dos docentes entre a percepção que têm sobre a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação de desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência.

Questão 4: Haverá diferenças **significativas** na percepção que os docentes têm quando se compara a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência?

Objetivo 4: Verificar se existem diferenças **significativas** entre a percepção que os docentes têm quando se compara a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência.

## 1.5. Definição das variáveis

Tendo em conta as questões e os objetivos da investigação torna-se fundamental identificar e explicitar as diferentes variáveis em estudo. Tal como diz Fortin (2003), as variáveis são as unidades de base da investigação e são classificadas de acordo com o papel que exercem numa investigação, podendo ser **independentes e dependentes**” (p.171).

Para o autor referido "uma variável dependente é a que sofre o efeito da variável independente, é o resultado predito pelo investigador. Variáveis independentes e variáveis dependentes estão em correlação: a variável independente, manipulada pelo investigador, produz um efeito determinado sobre a variável dependente” (p.171).

Enquadrando esta definição com a proposta do nosso estudo, as variáveis dependentes que pretendemos estudar são:

- Perceção dos Educadores e Professores face à Avaliação do Desempenho Docente;

- Perceção dos Educadores e Professores face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Relativamente às variáveis independentes Fortin (2003) diz-nos que “uma variável independente é um elemento que é introduzido e manipulado numa situação de investigação com vista a exercer um efeito sobre uma outra variável. É considerada como a causa do efeito produzido na variável dependente” (p.171). No presente estudo as variáveis independentes são:

- Género (feminino/masculino);

- Idade (menos de 30/dos 31 aos 40 anos/dos 41 aos 50 anos/mais de 50 anos);

- Habilitações Académicas (Bacharelato/licenciatura/pós-graduação/mestrado/doutoramento);

- Tempo de serviço (de 0 a 10 anos/de 11 a 20 anos/ de 21 a 30 anos/mais de 30 anos);

- Ciclo de Ensino onde Exerce Docência (pré-escolar/1º ciclo/2º ciclo/3º ciclo e secundário).

## Capítulo II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Introdução

Neste capítulo vamos fazer o enquadramento teórico do nosso estudo, debruçando-nos sobre dois pontos que consideramos fundamentais para a compreensão da problemática em curso.

Num primeiro ponto fazemos uma revisão da literatura sobre a avaliação do desempenho docente. Começamos por um enquadramento no normativo legal, de seguida contextualizamos a avaliação do desempenho docente, posteriormente referimo-nos ao seu impacto nas organizações educativas, abordamos a temática da supervisão pedagógica no contexto da avaliação do desempenho docente e concluímos com uma apresentação de estudos sobre a avaliação do desempenho docente.

### 2.2. Avaliação do desempenho docente - enquadramento normativo

O modelo de avaliação do desempenho docente tem sofrido várias reformas e mudanças que têm tido implicações nas condições profissionais dos professores.

Começamos esta abordagem sobre a avaliação do desempenho docente a partir da Lei de Bases do sistema educativo, Lei nº 46/1986 de 14 de outubro que refere no nº 2 do artigo 36º que “a progressão na carreira deve estar ligada a toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade”. É portanto, a Lei de Bases que determina que a progressão na carreira deve estar diretamente relacionada com a atividade desenvolvida pelos professores na escola de acordo com as suas diferentes facetas. Posteriormente, no ano de 1989, com a publicação do Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de novembro, há uma aproximação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, que pode ser observada no nº 1 do artigo 9, que refere que “a progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação”. O Decreto-Lei 139/90, de 28 de abril vem reforçar a ideia anterior referindo-se, também ele, à necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, apresentando essa avaliação como uma inovação de fundo com vista à melhoria da atividade profissional e à valorização e aperfeiçoamento individual. Por outro lado reforça a ligação entre a avaliação e as implicações que a mesma deve ter na progressão da carreira.

O Decreto Regulamentar nº14/92 de 4 de Julho vem estabelecer o primeiro regime de avaliação do desempenho docente. Os docentes deverão passar a apresentar, a partir desta data, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação onde exercem funções, um relatório crítico da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, ou seja, no final de cada escalão. O relatório deverá ser acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas pelo docente e deve referir-se aos seguintes aspetos: serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento dos programas curriculares; desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem; estudos realizados e trabalhos publicados e ações de formação frequentadas e unidades de créditos obtidas nas mesmas. Este deve ser apresentado no decurso do ano escolar em que haja lugar à progressão na carreira, até sessenta dias antes da progressão. Também aqui, a avaliação do desempenho que tem por base o relatório crítico da atividade desenvolvida está interligada com os aspetos relacionados com a progressão na carreira.

O Estatuto da Carreira Docente foi revisto no final dos anos 90 (Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro) passando a dar particular relevância à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente. A avaliação do desempenho dos docentes passa a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas, procuram valorizar os seus recursos humanos. Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, reforça o facto da avaliação do desempenho docente continuar a acontecer no final de cada escalão, iniciando-se com a apresentação de um documento de reflexão crítica da atividade que o docente desenvolveu no período de tempo ao qual se reporta essa avaliação, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas. O documento de reflexão crítica deve conter também aqui muitos dos indicadores e elementos de avaliação, tais como: serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e respetivas certificações; estudos realizados e trabalhos publicados. Este documento é objeto de apreciação pelo órgão de gestão do estabelecimento onde o docente exerce funções e a avaliação seria expressa em menções qualitativas de: Não Satisfaz, Satisfaz ou Bom. A menção qualitativa de Não Satisfaz determina a não progressão na carreira, permitindo as menções de Satisfaz ou Bom essa mesma progressão ao escalão seguinte.

Apesar da progressão na carreira estar já dependente da menção atribuída à avaliação do desempenho docente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (na sua atualização através da Lei nº 49 /2005 de 30 de Agosto) vem alargar o campo da

avaliação do desempenho docente para além da avaliação do relatório apresentado ao acrescentar, no nº 2 do artigo 39, que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

Com o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, um novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente entra em vigor. As novas regras definidas para a avaliação do desempenho docente são bastante contestadas no seio das escolas, isto porque tal modelo vem propor uma divisão dos professores em duas categorias distintas (professor e professor titular), passando os professores titulares a ser responsáveis pelo desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos seus colegas e, por outro lado, por ser demasiado burocrático.

O Decreto-lei referido define, assim, um novo modelo de avaliação do desempenho docente, a que atribui o objetivo de implementar em Portugal uma avaliação do desempenho que visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens e que leve a orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional. A ideia era que a avaliação do desempenho docente fosse promotora de aumento da qualidade profissional e que se refletisse numa melhoria das aprendizagens nas escolas, com reflexo na qualidade do ensino e dos resultados dos alunos. É neste contexto que o Decreto-Lei supramencionado veio instituir um novo modelo de avaliação, tornando a avaliação mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira dos docentes.

Tendo em conta o novo modelo de avaliação, o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, veio regulamentar os momentos de avaliação, as dimensões da avaliação, quem são os avaliadores e quais as suas responsabilidades avaliativas, os parâmetros da avaliação e participação do avaliado no processo de avaliação. Este decreto refere que o regime de avaliação dos docentes integrados na carreira deve realizar-se em ciclos de dois anos, reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período e concretiza-se nas seguintes dimensões: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Com a entrada em vigor deste decreto, passam a ser avaliadores do desempenho docente, o coordenador do departamento curricular e o presidente do conselho executivo/diretor, com atribuições avaliativas diferenciadas. A avaliação realizada pelo coordenador de departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente com base na apreciação dos seguintes parâmetros: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação realizada pelo presidente do conselho executivo/diretor incide na assiduidade, serviço distribuído, progresso dos resultados escolares e redução do abandono escolar, desempenho de cargos ou funções de natureza pedagógica,

realização de ações de formação contínua relacionadas com as necessidades do agrupamento e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. O processo de avaliação inicia-se com a apresentação de uma proposta de objetivos individuais feita pelo avaliado que, posteriormente, no final do ciclo avaliativo preenche uma ficha de autoavaliação referindo-se ao seu contributo para atingir ou não, os objetivos propostos.

Tentando ultrapassar a contestação e o mal-estar vivido nas escolas devido à divisão da carreira em duas categorias, foram introduzidas alterações ao modelo de avaliação do desempenho docente com impacto no Estatuto da Carreira Docente. O Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho vem propor que a carreira docente passe a estruturar-se de novo numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares. Os princípios que definem a alteração do Estatuto da Carreira Docente foram regulamentados pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, onde se procura simplificar alguns procedimentos, tendo como elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente. A avaliação final é da responsabilidade de um júri de avaliação (membros da comissão de coordenação de avaliação do desempenho e um relator designado pelo coordenador de departamento), competindo ao relator acompanhar o desempenho do docente avaliado. Continua, no entanto, a manter-se a regra de fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente.

Neste momento, a avaliação do desempenho docente está regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, tendo sido instituída pela 11ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. As principais alterações pretenderam dar ênfase à dimensão formativa da avaliação e atenuar os conflitos entre avaliadores e avaliados. Para tal, foi regulamentada uma avaliação com natureza externa para os docentes em período probatório, nos 2º e 4º escalões da carreira ou quando se requeira a menção de excelente, esta avaliação centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos sendo de carácter obrigatório nas situações referidas. O artigo 13º do Decreto Regulamentar referido, define que o avaliador externo reúna cumulativamente os requisitos: “a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”. Nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna, o artigo 14º no ponto 1 refere que “o avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, considerando-se, para este efeito, preferencialmente os requisitos constantes do artigo anterior para a selecção do avaliador externo”.

O Decreto Regulamentar citado define como objetivos da avaliação docente: “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; ... diagnosticar

as necessidades de formação dos docentes, que devem ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento...”. Esta regulamentação pretende simplificar o processo e promover um regime exigente, rigoroso, onde se valoriza a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade no ensino e na aprendizagem. Este modelo de avaliação vem ainda promover ciclos de avaliação mais longos que os anteriores coincidindo com a duração dos escalões da carreira, tendo como finalidade permitir uma maior tranquilidade nas escolas. Esta regulamentação vem introduzir a avaliação com uma natureza externa, a fim de minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados. Regulamenta ainda as dimensões em que a avaliação incide nas dimensões: “Científica e pedagógica”, “Participação na escola e relação com a comunidade” e “Formação contínua e desenvolvimento profissional”.

O Despacho nº 13981/2012 estabelece os parâmetros nacionais de avaliação externa, bem como os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas pelos avaliadores externos no processo de avaliação do desempenho docente. No artigo 2º do referido despacho é estabelecido que “a avaliação externa do desempenho docente incide sobre a dimensão científica e pedagógica que se realiza em sala de aula, realiza-se através do processo de observação de aulas, tendo como objetivo reconhecer a qualidade do desempenho dos docentes para a valorização e progressão na carreira”. O número dois do mesmo artigo acrescenta que “a referida dimensão é composta por uma componente interna e outra externa, correspondente a 60% do resultado final da avaliação do desempenho docente”. No ponto três do mesmo artigo é atribuída uma ponderação de 70% à avaliação externa, na avaliação global da dimensão científica e pedagógica.

O parâmetro científico refere-se aos conteúdos disciplinares que o docente leciona, e procura também centrar-se nos conhecimentos de língua portuguesa que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. O parâmetro pedagógico estabelece a relação com os elementos didáticos e relacionais que dizem respeito à estruturação da aula para se lecionarem os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançarem os seus objetivos, centram-se na evolução da aprendizagem e orientação das atividades em função dessa verificação e procuram conhecer a prestação dos alunos e informação dos mesmos sobre a sua evolução. Os elementos relacionais referem-se ao funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina, ao envolvimento dos alunos e sua participação nas atividades e verificação dos estímulos com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos.

O Despacho normativo nº24/2012 regulamenta a criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos, aproveitando-se as estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) onde é constituída uma bolsa de avaliadores externos, compostos por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas.

O diretor do CFAE coordena e gere a bolsa de avaliadores externos e compete-lhe desenvolver os procedimentos necessários à constituição e atualização da bolsa de avaliadores externos previstos nos termos estabelecidos no referido despacho normativo, calendarizar os procedimentos de avaliação externa previstos no presente despacho com respeito pelos prazos nele indicados, com divulgação aos intervenientes do respetivo CFAE, afetar o avaliador externo a cada avaliado, nos termos do artigo 5º do presente diploma e apoiar os avaliados monitorizando a implementação do processo de avaliação externa do desempenho docente.

Os avaliadores externos, por seu turno, deverão reunir cumulativamente determinados requisitos, como são: estar integrado no 4º escalão ou superior da carreira docente e serem titulares do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integre observação de aulas.

No que diz respeito às competências dos avaliadores externos compete-lhes proceder à observação de aulas nos termos previstos no artigo 9º, aplicar instrumentos de registo requeridos para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, tendo por referência os parâmetros nacionais, proceder à avaliação das aulas observadas, emitir parecer sobre o relatório de autoavaliação do docente relativamente às aulas observadas e articular com o avaliador interno o resultado final da avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes sujeitos à avaliação externa.

Fazendo uma reflexão sobre o enquadramento normativo relativamente à avaliação do desempenho docente nos últimos anos, parece-nos que tem sido um campo de grande instabilidade com reflexos na enormidade de alterações que têm sido efetuadas e que se tem refletido no descontentamento evidenciado pelos docentes. A nossa perceção, enquanto docentes é que este facto provocou grande instabilidade e desconfiança no seio da comunidade educativa, tem sido gerador de conflitos e discussões levando muitas vezes a alterações do clima de relacionamento entre profissionais dentro da escola. A este propósito, Pinto e Santos (2006) referem que os processos sobre a avaliação apesar de legislados, nem sempre têm sido claros. Como também refere Ferreira (2006), as alterações na avaliação do desempenho docente têm-nos conduzido para estados de sentir, pensar e agir, geradores de acesas polémicas, opiniões, receios e controvérsias, com impacto no funcionamento das organizações educativas. Morgado (2014, p.345) acrescenta mesmo que a avaliação docente tem-se constituído, nestes últimos anos, como um dos fenómenos que mais perturbação tem provocado na organização escolar e que em vez de estimular os docentes para se assumirem como profissionais responsáveis, reflexivos e solidários, capazes de reinventar as suas práticas num esforço permanente e partilhado, tem sido sentida pela maioria como uma forma de os sancionar e controlar.

Notamos, no entanto, que nos últimos tempos, após a publicação do Decreto-lei nº 75/2010, houve uma melhoria no processo que atenuou algumas divergências e trouxe uma maior tranquilidade à vida nas escolas, fruto das alterações introduzidas, pois procurou-se que o processo fosse mais simplificado comparativamente aos modelos anteriores, promovendo um regime exigente e rigoroso onde seja valorizada a atividade letiva, de modo a que nas escolas sejam criadas as condições para que os docentes se foquem no essencial da sua atividade que é o ensino e a aprendizagem. Esta alteração pretende que todos os professores participem no processo de avaliação sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, alargando os ciclos de avaliação, fazendo-os coincidir com a duração dos escalões da carreira.

Vamos, no ponto seguinte fazer uma contextualização da avaliação do desempenho docente, começando por clarificar o conceito, falar sobre os objetivos da avaliação, a sua importância no desenvolvimento profissional dos professores e a forma como é visto pela classe docente.

### **2.3. Contextualização da avaliação do desempenho docente**

Quando pensamos em avaliação somos levados a pensar na avaliação associada ao processo educativo, o que é fundamental e com certeza essencial na reorganização e na reflexão da prática pedagógica, no entanto, quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo (Nevo, 1990 cit. por Rosado e Silva, s.d). Os autores referidos acrescentam que “começou a falar-se na avaliação aplicada à educação com Tyler (1949), considerado como o pai da avaliação educacional. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos.

Avaliação é para Rosado e Silva (s.d) “o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam” (p.1). Os autores acrescentam que Bloom, Hastings e Madaus (1971), Noizet e Caverni (1985), Cardinet (1993), Ketele (1993) também relacionaram a avaliação com a definição de objetivos, no entanto Stufflebeam (1985) referiu-se à avaliação como um processo onde é importante identificar as necessidades educacionais para que seja possível aperfeiçoar o processo.

Fernandes (2008) refere que “a avaliação é uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino” (p. 5). É neste sentido que também a avaliação do desempenho docente, regulamentada no Estatuto da Carreira Docente, se refere aos princípios gerais e aos objetivos fundamentais da avaliação docente estando o desenvolvimento profissional interligado com o desenvolvimento institucional tendo

como fim melhorar a qualidade do ensino e da educação de modo a que as mudanças na escola sejam reais e visíveis.

Para Chiavenato (1999), a avaliação do desempenho é definida como uma “apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento” (p. 211).

Morgado (2014) procurou clarificar a expressão “avaliação do desempenho docente” tomando por base a opinião de Hadji (1994) que refere que “considera que a avaliação do desempenho docente resulta da comparação entre o desempenho esperado (*referente*) e o desempenho real (*referido*) através da “leitura de uma realidade observável”, fundamentada em informações provenientes de diferentes fontes, em distintos momentos da atividade do professor. Fernandes (2008) quando se refere à avaliação de docentes afirma que “os princípios, as abordagens e os conteúdos da avaliação das aprendizagens dos alunos não têm de ser diferentes dos que utilizamos na avaliação de professores, das escolas ou na avaliação de programas, salvaguardando, naturalmente, determinado tipo de especificidades” (p. 7). Rodrigues e Peralta (2008) acrescentam que “a avaliação do desempenho docente implica observação, descrição, análise, e interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor, decisões essas que podem ser de ordem pedagógica, administrativa ou salarial (p. 353).

Para Ventura (2012) o objetivo geral da avaliação do desempenho docente está relacionado com os processos de melhoria dos professores avaliados e da escola, com reflexos no ensino, para que os alunos possam apresentar melhorias ao nível do ensino, educação e socialização. Para atingir o objetivo anterior, terá de haver uma articulação “entre o propósito da avaliação do desempenho, como fator de desenvolvimento profissional, e o propósito da avaliação do desempenho, como instrumento de prestação de contas” (p. 57).

Fernandes (2008) acrescenta que a avaliação docente poderá apresentar-se mediante duas formas distintas, por um lado vir a tornar-se numa mera rotina burocrática e administrativa, mas, pelo contrário, poderá também vir a tornar-se num processo valioso de melhoria e qualidade pedagógica levando a alterações propícias à melhoria das aprendizagens dos alunos. O autor situa o desempenho altamente interligado com todas as tarefas do professor no processo ensino e aprendizagem (e.g., ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma...). Pinto e Santos (2006) corroboram a opinião anterior quando referem que a avaliação tem que estar interligada com os seus atores e nos contextos em que acontece contribuindo para uma relação pedagógica mais produtiva ao nível do processo ensino e aprendizagem dos alunos e dos próprios professores.

A literatura tem dado grande relevo à avaliação do desempenho docente, referindo o seu grau de importância e complexidade, bem como a sua ligação ao desenvolvimento profissional. Machado (2014) afirma que a qualidade do trabalho

docente é considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, para a promoção da reflexividade crítica e para a autorregulação profissional. Ramos (2008) acrescenta que a avaliação nos processos de promoção da qualidade e do desempenho da educação é uma realidade que já ninguém questiona, tornou-se sem qualquer dúvida num processo para “melhorar a qualidade da educação/formação”. Figari (1996) refere-se ao contributo das práticas de avaliação dos professores como um contributo para a sua valorização, sentido de responsabilidade, produtividade e eficácia do sistema.

