



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Departamento de Pedagogia e Educação

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O  
MODELO PRETENDIDO – UM ESTUDO COM  
DOCENTES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**Susana Isabel Paixão da Costa Laureano**

Orientadora: Professora Doutora Olga Maria Santos  
Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação – Supervisão Pedagógica

Évora, 2013



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Departamento de Pedagogia e Educação

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O MODELO  
PRETENDIDO – UM ESTUDO COM DOCENTES DOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**Susana Isabel Paixão da Costa Laureano**

Orientadora: Professora Doutora Olga Maria Santos  
Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação – Supervisão Pedagógica

Évora, 2013



## AGRADECIMENTOS

A consecução do trabalho apresentado foi possível graças ao incentivo, dedicação, disponibilidade e contributo de professores, familiares, amigos e colegas, a quem presto um profundo reconhecimento, pretendendo expressar a minha estima e gratidão.

À minha Orientadora, Professora Doutora Olga Maria Santos Magalhães, pelo sábio conhecimento transmitido, pelo apoio e disponibilidade constantemente prestados.

Aos Professores Doutores António Borralho, António Neto e Isabel Fialho, pelas sábias orientações prestadas no momento de construção de um dos instrumentos de recolha de dados que esteve na base do estudo empírico.

Aos restantes professores que lecionaram as aulas do Mestrado, pelos conhecimentos transmitidos, que se revelaram essenciais para a minha formação e mais concretamente, para a consecução deste trabalho.

Aos colegas que participaram no estudo, pela receptividade e colaboração demonstradas.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio incondicional, inerente a todos os momentos deste percurso.

Ao Pedro, pela partilha de conhecimentos e pelo incentivo motivacional que se tornou determinante na fase final deste trabalho.



## RESUMO

A implementação dos últimos Modelos de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) transpareceu, na comunicação social e nos diversos ambientes de trabalho, alguma falta de consensualidade, relativamente a aspetos inerentes à sua aplicação e respetivas implicações.

Desta forma, desenvolvemos um estudo que teve como principal objetivo identificar o modelo de avaliação idealizado pelos docentes, ao nível dos domínios a ser avaliados, da forma como estes devem ser objeto de avaliação, dos instrumentos utilizados, dos avaliadores, da periodicidade do processo e das respetivas consequências profissionais para os avaliados.

A vertente empírica da investigação foi suportada por um estudo de cariz qualitativo e quantitativo, concretizado por meio de entrevistas e aplicação de um questionário a docentes do ensino básico e secundário.

Os resultados pareceram salientar a dimensão sumativa da ADD, surgindo o diretor da escola e o relator como os principais responsáveis pela avaliação dos vários domínios, que devem ter por base, sobretudo, a observação de aulas e a apreciação de evidências, com caráter facultativo. Em consonância, a ADD deverá ocorrer em fase de progressão, não estando condicionada pela existência de vagas.

Palavras-chave: Avaliação, Desempenho Docente, Modelo de Avaliação





## **ABSTRACT**

The implementation of recent Models of Evaluation of Teaching Performance (ETP) transpired in the media and in various work environments, a lack of consensual relating to aspects inherent in their respective application and implications.

In this way, we have developed a study that had as its main objective to identify the assessment model idealized by teachers, at the level of the domains to be assessed, how these should be object of evaluation, the instruments used, the assessors, the periodicity of the process and the professional consequences for the assessed.

The empirical strand of research was supported by a study of qualitative and quantitative caris, realized by means of interviews and application of a questionnaire to teachers of primary and secondary education.

The results seemed to emphasize the summative dimension of the ETP, popping the school principal and the “rapporteur” as the main responsible for the evaluation of multiple domains, which must be based, above all, classroom observation and assessment of evidence, with optional character. Correspondingly, the ETP should occur in the progression phase, not being constrained by the existence of vacancies.