Para Nóvoa (1995) é fundamental que a “profissão docente” disponha de mecanismos de seleção e diferenciação adequados, que salientem o mérito e a qualidade dos professores pois, segundo ele, isto possibilitará “um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira, e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão” (p. 30).

Segundo Ventura (2012), a avaliação docente deve basear-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional com potencial para ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Esta premissa é também defendida por Machado (2014). Vários estudos (Schleicher, 2012; Mangiante, 2011; Hanushek, 2011) citados por aquele autor têm revelado que os professores são o elemento importante para propiciar bons resultados escolares aos seus alunos. A avaliação do desempenho assume um papel determinante e, por isso, sem esta avaliação, e também sem avaliação das instituições educativas, “não sabemos se estamos a proporcionar aos alunos ensino com qualidade e oportunidades de sucesso” (p. 56). Sendo assim, podemos dizer que teremos que avaliar os docentes através de um modelo que nos dê informação credível sobre a forma como desempenham as suas funções. O modelo de avaliação docente terá que ser válido, fiável e defensável. Para que tal aconteça, é indispensável que promova a aprendizagem profissional de todos os envolvidos, através de um ambiente colegial e colaborativo. Esse ambiente só se desenvolve e se sustenta se houver confiança, qualidade das relações interpessoais e comunicação clara entre todos os que participam nas diferentes fases do processo (p. 56).

A avaliação de professores deve ser rigorosa e credível do ponto científico e social devendo ser exequível, útil e eticamente irrepreensível (Fernandes, 2008). O autor refere-se ainda à avaliação docente como um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas no geral devendo fazer parte do projeto educativo da instituição escolar e das boas rotinas da escola. É neste sentido que os professores têm uma maior responsabilidade e o seu desenvolvimento profissional torna-se cada vez mais importante. Pinto e Santos (2006) acrescentam que a avaliação no campo pedagógico, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor e, por conseguinte, contribuir para a construção de uma escola de qualidade. A avaliação do desempenho docente está assim diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores o que levará ao sucesso dos alunos.

Como tal, a avaliação, como afirma Fernandes (2009), “será essencialmente uma oportunidade de desenvolvimento e de satisfação profissional dos professores, com importantes reflexos, na qualidade do seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos” (p. 23). O autor refere-se à avaliação como instrumento para conhecer as realidades e compreendê-las.

Para Gatti (2014) o desenvolvimento profissional dos professores terá que ser visto de uma forma diferente do de outros profissionais. Não poderá ser confundido ou reduzido a um mero plano de carreira, embora possa com ele ter associações e intersecções, nem identificado apenas como competência profissional aliada à eficiência. O desenvolvimento profissional dos professores deverá, para a autora, estar especialmente integrado na ideia de “evoluções/revoluções” situada ao nível dos diferentes ciclos da vida e alicerçar-se em perspectivas de desenvolvimento humano que vise melhorar as condições pessoais/profissionais, sendo para tal necessário “desenvolver ações conscientes, baseadas numa reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada e vivenciada que se traduzam em práticas efetivas de mudança” (p. 378).

Fernandes (2008) refere-se à conceção de avaliação como estando predominantemente associada à “classificação, à seriação e à seleção” em detrimento da melhoria, do desenvolvimento e das aprendizagens. O autor refere que teremos que reconhecer “que todas são funções de qualquer processo de avaliação, mas as evidências científicas mostram-nos que a avaliação para melhorar é a que contribui, de facto, para as aprendizagens profundas das pessoas, para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar” (p. 26). Neste sentido, e de acordo com este autor, “um primeiro desafio a considerar terá a ver com o desenvolvimento e interiorização da ideia de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos” (p.26).

Lake (2012) cit. por Ventura (2012) aponta que um modelo de avaliação de qualidade baseado num clima de confiança onde os professores sintam que obtêm um feedback sobre o seu trabalho, tenham confiança em quem os avalia reconhecendo-lhe competência e sintam que o avaliador procura contribuir para a melhoria do seu desempenho, olhem para os colegas como potenciais colaboradores e não como competidores diretos, sintam que toda a escola está imbuída numa cultura de compreensão e respeito mútuo, sentindo que a avaliação do desempenho deve ser acima de tudo um meio para o desenvolvimento profissional e melhoria organizacional e não para apenas classificar os docentes.

Como já foi referido anteriormente, o Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente, define, no seu preâmbulo as grandes linhas de orientação do atual modelo de avaliação de desempenho docente:

Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono

escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional (p. 1).

Corroborando esta ideia do normativo legal, Morgado (2014) afirma que “é precisamente ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores que a avaliação poderá fazer a diferença (p.349).

Apesar das grandes linhas apontadas, o modelo não está isento de críticas. Relativamente à avaliação do desempenho dos professores, um estudo da OCDE apresentado em julho de 2009 refere que “o modelo de avaliação tem sido polémico mas tem um papel essencial nos esforços para melhorar o desempenho do sistema educativo, ao valorizar o mérito e as competências dos professores” (p. 1). Morgado (2014) refere que a natureza e complexidade da função docente não permite determinar com clareza o objeto da avaliação, o que pode levantar problemas de vária ordem. Ruivo (2009) diz mesmo que “avaliar é um dos maiores dilemas de todos os avaliadores”, por ser um processo complexo pois, para avaliar os professores os avaliadores terão que estar dotados de características pessoais e profissionais especiais, mas, também, de uma formação especializada com treino, dedicação à observação, registo e interpretação crítica.

Ora, para Fernandes (2008), a avaliação “só pode ser um processo útil e rigoroso na melhoria das competências e desempenho dos professores se o sistema conseguir um equilíbrio inteligente entre uma perspetiva de desenvolvimento profissional e uma perspetiva de responsabilização” (p.30). A avaliação só terá utilidade e significado se as escolas e os professores se mostrarem interessados em analisar e avaliar o trabalho que realizam, só assim se poderão desenvolver atitudes positivas e construtivas relativamente ao contributo da avaliação docente (Fernandes, 2008).

Uma investigação levada a cabo por Costa e Fialho (2012) demonstrou que os professores reconhecem a avaliação do desempenho docente como uma necessidade para o desenvolvimento profissional, evidenciando uma atitude de abertura e de aprendizagem, no entanto, concluíram que esta avaliação não promoveu o desenvolvimento da melhoria da qualidade da escola, não diagnosticou os aspetos a melhorar no seu desempenho e não fomentou uma prática reflexiva e colaborativa.

Também Murillo (2008) refere que uma proposta de avaliação docente terá que se questionar sobre o significado de bom professor, esta conceção levará a modelos de avaliação diferentes “conforme se considere que um bom docente é aquele que desenvolve boas práticas na sala de aula, que os seus alunos aprendem, que sabe a matéria e sabe ensiná-la, ou aquele que possui um determinado número de

características e traços próprios” (p. 39), mas, este autor, da análise que efetuou aos diferentes sistemas de avaliação encontrou em poucos, a explicitação destes fundamentos apontando assim esta falha como uma fragilidade aos sistemas avaliativos do desempenho docente.

Para Nunes (2013), os professores têm sido dos profissionais a quem mais se tem exigido na qualidade do seu trabalho e da sua formação sendo estes campos fulcrais na melhoria do sistema educativo que por sua vez tem reflexos na qualidade do ensino e da aprendizagem. No que diz respeito à função do professor, o autor aponta o ensino como sendo a atividade nuclear e primordial, havendo, assim, um saber que permite conhecer o que se espera do desempenho profissional uma vez que o desempenho docente se concretiza “na função de ensinar, visto que a qualidade do sistema educativo é aferida tendo em conta as atividades desenvolvidas por professores (ensino) e alunos (aprendizagem) que efetivamente se restringem à sala de aula” (p. 70).

Após contextualização da avaliação do desempenho docente vamos agora fazer uma abordagem à avaliação situando-a dentro do contexto das organizações educativas, uma vez que não se pode dissociar os atores da organização na qual se movem e que tem uma identidade muito própria.

## **2.4. Avaliação do desempenho docente no contexto das organizações educativas**

Não podemos deixar de refletir as escolas como organizações com uma vida própria e com características específicas que se foram construindo com o passar do tempo e de acordo com um determinado contexto. Cada escola com os seus mais variados atores tem a sua identidade bem definida. A relação entre escola e sociedade fez com que aquela passasse a estar cada vez mais sujeita às exigências sociais e, em simultâneo, a um escrutínio público da qualidade do serviço que presta. Para Morgado (2014, p. 352) “a prestação de contas passou a ser uma exigência social, tendo como objetivo garantir aos cidadãos níveis de satisfação adequados às suas necessidades reais”.

Nos nossos dias, as organizações fazem parte da vida das pessoas (Trigo e Costa, 2008). É neste contexto que se inserem as escolas, que são organizações com características especiais e por isso diferentes de outro tipo de organizações (Nóvoa, 1995); é nelas que os professores desempenham as suas atividades laborais, que se relacionam com os outros em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e em permanente evolução e mudança. Como refere Fernandes (2009), “as escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades” (p.19). É nas escolas que as crianças e jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e adquirem

competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. A instituição escolar assume para o autor “um papel determinante e insubstituível na consolidação de sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis” (p. 19). É por isso de grande importância que nas organizações escolares, as aprendizagens estejam no cerne dos projetos e ações dos professores.

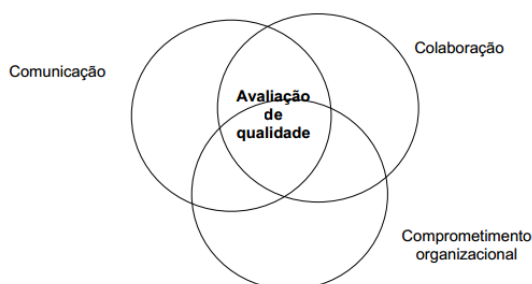
Morgado (2014) refere que em todas as organizações, a avaliação tomou já um lugar-comum, prevalecendo a ideia de que a ausência de avaliação poderá condenar uma instituição ao fracasso. Para Moraes (2009), “nas diferentes organizações, as informações emanadas do processo de avaliação do desempenho são relevantes para a gestão da carreira dos avaliados” (p. 20). É por isso importante que também na escola se controlem os mecanismos de funcionamento e, como tal, é determinante proceder a uma avaliação dos intervenientes nos processos (alunos e professores). Neste sentido, Fernandes (2009) refere que a avaliação deve ser vista pelos professores e pelas escolas como uma oportunidade para refletirem e repensarem os seus projetos e as suas práticas devendo assim ser um processo consensual e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todas as componentes do sistema escolar. É importante para o autor que o sistema de avaliação vá além das progressões, promoções e prémios do desempenho, uma vez que um dos objetivos principais de qualquer modelo de avaliação do desempenho é alinhar os objetivos dos diferentes colaboradores com os objetivos da organização” (p.13).

Independentemente dos modelos de avaliação do desempenho docente que estejam em vigor, Fernandes (2008) diz que é necessário que, nas escolas, se cumpram determinados preceitos e se adotem determinadas metodologias, procedimentos e princípios para que o trabalho desenvolvido seja consistente e útil. O autor acrescenta que “não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia e dignidade profissional” (p. 22). Tendo em conta a situação referida, a avaliação de professores e das organizações escolares registou uma mudança, pois, com a ideia de “escola para todos”, inserida numa sociedade cada vez mais complexa, a avaliação assumiu-se como um mecanismo fundamental (Morgado, 2014).

Os professores, como diz Santos (2009), passaram a ser olhados de forma crítica tendo em conta o seu desempenho no que diz respeito à sua responsabilização, ao seu desenvolvimento profissional uma vez que a avaliação deverá contribuir para fomentar a melhoria do desempenho do professor. Morgado (2014) refere que em Portugal a avaliação tem vindo a ter um papel muito importante fazendo crer que é um sinal de maior qualidade, uma vez que muitos veem nela a solução para a resolução de problemas relativos à ineficácia de muitas instituições. Santos (2009) acrescenta que “na organização escolar a avaliação se encontra alinhada com a (auto) formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente” (p. 16). Sendo assim, é encarada como o meio para

melhorar o funcionamento organizacional, passando a ser olhada como um meio para melhoria da qualidade.

Stronge (2010) cit. por Martins, Candeias e Costa (2010, p. 37), teorizando sobre as componentes essenciais de um sistema de avaliação de professores de qualidade, defende que “uma avaliação de professores válida depende do clima em que o processo ocorre”. Neste sentido, advoga que para a criação de um clima construtivo e potenciador do desenvolvimento do processo de avaliação concorrem três elementos chave: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração.



**Figura 1** - Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade. Fonte: Stronge, (2010) cit. por Martins, Candeias e Costa (2010, p.37)

As autoras referidas (Martins, Candeias e Costa, 2010) evidenciam que:

o comprometimento organizacional com a avaliação de professores pressupõe uma relação de compromisso entre a administração, os órgãos de direção da escola e os próprios professores. A natureza desta relação de compromisso condiciona a melhoria do ensino e da aprendizagem e implica a mudança de normas e de expectativas da cultura escolar com o intuito de valorizar e sustentar a avaliação do desempenho docente enquanto iniciativa válida e significativa. Com efeito, a avaliação é um processo dinâmico e evolutivo que carece de sustentação e atenção contínuas para responder às necessidades organizacionais e individuais de cada professor (p.38).

Também Day (1993) cit. por Santos (2009) corrobora a ideia anterior quando afirma que “a avaliação do desempenho não pode ser entendida como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (p.17) e a organização escolar deverá pôr em prática uma orientação de forma a que tal seja possível. No âmbito das organizações educativas, a avaliação expandiu-se de tal forma que abrange hoje todas as dimensões que estruturam o edifício educativo.

## 2.5. Supervisão pedagógica no contexto da avaliação do desempenho docente

Pela sua importância, muitos têm sido os autores que se têm debruçado sobre o conceito de supervisão. A ligação e interdependência entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente tem sido também preocupação de muitos desses autores, salientando mesmo que uma avaliação de desempenho de qualidade pode ser favorável ao desenvolvimento profissional do professor.

O conceito de supervisão é descrito na infopédia (enciclopédia e dicionários Porto Editora) como “o ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar, função de supervisão (de super + visão)”. Glanz (1997) cit. por Rebelo (2012) refere que o conceito de supervisão foi utilizado habitualmente na ação de inspeção com o objetivo de controlar a eficácia do corpo docente, das técnicas e se os conteúdos estavam de acordo com o estabelecido pela direção das escolas. A supervisão tinha como função promover uma escola de qualidade com a finalidade de ultrapassar a incompetência e a pouca eficácia do corpo docente.

Vieira (1993, p. 28) define o conceito de supervisão na formação de professores como “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

A noção de supervisão de professores é para Alarcão e Tavares (2003) vista como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). A supervisão constitui-se, desta forma, como um processo que decorre num tempo continuado e que tem, um objetivo muito claro que é o desenvolvimento profissional do professor. Sá-Chaves (2000), na linha de pensamento anterior, diz-nos que a supervisão se apresenta como “um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor” (p. 75).

Tal como afirmam Vieira e Moreira (2011) a partir da análise da literatura específica (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998) “a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo” (p. 11). No entanto, este conceito evoluiu. Alarcão e Tavares (2003) referem-se à supervisão na escola reflexiva quando dizem:

a supervisão, em Portugal, tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação em sala de aula (...), a concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isolados, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante (p. 144).

Continuando a linha de pensamento os autores (Alarcão e Tavares, 2003) referem que “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experimental, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (p. 45).

O conceito de supervisão esteve durante muito tempo ligado à formação inicial de professores, mas esta ideia tem vindo a modificar-se e tem-se tornado mais abrangente. Com a avaliação do desempenho docente este conceito viu-se ligado a uma nova vertente acompanhando as modificações que se têm vindo a verificar na escola. Alarcão (2009) reforça a ideia anterior, quando refere que a supervisão pode ser também entendida como “um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 120). Oliveira-Formosinho (2002) refere que se deve considerar a supervisão como um instrumento de formação, de inovação e mudança, uma vez que a sua importância no processo organizativo, desenvolvimento e (re) qualificação da escola é determinante.

Já Schön (1987) referia que a supervisão deveria ser vista e orientada numa perspetiva pedagógica, uma vez que as atividades de supervisão e atividades pedagógicas fazem parte do mesmo projeto que está relacionado com o questionamento e melhoria da qualidade da ação educativa. Vieira e Moreira (2011) acrescentam que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica o que significa que todo o professor deverá ter uma atitude crítica em relação à sua ação constituindo-se desta forma a supervisão como um imperativo da sua ação consciente e deliberada. Para as autoras, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente podemos pensar a autoavaliação como uma forma de autossupervisão, sem a supervisão externa, apresentando-se assim como uma estratégia de desenvolvimento profissional do docente. Vieira e Moreira (2011) cit. Giroux (2007) são de opinião que para que a supervisão e a avaliação enalteçam o trabalho docente este terá que ser desburocratizado privilegiando-se o trabalho colaborativo.

Para Vieira e Moreira (2011), “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicado por supervisores e professores” (p. 19). As autoras referem-se à necessidade de se construir a conceção de avaliação como um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional. Smyth (1984a) cit. por Alarcão e Tavares (2003), na linha de pensamento anterior refere que a supervisão está muito relacionada com a ideia de inspeção, avaliação, controlo e melhoria do ensino. Os autores apontam ainda nomes como de Schön, Wiles e Bondi (1991), e mais tarde Zeichner (1993) e Hargreaves (1984), referindo que todos se opuseram “à tendência de reduzir a escola a uma fábrica e a supervisão a um controlo

especial”. Contudo os mesmos autores (Alarcão e Tavares, 2003) referem que Withall e Wood acrescentam que os professores continuam a sentir a supervisão como um processo hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo de qualidade.

Martins, Candeias e Costa (2010) referem que “a avaliação do desempenho docente é um processo contínuo que visa determinar o desenvolvimento de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias. A acção supervisiva contínua e reflexiva permite assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Por conseguinte, a supervisão e a avaliação são interdependentes, na medida em que uma avaliação do desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, facto que tendencialmente se traduzirá num incremento da eficácia pedagógica das práticas lectivas” (p.6).

Maio, Silva e Loureiro (2010) referem que a supervisão vai para além do espaço da sala de aula, pois terá que se estender a toda a escola, visando a formação mas também o desenvolvimento profissional dos docentes com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino integrado no desenvolvimento e evolução da escola. Aparece assim o conceito de supervisão escolar como um conceito mais abrangente que se estende à escola e que se opõe ao conceito de supervisão pedagógica que atua num campo de ação mais restrito.

Alarcão e Tavares (2003) destacam que em todo o processo de supervisão está patente a capacidade de observação que deve ter como objetivo a reflexão sobre as práticas. O professor deve procurar alcançar as suas capacidades como professor e como profissional na sua plenitude. Os autores apresentam-nos quatro fases no ciclo de supervisão (encontro préobservação; observação propriamente dita; análise dos dados e encontro pós observação), às quais acrescentam uma quinta fase a que chamam “de balanço ou avaliação do próprio processo”. Os autores acrescentam (p. 113) que no processo de formação contínua em “a auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão”.

Também Martins, Candeias e Costa (2010) apresentam o processo de supervisão para efeitos de avaliação, em que os professores supervisores “têm que ter em consideração o conhecimento científico, pedagógico, didático, organizacional e social que lhes permita compreender o contexto em que agem profissionalmente, de modo a apreciarem sustentadamente a construção do projecto curricular em cada situação e a concepção, planeamento, realização, acompanhamento, avaliação e reorientação das acções de ensinar relativas ao desenvolvimento desse projecto” (p. 9).

Podemos dizer que o processo de supervisão deve procurar desenvolver no professor a capacidade de atuar, permitindo também um desenvolvimento das suas aprendizagens durante a prática pedagógica com os seus alunos. A supervisão terá por base a capacidade de observação, mas também a reflexão e intuição, funcionará

como uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica, que acompanha de perto a prática profissional dos docentes daí a íntima relação com a avaliação do desempenho docente cujo objetivo é promover a melhoria e desenvolvimento profissional da prática. Nesta perspetiva, a avaliação e a supervisão são entendidas como uma medida para promover a reflexão sobre as práticas docentes.

Como referem Martins, Candeias e Costa (2010) “A avaliação é um conceito multidimensional e encontra-se inerente a qualquer processo superviso docente” (p.5). Os autores acrescentam que:

a avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para provar esse desenvolvimento, isto é, a avaliação não deve ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso de qualquer processo superviso. Os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e a dimensão do feedback assume particular ênfase, na medida em que promove a reflexão e a auto-regulação das práticas docentes desenvolvidas e das necessidades de formação passíveis de incrementar a acção profissional do professor (p.35-36).

A avaliação dos professores compreende a análise do seu desempenho no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma ação supervisiva contínua e reflexiva (Martins, Candeias e Costa, 2010).

A avaliação do desempenho docente tem sido, como já referimos, um campo de estudos que tem motivado muitos investigadores, com o objetivo de dar conta do estado do problema. Vamos de seguida fazer uma revisão de estudos mais recentes desenvolvidos em Portugal e apresentar as suas principais conclusões.

## **2.6. Estudos sobre a avaliação do desempenho docente**

As questões relacionadas com a “avaliação” estão na ordem do dia nos mais variados contextos e setores (empresas, comércio, educação...), assumindo grande protagonismo e relevo. Morgado (2014) confirma a afirmação anterior quando diz que a avaliação tem vindo a adquirir uma significativa centralidade tanto ao nível dos discursos como das práticas. No setor educativo este interesse está bem patente e projeta-se na investigação científica produzida nos últimos anos sobre esta temática. Vamos então apresentar alguns desses estudos mais recentes desenvolvidos a nível nacional.

O primeiro estudo que apresentamos foi desenvolvido por Silva (2001), onde o autor procurou analisar o modelo de avaliação em vigor naquele momento, que centrava a avaliação de desempenho docente exclusivamente na autoavaliação e na formação contínua. A questão do estudo prendia-se com “saber se os professores consideram o modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional”. O estudo foi desenvolvido em três escolas de Faro (uma escola básica de 1º ciclo, uma escola básica de 2º e 3º ciclos e uma escola

secundária) onde o investigador aplicou uma ficha de caracterização em cada escola, uma entrevista semiestruturada a um pequeno número de professores e um questionário a todos os professores que constituíram a amostra. Os resultados indicaram que o modelo de avaliação docente em questão, não tinha qualquer impacto na promoção da qualidade nos diferentes níveis de ensino, não reconhecia o desempenho individual, não melhorava os serviços prestados pelos professores, não desenvolvia a organização escola e não promovia dinâmicas reflexivas e de desenvolvimento profissional. Os resultados apontaram para o não reconhecimento no modelo de avaliação do desempenho de qualquer potencialidade e, por isso, deveriam ser ponderados novos caminhos que conduzam à aplicação e conceptualização de um outro modelo de avaliação. De acordo com as representações dos professores participantes no estudo, o sistema avaliativo em causa não era eficaz, a avaliação não promovia o seu desenvolvimento profissional, logo, não contribuía para uma melhor qualidade aos diversos níveis do sistema educativo.

Ferreira (2006) desenvolveu um estudo comparativo entre duas escolas básicas do 2º e 3º ciclos, do distrito do Porto, através da aplicação de um inquérito aos seus professores. O objetivo deste inquérito foi auscultar as expectativas dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, no que concerne aos critérios, agentes, instrumentos e consequências práticas do processo. As conclusões do estudo demonstraram que os professores preferem uma avaliação mais centrada numa reflexão pessoal do seu trabalho, privilegiando a ponderação individual e a autocrítica, sem recurso a observações externas. A maioria recusa qualquer tipo de instrumentos avaliativos ao seu desempenho, tais como entrevistas, ou exames escritos. Os professores consideraram que a base da avaliação docente deveria ser o trabalho desenvolvido com os alunos em especial nas atividades letivas, daí que qualquer tipo de ligação entre os resultados dos alunos em exames de carácter nacional e a avaliação do seu desempenho é completamente rejeitada. Referiram que a avaliação deve ter um carácter formativo e contextualizado, uma vez que a realidade não é generalizável, cada escola é uma escola, cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno. As conclusões demonstraram ainda que, da comparação das duas escolas se pôde inferir que quanto maior for a estabilidade do corpo docente maiores são as possibilidades de se conseguir mobilizar os professores para o processo de avaliação do desempenho docente. Neste estudo o autor teceu ainda uma conclusão final que passamos a apresentar:

na avaliação do desempenho organizacional é indispensável uma avaliação de processo e não apenas dos impactos educativos; uma avaliação participada e com uma forte presença dos actores directamente envolvidos; uma avaliação grupal, colectiva, sistémica assente na construção de critérios e parâmetros discutidos em cada escola, aferidos pelo Projecto Educativo, atentos aos contextos concretos da acção pedagógica. Uma avaliação que favoreça a aprendizagem organizacional (as escolas podem ser, com efeito, organizações que aprendem), potenciadora de práticas transformadoras e responsabilizadoras de todos os actores educativos, quer no desempenho

individual, quer na prática colegial. Mas essa avaliação não é a da agenda educativa mediática. Ela exige, igualmente, uma administração educacional do Estado com funções de supervisão e não de mero controlo inspectivo ou administrativo, uma efectiva política de apoio às práticas de mudança organizacional da escola, promotoras de autonomia com equidade. Aí a avaliação não visa “tirar a medida” aos professores, mas insere-se numa dinâmica que a integra, a compreende e lhe dá um sentido preciso. (pp. 252-253).

Messias (2008) procurou conhecer, por parte dos professores do 1º ciclo, as suas concepções acerca da Avaliação do Desempenho Docente e em que medida a figura do supervisor poderá contribuir para o desenvolvimento da mesma. O estudo decorreu na Zona Pedagógica de Viseu e envolveu uma amostra representativa de trezentos e noventa e sete professores (45% da população) dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu. O instrumento usado foi um inquérito por questionário. Relativamente aos resultados obtidos, os professores inquiridos caracterizaram o modelo de avaliação (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro) mais direccionado para a seleção, a formulação de juízos, a prestação de contas, a retenção e a gestão de recursos humanos. Este estudo revelou ainda que os inquiridos não viam neste modelo de avaliação a possibilidade de se promover a efetivação, o desenvolvimento profissional, a certificação e o aumento de salário. Os professores participantes no estudo olharam para o novo sistema de avaliação do desempenho como sendo um sistema mais direccionado para uma avaliação de carácter administrativo, não viram no novo modelo de avaliação uma contribuição para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os professores que participaram no estudo não consideraram importante a ação do supervisor na observação de aulas e na avaliação do trabalho individual do docente, atribuindo-lhe um papel de carácter eminentemente administrativo na orientação pedagógica e formativa do docente. A maioria dos inquiridos referiu que o papel do supervisor é especialmente importante no decorrer do período probatório.

Mota (2009) realizou um estudo de caso, no âmbito de uma investigação de carácter qualitativo, sendo o estudo eminentemente descritivo. Esta investigação ocorreu num agrupamento de escolas do distrito de Santarém onde participaram quatro docentes (um avaliado, um avaliador, um pertencente ao órgão de gestão e um da comissão de coordenação da avaliação de desempenho docente) aos quais foi aplicada uma entrevista individual onde se procurou saber quais os aspetos positivos e negativos do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor, à data. As conclusões demonstraram que os participantes encontraram tantos aspetos negativos como positivos, sendo os negativos: demasiada burocracia, alterações constantes da regulamentação, pressão inerente ao processo, tensões e conflitos entre docentes (a existência de quotas é apontada como geradora desses conflitos levando a um descrédito quanto à credibilidade do sistema enquanto mecanismo de distinção de mérito). Relativamente aos aspetos positivos, o mais comum foi a necessidade de haver avaliação desde que esta não assente num sistema de quotas proposto. Os

entrevistados referiram que o trabalho entre pares era algo extremamente difícil (quase penoso), havendo até alguma desconfiança quanto a este aspeto.

Gomes (2010) desenvolveu um estudo que teve como objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo proposto pelo Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, bem como a sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspetivavam os professores. O estudo realizou-se numa escola secundária do distrito de Setúbal, concelho do Barreiro. Neste estudo todos os docentes participantes concordaram com a necessidade da avaliação do desempenho docente tendo alguns evidenciado a avaliação como um fator incentivador de melhoria da prática profissional e que poderia ter reflexos na aprendizagem dos alunos. O estudo permitiu concluir que o modelo apresentava dimensões controversas e que estas condicionavam os objetivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificultava a sua implementação. Os professores destacaram a importância das vertentes profissional, social e ética aceitando as dimensões em avaliação. Foram de opinião favorável à garantia de progressão dos mais eficazes e não progressão dos menos eficazes. Apontaram como limitações do processo de avaliação vigente: a burocratização e quantificação da avaliação; a avaliação pelos pares da mesma escola sem formação e perfil adequados; a pouca valorização ou «peso» dado à dimensão social, profissional e ética e à dimensão do ensino aprendizagem; a indefinição ou mesmo a subjetividade da noção de comunidade e da relação a estabelecer com as atividades escolares e que é vista como proporcionadora de desinvestimento na formação científica (falta de condições, de recursos e de tempo disponibilizado em atividades forçadas e dispersas); o condicionamento da relação desempenho docente/sucesso escolar, pela descontinuidade pedagógica; os objetivos extensos e não exequíveis, que retiram motivação aos professores, não sendo reforçadas as suas capacidades para uma ação responsável e autónoma; a baixa responsabilização do docente na redução da taxa de abandono escolar, uma vez que a sua intervenção neste elemento de referência é reduzida; a fixação de quotas, causadora de injustiças, e de onde sobressai a avaliação como fator de responsabilização e tomada de decisões sobre os professores; a atribuição da responsabilidade por um dos objetivos mais contestados ao professor, que é a melhoria os resultados dos alunos e a qualidade das aprendizagens. Os professores reconheceram que o sistema de avaliação leva à individualização do trabalho e à degradação do clima de escola, e consideraram que os elementos complementares e/ou alternativos deveriam privilegiar a avaliação promotora de desenvolvimento profissional, de subida de escalão, incremento salarial e de autoavaliação. Consideraram ainda que deveria haver, acima de tudo, uma cultura de avaliação fundamentada e contextualizada.

Chagas (2010), no seu estudo, abordou a problemática da avaliação de desempenho dos professores no quadro da teoria da regulação local, e teve como objetivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária acerca da aplicação, em 2008/2009, de um novo dispositivo de avaliação de

desempenho docente. A metodologia adotada baseou-se num estudo de caso como estratégia de investigação, tendo a recolha de dados assentado nas técnicas de pesquisa documental e inquérito por questionário. As conclusões demonstraram que os professores concordaram com a avaliação de desempenho docente, sendo a mesma bem acolhida na sua vertente formativa, pois consideraram que estava ligada ao desenvolvimento profissional tendo como objetivo premiar o mérito. Os docentes consideraram ainda ser a autoavaliação ser um parâmetro pertinente do processo, bem como a formação contínua. Por outro lado, consideraram que o “abandono escolar” e os “resultados dos alunos” são itens que não devem ser tidos em conta na sua avaliação de desempenho. A autora refere que parece haver uma contradição no modo como os professores encararam as suas responsabilidades, pois se, por um lado, se sentiram responsáveis pela qualidade da educação e reconheceram que esta está diretamente relacionada com a qualidade do seu desempenho, por outro, rejeitaram a inclusão dos resultados escolares dos alunos como parâmetro a incluir no processo avaliativo. Relativamente ao trabalho entre pares, a observação de aulas, segundo a opinião dos professores inquiridos, não estimula o trabalho de grupo no interior dos departamentos, leva a um trabalho mais individualizado e não a um trabalho de equipa contribuindo para a geração de conflitos entre os mesmos.

Gomes (2010) realizou um estudo onde pretendeu conhecer a perspetiva de avaliadores e avaliados sobre o papel que a supervisão detém no processo de avaliação de desempenho docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria das práticas. Aplicou uma entrevista semiestruturada a quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados do departamento de matemática e ciências experimentais de um agrupamento de escolas. Todos os docentes participantes no estudo concordaram com a necessidade do processo de avaliação do desempenho docente, alguns consideraram mesmo a avaliação como fator incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos. As conclusões demonstraram que o modelo de avaliação apresentava muitas limitações e que estas condicionavam os objetivos intrínsecos do mesmo, no entanto, as questões burocráticas dificultavam a sua implementação. O modelo em questão é também, para a maioria dos participantes no estudo, promotor de desconfiança, de um clima de escola pouco saudável e com características bastante controversas relativamente à aceitação da avaliação e das vertentes em avaliação. A avaliação do desempenho foi ainda vista como reduzida à dimensão individual do professor, pois não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade, nem articulação com a formação necessária ao desenvolvimento dos docentes.

Tarrinha (2010) realizou um estudo em escolas básicas e secundários dos distritos de Coimbra e Aveiro, utilizando uma amostra de oitenta e cinco professores. A questão do referido estudo foi saber quais as perceções que os professores têm da avaliação do ensino docente e da hétero-observação do ensino em contexto de sala de aula estabelecida no Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. As conclusões

demonstraram que a maioria dos inquiridos considerou que o seu desempenho deve ser avaliado; o desenvolvimento profissional deve ser o primeiro fim da avaliação de desempenho docente; todos os professores devem ser avaliados; a avaliação do desempenho dos professores deve ser feita pelo coordenador do departamento, pela direção, por inspetores e/ou colegas com formação especializada; os aspetos a considerar na avaliação de desempenho docente devem ser os didáticos, científicos e relacionais; os contextos privilegiados de avaliação dos professores devem ser a sala de aula e a dinamização de projetos com os alunos; as estratégias a utilizar para fazer e registar a avaliação de desempenho docente devem ser grelhas e portefólios/*webfolios*.

Araújo (2011) procurou auscultar os professores avaliadores no sentido de conhecer as suas perceções sobre o modelo de avaliação do desempenho docente e identificar as suas opiniões sobre a sua implementação. O autor realizou um estudo semelhante ao de Tuytens e Devos (2009) realizado na Bélgica. Foram objetivos deste estudo conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo de avaliação de desempenho docente em geral e sobre os padrões de desempenho, em particular e identificar as opiniões dos professores avaliadores sobre a implementação da avaliação de desempenho docente nas escolas. Foram inquiridos cento e setenta e quatro avaliadores da região norte, dos distritos do Porto e Braga. As conclusões demonstraram que os inquiridos consideraram a avaliação como um meio importante para entender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. Consideraram que a burocracia e a urgência na implementação de um novo modelo de avaliação docente impediram reflexões importantes sobre o processo de avaliação, como sendo os referentes, os propósitos, os critérios ou os efeitos. Os professores avaliadores referiram ainda, que o processo de implementação da avaliação docente foi considerado, quase por unanimidade, negativo, foi um processo imposto, não discutido e, portanto, mal compreendido. Os instrumentos usados na avaliação de desempenho docente eram inadequados à avaliação das várias tarefas que um professor pode ter a seu cargo ou aos vários papéis que pode desempenhar. Consideraram ainda que os docentes avaliadores não foram preparados para compreender e utilizar os instrumentos produzidos nas suas escolas. Referiram ainda que não estavam preparados para gerir os conflitos e as emoções inerentes a este processo. Na conclusão final, o autor refere que parece claro que uma maior participação na conceção, implementação e monitorização do modelo de avaliação tê-lo-ia tornado mais claro, prático e eficaz quanto à execução.

Carneiro (2011) realizou um estudo no distrito do Porto através de questionário distribuído a todos os docentes de diversas escolas, tendo envolvido setecentos e trinta e um docentes. Pretendeu conhecer as perceções dos professores sobre o processo de avaliação do desempenho docente e as suas repercussões no clima de trabalho nas escolas. As conclusões demonstraram que os docentes consideraram que o processo de avaliação de desempenho docente era injusto, questionando a eficácia

dos instrumentos adotados no processo. Os docentes consideraram estar satisfeitos com as relações de trabalho nas suas escolas, daí a sua rejeição quanto a uma avaliação realizada por pares, consideraram que seria vantajoso para todos optar por uma avaliação conduzida por avaliadores externos à escola.

Guedes (2011) realizou um estudo cujo objetivo principal foi saber qual o impacto e o reflexo do modelo de avaliação de desempenho docente num determinado agrupamento, analisando as conceções dos professores sobre o modelo de avaliação. A questão de investigação consistiu em analisar as conceções dos professores relativamente à avaliação de desempenho docente, de modo a compreender qual o motivo que os poderia levar a não aceitar e mesmo declinar algumas regras do referido modelo. As conclusões revelaram que o modelo de avaliação de desempenho foi caracterizado como sendo constrangedor, que não facilita ou promove o trabalho de equipa provocando tensões e conflitos entre docentes, logo, não seria promotor de desenvolvimento profissional, quer no que se refere à identificação de necessidades de formação, quer no que respeita ao seu contributo para a melhoria das práticas. Os resultados demonstram que os inquiridos aceitam algumas das regras, como as menções atribuídas e a ficha de autoavaliação, no entanto apresentaram resistência relativamente à subida de escalão por quotas, à avaliação por professores sem especialização e à implementação de aulas assistidas. Os professores consideraram que o desenvolvimento profissional de um professor é favorecido quando realizado num contexto supervisivo ao invés dum contexto avaliativo, uma vez que o primeiro promove a melhoria e a inovação do desempenho docente, já no segundo formulam-se juízos de valor acerca da qualidade e competência do professor impedindo assim a partilha e a colaboração, e por conseguinte, a reflexão conjunta. A autora concluiu ainda que os professores que participaram no estudo defenderam um modelo de avaliação de desempenho docente imparcial, centrado na supervisão e sem condicionalismos na carreira, devendo a avaliação ser realizada por um avaliador com especialização.