**Keywords:** Assessment, Teacher Performance, Evaluation Model



## ÍNDICE GERAL

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	iii
ÍNDICE DE QUADROS .....	iv
ÍNDICE DOS GRÁFICOS .....	v
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	ix
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
PONTO DE PARTIDA.....	5
DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	5
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	7
<b>Capítulo 1 - A AVALIAÇÃO NO DESEMPENHO PROFISSIONAL.....</b>	<b>9</b>
1.1. O DESEMPENHO PROFISSIONAL .....	9
1.1.1. SER PROFESSOR – UM PAPEL COMPLEXO.....	10
1.1.2. A IMAGEM SOCIAL DO PROFISSIONAL .....	14
1.1.3. PARA UM DESEMPENHO DE QUALIDADE.....	16
1.2. A AVALIAÇÃO .....	21
<b>Capítulo 2 – A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....</b>	<b>27</b>
2.1. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE INTERNACIONAIS.....	29
2.2. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE PORTUGUÊS.....	39
<b>Capítulo 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL.....</b>	<b>45</b>
3.1. METODOLOGIA GERAL .....	45
3.2. PRIMEIRA FASE – AS ENTREVISTAS .....	47
3.3. SEGUNDA FASE - O QUESTIONÁRIO .....	48
3.4. POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA.....	50
3.5. TRATAMENTO DOS DADOS .....	51
<b>Capítulo 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>

4.1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	53
4.2. PARÂMETROS OU DOMÍNIOS QUE DEVEM SER AVALIADOS .....	57
4.3. COMO DEVEM SER AVALIADOS OS VÁRIOS PARÂMETROS .....	66
4.4. QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE DEVEM SER USADOS .....	72
4.5. QUEM DEVE AVALIAR .....	79
4.6. QUAL A PERIODICIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO.....	94
4.7. QUAIS OS EFEITOS, PARA O AVALIADO, QUE A ADD DEVE TER .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
CONCLUSÕES.....	101
IMPLICAÇÕES .....	109
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	111
CONTRIBUTO PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
CCAD	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
ECD	Estatuto da Carreira Docente
OCDE	Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Novas funções da escola de massas .....	13
Quadro 2 – Síntese das repercussões da avaliação externa do desempenho nos países integrados no estudo realizado pela Delegação Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caraíbas (OREALC/UNESCO), em 2003/2004 .....	31
Quadro 3 – Métodos usados oficialmente para a avaliação individual ou coletiva dos professores.....	35
Quadro 4 – Dimensões e domínios da ADD.....	40
Quadro 5 – Escala de classificação da ADD .....	42
Quadro 6 – Resumo da metodologia de investigação .....	46
Quadro 7 – Resumo do tipo de resposta das questões do grupo II.....	48
Quadro 8 – Obrigatoriedade das várias formas de avaliação dos parâmetros de ADD .....	68
Quadro 9 – Relação entre a situação profissional e a periodicidade da ADD.....	95
Quadro 10 – Efeitos da ADD para o avaliado .....	96
Quadro 11 – Relação entre os domínios a ser avaliados e as respectivas dimensões de avaliação .....	102

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por sexo .....	53
Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por situação profissional .....	53
Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por grau acadêmico .....	54
Gráfico 4 - Distribuição dos docentes por grupo disciplinar .....	54
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço .....	55
Gráfico 6 - Distribuição dos docentes por Direção Regional de Educação.....	56
Gráfico 7 - Distribuição dos docentes por exercício de funções no âmbito da ADD .....	56
Gráfico 8 - Grau de concordância relativamente à integração da realização das atividades letivas no modelo de ADD .....	58
Gráfico 9 - Grau de concordância relativamente à integração do contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades no modelo de ADD.....	58
Gráfico 10 - Grau de concordância relativamente à integração da preparação e organização das atividades letivas no modelo de ADD.....	59
Gráfico 11 - Grau de concordância relativamente à integração da relação pedagógica com os alunos no modelo de ADD .....	59
Gráfico 12 - Grau de concordância relativamente à integração da formação contínua e desenvolvimento profissional no modelo de ADD .....	60
Gráfico 13 - Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos no modelo de ADD.....	61
Gráfico 14 - Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com o grupo de pares e com a escola no modelo de ADD.....	61
Gráfico 15 - Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a promoção da aprendizagem no modelo de ADD .....	62
Gráfico 16 - Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a escola no modelo de ADD .....	63
Gráfico 17 - Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional no modelo de ADD.....	63