Marques (2011) aplicou um inquérito por questionário a docentes de treze escolas básicas do 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal (seis escolas em Almada e sete escolas no Seixal). O estudo teve como objetivo principal compreender a perceção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente entre 2007/2008 e 2009/2010 nas dinâmicas colaborativas, supervisivas e melhoria das práticas pedagógicas. As principais conclusões demonstraram que os docentes consideraram que existiam práticas supervisivas mas que o coordenador enquanto supervisor, não supervisionou o trabalho dos docentes, consideraram que a implementação da supervisão tem carácter burocrático e não reconhecem competências aos supervisores, referiram que o coordenador é considerado um promotor de desenvolvimento profissional mas a melhoria das práticas não é significativa e raramente acontece o acompanhamento no processo de ensino. Quanto às dinâmicas colaborativas os docentes participantes no estudo consideram que foram reduzidas e que os coordenadores não foram dinamizadores

de práticas colaborativas. No que respeita à dimensão da supervisão as conclusões demonstraram que as práticas supervisivas foram de igual modo pouco frequentes, foram dificultadas pelo descrédito da aplicabilidade da avaliação de desempenho docente e pelo facto dos coordenadores não terem qualificação profissional para supervisionarem. Os resultados demonstraram ainda que os inquiridos consideraram que a supervisão contribuiu para uma melhoria da ação docente, que a avaliação de desempenho docente constitui-se como uma oportunidade para que sejam introduzidas melhorias na prática docente, que a supervisão pedagógica possibilitou reflexão sobre as práticas, que a aplicação da avaliação de desempenho e os órgãos de gestão tiveram pouca importância na existência de melhorias nas práticas docentes, que a avaliação de desempenho não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes. As conclusões demonstraram ainda que os docentes aceitaram e concordaram com a avaliação formativa e com a supervisão reflexiva, no entanto revelam resistência ao reconhecimento e validação do modelo de avaliação em vigor quando da realização do estudo.

Cardoso (2012) procurou estudar do ponto de vista da análise organizacional, o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ciclo 2007-2009), num agrupamento de escolas, centrando-se na problemática da avaliação por pares num quadro legal de verticalização da carreira docente (professores titulares). Esta investigação coincidiu com período de grande contestação dos professores relativamente à introdução das alterações avaliativas implementadas pelo Ministério da Educação e desenvolveu-se num agrupamento de escolas da zona centro de Portugal. Foram entrevistados todos os docentes a lecionar no agrupamento. As principais conclusões do estudo demonstraram que os docentes consideraram a formação dos avaliadores um requisito indispensável no processo, que a formação dos avaliadores não foi adequada nem os auxiliou na sua função avaliativa e que avaliar os colegas foi um constrangimento do processo. A maioria dos inquiridos considerou que a avaliação devia ser efetuada por equipas de avaliadores externos à escola. Relativamente à componente científico pedagógica os resultados demonstraram que os docentes não a consideram como a mais importante do seu desempenho, apontando como razões para este facto, a insuficiência do número de aulas observadas bem como a previsibilidade das mesmas havendo possibilidade de uma preparação diferente do habitual.

Rodrigues (2012) desenvolveu um estudo de caso, de tipo descritivo, num agrupamento de escolas da região centro cujos objetivos foram aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno do medo enquanto fator de resistência por parte dos professores no âmbito da avaliação do desempenho docente e sugerir (se possível), modos de amenizar o medo dos professores relativamente a essa mesma avaliação. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada feita a vinte professores (dois professores desempenham funções na direção do agrupamento; quatro, funções de coordenação de diferentes estruturas e catorze são professores sem cargos atribuídos) do referido agrupamento. As conclusões mostraram os professores

consideraram que a autoavaliação do agrupamento seria importante para melhor implementar e contextualizar a avaliação de desempenho, que o trabalho desenvolvido com os alunos tem prioridade e é desempenhado com competência e profissionalismo, que os professores estão preocupados com o seu futuro e que esse facto não perturba o processo de ensino aprendizagem, que os professores mais bem informados sobre a legislação apresentam-se mais tranquilos e sem medos, que todos consideraram fundamental a existência de um Modelo de Avaliação do Desempenho Docente e que todos preferem avaliadores internos em detrimento dos avaliadores externos.

Santos (2012) realizou um estudo numa escola pública sede de Agrupamento do 2º e 3º ciclos do distrito de Setúbal que obteve uma classificação de Muito Bom na avaliação externa (período em estudo). O autor fez uma análise aos Planos Anuais de Atividades (de 2007 a 2012) para ver se houve melhoria da atividade docente relativamente à crescente exigência do processo da avaliação do desempenho docente neste período de tempo e aplicou um questionário a uma amostra de 110 professores para saber quais as suas perceções sobre o processo de avaliação. Com base na análise dos Planos Anuais de Atividades e dos dados do questionário, a autora concluiu que a avaliação de desempenho docente melhora o trabalho coletivo (articulação, cooperação, partilha de boas práticas, a reflexividade de todos os intervenientes), melhora o trabalho individual (identifica pontos fortes e fracos, informa sobre as competências, reflexividade e autonomia, identifica necessidades de formação, compreensão ensino/aprendizagem, preocupação com melhoria e desenvolvimento profissional, mais criatividade, mais e melhores materiais, melhor desempenho), piora o modo de estar na escola (avaliação entre pares, possibilidade de favorecer amigos, os avaliadores não serem os mais qualificado), permite maior visibilidade do trabalho docente, responsabilização e alinhamento com o projeto da Escola. Relativamente ao processo da avaliação de desempenho docente, os professores consideraram que permite um debate avaliador/avaliado e a oportunidade de refletir sobre as práticas docentes, embora se mostre também orientado para a classificação, seriação, seleção e progressão. Os resultados demonstraram que as perceções dos professores são também marcadas pela incerteza e pelo ceticismo e que as questões mais problemáticas são a falta de reconhecimento aos avaliadores, a dimensão burocrática e sumativa da avaliação e a falta de condições de colocá-la em prática.

Silva (2012) entrevistou oito docentes (quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados) de uma escola da periferia de Lisboa, com o objetivo de conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho. Concluiu que os entrevistados discordam do modelo de avaliação docente e não têm uma visão clara sobre o papel do supervisor no processo avaliativo. Os avaliados mostram-se recetivos à supervisão desde que os avaliadores tenham formação. Os avaliadores percecionam de forma negativa o seu papel referindo-se à falta de tempo, stress, tensão, e falta de preparação geral para

lidar com o processo e assumirem as funções de avaliadores. Este grupo de professores participantes no estudo sugere que se crie uma equipa de avaliadores externos com formação e equidade humana onde prevaleça o desconhecimento entre avaliados e avaliadores.

Alves (2013) aplicou um questionário a todos os docentes de um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro e conduziu vinte e seis entrevistas. O estudo de caso teve como principal objetivo compreender as perceções e práticas desenvolvidas pelos docentes face às alterações introduzidas no sistema de avaliação de desempenho docente no geral, e o papel desempenhado pela supervisão pedagógica na avaliação entre pares, no segundo ciclo avaliativo (2009-2011). As principais conclusões apontam para o facto dos professores inquiridos terem opinião desfavorável face ao atual modelo de avaliação de desempenho docente, dada a sua natureza burocrática, complexa, injusta e a sua escassa utilidade prática, preenchendo apenas requisitos legais e de controlo, referem ser um processo de supervisão pedagógica que não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, acentuando a artificialidade dos procedimentos e o clima de competição e de conflito, consideram que o processo de avaliação de desempenho docente cria entre os docentes uma sensação de desconforto, desenvolvendo sentimentos de injustiça, insegurança e ansiedade o que constituem constrangimentos à melhoria das aprendizagens dos alunos e à qualidade da escola e também que a avaliação de desempenho docente tem uma escassa implicação na melhoria das práticas futuras e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Coelho (2013) realizou um estudo eminentemente qualitativo num agrupamento de escolas no concelho de Sintra considerado território educativo de intervenção prioritário (TEIP). Este estudo teve como objetivo conhecer as modificações que os professores do 1º Ciclo introduziram nas suas práticas educativas diárias, para fazer face às alterações mencionadas na nova avaliação de docentes e suas consequências. Fizeram parte da amostra doze professores do 1º ciclo avaliados ou avaliadores (quatro professores avaliadores, sendo um deles o coordenador do 1º ciclo, quatro professores avaliados do quadro de escola e quatro professores avaliados contratados) aos quais foi aplicada uma entrevista semiestruturada. As conclusões demonstraram que na opinião dos professores entrevistados as duas vertentes do modelo de avaliação de desempenho (formativa e sumativa), não são compatíveis. A vertente sumativa para efeito de progressão na carreira condiciona toda a vertente formativa que deveria promover a melhoria de desempenho através do processo superviso. Os professores consideraram que o modelo de Avaliação de Desempenho Docente apresenta algumas limitações que condicionam o processo de avaliação de professores, como as quotas, que é uma medida economicista que condiciona todo o processo de avaliação e sobretudo os seus resultados. Também a falta de formação dos relatores é vista como uma das limitações do processo avaliativo e a ausência de feedback relativo ao processo superviso. A melhoria de desempenho fica assim posta em causa na opinião dos professores, tornando-se a Avaliação de Desempenho

Docente um processo inútil, stressante e burocrático, prejudicando o dia-a-dia das instituições escolares, pelo mal-estar que provoca nos docentes envolvidos no processo de avaliação.

## Capítulo III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 3.1. Introdução

A metodologia de investigação deve ser adequada ao estudo, de modo a permitir dar resposta ao problema de investigação. Assim, enquadrando-se este no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente e pretendendo conhecer as perceções dos educadores e professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de um Agrupamento de Escolas do distrito de Castelo Branco, sobre a avaliação do desempenho docente e sobre o atual modelo de avaliação do desempenho docente, através de inquérito por questionário.

Tendo nós considerado as perceções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD), como o nosso objeto de estudo e todas as nossas decisões metodológicas se movem para trazer mais luz à compreensão desse objeto, na vertente apontada clarificamos aqui esse conceito definido pelas ciências sociais e da percepção.

De acordo com o dicionário infopédia ciências sociais:

o estudo da percepção é de extrema importância porque o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade e não sobre a própria realidade. Por este motivo, a percepção do mundo é diferente para cada um de nós, cada pessoa percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspetos que têm especial importância para si própria. O processo de percepção tem início com a atenção que não é mais do que um processo de observação seletiva, ou seja, das observações por nós efetuadas. Este processo faz com que nós percecionemos alguns elementos em desfavor de outros.

Alguns autores (por exemplo, Magill, 1984; Singer, 1986; Greco, 2002) têm estudado as percepções, referindo que estas envolvem sempre a deteção e reconhecimento de informação sensorial que é armazenada na memória de longo prazo e oriunda de experiências vividas pelos indivíduos.

O conceito de percepção, neste nosso estudo, tem por base o dicionário infopédia: ciências sociais, quando define a percepção como “o processo pelo qual um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais no sentido de atribuir significado ao seu meio”. Aquilo a que o investigador tem acesso é às opiniões dos indivíduos, uma vez que estas são as suas manifestações verbais ou escritas. A partir da interpretação/leitura destas, pode induzir-se as percepções.

## 3.2. Tipo de estudo

A nossa investigação segue uma abordagem metodológica de um “estudo de caso”. Para Thomas, Nelson e Silverman (2007), no “estudo de caso” o investigador faz um estudo profundo de uma única situação ou fenómeno, este não se restringe, necessariamente, ao estudo de um indivíduo mas pode também ser utilizado em pesquisas que envolvam programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações. Esta ideia é reforçada por Coutinho (2002) ao afirmar que a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”.

Fortin (2006), numa alusão às vantagens e limitações do “estudo de caso” refere:

entre as vantagens, pode-se mencionar a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo, as ideias que ele permite destacar, o estabelecimento de relações entre as variáveis e a possibilidade de conduzir à formulação de hipóteses. No entanto, o estudo de caso tem possibilidades limitadas: os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações e os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si (p.242).

Para além da identificação como um estudo de caso, interessa evidenciar que a natureza da abordagem seguida na interpretação dos fenómenos baseou-se numa combinação qualitativa-quantitativa procurando um conhecimento abrangente sobre o fenómeno em estudo, de modo a que os resultados possam convergir e ser alvo de testagem através de métodos correlacionais e, assim, suportar as conclusões, como refere Flick (2004, in Meirinhos, 2006). Numa primeira parte, recorreremos a uma abordagem de âmbito qualitativo com base em estatística descritiva usando uma análise percentual e sendo os resultados discutidos com base na literatura. Numa segunda fase, aplicamos uma prova estatística inferencial para correlacionar as perceções que os educadores e os professores dos diferentes níveis de escolaridade têm sobre a avaliação de desempenho docente e o atual modelo de avaliação de desempenho docente nos grupos determinados pelas variáveis independentes.

## 3.3. Caracterização da população e da amostra

### 3.3.1. População

Para Fortin (2003), uma população define-se como “um conjunto de elementos com características comuns” (p. 311). A população (ou grupo alvo) é, segundo Tukman (2005), “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”. De acordo com este autor, “a especificação do grupo

que vai constituir a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afeta a natureza das conclusões que se possam vir a extrair de um determinado estudo” (p. 338).

Assim, a população do nosso estudo é o corpo docente de um Agrupamento de Escolas que se situa no distrito de Castelo Branco, ou seja, o total dos elementos do conjunto dos educadores e dos professores de todos os níveis de ensino desse agrupamento (Tab. 1).

**Tabela 1** - Características gerais da população.

<b>Características (Nível de ensino)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Educação pré-escolar	10	13,2
Ensino básico 1º ciclo	19	25,0
Ensino básico 2º ciclo	10	13,2
Ensino básico 3º ciclo e ensino secundário	37	48,7
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

A tabela 1 mostra que a população do estudo corresponde a setenta e seis docentes, sendo dez do pré-escolar, dezanove do 1º ciclo do ensino básico, dez do 2º ciclo do ensino básico e trinta e sete do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. A conjugação do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num único intervalo – variável dependente-, insere-se no facto destes docentes pertencerem a um único grupo de recrutamento. A população é muito reduzida, quando comparada com o número de docentes da maioria dos Agrupamentos do país, principalmente do litoral, ou mesmo do distrito (sistema público de ensino). Contudo, conforme já explicámos, o nosso interesse dirigia-se ao estudo detalhado de um aspeto do Agrupamento no qual somos docente, adequando-se, por isso, o estudo de caso, no que de mais positivo ele tem, e considerando de menor relevo o principal aspeto que a literatura aponta como limitação desta metodologia, que é a impossibilidade de generalização dos resultados a outras populações. Os resultados deste estudo exploratório (como é qualquer estudo de caso), podem ser/constituir um ponto de partida para desejáveis reflexões de corpos docentes de outros Agrupamentos e quiçá de outros níveis decisórios.

Naturalmente, o tamanho da população influencia a dimensão da amostra.

### 3.3.2. Amostra

Para Coutinho (2002), num estudo de caso a constituição da amostra é sempre intencional e de conveniência.

A Tabela 2 apresenta a caracterização da amostra do nosso estudo.

**Tabela 2** - Características gerais da amostra.

<b>Género</b>	N	%
Masculino	13	28,3
Feminino	33	71,7
<b>Idade</b>		
Menos de 30	0	0
De 31 a 40	9	19,6
De 41 a 50	18	39,1
Mais de 50	19	41,3
<b>Habilitações académicas</b>		
Bacharelato	0	0
Licenciatura	30	65,2
Pós-Graduação	4	8,7
Mestrado	12	26,1
Doutoramento	0	0
<b>Total de anos de serviço</b>		
De 0 a 10	1	2,2
De 11 a 20	18	39,1
De 21 a 30	17	37,0
Mais de 30	10	21,7
<b>Nível de Educação e ou Ciclo de Ensino em que exerce a docência</b>		
Pré - Escolar	4	9,5
1º Ciclo	11	26,2
2º Ciclo	9	21,4
3º Ciclo e Secundário	18	42,9

Relativamente ao género, a amostra foi composta por quarenta e seis docentes do Agrupamento (60,6% da população), sendo treze do género masculino e trinta e três do género feminino.

Quanto à idade dos respondentes, nove docentes têm entre trinta e um e quarenta anos, dezoito têm entre quarenta e um e cinquenta anos e dezanove têm mais de cinquenta anos.

No que diz respeito às habilitações académicas, trinta docentes possuem licenciatura, quatro possuem uma pós-graduação não conducente a grau académico e doze têm mestrado.

Quanto ao número de anos de tempo de serviço, apenas um docente tem dez ou menos anos de serviço, dezoito têm entre onze e vinte anos de serviço, dezassete têm entre vinte e um e trinta anos de serviço e dez têm mais de trinta anos de serviço.

Acerca do nível ou ciclo de ensino em que exercem a docência, deve ser clarificado que o número de docentes não corresponde à totalidade da amostra dado que quatro desses docentes lecionam cumulativamente nos diferentes ciclos de ensino o que levou à necessidade dos expurgar da amostra uma vez que somente nos interessavam os que lecionavam apenas num desses ciclos. Assim, para esta variável, fizeram parte da amostra: quatro docentes que lecionam apenas no pré-escolar, onze docentes que lecionam apenas no 1º ciclo, nove docentes que lecionam apenas no 2º ciclo, e dezoito docentes que lecionam apenas no 3º ciclo e secundário. Efetivamente, foram expurgados apenas quatro docentes, um por lecionar simultaneamente nos 1º, 2º e 3º ciclos e três docentes por lecionarem simultaneamente nos 1º, 2º e 3º ciclos e secundário o que não nos permitia colocá-los no grupo de recrutamento a que pertencem efetivamente.

### **3.4. Critérios de escolha da amostra**

O local escolhido para recolha da amostra foi, como já ficou clarificado, um Agrupamento do distrito de Castelo Branco, pelas seguintes razões, sendo a primeira, para nós, de maior sentido:

- Pelo interesse pessoal (é a escola onde somos efetiva e lecionamos);
- Por questões de logística (maior facilidade de acesso à amostra);
- Por facilidade de controlo sobre o processo (conhecimento do envolvimento).

Quanto ao número de docentes envolvidos no estudo, procuramos envolver todos os educadores e professores do Agrupamento. Aliás, dado tratar-se de um estudo de caso, logo no projeto da nossa investigação consideramos que não seria de desprezar nenhum docente do Agrupamento (o caso) interessado e/ou disponível para responder. O questionário foi, assim, enviado a todos os docentes do Agrupamento. No entanto, como o questionário enviado por via eletrónica e a recolha das respostas foi também efetuada da mesma forma, a devolução dos mesmos levou a que a totalidade da amostra ficasse confinada a quarenta e seis docentes (60,6% da população), que foram todos aqueles que responderam ao questionário, com exceção, pelo motivo a que nos referimos no ponto anterior, da variável nível ou ciclo de ensino.

### 3.5. Métodos e procedimentos de recolha de dados

No nosso estudo, optamos por usar como instrumento de recolha dos dados um questionário (anexo 1) por ser um método de fácil aplicabilidade e permitir recolher informações diversificadas, de uma só fonte, não obstruindo a espontaneidade, como referem Washburn e Montoye (1986) e Baranowski (1988).

Fortin (2009) acrescenta que os questionários têm como principal vantagem “poder ser distribuídos a grupos de qualquer tamanho para recolher informação factual sobre opiniões” (p.380).

Neste sentido, em nome do rigor metodológico, consideramos várias fases/etapas na construção do questionário. A literatura mostrou-nos que existe, hoje em dia, alguma variedade de questionários sobre a avaliação de desempenho docente. Por isso, numa primeira fase fizemos um levantamento exaustivo de questões que consideramos que poderiam ser importantes para atingir os objetivos do nosso estudo. Nesta fase tomamos também como referência as leituras bibliográficas efetuadas que nos mostraram quais têm sido as grandes preocupações dos investigadores que, nos últimos anos, se têm debruçado sobre esta temática. Posteriormente, confrontamos as diferentes questões com a legislação em vigor sobre a avaliação de desempenho docente, modificamos e/ou acrescentamos outras questões que pudessem adequar-se de uma forma clara aos objetivos que pretendíamos atingir.