Gráfico 18 - Grau de concordância relativamente à integração do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos no modelo de ADD .....	64
Gráfico 19 - Grau de concordância relativamente à integração da participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão no modelo de ADD .....	65
Gráfico 20 - Grau de concordância relativamente à integração da dinamização de projetos de investigação e inovação educativa e sua correspondente avaliação no modelo de ADD .....	65
Gráfico 21 - Grau de concordância relativamente à observação de aulas como forma de avaliação dos parâmetros de ADD .....	66
Gráfico 22 - Grau de concordância relativamente à apreciação de reflexões escritas como forma de avaliação dos parâmetros de ADD .....	67
Gráfico 23 - Grau de concordância relativamente à apresentação de evidências como forma de avaliação dos parâmetros de ADD .....	67
Gráfico 24 - Grau de concordância relativamente à definição de objetivos individuais como forma de avaliação dos parâmetros de ADD .....	68
Gráfico 25 - Grau de concordância relativamente à combinação prévia no que respeita à observação de aulas.....	69
Gráfico 26 - Grau de concordância relativamente ao número de aulas a ser observado no processo de ADD .....	70
Gráfico 27 - Grau de concordância relativamente à existência de um sistema de quotas no modelo de ADD.....	71
Gráfico 28 - Grau de concordância relativamente à escala de classificação do modelo de ADD.....	71
Gráfico 29 - Instrumentos de avaliação a integrar o modelo de ADD.....	73
Gráfico 30 - Obrigatoriedade dos instrumentos de avaliação no modelo de ADD.....	74
Gráfico 31 - Número de evidências associadas a cada dimensão de avaliação .....	74
Gráfico 32 - Responsabilização do Ministério da Educação pela construção da ficha de avaliação global e sua aplicação a nível nacional.....	75
Gráfico 33 - Responsabilização da Escola pela construção da ficha de avaliação global com diretrizes do Ministério de Educação .....	76



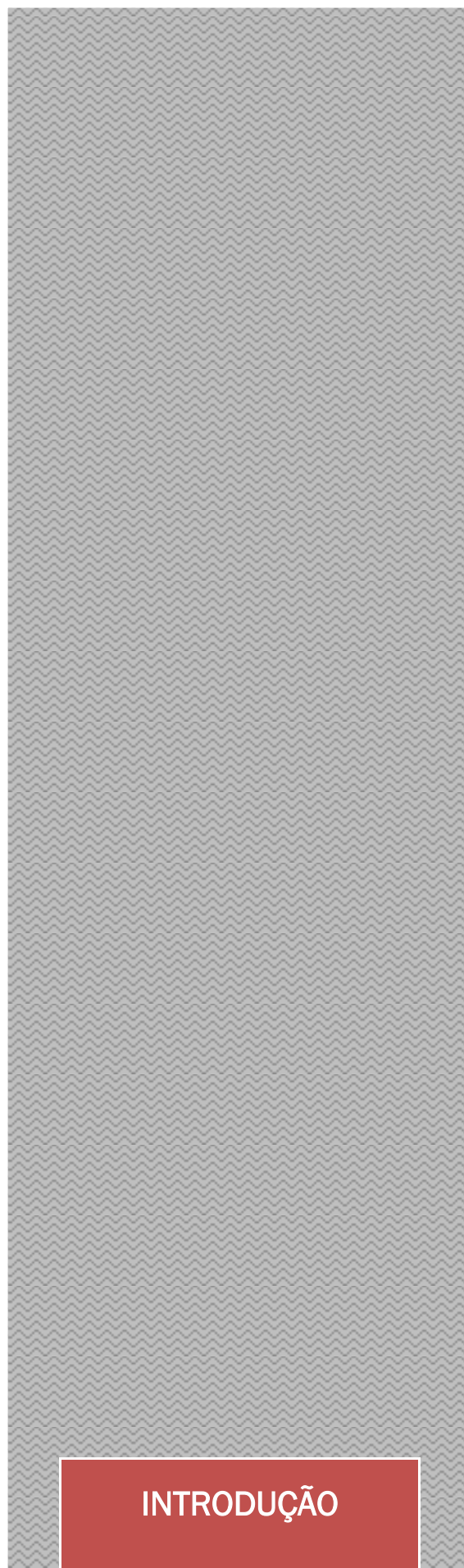
Gráfico 34 - Inteira responsabilização da Escola pela construção da ficha de avaliação global .....	76
Gráfico 35 - Responsabilização do Ministério da Educação pela construção da ficha de observação de aulas e sua aplicação a nível nacional .....	77
Gráfico 36 - Responsabilização da Escola pela construção da ficha de observação de aulas com diretrizes do Ministério de Educação .....	78
Gráfico 37 - Inteira responsabilização da Escola pela construção da ficha de observação de aulas.....	78
Gráfico 38 - Intervenientes na ADD .....	80
Gráfico 39 - Pertinência no que respeita à existência de uma Comissão de Coordenação de ADD.....	80
Gráfico 40 - Pertinência no que respeita à existência de um Júri de Avaliação na ADD .....	81
Gráfico 41 - Grau de concordância relativamente ao grupo disciplinar do Relator e do avaliado .....	81
Gráfico 42 - Grau de concordância no que respeita à Escola em exercício de funções por parte do Relator.....	82
Gráfico 43 - Grau de concordância no que respeita à área de formação do Relator .....	83
Gráfico 44 - Grau de concordância relativamente à necessidade de existência de experiência em ADD por parte do Relator.....	83
Gráfico 45 - Grau de concordância relativamente à escolha do relator pelo avaliado.....	84
Gráfico 46 - Grau de concordância relativamente à nomeação do relator pelo Diretor da escola .....	84
Gráfico 47 - Grau de concordância relativamente à nomeação do relator por instâncias superiores à escola.....	85
Gráfico 48 - Grau de concordância relativamente à seleção do relator por concurso .....	85
Gráfico 49 - Grau de concordância relativamente às características do Avaliador externo.....	86
Gráfico 50 - Grau de concordância relativamente à formação do Avaliador externo .....	86
Gráfico 51 - Grau de concordância relativamente ao exercício de funções por parte do Avaliador externo .....	87

Gráfico 52 - Grau de concordância relativamente às funções que o Relator/Avaliador/supervisor deve desempenhar na ADD.....	88
Gráfico 53 - Grau de concordância relativamente às funções da CCAD na ADD .....	89
Gráfico 54 - Grau de concordância relativamente às funções do Júri de Avaliação na ADD .....	90
Gráfico 55 - Grau de concordância relativamente às funções do Avaliador Externo na ADD .....	91
Gráfico 56 - Grau de concordância relativamente às funções dos Pais/Encarregados de Educação na ADD .....	92
Gráfico 57 - Grau de concordância relativamente às funções dos Alunos na ADD .....	93
Gráfico 58 - Periodicidade da ADD .....	94

## ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A .....	121
APÊNDICE B .....	125
APÊNDICE C .....	141
APÊNDICE D .....	151
APÊNDICE E .....	157





**INTRODUÇÃO**



Ele sabia o que era sentir «não saber», o que era ser principiante. Por temperamento e por princípio, sabia que não saber era a condição crónica não só do estudante, mas do verdadeiro cientista. Foi isso que fez dele um professor autêntico.

Bruner, 1996, p. 157





### PONTO DE PARTIDA

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) constitui-se-nos como uma área de estudo pertinente, essencialmente por dois motivos: por um lado, o reconhecimento, por parte da investigadora, da relevância que assume o papel desempenhado pela avaliação em geral e pela ADD em particular, ao nível da regulação de todas as políticas que envolvem a vida da escola, com as respetivas teias de relações externas e internas; e, por outro, a forma inesperada e traduzindo, por vezes, objetivos extrínsecos à realidade educativa, como os sucessivos modelos de ADD foram implementados, gerando pressão e um controlo excessivamente burocrático, que conduziu a uma desmotivação, inconformismo e, por vezes, um mau estar docente, que se refletiu no desempenho dos professores e, como consequência, na qualidade do seu ensino.