Após construção do questionário submetemo-lo à apreciação de especialista na área, para, numa perspetiva de validação, determinar se os itens do questionário possuía as qualidades inerentes à medição que se pretendia fazer. Após as apreciações e sugestões, fizemos algumas correções e aplicamos o questionário a quatro professores que não fizeram parte da amostra por serem de outro Agrupamento, para conhecer as suas dúvidas no preenchimento (estudo piloto). Esses professores manifestaram numa grelha (anexo 4) as dificuldades sobre a clareza das questões. Foram feitas as correções necessárias e de seguida realizou-se uma segunda aplicação a dois professores, tendo também eles feito as apreciações. Todas estas ações de validação (incluindo pilotagem) aumentam o rigor do processo investigativo e a fidelidade do instrumento de recolha de dados e consequentemente dos resultados.

O questionário (anexo 1) é constituído por dois eixos de análise: dados pessoais e profissionais dos inquiridos e recolha de **opiniões** sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e sobre o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD). Este instrumento é composto por perguntas fechadas e abertas, o que permitiu a complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos. Os dados foram recolhidos entre maio e julho do ano letivo 2013/2014.

O questionário (anexo 1) foi submetido à monitorização de questionários em meio escolar pelo Ministério da Educação e Ciência (inquérito nº 0433500002) para ser

aplicado na escola a professores, e a autorização foi concedida. Na monitorização de inquéritos em meio escolar foram introduzidos os dados de inquérito solicitados (designação, descrição, objetivos, instrumento de inquirição, nota metodológica e declaração do professor orientador do estudo (anexo 2)). Foi também pedida autorização de realização do estudo, ao diretor do agrupamento, através de carta que se encontra em anexo (anexo 3). O questionário foi construído no programa Google Docs e enviado por correio eletrónico, pelo diretor, a todos os professores do Agrupamento. As respostas obtidas ficavam arquivadas numa base de dados do Google docs para posterior tratamento. A mensagem de correio eletrónico reencaminhada pelo diretor tinha um texto explicativo com o objetivo do estudo e forma de preenchimento.

### **3.6. Procedimentos estatísticos**

Para a análise de dados e de acordo com os objetivos do nosso estudo, depois de recolhidos os questionários, criamos uma base de dados com utilização do *“Statistical Package for Social Sciences”* (SPSS, versão 20.0).

Após a seriação dos dados procedeu-se, numa primeira fase, à análise descritiva com base em dados percentuais de cada uma das questões do questionário, para a totalidade da amostra. Numa segunda fase, comparamos os pares de afirmações entre a ADD e o atual MADD, para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas de opinião nas afirmações que têm correspondência na parte dois (perceção face à avaliação de desempenho docente) e na parte três (perceção face ao atual modelo de avaliação de desempenho docente) do questionário (anexo 1) de acordo com as variáveis do estudo.

Começamos por estudar a normalidade de cada uma dessas variáveis. Para testar a normalidade das variáveis dependentes, em estudo, o teste indicado pelos especialistas é o teste de Kolmogorov-Smirnov uma vez que a amostra tem mais de trinta elementos. Este teste tem como função “comparar uma distribuição observada numa amostra, com uma distribuição determinada através de um modelo matemático”. Assim, e especificando, o teste referido compara “uma distribuição observada com a distribuição conhecida de uma população finita de que se supõe extraída a amostra”. Em suma, o teste Kolmogorov-Smirnov aplica-se nos casos em que os dados são métricos ou ordinais, isto é, onde existam, como é o caso do nosso estudo (Tabela 3), ordens ou categorias hierarquizadas (D’Hainaut, 1990, p. 251).

**Tabela 3 - Testagem da normalidade da amostra.**

	Kolmogorov-Smirnov	
	Estatística de teste	p-valor
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	,260	,000
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	,194	,000
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	,193	,000
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	,180	,001
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	,204	,000
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	,253	,000
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	,202	,000
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	,236	,000
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	,214	,000
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	,220	,000
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	,216	,000
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	,179	,001
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	,232	,000
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	,273	,000
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	,188	,000
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	,184	,000

Como em todas e cada uma das variáveis que se pretendem comparar o p-valor é inferior a 0,05 concluímos que estas variáveis não têm distribuição normal, logo, nestas condições, para as compararmos duas a duas deveremos utilizar um teste não paramétrico. Como para cada par de questões os indivíduos que respondem a cada uma delas são os mesmos dizemos que as amostras são emparelhadas, assim usamos o “teste de Wilcoxon” que é um teste estatístico não paramétrico usado para comparar duas amostras emparelhadas.

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Introdução

Neste capítulo fazemos a apresentação e discussão dos resultados do questionário. Começamos por fazer uma análise dos dados descritivos da totalidade da amostra em termos percentuais, tomando por base os resultados evidenciados pela recolha efetuada através do questionário aplicado aos docentes de um Agrupamento de Escolas do distrito de Castelo Branco, com o qual se procurou conhecer a sua perceção face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente. Posteriormente, vamos fazer uma comparação de pares de afirmações entre a perceção que os docentes têm face à avaliação do desempenho e a perceção que têm face ao atual modelo de avaliação do desempenho tendo em conta as variáveis do estudo já identificadas no capítulo I. As variáveis dependentes que pretendemos estudar são:

- Perceção dos Educadores e Professores face à Avaliação do Desempenho Docente;

- Perceção dos Educadores e Professores face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

No presente estudo as variáveis independentes são:

- Género (feminino/masculino);
- Idade (menos de 30/dos 31 aos 40 anos/dos 41 aos 50 anos/mais de 50 anos);
- Habilitações Académicas (Bacharelato/licenciatura/pós-graduação/mestrado/doutoramento);
- Tempo de serviço (de 0 a 10 anos/de 11 a 20 anos/ de 21 a 30 anos/mais de 30 anos);
- Ciclo de Ensino onde Exerce Docência (pré-escolar/1º ciclo/2º ciclo/3º ciclo e secundário).

Conforme explicado no ponto 3.6 do Capítulo III, a análise do questionário foi feita recorrendo a uma base de dados com utilização do “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS, versão 20.0). Numa primeira fase, procedeu-se à análise descritiva com base em dados percentuais de cada uma das questões do questionário, de acordo com as variáveis do estudo. Numa segunda fase, comparamos os dois modelos de avaliação docente, nomeadamente, para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas de opinião nas afirmações que têm correspondência na parte dois (perceção face à avaliação do desempenho docente) e na parte três

(perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente) do questionário (anexo 1). Os dados foram organizados em tabelas.

## 4.2. Perceção face à avaliação do desempenho docente

- **Avaliação do desempenho docente**

No que respeita à perceção dos docentes face à avaliação do desempenho docente (ADD), podemos constatar, pela análise da tabela 4, que a maioria dos docentes do Agrupamento em estudo *concorda* ou *concorda totalmente* que deve haver avaliação do desempenho docente (73,9%) desde que “haja imparcialidade e justiça”, “se assegure a progressão na carreira”, “permita a atualização dos docentes, a melhoria do seu desempenho e das práticas”, “permita controlar o processo ensino/aprendizagem”, “a melhoria do sucesso escolar e das aprendizagens”, “se apresente como uma avaliação formativa e permita regular a qualidade do sistema e melhoria das organizações”.

**Tabela 4** - Perceção face à Avaliação do Desempenho Docente

	DT/D	I	C/CT
Deve haver Avaliação do Desempenho Docente (ADD)	10,8	15,2	73,9
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	17,4	15,2	67,4
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	37,0	23,9	39,1
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	19,5	28,3	52,1
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade educativa na escola.	21,8	30,4	47,9
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	37,0	23,9	39,1
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	13,0	30,4	56,5
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	32,6	26,1	41,3
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	15,2	26,1	58,7
A ADD torna os docentes menos individualistas e mais colaborativos	45,7	28,3	26,0
A observação de aulas constitui uma dimensão da ADD.	17,4	23,9	58,7
A ADD tem unicamente carácter formativo contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.	45,7	28,3	26,0

As frequentes alterações regulamentares da ADD fazem com que os professores desvalorizem o processo de avaliação docente.	15,2	17,4	67,4
A ADD permite saber quem são os melhores professores dentro de uma escola	76,1	19,6	4,4

Dos docentes inquiridos, 15,2% mostram-se *indecisos* se deve haver avaliação do desempenho docente, porque “têm dúvidas sobre se o modelo permite o controlo da progressão na carreira”, se “permite a melhoria do desempenho e das práticas”, se “regula o processo de avaliação”, têm dúvidas “sobre as injustiças no modelo de avaliação”, e sobre “se os avaliadores reúnem as condições necessárias para avaliar”. Podemos ainda referir que apenas 10,8% da nossa amostra considera que *não deve haver* avaliação de desempenho docente, e as razões apontadas são o facto “de considerar que o modelo não favorece a melhoria do desempenho e das práticas”, e por motivos de “não haver progressão na carreira”.

Estes resultados vêm comprovar os obtidos por Chagas (2010), quando afirma que os professores concordam com a avaliação do desempenho docente. Tarrinha (2010) refere, também, que os docentes envolvidos no seu estudo pensam que o seu desempenho deve ser avaliado. Um estudo da OCDE (2009) refere que a avaliação de professores desempenha um papel essencial nos esforços para melhorar o desempenho do sistema educativo. Fernandes (2008) refere que a avaliação é cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar a qualidade da educação e do ensino. Também Costa e Fialho (2012) afirmam que dos resultados obtidos numa investigação que realizaram destacam que os professores reconhecem a ADD como uma necessidade para o desenvolvimento profissional, evidenciando uma atitude de abertura e de aprendizagem.

Constatamos que a maioria *concorda* ou *concorda totalmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva (67,4%), apenas 15,2% dos inquiridos está *indeciso* e, um pouco mais, 17,4% *discorda* ou *discorda totalmente*. Contrariamente aos docentes envolvidos no nosso estudo, Guedes (2011) afirma que a avaliação com carácter avaliativo impede a reflexão conjunta dos docentes, pois o contexto avaliativo da ADD leva a que sejam formulados juízos de valor acerca da qualidade e competência do professor impedindo a partilha e a colaboração. Neste contexto, para aquela autora, a avaliação deverá ter imparcialidade, ser centrada na supervisão e sem condicionalismos na carreira, devendo ser realizada por avaliadores com especialização. Os inquiridos do estudo referido são de opinião que o desenvolvimento de um professor é favorecido quando realizado num contexto supervisiivo levando à melhoria e inovação do desempenho docente.

Relativamente ao facto da ADD promover o trabalho colaborativo entre docentes os inquiridos repartem-se sendo que 39,1% *concorda* ou *concorda totalmente*, 37,0% *discorda* ou *discorda totalmente* e 23,9% da amostra revela-se *indeciso*. Refletindo sobre os resultados referentes ao trabalho colaborativo entre os docentes, podemos

realçar o facto de os dados indicarem a existência de uma divisão dos docentes no que diz respeito às suas percepções, havendo também bastantes indecisos. Cotejando os nossos resultados com os de alguns investigadores, evidencia-se Chagas (2010) que refere no seu estudo que a avaliação não estimula o trabalho de grupo no interior dos departamentos. Marques (2011) refere, também, que as dinâmicas colaborativas foram reduzidas e os coordenadores não são dinamizadores de práticas colaborativas. Gomes (2010) refere que o modelo de avaliação leva à individualização do trabalho. No entanto, Vygotsky (1989) apresenta o trabalho colaborativo na escola como práticas com grande vantagem no desenvolvimento individual de cada docente; também Stronge (2010) refere como essencial um sistema de avaliação de professores de qualidade e defende um clima construtivo através da comunicação, comprometimento organizacional mas também através da colaboração. No entanto, no nosso estudo, os inquiridos não percebem a ADD como promotora do trabalho colaborativo entre docentes, provavelmente, porque esta foi conturbadamente imposta e o trabalho de cada docente tornou-se cada vez mais individualista, com o objetivo de obter uma melhor classificação uma vez que esta teria, supostamente, se os tempos fossem menos conturbados economicamente, implicação na subida de escalão de vencimento.

No que diz respeito ao contributo da ADD para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, a maioria *concorda* ou *concorda totalmente* (52,1%). Quanto à identificação das necessidades de formação contínua dos docentes consideramos que é uma situação natural, uma vez que os docentes em processos avaliativos são levados a refletir sobre o seu trabalho, identificando assim algumas necessidades de formação.

Há ainda uma grande percentagem de docentes que *concorda* ou *concorda totalmente* que a ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade educativa na escola (47,9%). Os resultados expressos revelam-nos que a percepção dos inquiridos vai ao encontro dos objetivos da ADD, como evidenciado no enquadramento teórico, a qual visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Podemos destacar, no entanto, que há bastantes inquiridos que têm dúvidas se realmente tal acontece uma vez que se revelam *indecisos*. Relativamente a esta temática, outros autores (Silva 2001; Messias 2008; Guedes 2011; Alves 2013) chegaram à conclusão que a ADD tem uma escassa implicação na melhoria das práticas futuras ou não contribui para a melhoria das práticas nem do desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

Quanto às percepções dos professores inquiridos sobre se a ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos, as suas opiniões dividem-se uma vez que a percentagem dos que *concordam* ou *concordam totalmente* é de 39,1%, a percentagem dos que *discordam* ou *discordam totalmente* é de 37,0% e a percentagem dos *indecisos* é de 23,9%. Tal resultado vem confirmar resultados obtidos por Silva (2001) que também refere que

a avaliação não contribui para melhorar a qualidade do sistema educativo. Também Murillo (2008) refere que uma proposta de avaliação docente terá que ter em consideração o significado de “bom professor” o qual irá desenvolver boas práticas na sala de aula para permitir a melhoria dos resultados escolares. Outro autor, Fernandes (2008), afirma que a ADD pode vir a tornar-se num processo valioso levando a alterações propícias à melhoria das aprendizagens. No entanto, como já foi referido no enquadramento teórico, a alteração ao estatuto da carreira docente através do Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro define as grandes linhas orientadoras da ADD, a qual pretende a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos. A análise das constatações anteriores sugere algumas reflexões; estes valores levam-nos a pensar que muitos docentes não têm a perceção que a ADD tal como está regulamentada venha melhorar os resultados. Este facto poderá traduzir experiências vividas pelos docentes, na escola, desde a implementação da ADD.

A maioria dos inquiridos *concorda* ou *concorda totalmente* que a AAD permite acompanhamento e supervisão da prática docente (56,5%), o que contraria estudos efetuados por Marques (2011) quando refere que as práticas supervisivas são pouco frequentes ou até raras, uma vez que foram dificultadas pelo descrédito da aplicabilidade da ADD e pelo facto dos coordenadores não terem qualificação profissional para supervisionarem a prática docente dos seus colegas. Também no estudo realizado por Silva (2012), os docentes mostram-se recetivos à supervisão desde que os avaliadores tenham formação.

Uma grande percentagem de professores *concorda* ou *concorda totalmente* que a ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados (41,3%), no entanto, temos a salientar que a percentagem dos que *discordam* ou *discordam totalmente* também é elevada (32,6%) e a percentagem dos *indecisos* é de 26,1%. A perceção dos docentes inquiridos está em consonância com a ideia que Schön (1987) nos transmite quando refere que a supervisão deverá orientar-se numa perspetiva pedagógica, atendendo a que as atividades de supervisão e atividades pedagógicas visam a melhoria da qualidade da ação educativa.

Podemos ainda referir que a maioria dos docentes *concorda* ou *concorda totalmente* que o processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas (58,7%), que uma grande percentagem (45,7%) *discorda* ou *discorda totalmente* que a ADD torna os docentes menos individualistas e mais colaborativos, que a maioria (58,7%) dos professores *concorda* ou *concorda totalmente* que a observação de aulas constitui uma dimensão da ADD, que uma grande percentagem de professores *discorda* ou *discorda totalmente* (45,7) que a ADD tem unicamente carácter formativo contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente. Na investigação levada a cabo por Alves (2013), a autora refere que o processo de ADD cria entre os docentes uma sensação de desconforto, desenvolvendo sentimentos de injustiça, insegurança e ansiedade o que constitui um constrangimento à melhoria das aprendizagens dos alunos e à qualidade da escola. Também Giroux (2007) é de opinião que para a

supervisão e a avaliação enaltecem o trabalho docente este terá que ser desburocratizado e terá que privilegiar o trabalho colaborativo.

Podemos ainda referir que a maioria dos professores *concorda* ou *concorda totalmente* que as frequentes alterações regulamentares da ADD fazem com que os professores desvalorizem o processo de avaliação docente (67,4%). Confrontando com outros estudos, esta questão também já foi colocada por Mota (2009) quando aponta como aspeto negativo da ADD o facto de acontecerem alterações constantes da regulamentação.

Quanto ao facto de a avaliação do desempenho docente permitir saber quem são os melhores professores dentro de uma escola, a maioria (76,1%) *discorda* ou *discorda totalmente*. As razões apontadas pelos docentes são que “há trabalho docente que não é quantificável”, que “a avaliação não permite verificar a validade, pertinência e eficácia do processo”, que “nem todos os avaliadores são imparciais e têm formação”, que “os resultados ou as atividades desenvolvidas nas organizações não são suficientes para diferenciar os melhores dos piores”, que “as quotas impedem uma avaliação justa”, que “o processo está viciado e é injusto” e que “o número de aulas observadas não é suficiente”.

Os professores que se mostraram *indecisos* sobre o facto de a ADD permitir saber quem são os melhores professores dentro de uma escola (19,6%), apontaram como principais razões as dúvidas sobre se a avaliação permite que “todos desenvolvam as suas capacidades”, que “os docentes sabem que as aulas vão ser observadas (previsibilidade)”, que “têm dúvidas sobre a qualidade dos instrumentos de recolha da informação e sobre o modelo de observação das aulas” e que “a observação de aulas deveria ser para todos os docentes”.

Podemos ainda realçar que apenas uma minoria *concorda* ou *concorda totalmente* que a ADD permite saber quem são os melhores professores dentro de uma escola (4,4%), apontando como principal razão a “reflexão que é feita pelos avaliadores”. Outros estudos efetuados por Silva (2001), Gomes (2010), Araújo (2011), Carneiro (2011), Cardoso (2012) e Coelho (2013) referem, na mesma linha, que a ADD não reconhece o desempenho individual, é feita por pares sem formação e perfil o que condiciona todo o processo, os avaliadores não têm preparação para compreender e utilizar os instrumentos inadequados produzidos nas escolas, é um processo injusto, o número de aulas observadas é insuficiente para avaliar a componente científico pedagógica e apresenta limitações como são as quotas que condicionam todo o processo de avaliação.

- **Professores que devem ser avaliados**

Fomos, de seguida, perguntar a opinião dos inquiridos relativamente a quais os professores que deviam ser avaliados e cujos resultados, que contribuem para

evidenciar a percepção dos professores de um Agrupamento do distrito de Castelo Branco, estão expressos na Tabela 5.