Dado o clima de insatisfação e contestação vivido, o Ministério da Educação viu-se obrigado a reformular, por diversas vezes, os modelos que colocava no terreno, podendo ler-se a este respeito, no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, que altera o Estatuto da Carreira Docente (ECD):

Estas alterações visam a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País.

### DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No contexto que acabamos de descrever, foi-se definindo o nosso problema de investigação: **QUAL É O MODELO DE ADD IDEALIZADO PELOS DOCENTES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**, que tem subjacente seis objetivos que passamos a descrever:

Objetivo 1: Quais os parâmetros ou domínios que devem ser avaliados?

Objetivo 2: Como devem ser avaliados os vários parâmetros ou domínios?

Objetivo 3: Quais os instrumentos que devem ser usados?

Objetivo 4: Quem deve avaliar?

Objetivo 5: Qual a periodicidade do processo avaliativo?

Objetivo 6: Quais os efeitos, para o avaliado, que a ADD deve ter?

Pretendemos, então, clarificar a opinião dos professores, relativamente à forma como se deverá processar a ADD ao nível das dimensões, parâmetros ou domínios de avaliação, formas de recolha de dados e comprovação dos resultados, intervenientes no processo, sua aplicação temporal e respetivas consequências profissionais.

Integrando uma análise qualitativa e quantitativa, pretendemos ajudar a clarificar um problema que tem condicionado a vida da escola e dos professores em particular, interferindo, segundo Gamero (2009, pp. 128, 129), na deterioração do trabalho na escola, nas relações entre os pares, na divisão da classe docente, na progressão na carreira e na qualidade do ensino.

Todavia, os constrangimentos no que se refere ao tempo para realizar o estudo e aos respetivos custos, condicionam, de certa forma, as escolhas que temos de fazer. Tendo em conta o que acabamos de mencionar, pensamos agilizar a nossa investigação em duas fases: uma preparatória, que consiste num estudo exploratório, que tem por base uma série de entrevistas, com o objetivo de recolher dados para a construção, de raiz, de um questionário, a ser usado no estudo principal. Na construção do questionário serão tidos em conta os seguintes aspetos: objetivos da investigação; amostra definida; legislação existente sobre ADD; últimos modelos de ADD em vigor; e alguns estudos já realizados sobre a temática. A população escolhida integra os docentes do sistema de ensino básico e secundário público português. O tratamento dos dados deverá ser realizado com recurso ao programa informático SPSS.

Em suma, pretendemos que as possíveis conclusões que possam ser extraídas do estudo proposto possam tornar-se esclarecedoras no que respeita aos objetivos da investigação, podendo os resultados obtidos vir a servir de suporte para futuras investigações ou refletir-se em ações de melhoria em matéria de Avaliação do Desempenho Docente.

### ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O estudo que apresentamos encontra-se delineado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento, subdividido em quatro capítulos e considerações finais.

Na **Introdução** realiza-se uma abordagem respeitante ao objeto de estudo, tentando defini-lo e justificá-lo, assim como, de forma simplificada, se especifica a metodologia de investigação.

Nos dois primeiros capítulos do desenvolvimento é feito o enquadramento teórico, onde se foca a problemática a nível concetual.

No primeiro capítulo - **A avaliação no desempenho profissional**, é apresentada a linha de pensamento de diversos autores, definindo-se conceitos e âmbito do desempenho profissional e da avaliação. No subcapítulo - **Ser Professor – Um papel complexo**, reflete-se sobre a complexidade das funções desempenhadas pelos professores ao longo dos anos. Segue-se outro, **A imagem social do professor**, onde se procura encontrar resposta para uma crescente descredibilização associada à classe docente. No último subcapítulo - **Para um desempenho de qualidade**, promove-se uma reflexão no intuito de associar qualidade e desempenho.