**Tabela 5** - Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente, que professores devem ser avaliados

<b>A existir ADD, que professores devem ser avaliados?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Todos os professores	43	93,5
Os professores do Quadro de Agrupamento	0	0
Os professores do Quadro de Zona Pedagógica	0	0
Os professores Contratados	2	4,3
Outros Professores	1	2,2
<b>Quais?</b>		
Professores que têm que subir de escalão ou professores que têm que ingressar na carreira.	1	

Podemos constatar que a grande maioria dos professores inquiridos considera que, a existir ADD, devem ser avaliados todos os professores (93,5%), no entanto, uma reduzida percentagem considera que devem ser avaliados apenas os professores contratados (4,3%) e outros professores (2,2%). O único inquirido que refere “outros professores” esclarece que deverão ser os “Professores que têm que subir de escalão ou os professores que ingressam na carreira”.

Tarrinha (2010) refere, também, que os inquiridos do seu estudo consideram que todos os professores devem ser avaliados. Neste sentido e tendo em conta o desafio da ADD, como foi já referido na revisão de literatura, corrobora-se a ideia de Fernandes (2008) de que a avaliação deve ser encarada como um processo que serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos. Vendo a avaliação nesta perspetiva e também na perspetiva de Gatti (2014) em que a avaliação docente tem que ter em consideração a evolução e transformação de ações profissionais no sentido de se verificar desenvolvimento humano associado ao desenvolvimento profissional, os professores não se opõem à avaliação do desempenho docente.

- **Quem deve avaliar**

Fomos de seguida perguntar quem deveriam ser os avaliadores no caso de haver avaliação do desempenho docente, estando os resultados obtidos apresentados na Tabela 6.

**Tabela 6** - Percepção face à Avaliação do Desempenho Docente, quem deve avaliar

<b>A existir ADD, quem deve avaliar?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Colegas da escola	20	43,5
Colegas de outra escola	10	21,7
Encarregados de Educação	4	8,7
Alunos	5	10,9
Diretor	15	32,6
Coordenador de Departamento	12	26,1
Inspetor(es)	11	23,9
Outros	5	10,9

Relativamente a existir ADD quem deve avaliar, as opiniões dividem-se bastante. Os professores referem que quem deve avaliar são os colegas da escola (43,5%), o diretor (32,6%), o coordenador de departamento (26,1%), os Inspetores (23,9%), os colegas de outras escolas (21,7%), os alunos (10,9%), outros (10,9%) e os encarregados de educação (8,7%).

Os docentes que apontaram que deveriam ser outros para além dos referidos, indicaram “os professores com formação específica na área de avaliação/supervisão e da mesma área dos saberes do avaliado”; “professores especialistas em avaliação docente”; “colegas do mesmo grupo disciplinar”; “especialistas na área de avaliação ou quem o Ministério da Educação decidir”. Os docentes que apresentaram as sugestões anteriores justificaram “que é imperativo que o avaliador tenha preparação adequada e atualizada”; “que sendo especialista na área da avaliação conseguem analisar/enquadrar o desempenho do professor”, “porque dominam a mesma área científica” e “que deve ser uma avaliação especializada e com formação na área”.

Os resultados demonstram que apesar de haver uma maior percentagem de professores (43,5%) que apontam que os avaliadores devem ser colegas da escola, eles revelam uma grande dispersão sobre quem devem ser esses avaliadores.

Tarrinha (2010) refere que a ADD deve ser feita pelo coordenador de departamento, pela direção, por inspetores e outros colegas com formação especializada. Também Rodrigues (2012) refere no seu estudo que os professores preferem avaliadores internos e não externos, pois referem que os avaliadores externos não conhecem nem são sensíveis ao contexto. Em Cardoso (2012) podemos verificar que a autora conclui que a maioria dos docentes participantes no estudo considera que a avaliação deve ser efetuada, não pelos colegas, mas sim por equipas de avaliadores externos à escola. Também Silva (2012) aponta na sua investigação que os participantes no estudo sugerem que se crie uma equipa de avaliadores externos com formação e equidade humana onde prevaleça o desconhecimento entre avaliadores e avaliados. Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação, como já foi referido no enquadramento teórico, o artigo 8º do Decreto Regulamentar

nº26/2012 de 21 de fevereiro indica-nos que compete ao diretor avaliar os docentes que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, o coordenador de departamento curricular ou o avaliador que tenha sido designado para essa função e os docentes avaliados no 8º, 9º e 10º escalões da carreira docente. Compete ao avaliador interno (coordenador de departamento curricular ou quem este designar) a avaliação das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. Compete ao avaliador externo, a avaliação das atividades realizadas pelos avaliados na dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos.

- **Em que contextos os professores devem ser avaliados**

De seguida fomos perguntar em que contextos os docentes consideram que a avaliação deve ocorrer. Os resultados estão plasmados na Tabela 7.

**Tabela 7** - Perceção face à Avaliação do Desempenho Docente: em que contextos devem os professores ser avaliados.

<b>A existir ADD, em que contextos devem os professores ser avaliados?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sala de aula	41	89,1
Reuniões com colegas	13	28,3
Projetos com alunos	30	65,2
Projetos de escola	28	60,9
Cargos pedagógicos desempenhados	25	54,3
Relação com a comunidade escolar	35	76,1
Formação acrescida	23	50,0
Ações de formação frequentadas	24	52,2
Outros	0	0

Os resultados expressos na tabela 7 demonstram que os professores consideram que devem ser preferencialmente avaliados em sala de aula (89,1%), na relação com a comunidade escolar (76,1%); em projetos com alunos (65,2%); em projetos de escola (60,9%); em cargos pedagógicos desempenhados (54,3%); em ações de formação frequentadas (52,2%); em formação acrescida (50,0%) e em reuniões com colegas (28,3%). Relativamente a “outros”, nenhum professor assinalou esta opção.

Pelas percentagens apresentadas, os resultados revelam que os professores consideram que os contextos apontados, todos eles são importantes excetuando as

reuniões com colegas, e para a avaliação do desempenho docente, principalmente a avaliação em contexto de sala de aula e relação com a comunidade.

Podemos encontrar em outros estudos a referência a que os professores consideram que a base da avaliação deveria incidir sobre o trabalho desenvolvido com os seus alunos em atividades letivas dentro da sala de aula (Ferreira, 2006).

- **Que dimensões devem ser avaliadas**

Apresentamos, de seguida, os resultados referentes às dimensões que devem ser tidas em conta na avaliação do desempenho docente (Tabela 8).

**Tabela 8** - Perceção face à Avaliação do Desempenho Docente: que dimensões devem ser avaliadas.

<b>A existir ADD, que dimensões devem ser avaliadas?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Dimensão científica	34	73,9
Dimensão didática	32	69,6
Dimensão pedagógica	45	97,8
Dimensão relacional	0	0
Outra (s)	1	2,2

A análise dos resultados demonstra que as dimensões às quais os professores dão grande importância ao nível da avaliação do desempenho docente são as dimensões pedagógica (97,8%), científica (73,9%) e didática (69,6%). Por sua vez, a dimensão relacional não foi referida por nenhum dos professores inquiridos e apenas um professor referiu “outra”.

As dimensões pedagógica, científica e didática são consideradas fundamentais e vão ao encontro do que os professores referiram anteriormente quando responderam que o principal contexto de avaliação deveria ser o trabalho com os seus alunos dentro da sala de aulas. Tarrinha (2010) reforça o que foi dito anteriormente quando refere que os aspetos mais importantes a considerar na ADD devem ser os didáticos, científicos e relacionais em sala de aula e a dinamização de projetos com alunos.

### 4.3. Perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente

Como foi referido no capítulo do enquadramento teórico, o Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro procede ao desenvolvimento dos princípios que estabelecem um novo regime de avaliação do desempenho docente.

Vamos agora apresentar e analisar os resultados relativos à perceção que os professores têm sobre o atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD), evidenciados na Tabela 9.

**Tabela 9 - Perceção face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente**

	DT/D	I	C/CT
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	58,7	30,4	10,9
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	63,0	23,9	13,1
O atual MADD contribui para o desenvolvimento profissional docente.	52,2	21,7	26,1
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	63,0	23,9	13,0
O atual MADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	45,7	32,6	21,7
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	50,0	30,4	19,5
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	13,0	21,7	65,3
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	56,5	32,6	10,9
O atual MADD contribui para uma maior tranquilidade na vida das escolas.	80,4	15,2	4,4
O atual MADD promove a autoavaliação docente.	39,1	28,3	32,6
O atual MADD aumenta a competição entre docentes.	13,0	26,1	60,9
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	45,7	34,8	19,5
O atual MADD promove a comunicação entre pares.	56,5	21,7	21,7
O atual MADD contribui para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão.	37,0	19,6	43,5
O atual MADD promove a mudança pedagógica.	60,9	30,4	8,7
O atual MADD tem um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes	52,2	30,4	17,3
O atual MADD promove o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola.	45,7	37,0	17,4
O atual MADD é conhecido, nos seus princípios gerais, pelos docentes.	32,6	37,0	30,5
O atual MADD promove a avaliação docente de uma forma justa.	69,6	26,1	4,3

Relativamente à opinião face ao atual MADD, podemos constatar que a maioria dos professores inquiridos *discorda* ou *discorda totalmente* que o atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola (58,7%), promove a proximidade entre avaliadores e avaliados (63,0%), contribui para o desenvolvimento profissional docente (52,2%), contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos (63,0%), contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes (50,0%), promove o trabalho colaborativo entre docentes (56,5%), contribui para uma maior tranquilidade na vida das escolas (80,4%), promove a comunicação entre pares (56,5%), promove a mudança pedagógica (60,9%), tem um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes (52,2%), promove a avaliação docente de uma forma justa (69,6%). Evidenciamos que todas estas percentagens são superiores a 50%.

Os resultados da tabela 9 revelam ainda que há uma grande percentagem de docentes que *discordam* ou *discordam totalmente* que o atual MADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva (45,7%), que permite o acompanhamento e supervisão da prática docente (45,7%), promove o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola (45,7%), promove a autoavaliação docente (39,1%).

Por outro lado, constatamos que a maioria dos professores *concorda* ou *concorda totalmente* que o atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes (65,3%), que aumenta a competição entre docentes (60,9%). Uma grande percentagem *concorda* ou *concorda totalmente* que o atual MADD contribui para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão (43,5%).

Finalmente, podemos constatar, pela análise da tabela 9, que as perceções dos professores inquiridos dividem-se relativamente ao facto do atual MADD ser conhecido, nos seus princípios gerais, pelos docentes: 37,0% mostram-se *indecisos*, 32,6% *discordam* ou *discordam totalmente* e 30,5% *concordam* ou *concordam totalmente*.

A análise dos resultados obtidos no nosso estudo parece evidenciar que a percepção dos docentes inquiridos não vai ao encontro dos objetivos perseguidos pelo Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, uma vez que nesse mesmo Decreto são objetivos do atual MADD “melhorar a qualidade do serviço educativo, o desenvolvimento profissional dos docentes, identificar as necessidades de formação do pessoal docente as quais devem ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente, minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados (...)”, o que parece não ser percecionado pelos docentes participantes no nosso estudo.

Como já foi referido na revisão de literatura, a introdução da ADD no sistema educativo português veio trazer grande perturbação na vida das escolas e falta de tranquilidade na mente dos docentes o que perturbou grandemente a sua atividade docente. Ora, o atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD) visou

alterar essa inquietude vivida nas escolas aquando da introdução da avaliação docente. De acordo com o Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, com o atual MADD se pretende que com “a experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores se demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da actividade: o ensino e a aprendizagem” (p. 855). Das respostas recolhidas aquando da aplicação do inquérito por questionário (Tabela 9), os docentes envolvidos no estudo não percecionam, na sua maioria, as mudanças implícitas na alteração regulamentar a que o atual MADD se propõe. As discordâncias da maioria dos docentes inquiridos, contrariam assim os objetivos do atual MADD. Discordam que o atual MADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Discordam que contribua para a melhoria pedagógica do docente; que promova o trabalho colaborativo de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.

O atual MADD pretende também, na ótica do legislador, minimizar “conflitos entre avaliados e avaliadores”; no entanto, os docentes participantes no nosso estudo *concordam* ou *concordam totalmente* que o atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes e que o mesmo aumenta a competição entre docentes. Pelos resultados somos levados a pensar que o facto da avaliação de desempenho docente estar intimamente relacionada com a progressão na carreira, fator que tem implicações remuneratórias, poderá contribuir para as respostas manifestadas pelos inquiridos e, certamente, do nosso ponto de vista, enquanto professora num Agrupamento de Escolas, que o processo de implementação, desde o início, conduziu a uma desconfiança difícil de ultrapassar.

#### **4.4. Comparação de pares de afirmações entre a perceção face à avaliação do desempenho docente e a perceção face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente.**

Para cada par de afirmações indicamos na tabela seguinte (Tabela 10), para além da estatística de teste e do p-valor que permite identificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas, indicamos também a média da pontuação obtida em cada questão de forma a saber em que sentido variam essas diferenças.

Começamos por comparar a perceção dos docentes face à avaliação do desempenho docente (ADD) e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD) de acordo com a totalidade da amostra (Tabela 10).

Tabela 10 - Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD (totalidade da amostra)

Pares de afirmações	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	2,61	-4,389	,000
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,74		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,28	-3,923	,000
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,91		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,63	-4,479	,000
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,50		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,30	-4,534	,000
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,35		
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,22	-3,238	,001
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,91		
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,61	-4,515	,000
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,57		
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,24	-4,468	,000
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,07		
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,70	-,658	,511
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	3,61		

Quando comparamos a percepção que os docentes têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD encontramos diferenças significativas em todos os pares de questões (p-valor inferior a 0,05) à exceção do último par onde não encontramos diferenças significativas (p-valor superior a 0,05). Podemos assim verificar que os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD, contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o

acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados do que o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é, consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Passamos agora a comparar a percepção dos docentes face à avaliação do desempenho docente (ADD) e atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD) nos grupos determinados pelas variáveis independentes (Tabela 11).

Quando comparamos a percepção que os professores têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável género, podemos verificar que relativamente ao género feminino, os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para a melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é, consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Quanto ao género masculino, os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Podemos também verificar que embora concordem mais que a ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes e contribui para melhoria dos resultados escolares quando comparada com o atual MADD, essas diferenças não são estatisticamente significativas. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que mais contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD; aqui, as diferenças também não são significativas.

**Tabela 11** - Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Género

Pares de afirmações	Género					
	Feminino			Masculino		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	2,55	-3,7	,000	2,77	-2,358	,018
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,67			3,92		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,33	-3,551	,000	2,15	-1,667	,096
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	3,06			2,54		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,70	-3,789	,000	2,46	-2,53	,011
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,64			3,15		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,33	-4,036	,000	2,23	-2,136	,033
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,42			3,15		
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,30	-2,998	,003	2,00	-1,354	,176
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	3,06			2,54		
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,64	-3,737	,000	2,54	-2,636	,008
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,64			3,38		
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,24	-3,891	,000	2,23	-2,271	,023
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,15			2,85		
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,58	-0,244	,808	4,00	-1,134	,257
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	3,55			3,77		

Comparando os géneros, podemos constatar que, em ambos, os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD; no entanto, para os docentes do género masculino não há diferenças significativas ao nível da promoção do trabalho colaborativo entre docentes e contribuição para a melhoria dos resultados escolares, contrariamente ao que acontece no género feminino. Quando se trata do clima de escola, verificamos que quer os docentes do género feminino quer os docentes do género masculino consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, não sendo as diferenças significativas para nenhum dos grupos.

Passamos agora a comparar a perceção dos docentes face à avaliação de desempenho docente e o atual modelo de avaliação de desempenho docente de acordo com a variável idade (Tabela 12). Ao nível desta variável, estabelecemos três escalões: o escalão dos docentes que têm entre 31 e 40 anos (os mais novos), o escalão dos docentes que têm entre 41 e 50 anos (os intermédios), o escalão dos docentes que têm mais de 50 anos (os mais velhos).

Quando comparamos a perceção que os professores têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável Idade, podemos verificar que relativamente ao escalão etário entre os 31 e 40 anos (os mais novos), os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD. Podemos também verificar que embora concordem mais que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, quando comparadas com o atual MADD, essas diferenças não são estatisticamente significativas. Quando se trata do clima de escola, as perceções dos docentes apresentam valores idênticos, isto é, consideram que o contributo para um mal-estar e conflito entre os docentes é igual entre a ADD e o atual MADD, não havendo por isso diferenças significativas.

Tabela 12 - Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Idade

Pares de afirmações	Idade								
	De 31 a 40			De 41 a 50			Mais de 50		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,11	-1,93	,054	2,78	-2,701	,007	2,21	-2,901	,004
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	4,00			3,89			3,47		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,67	-2	,046	2,33	-2,377	,017	2,05	-2,667	,008
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	3,11			3,00			2,74		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,00	-1,841	,066	2,56	-2,877	,004	2,53	-2,994	,003
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,78			3,39			3,47		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,67	-2,07	,038	2,28	-2,994	,003	2,16	-2,737	,006
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,56			3,44			3,16		
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,67	-1,19	,234	2,17	-2,268	,023	2,05	-2,031	,042
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	3,11			2,94			2,79		
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,89	-1,841	,066	2,72	-2,484	,013	2,37	-3,328	,001
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,67			3,39			3,68		
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,89	-2,121	,034	2,17	-2,683	,007	2,00	-3,002	,003
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,56			3,00			2,89		
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,67	0	1,000	3,89	-0,289	,773	3,53	-0,65	,516
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	3,67			3,83			3,37		

Relativamente ao escalão etário entre os 41 e 50 anos (os intermédios), os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as perceções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é, consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Quanto ao escalão etário dos docentes que têm mais de 50 anos (os mais velhos), *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as perceções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é, consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Comparando os escalões etários, podemos constatar que em todos eles, os docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, no entanto para os docentes do escalão etário mais baixo (31 a 40 anos) não há diferenças significativas ao nível da contribuição para uma maior reflexão sobre a prática letiva, contribuição para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes e melhoria dos resultados escolares dos alunos, enquanto que nos escalões intermédio e mais elevado essas diferenças existem. Quando se trata do clima de escola, verificamos que enquanto os docentes do escalão mais baixo atribuem igual importância, os dos escalões intermédio e mais elevado consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD. Podemos ainda constatar que as diferenças relativamente a este item não são significativas para nenhum dos escalões.

Passamos agora a comparar a percepção dos docentes face à avaliação de desempenho docente (ADD) e o atual modelo de avaliação de desempenho docente (MADD) de acordo com a variável habilitações académicas (Tabela 13). Ao nível desta variável estabelecemos três categorias: os docentes que possuem a licenciatura, os docentes que possuem uma pós graduação não conducente a grau e os docentes que possuem o mestrado.

**Tabela 13** - Comparação da percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Habilitações Académicas

Pares de afirmações	Habilitações Académicas								
	Licenciatura			Mestrado			Pós-Graduação		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	2,43	-3,252	,001	2,92	-2,399	,016	3,00	-1,857	,063
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,47			4,17			4,50		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,00	-3,169	,002	2,92	-2,251	,024	2,50	-0,577	,564
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,63			3,67			2,75		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,53	-3,598	,000	3,08	-2,232	,026	2,00	-1,732	,083
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,40			4,00			2,75		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,10	-3,485	,000	2,75	-2,565	,010	2,50	-1,633	,102
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,07			4,00			3,50		

O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,00			2,67			2,50	
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,57	-2,202	,028	3,67	-2,226	,026	3,25	-1,134 ,257
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,43			2,92			3,00	
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,43	-3,672	,000	3,75	-2,53	,011	4,00	-1,134 ,257
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	1,90			3,00			2,50	
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	2,77	-3,72	,000	3,83	-2,428	,015	3,00	-0,816 ,414
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,77			3,50			3,75	
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	3,83	-0,474	,635	3,25	-0,712	,476	3,00	-1,342 ,180

Quando comparamos a percepção que os professores têm sobre a avaliação de desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável Habilitações Académicas podemos verificar que os docentes licenciados *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quanto ao clima de escola, as percepções dos docentes apresentam também valores superiores da ADD quando comparados com o atual MADD, isto é concordam mais favoravelmente que a ADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes que o atual MADD, embora não haja diferenças significativas.