No segundo capítulo – **A avaliação do desempenho docente**, segue-se a linha de pensamento de alguns autores que tentam legitimar a ADD, ao mesmo tempo que se identificam constrangimentos no que respeita à sua aplicação. No subcapítulo – **Sistemas de avaliação de desempenho docente internacionais**, procura lançar-se um olhar sobre o que, em matéria de ADD, é feito a nível internacional e no subcapítulo – **Sistema de avaliação de desempenho docente português**, descreve-se o modelo de ADD em vigor na altura de realização da investigação, suportado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

O terceiro capítulo do desenvolvimento inclui o estudo empírico, que consiste no **Enquadramento metodológico e instrumental**. É composto por cinco subcapítulos, subdivididos da seguinte forma: **Metodologia geral**, onde se apresentam e justificam as opções metodológicas, **Primeira fase – as entrevistas**, onde se descreve a análise qualitativa da investigação, seguida da quantitativa, ou seja, **Segunda fase – o questionário**, **População alvo e amostra**, onde se procede à respetiva identificação e caracterização simplificada e, por fim, a **Tratamento dos dados**, descrevendo-se os procedimentos realizados no que respeita aos dados obtidos.

No quarto capítulo – **Análise dos resultados**, apresentam-se uma descrição e interpretação dos dados. Surge subdividido em sete subcapítulos que, à exceção do primeiro – **Considerações preliminares**, onde se faz uma caracterização da amostra, correspondem aos resultados inerentes às seis objetivos de investigação. Desta forma, no segundo subcapítulo – **Parâmetros ou domínios que devem ser avaliados** são apresentados os resultados referentes aos aspetos que os docentes querem ver avaliados; no terceiro subcapítulo – **Como devem ser avaliados os vários parâmetros**, surgem os resultados referentes à forma como os parâmetros devem ser avaliados; no quarto subcapítulo – **Quais os instrumentos que devem ser usados**, identificam-se as preferências dos docentes no que se refere a instrumentos de recolha de dados que devem ser usados na ADD, à obrigatoriedade de utilização desses instrumentos e à forma como devem ser construídos e/ou definidos alguns dos instrumentos; no quinto subcapítulo – **Quem deve avaliar**, identificam-se e caracterizam-se os intervenientes enquanto avaliadores na ADD, assim como, se apresentam as funções que estes devem desempenhar; no sexto subcapítulo – **Qual a periodicidade do processo avaliativo**, emergem os resultados que pretendem identificar quando deve ocorrer a ADD; e, por último, no sétimo subcapítulo – **Quais os efeitos, para o avaliado, que a ADD deve ter**, identificam-se as consequências profissionais para o avaliado, traduzidas nos resultados.

As **Considerações finais** encontram-se subdivididas em quatro pontos: **Conclusões**, onde se apresenta uma síntese reflexiva sobre os resultados, tentando dar resposta ao problema inicial, elencado nos objetivos de investigação; **Implicações**, onde se reflete sobre aspetos inerentes à aplicação de um modelo de ADD, seguindo a linha de pensamento de vários autores; **Limitações do estudo**, que traduzem constrangimentos aquando do desenvolvimento da nossa investigação; e **Contributo para futuras investigações**, que, de forma simplificada, tenta abrir caminho para o aprofundamento da investigação realizada.

## Capítulo 1.

### A AVALIAÇÃO NO DESEMPENHO PROFISSIONAL

... os bons professores investem grande quantidade dos seus “eus” emocionais na prossecução do seu trabalho com os alunos e têm não só de prestar contas sobre o seu trabalho aos pais e aos seus empregadores como também são responsáveis pelos seus próprios alunos. (Day, 2004, p. 36)

#### 1.1. O desempenho profissional

Apesar do conceito de desempenho profissional ser delineado, por vários autores com significados distintos, diz-nos a prática que este tende a assentar sobre dois tipos de aspetos: por um lado, o que o professor sabe, ou seja, os conhecimentos de caráter específico e pedagógico que possui, no que respeita à(s) disciplina(s) que leciona; e, por outro, a forma como desenvolve e aplica no terreno esse conhecimento, ou seja, as suas atitudes e as relações que estabelece com os outros, que vão traduzindo, de certa forma, as próprias competências. Trata-se, a nosso ver, da dimensão do *saber-fazer*, ao qual Oliveira, mencionada por Afonso (2009, p. 39), associa desempenho profissional. Na nossa ótica esta expressão deverá surgir associada a uma prática que provém e traduz o saber e, ao mesmo tempo, o alimenta, numa relação bidirecional.