Os docentes que possuem uma Pós-Graduação *concordam também mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, embora essas diferenças não apresentem valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Os docentes que possuem Mestrado *concordam também mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados, quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Ao comparar a percepção que os professores têm sobre a avaliação de desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável Habilitações Académicas podemos verificar que todos os grupos de docentes *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo, entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação continua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD e que essas diferenças se apresentam como significativas para os docentes que possuem licenciatura ou mestrado, mas não para os docentes que possuem uma Pós-Graduação. Quando se trata do clima de escola, verificamos que enquanto os docentes que possuem licenciatura consideram que é a ADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente ao atual MADD, para os professores que possuem Pós-Graduação ou Mestrado é o inverso. Podemos ainda constatar que as diferenças relativamente a este item não são significativas para nenhuma das habilitações.

Passamos agora a comparar a percepção dos docentes face à avaliação de desempenho docente (ADD) e ao atual modelo de avaliação de desempenho docente

(MADD) de acordo com a variável Tempo de serviço (Tabela 14). Ao nível desta variável estabelecemos três categorias: os docentes que possuem entre 11 e 20 anos de serviço, os docentes que possuem entre 21 e 30 anos de serviço e os docentes que possuem mais de 30 anos de serviço.

Gostaríamos de realçar que não consideramos o escalão entre 0 e 10 anos de serviço uma vez que no Agrupamento apenas existe um professor que aí se situa. Esta constatação parece-nos preocupante pois demonstra que não há renovação no corpo docente do Agrupamento, o que faz com que esse mesmo corpo docente esteja algo envelhecido porque o sistema não permite colocação de professores jovens.

**Tabela 14** - Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável tempo de serviço

Pares de afirmações	Tempo de Serviço								
	De 11 a 20			De 21 a 30			Mais de 30		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	2,89	-2,539	,011	2,47	-3,256	,001	2,20	-2,02	,043
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,83			3,71			3,70		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,44	-2,31	,021	2,18	-2,443	,015	2,10	-2,07	,038
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,94			2,88			2,90		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,72	-2,754	,006	2,59	-2,842	,004	2,50	-2,264	,024
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,44			3,65			3,40		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,22			2,47			2,10		
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,33	-3,025	,002	3,41	-2,722	,006	3,30	-2,047	,041

O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,28			2,35			1,80	
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,83	-1,724	,085	2,88	-1,765	,078	3,10	,027
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,72			2,65			2,30	
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,39	-2,588	,010	3,59	-2,693	,007	3,90	,011
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,33			2,18			2,10	
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,06	-2,739	,006	3,18	-2,942	,003	2,80	,059
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,83			3,82			3,30	
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	4,00	-0,832	,405	3,29	-2,165	,030	3,50	,671

Comparando a percepção que os professores têm sobre a avaliação de desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável tempo de serviço, podemos verificar que os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, promove a proximidade entre avaliadores e avaliados e causa um clima de mal-estar e conflito entre os docentes, quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos, à exceção da melhoria dos resultados escolares dos alunos. Quando se trata do clima de escola, os docentes concordam mais favoravelmente que a ADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes quando comparada com o atual MADD, embora as diferenças não sejam significativas.

Os docentes que têm entre 21 e 30 anos de serviço *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva,

promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, promove a proximidade entre avaliadores e avaliados e causa um clima de mal-estar e conflito entre os docentes, quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos, à exceção da melhoria dos resultados escolares dos alunos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, sendo essas diferenças significativas.

Comparando a percepção que os professores têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável tempo de serviço, podemos verificar que os docentes que têm mais de 30 anos de serviço *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, promove a proximidade entre avaliadores e avaliados e causa um clima de mal-estar e conflito entre os docentes, apresentando essas diferenças valores significativos à exceção da promoção da proximidade entre avaliadores e avaliados e contribuição do mal-estar e conflito entre os docentes, quando comparada com o atual MADD.

Quando comparamos a percepção que os professores têm sobre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável tempo de serviço podemos destacar que nas três categorias estudadas todos *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, promove a proximidade entre avaliadores e avaliados e causa um clima de mal-estar e conflito entre os docentes, excetuando o grupo dos vinte e um aos trinta anos de serviço que apresenta a ADD ser menos favorável no que diz respeito ao seu contributo para o clima de escola quando comparada com o atual MADD. Podemos acrescentar que em todos os grupos foram identificadas diferenças significativas à exceção do contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos por parte dos docentes com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos e entre os 21 e os 30, promoção da proximidade entre avaliados e avaliadores no grupo com tempo de serviço com mais de 30 anos e na contribuição para um mal-estar e conflito entre os docentes nos grupos de 11 a 20 anos e mais de 30 anos de tempo de serviço.

Passamos agora a comparar a percepção dos docentes face à avaliação do desempenho docente (ADD) e ao atual modelo de avaliação do desempenho docente (MADD) de acordo com a variável ciclo de ensino onde exerce a docência (Tabela 15). Ao nível desta variável, estabelecemos quatro categorias: os docentes que exercem a docência no Pré-escolar, os que exercem no 1º Ciclo, os que exercem no 2º Ciclo e os que exercem docência no 3º Ciclo e Secundário.

**Tabela 15** - Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Ciclo de Ensino em que Exerce Docência

Pares de afirmações	Ciclo de Ensino onde exerce a docência					
	Pré - Escolar			1º Ciclo		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	2,75	-1,3	,194	2,27	-2,264	,024
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,75			3,18		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,50	-0,577	,564	2,18	-2,271	,023
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,75			2,91		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,75	-1,633	,102	2,82	-2,07	,038
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,75			3,45		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,50	-0,816	,414	1,91	-2,214	,027
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,00			3,09		
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,25	-1,414	,157	2,18	-1,186	,236
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	3,25			2,73		
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	2,50	-1,633	,102	2,18	-2,46	,014
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,50			3,36		
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,00	-1,857	,063	2,36	-2,449	,014
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,50			2,91		
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	3,25	-1,414	,157	4,09	-1,933	,053
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	2,75			3,45		

Comparamos, de seguida, a percepção que os professores têm sobre a avaliação de desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável ciclo de ensino onde exercem a docência (Tabela 16). Podemos verificar que os docentes que lecionam no pré-escolar *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, não apresentando essas diferenças valores significativos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

Podemos verificar que os docentes que lecionam no 1º Ciclo *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando em todos os itens diferenças significativas à exceção da contribuição para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, também aqui as diferenças não são significativas.

Comparando a percepção que os professores têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável ciclo de ensino onde exercem a docência (tabela 16), podemos verificar que os docentes que lecionam no 2º ciclo *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, não apresentando essas diferenças valores significativos à exceção da promoção do desenvolvimento e qualidade educativa na escola e promoção da proximidade entre avaliadores e avaliados. Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes invertem-se relativamente aos itens anteriores, isto é consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-

estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, embora aqui as diferenças não sejam significativas.

**Tabela 16** - Comparação entre a percepção entre a ADD e o atual MADD de acordo com a variável Ciclo de Ensino em que Exerce Docência

Pares de afirmações	Ciclo de Ensino em que exerce a docência					
	2º Ciclo			3º Ciclo , Secundário		
	Média	Estatística de teste	p-valor	Média	Estatística de teste	p-valor
O atual Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD) contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	3,11	-1,543	,123	2,39	-3,216	,001
A ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	4,00			3,83		
O atual MADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,22	-1,3	,194	2,22	-2,697	,007
A ADD promove o trabalho colaborativo entre docentes.	2,67			3,00		
O atual MADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	2,56	-1,857	,063	2,50	-3,002	,003
A ADD contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	3,44			3,44		
O atual MADD promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	2,22	-2,271	,023	2,56	-2,994	,003
A ADD contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade	3,33			3,72		
O atual MADD contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	2,56	-1,081	,279	2,11	-2,194	,028
A ADD é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	3,00			2,94		
O atual MADD permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,11	-1,134	,257	2,67	-2,941	,003
A ADD permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	3,56			3,67		
O atual MADD promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	2,11	-1,983	,047	2,33	-2,588	,010
A ADD contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	3,11			3,17		
O atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	4,11	-0,577	,564	3,33	-1,513	,130
O processo de ADD causa um clima de mal-estar entre colegas.	4,00			3,78		

Quanto à percepção que os professores do 3º ciclo e secundário têm sobre a avaliação do desempenho docente entre a ADD e o atual MADD, podemos verificar que os docentes que lecionam neste ciclo de ensino *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD, apresentando essas diferenças valores significativos. Quando ao clima de escola, as percepções dos docentes apresentam valores superiores da ADD quando comparados com o atual MADD, isto é concordam menos favoravelmente que o MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes, não se verificando diferenças significativas.

Quando comparamos a percepção que os professores têm sobre a ADD e o atual MADD, tendo em conta a variável ciclo de ensino onde exercem a docência podemos destacar que nas 4 categorias estudadas todos *concordam mais favoravelmente* que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares dos alunos, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente, promove a proximidade entre avaliadores e avaliados quando comparada com o atual MADD. Podemos ainda constatar que relativamente à contribuição para um clima de mal-estar e conflito entre os docentes todos os grupos concordam que a ADD apresenta valores superiores relativamente ao atual MADD, à exceção dos professores pertencentes ao 3º Ciclo e Secundário. Podemos acrescentar que no pré-escolar não foram encontradas diferenças significativas em nenhum par de variáveis, quando se comparou a percepção dos docentes entre a ADD e o atual MADD. No 1º Ciclo foram encontradas diferenças significativas em todos os pares de variáveis à exceção da contribuição para melhoria dos resultados escolares dos alunos e contribuição para um clima de mal-estar e conflito entre os docentes. No 2º Ciclo apenas foram encontradas diferenças significativas na promoção do desenvolvimento da qualidade educativa na escola e na promoção da proximidade entre avaliadores e avaliados. No 3º Ciclo e Secundário apenas não foram encontradas diferenças significativas na contribuição para um clima de mal-estar e conflito entre os docentes.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E REFLEXÕES

### 5.1. Introdução

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do nosso estudo. Começamos por apresentar as conclusões relativas às percepções dos professores inquiridos face à Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e posteriormente, face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD). Finalmente apresentaremos as conclusões relativas à comparação de pares de afirmações entre a percepção face à ADD e a percepção face ao atual MADD.

### 5.2. Conclusões

Gostaríamos de salientar que os resultados que este estudo apresentou permitem-nos dizer que foram atingidos os objetivos por nós delineados. As questões de investigação são o suporte para a discussão e apresentação das conclusões, desta forma estamos em condições de poder dizer que os resultados obtidos nos permitem agora dar resposta às questões levantadas no nosso estudo.

Neste estudo foram levantadas quatro grandes questões, que relembramos, e às quais procuramos agora dar resposta.

Na primeira questão pretendíamos saber, **qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à avaliação do desempenho docente?**

Os resultados permitem-nos concluir que:

- A maioria dos docentes do estudo concordam que deve haver avaliação do desempenho docente desde que haja imparcialidade e justiça, se assegure a progressão na carreira, permita a atualização dos docentes e melhoria do seu desempenho e das práticas, permita controlar o processo ensino/aprendizagem, a melhoria do sucesso escolar e das aprendizagens, se apresente como uma avaliação formativa, permita regular a qualidade do sistema e melhoria das organizações.
- A maioria dos docentes do estudo consideram que a ADD contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, permite acompanhamento e supervisão da prática docente. A maioria também considera que a ADD causa um clima de mal-estar entre colegas, que as frequentes alterações regulamentares da ADD fazem com que os

professores desvalorizem o processo de avaliação docente e que a observação de aulas constitui uma dimensão da ADD.

- A maioria dos docentes do estudo consideram que a avaliação do desempenho docente não permite saber quem são os melhores professores dentro de uma escola porque há trabalho docente que não é quantificável, que a avaliação não permite verificar a validade, pertinência e eficácia do processo, que nem todos os avaliadores são imparciais e têm formação, que os resultados ou as atividades desenvolvidas nas organizações não são suficientes para diferenciar os melhores dos piores, que as quotas impedem uma avaliação justa, que o processo está viciado e é injusto e que o número de aulas observadas não é suficiente.

- A maioria dos docentes do nosso estudo consideram que a haver ADD, todos os professores devem ser avaliados, tendo por avaliadores, preferencialmente, os colegas de escola e diretor, a avaliação devia incidir sobre a observação em sala de aula, na relação com a comunidade escolar, em projetos com alunos, em projetos de escola, em cargos pedagógicos desempenhados, em ações de formação frequentadas e em formação acrescida e, principalmente, nas dimensões pedagógica, científica e didática.

Na segunda questão do nosso estudo procuramos saber **qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º do ensino básico e do ensino secundário face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente?**

Os resultados permitem-nos concluir que:

- A maioria dos docentes do estudo consideram que o atual MADD não promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola, a proximidade entre avaliadores e avaliados, não contribui para o desenvolvimento profissional docente, não contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos, não contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, não promove o trabalho colaborativo entre docentes, não contribui para uma maior tranquilidade na vida das escolas, não promove a comunicação entre pares, não promove a mudança pedagógica, não tem um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes, nem promove a avaliação docente de uma forma justa.

- A maioria dos docentes do estudo consideram que o atual MADD contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes aumentando a competição entre eles.

Na terceira questão do nosso estudo procuramos saber **quais os níveis de concordância dos docentes quando se compara a percepção que têm entre a avaliação de desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exerce a docência?**

Os resultados permitem-nos concluir que:

- Os docentes da nossa amostra concordam mais favoravelmente que a ADD, contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva, promove o trabalho colaborativo entre docentes, contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes, promove o desenvolvimento da qualidade educativa na escola, contribui para melhoria dos resultados escolares, permite o acompanhamento e supervisão da prática docente e promove a proximidade entre avaliadores e avaliados do que o atual MADD independentemente das variáveis em estudo.

- Quando se trata do clima de escola, as percepções dos docentes, apresentam variações, isto é, ambos os géneros consideram que é o atual MADD que contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente à ADD, o mesmo acontecendo ao nível da idade com os escalões intermédio (41 a 50 anos) e mais elevado (mais de 50 anos), ao nível das habilitações académicas com os possuidores de mestrado e pós graduação, ao nível do tempo de serviço com os docentes pertencentes ao grupo intermédio (21 a 30 anos) e ao nível do ciclo de ensino (pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo). Os que consideram que a ADD contribui mais favoravelmente para um mal-estar e conflito entre os docentes relativamente ao atual MADD são os que têm a licenciatura, têm tempo de serviço mais baixo (11 a 20 anos) e mais alto (mais de 30 anos) e pertencem ao 3º ciclo e secundário.

Relativamente à quarta e última questão procuramos saber se **haverá diferenças significativas na percepção que os docentes têm quando se compara a avaliação de desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exerce a docência?**

- Quando comparamos a percepção que os docentes têm sobre a ADD e o atual MADD de acordo com a totalidade da amostra encontramos diferenças significativas em todos os pares de questões à exceção do último par.

- Quando comparamos a percepção que os docentes têm sobre a ADD e o atual MADD de acordo com as diferentes variáveis, concluímos que:

- De acordo com a variável género, para os docentes do género masculino não há diferenças significativas ao nível da promoção do trabalho colaborativo entre docentes e contribuição para a melhoria dos resultados escolares, contrariamente ao que acontece no género feminino. Quando se trata do clima de escola, não foram encontradas diferenças significativas para nenhum dos grupos.

- De acordo com a variável idade, para os docentes do escalão etário mais baixo (31 a 40 anos) não há diferenças significativas ao nível da contribuição para uma maior reflexão sobre a prática letiva, contribuição para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes e melhoria dos resultados escolares dos alunos, enquanto que nos escalões intermédio e mais elevado essas diferenças existem. Quando se trata do clima de escola, não foram encontradas diferenças significativas para nenhum dos escalões.

- De acordo com a variável Habilitações Académicas, para os docentes que possuem licenciatura ou mestrado, foram encontradas diferenças significativas em todas as categorias, enquanto que para os docentes que possuem uma Pós-Graduação não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma dessas categorias. Quando se trata do clima de escola, não foram encontradas diferenças significativas para nenhum dos grupos.

- De acordo com a variável tempo de serviço, para todos os grupos foram encontradas diferenças significativas à exceção do contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, por parte dos docentes com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos e entre os 21 e os 30, promoção da proximidade entre avaliados e avaliadores no grupo com tempo de serviço com mais de 30 anos. Quando se trata do clima de escola, não foram encontradas diferenças significativas nos grupos de 11 a 20 anos e mais de 30 anos de tempo de serviço.

- De acordo com a variável ciclo de ensino onde exercem a docência podemos concluir que nos docentes do pré-escolar não foram encontradas diferenças significativas em nenhum par de variáveis, nos docentes do 1º Ciclo foram encontradas diferenças significativas em todos os pares de variáveis à exceção da contribuição para melhoria dos resultados escolares dos alunos e contribuição para um clima de mal-estar e conflito entre os docentes. Nos docentes do 2º Ciclo apenas foram encontradas diferenças significativas na promoção do desenvolvimento da qualidade educativa na escola e na promoção da proximidade entre avaliadores e avaliados. Nos docentes do 3º Ciclo e Secundário apenas não foram encontradas diferenças significativas na contribuição para um clima de mal-estar e conflito entre os docentes.

### 5.3. Conclusão final

Tentando dar resposta à nossa questão principal que foi saber qual a percepção dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário face à Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD), verificamos que uma maioria muito expressiva dos docentes que fizeram parte da nossa amostra querem que o seu desempenho seja avaliado por um modelo que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para alcançar os objetivos da organização escolar. Pela interpretação que fizemos, podemos afirmar ainda que os docentes têm a percepção que o atual MADD não contribui para alcançar os objetivos para os quais a avaliação do desempenho docente deveria contribuir. Nota-se nas respostas dos docentes uma insatisfação face à qualidade e eficácia do modelo implementado, esta constatação vai ao encontro da afirmação de Morgado (2014) quando utiliza a expressão “outra avaliação, esta não!” deixada pelos professores que fizeram parte do seu estudo.

Os professores consideram que o processo de avaliação deve ser um processo não viciado à partida pela existência de quotas que poderão não lhes permitir obter a classificação merecida, que poderá ter implicações na subida de escalão remuneratório. Querem ser avaliados por avaliadores competentes e não por avaliadores impostos e sem qualquer formação. Parece-nos importante destacar, das conclusões do estudo, que a avaliação do desempenho docente deverá passar por uma formação de avaliadores de modo a serem vistos pelos avaliados como determinantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os resultados da avaliação deverão reverter para os professores sob a forma de estratégias de mudanças na sua atividade profissional e não apenas ter um caráter sumativo, ou seja, deverão ser avaliados, essencialmente, na vertente formativa da avaliação. As escolas deverão organizar-se de modo a proporcionar às estruturas intermédias um maior envolvimento na partilha, reflexão e trabalho colaborativo. Os docentes em estudo querem uma avaliação que lhes permita acompanhamento e supervisão da prática docente, ideia esta também corroborada por Azevedo (2014), quando diz que a “supervisão ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino” (p.50). Também Nunes (2011) se refere à avaliação de natureza formativa tendo como objetivo melhorar a “qualidade do trabalho docente e favorecer o seu desenvolvimento profissional e pessoal contínuo” (p. 202) tendo por base a reflexão nas práticas letivas.

Sustentada nas conclusões do estudo, a nossa opinião, agora mais forte, é de que os professores aceitam a Avaliação do Desempenho Docente mas não consideram o atual Modelo aceitável.



## CAPÍTULO VI - LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

### 6.1. Limitações do estudo

Ao longo da realização deste estudo, fomos nos deparando com pequenas dificuldades que teriam sido facilmente ultrapassadas se previamente antecipadas. Assim, no intuito de contribuir para o planeamento de futuras investigações nesta área, realizamos uma listagem daquelas que consideramos ser, as principais limitações deste estudo:

- O tempo disponível para a realização de uma dissertação de mestrado é limitado, principalmente quando tem de existir uma conciliação com a atividade profissional.
- Problemas de logística no preenchimento do questionário, pois os docentes do Agrupamento demoraram muito tempo a responder à solicitação para preencher o questionário on-line, o que atrasou o processo de recolha dos dados.
- Problemas na adesão ao preenchimento do questionário. Numa primeira fase a adesão foi muito diminuta, o que nos levou a ter necessidade de reenviar o mail com o link do questionário lembrando que se não houvesse colaboração da parte dos colegas, não seria possível levar a investigação por diante. Apesar disto, nem todos os professores responderam, facto que condicionou o tamanho da amostra, o que num Agrupamento de dimensões reduzidas é relevante.
- Tratando-se de uma amostra de conveniência, os resultados aqui obtidos não podem ser generalizados, sendo os resultados válidos apenas para o caso estudado.

### 6.2. Recomendações

Tem-se tornado crescente, nestes últimos anos, o interesse dos investigadores relativamente à avaliação do desempenho docente, pelo que nos parece que os resultados deste estudo poderão servir de base a outros estudos.

- Parece-nos interessante saber qual a percepção dos docentes de outros Agrupamentos face à Avaliação do Desempenho Docente e face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.
- Parece-nos interessante saber qual a percepção dos docentes noutros contextos escolares (urbano/rural) face à Avaliação do Desempenho Docente e face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.
- Parece-nos interessante saber qual a percepção dos docentes de outras zonas do país face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do Desempenho docente.

- Parece-nos interessante saber qual a percepção dos docentes sobre as linhas orientadoras de um Modelo de Avaliação que permita atingir os objetivos propostos para a Avaliação do Desempenho Docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão Da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (eds.) *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do desempenho na perspetiva dos professores avaliadores*. Tese de Mestrado não publicada, em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In: Machado, J. & Alves, J. (org). *Melhorar a escola - sucesso escolar, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Editora. Porto
- Baranowski, T. (1988) "Validity and reability of self report measures of physical activity: na information-processing perspective". *Research Quarterly of Exercice and Sport*. Nº 59, p. 314-327.
- Borges, A. (2012). *Perspetivas da avaliação de desempenho docente. Um estudo com professores em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Ciências da Educação Área de especialização em Avaliação. Universidade do Minho Instituto de Educação. Braga.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação de Desempenho Docente e o Professor Titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Carneiro. M. (2011). *Avaliação de Desempenho e Clima de Escola*. Dissertação de mestrado não publicada, em educação. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto.
- Chagas, C. (2010). *A Avaliação de Desempenho dos Professores no Quadro da Regulamentação da Educação - Um estudo de caso numa escola secundária*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas, o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio De Janeiro: Editora Campus.
- Coelho, M. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, L & Fialho, I. (2012). Avaliação do desempenho docente - Perceção dos professores sobre o último modelo de ADA e os seus efeitos nas práticas docentes (Um estudo de caso). In O. Magalhães, & A. Folque (org), *I Jornadas de Investigação em Educação* (pp. 195-216). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp 221-243. Universidade do Minho.
- Cunha, A. (1999). *Unidade e diversidade na formação de professores de educação física - Estudo das representações de professores e formadores*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

- D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, D. (1994). A avaliação das aprendizagens: das Prioridades de investigação e de Formação às Práticas na sala de aula. *Revista de Educação*, 8, 15-20.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, pp. 19-23.
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do Desempenho Docente Expectativas dos Professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Planificação e Administração da Educação. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realidade*. 3ª ed Loures: Lusociência.
- Gatti, B. (2014). “*Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente*”. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, volume 19. Número 2. Julho 2014.
- Guedes, A. (2011). *Avaliação De Desempenho Docente - O Futuro Começa Ontem*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- Gomes, C. (2005). “A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola1”, in: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set Rio de Janeiro.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente – Objetivos e controvérsias*. Dissertação de Mestrado não publicada, Avaliação em Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades de Ciências e Tecnologias. Lisboa.
- Greco, P. (2002). - Percepção no esporte. In Dietmar Salmulski (Ed) *Psicologia do Esporte*, pp.55-101;
- Hill, M. & Hill, A. (1998). *Investigação empírica em ciências sociais: Um guia introdutório*. Lisboa: Dinâmia.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- [http://www.infopedia.pt/\\$percepcao;jsessionid=xV7obYahwrOtr7gb4ix7xQ\\_\\_](http://www.infopedia.pt/$percepcao;jsessionid=xV7obYahwrOtr7gb4ix7xQ__) 21.53 12-05-2014 (infopédia : Ciências sociais)
- Jorge, T. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente uma forma de desenvolvimento profissional, valorização do professor e melhoria da qualidade de ensino no estado do Espírito Santo – Brasil – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Ciências da Educação, Área Especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Lobo, A. (2008). *Sistemas de avaliação docente: uma questão “conflituosa”*. Disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13428&langid=1>. Acesso em 03/02/2014.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), p. 73-93.
- Machado, E. & Abelha, M. (2014). Avaliação de professores: que lições do caso português?. *Olhares, Guarulhos*, V. 2, n.1, p. 55-80. Maio, 2014.
- Magill, R (1984). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo – SP – Brasil: Editora Edgard Blücher LTDA.

- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *Revista de Educação*. Vol. 2, n.º 1.
- Marques, R. (2011). *Perceções de Docentes sobre as Dimensões da Avaliação do Desempenho Docente – Supervisão e colaboração na Cultura Docente*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. (1ª ed). Universidade de Aveiro
- Messias, J. (2008). *Avaliação do Desempenho de Professores e o Papel da Supervisão – Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Supervisão, Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Morais, J. (2009). A Avaliação de Desempenho dos Docentes – Uma Ferramenta ao Serviço da Gestão. *ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, pp. 11-18.
- Mota, V. (2009). *O novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Formação e Perceção dos agentes Avaliativos*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Morgado, J. (2014). “*Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente: Que Relação*”. In: *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, Volume 19, Número 2, Julho 2014*.
- Murillo, F. (2008). “*Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América*”. *Avaliação de Professores. Visões e Realidades Actas da conferência internacional*. Ministério da Educação Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. Fevereiro de 2008
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2011). As reações dos professores portugueses à política da avaliação do desempenho docente: tensões e desafios. In: *Ver a Educação*, Volume 12, Número 2, pp 199-212, julho/dezembro 2011.
- Nunes, C. (2013). “*Avaliação Docente: Monitoramento do Trabalho dos Professores em Portugal*”. In: *A Educação e Políticas Públicas Estudos em Educação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, volume 24, Número 55, Maio/Agosto 2013.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2000) *Características das escolas eficazes. Universidades Lusíada*. <http://observatorio.por.ulusiada.pt> [online] [consultado em: 9/06/2013].
- Oliveira, E. “ A função do Pedagogo como supervisor escolar” in: *Revista Científica eletrônica de Ciências sociais aplicadas da eduvale*, Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT, Ano IV, Número 06, Novembro de 2011.
- Pacheco, E. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Do centro de Formação Francisco de Holanda*, Revista ELO 13, pp 43-49 <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf> 29-08-2014
- Pinto, J & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta. Lisboa.
- Praia, J. (1995) *Formação de professores no ensino da Geologia: Contributos para uma didática fundamentada na Epistemologia das Ciências. O caso da deriva continental* (Vol. I). Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. (2ª ed.). Porto: Areal Editores.

Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Ramos, C. (2008). “A importância da Avaliação do Desempenho de Professores”. Avaliação de Professores. Visões e Realidades Actas da conferência internacional. Ministério da Educação Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. Fevereiro de 2008

Rebelo, A. (2012). *O papel superviso do coordenador de departamento curricular*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Supervisão em educação. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008) *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.

Rodrigues, A. (2012). *A importância do medo na Avaliação de desempenho dos docentes*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Ciências da Educação, área de especialização de Administração e Políticas Educativas. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Rodrigues, E. (2005). *Hacia um Modelo de Evaluacion del Desempeno Profesional del Docente em Honduras*. Dissertação de Mestrado em Gestion de la Educacion. Universidad Pedgógica Nacional “Francisco Morazan”, Tegucigalpa, Honduras.

Rosado, A. & Silva, C. (s.d). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO>. Acesso em 20/01/2014.

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Gráfica Almondina. RVJ Editores.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente em Portugal: que impactos? Perceção dos Professores de uma Escola de 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Lisboa.

Silva, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O Papel da Supervisão e as Competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa

Silva, I. (2001). *Avaliação de Desempenho Contributo para um Estudo da Avaliação de Desempenho dos professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Silva, J. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. In: *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Singer, R. (1986). *El Aprendizaje de las acciones Motrices en el Deporte*. Editorial Hispano Europea, S. A. Bori y Fontestá, 6-8. 0821 Barcelona (España).

Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bases Publishers.

Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra. Coimbra.

Thomas, J., Nelson, J., Silverman, S. (2007). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. (5ªed.). Artmed Editora S.A. São Paulo.

Trigo, J. e Costa, J. (2008). "Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores", in: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. Rio de Janeiro.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Rducação Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação, Serviço de Educação e Bolsas.* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Aprendizagem a revista da prática pedagógica*, ano 5 nº30/2012, pp 56-57.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação.* Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP – 1, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Washburn, R. e Montoye, H. (1986) "The assessment of physical activity by questionnaire". *American Journal of Epidemiology*, 123, p. 563-576.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Lei 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro.

Decreto-Lei 139/90 de 28 de abril.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.

Lei n.º1/98 de 2 de janeiro.

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Junho.

Lei n.º 49 /2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º2/2010 de 23 de junho.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro.

Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro.

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de Julho.

## ANEXOS

### Anexo 1. Questionário



#### Questionário

Estimado/a colega:

Com este questionário pretende-se recolher dados para a nossa Dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, que estamos a desenvolver na Escola Superior de Educação de Castelo Branco. O questionário insere-se num Estudo de Investigação sobre Avaliação do Desempenho Docente e pretende conhecer a **“Perceção dos Professores Face à Avaliação e face ao Modelo de Avaliação do Desempenho Docente”**, tendo em conta o contexto deste Agrupamento. A informação prestada é fundamental para a investigação em curso, as respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão utilizados, apenas, no âmbito da investigação.

Agradecemos a sua colaboração  
maio de 2014

#### 1- Dados pessoais e profissionais

##### 1.1- Género

Masculino

Feminino

##### 1.2- Idade

Menos de 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Mais de 50

##### 1.3- Habilitações académicas (indique a mais elevada, completada)

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

##### 1.4- Situação Profissional

Quadro de Agrupamento

Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

**1.5- Total de anos de serviço até 31/08/2013**De 0 a 10  De 11 a 20  De 21 a 30  Mais de 30 **1.6- Nível de Educação e ou Ciclo de Ensino em que exerce a docência (indique mais do que um se for o caso)**Pré – Escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário **2- Perceção face à Avaliação do Desempenho Docente**

Tente abstrair-se do Modelo de **Avaliação do Desempenho Docente (ADD)** em vigor, pois as questões seguintes são genéricas.

Sabendo que não há respostas certas nem erradas, responda em função do que, de facto, pensa.

Nas questões seguintes assinale, com uma cruz (x), **apenas** a alternativa que corresponde à sua perceção, de acordo com a seguinte escala:

**DT-** Discordo Totalmente; **D-** Discordo; **I-** Indeciso; **C-** Concordo; **CT-** Concordo Totalmente

Em cada item, assinale apenas uma opção	DT	D	I	C	CT
<b>2.1- Deve haver Avaliação do Desempenho Docente (ADD).</b> Queira, por favor, justificar a sua resposta. <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2-</b> A <b>ADD</b> contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3-</b> A <b>ADD</b> promove o trabalho colaborativo entre docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.4-</b> A <b>ADD</b> contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.5-</b> A <b>ADD</b> contribui para uma melhor organização da prática letiva promovendo o desenvolvimento e a qualidade educativa na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.6- A <b>ADD</b> é um fator importante para o sucesso educativo, permitindo melhorar os resultados escolares dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7- A <b>ADD</b> permite acompanhamento e supervisão da prática docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8- A <b>ADD</b> contribui para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9- O processo de <b>ADD</b> causa um clima de mal-estar entre colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10- A <b>ADD</b> torna os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11- A observação de aulas constitui uma dimensão da <b>ADD</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12- A <b>ADD</b> tem unicamente carácter formativo contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13- As frequentes alterações regulamentares da <b>ADD</b> fazem com que os professores desvalorizem o processo de avaliação docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14- A <b>ADD</b> permite saber quem são os melhores professores dentro de uma escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queira, por favor, justificar a sua resposta.					
<p><b>Nas questões seguintes assinale, com uma cruz (x), no quadrado relativo à alternativa ou alternativas que correspondem à sua opinião.</b></p>					
2.15- A existir <b>ADD</b> , que professores devem ser avaliados? <b>(assinale mais do que um se for o caso)</b>					
Todos os professores					<input type="checkbox"/>
Os professores do Quadro de Agrupamento					<input type="checkbox"/>

Os professores do Quadro de Zona Pedagógica

Os professores Contratados

Outros Professores

Quais?

---

Justifique a sua opção.

**2.16- A existir ADD, quem deve avaliar? (assinale mais do que um se for o caso)**

Colegas da escola

Colegas de outra escola

Encarregados de Educação

Alunos

Diretor

Coordenador de Departamento

Inspetor(es)

Outro(s)

Quem?

---

Justifique a sua opção.

**2.17- A existir ADD, em que contextos devem os professores ser avaliados? (assinale mais do que um se for o caso)**

Sala de aula

Reuniões com colegas

Projetos com alunos

Projetos de escola

Cargos pedagógicos desempenhados

Relação com a comunidade escolar

Formação acrescida

Ações de formação frequentadas

Outros

Quais?

---

Justifique a sua opção.

**2.18- A existir ADD, que dimensões devem ser avaliadas? (assinale mais do que um se for o caso)**

Dimensão científica

Dimensão didática

Dimensão pedagógica

Dimensão relacional

Outra(s)

Quais?

---

Justifique a sua opção.

## 1- Perceção face ao atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

Tendo em conta **o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (MADD)** responda às questões que se seguem.

Sabendo que não há respostas certas nem erradas, responda em função do que, de facto, pensa sobre o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente **(MADD)**.

Nas questões seguintes assinale, com uma cruz (x), **apenas** o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua perceção, de acordo com a seguinte escala:

**DT**- Discordo Totalmente; **D**- Discordo; **I**- Indeciso; **C**- Concordo; **CT**- Concordo Totalmente

Em cada item, assinale apenas uma opção	DT	D	I	C	CT
<b>3.1-</b> O atual <b>MADD</b> promove o desenvolvimento e qualidade educativa na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2-</b> O atual <b>MADD</b> promove a proximidade entre avaliadores e avaliados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para o desenvolvimento profissional docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.4-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.5-</b> O atual <b>Modelo de Avaliação do Desempenho (MADD)</b> contribui para uma maior reflexão sobre a prática letiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.6-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.7-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para um mal-estar e conflito entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.8-</b> O atual <b>MADD</b> promove o trabalho colaborativo entre docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.9-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para uma maior tranquilidade na vida das escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.10-</b> O atual <b>MADD</b> promove a autoavaliação docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.11-</b> O atual <b>MADD</b> aumenta a competição entre docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.12-</b> O atual <b>MADD</b> permite o acompanhamento e supervisão da prática docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.13-</b> O atual <b>MADD</b> promove a comunicação entre pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.14-</b> O atual <b>MADD</b> contribui para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.15-</b> O atual <b>MADD</b> promove a mudança pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.16-</b> O atual <b>MADD</b> tem um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.17-</b> O atual <b>MADD</b> promove o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.18-</b> O atual <b>MADD</b> é conhecido, nos seus princípios gerais, pelos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.19-</b> O atual <b>MADD</b> promove a avaliação docente de uma forma justa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração!

## Anexo 2. Declaração da orientadora



### DECLARAÇÃO

O Projeto de Dissertação “*Perceção dos professores face à avaliação e ao modelo de avaliação de desempenho docente*” apresentado por **Noélia Mendes Serrano**, 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 na Escola Superior de Educação de Castelo Branco declara estar a orientar, a Dissertação “*Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação de desempenho docente*”.

Castelo Branco, 20/05/14

Orientador

---

Maria de Fátima Paixão  
(Professora Coordenadora com Agregação)

### **Anexo 3. Pedido ao Diretor do Agrupamento**

XXXXXXXXXXXXXXXXXX, 7 de maio de 2014

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Eu, Noélia Mendes Serrano, professora do quadro de agrupamento, a exercer funções docentes no grupo 230 encontro-me neste momento em fase de elaboração de dissertação de mestrado em Supervisão e avaliação escolar, a apresentar no Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A Dissertação de mestrado intitulada: “PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO E FACE AO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.” Pretende através de um estudo de caso, saber qual a perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente.

Desta forma, gostaria de convidar o agrupamento de escolas a participar nesta investigação. Venho por este meio solicitar a V.Ex.<sup>a</sup>, que se digne autorizar-me a efetuar a aplicação de um instrumento de recolha de dados (questionário), a todos os educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e aos professores do ensino secundário que estejam a lecionar neste Agrupamento. De forma a obter os dados que conduzam à consecução do referido estudo.

A sua colaboração neste projeto será muito útil, estando desde já garantido, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a colaboração.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

---

(Noélia Mendes Serrano)

## Anexo 4. Grelha de análise do questionário (dúvidas)

Nº da questão	Clareza da questão			Observações
	Nada clara	Pouco clara	Muito clara	
1.1				
1.2				
1.3				
1.4				
1.5				
1.6				
2.1				
2.2				
2.3				
2.4				
2.5				
2.6				
2.7				
2.8				
2.9				
2.10				
2.11				
2.12				
2.13				
2.14				
2.15				
2.16				
2.17				
2.18				
3.1				
3.2				
3.3				
3.4				
3.5				
3.6				
3.7				
3.8				
3.9				
3.10				
3.11				
3.12				
3.13				
3.14				
3.15				
3.16				
3.17				
3.18				
3.19				