Ao longo dos últimos séculos, esta mobilização do conhecimento por parte do professor parece ter sido condicionada por diversos fatores, entre os quais se destacam o poder do Estado que, como entidade empregadora, tem desenvolvido um papel mais ou menos influente, com maior ou menor grau de possessão, condicionando a autonomia docente.

Ao contrário do vivenciado no *Estado Novo*, o movimento revolucionário setembrista de 1836, o republicano de 1910, assim como o período correspondente ao pós 25 de Abril, marcaram fases ascendentes na dinâmica docente. Como refere Benavente (1999), até ao Estado Novo a educação revela uma série de progressos, com avanços na formulação e na legislação de um novo sistema de ensino. Da mesma forma, após o 25 de Abril, faz-se sentir uma participação mais ativa dos professores na organização e gestão do seu ensino, denotando-se uma dinamização pedagógica do seu trabalho e das suas funções, ao mesmo tempo que se permite que a escola se abra ao meio circundante.

As funções do professor são desempenhadas a diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade até à sociedade em geral, adquirindo contornos que se revestem de complexidade e se apresentam, por vezes, antagónicos, como em seguida veremos.

### 1.1.1. Ser Professor – Um papel complexo

O papel do professor é (...) repleto de ambiguidades e de contradições. (Lima, 1996, p. 50)

Os professores têm assumido “um papel estrategicamente central nas sociedades contemporâneas, [ao nível do desenvolvimento e da mudança social, ficando] sujeitos a um conjunto complexo e contraditório de constrangimentos, os quais decorrem de vários fatores” (Lima, 1996, p. 67).

De acordo com Nias (mencionado por Nóvoa, 1992, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.” Inevitavelmente, nele transparece o profissional, que desempenha uma função remunerada ao nível do ensino público ou privado; o cidadão, com valores cívicos e tendências políticas; a pessoa, com sentimentos, preocupações e emoções; assim como o membro de uma organização e de uma comunidade, que integra uma determinada cultura. Esta última, surge como um meio que “molda a mente [e o] apetrecha com os instrumentos de que [se serve] para construir não só [o seu] mundo, mas também as... reais concepções sobre [si próprio e sobre as suas] faculdades” (Bruner, 1996, p. 10).

Assim sendo, a história individual e cultural de cada um, emerge como condicionante muito marcante da sua atuação.

As interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade. Nada está isento de cultura, nem os indivíduos são meros espelhos da sua cultura. É a interacção entre ambos que ao mesmo tempo empresta um cunho comunal ao pensamento individual e impõe uma imprevisível riqueza ao estilo de vida, ao pensamento e ao sentimento de uma dada cultura. (Bruner, 1996, p.33)

Em simultâneo, “a forte implicação pessoal dos professores no processo educativo torna-os extremamente vulneráveis às transformações estruturais a que este é sujeito.” (Lima, 1996, p. 55) Neste sentido, não podemos esquecer as consecutivas

reformas que decorreram em Portugal ao nível do ensino, a maior parte delas implementadas sem se fazerem eventuais avaliações dos percursos anteriores, deitando por terra todo o trabalho de adaptação realizado. Recomeçando constantemente, dificultaram-se os esforços de toda a comunidade educativa, mas em especial os dos professores, que se viram obrigados a readaptar o seu ensino às diretrizes políticas, quase sempre transparecendo tomadas de decisão de quem está longe do terreno.

Assim sendo, o contexto histórico, social e político, tende a intervir, inevitavelmente, no processo de ensino e de aprendizagem, decorrente, por exemplo, da imagem que a sociedade tem do professor (como abordaremos mais à frente), da autonomia que é dada aos profissionais da educação, das respetivas condições de empregabilidade, da realidade de cada meio onde a escola se insere, ou das características dos próprios alunos. Do ponto de vista sociológico,

... dizemos que a profissão de professor é uma semiprofissão, comparada com as demais profissões liberais, já que “depende das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e das condições do posto de trabalho, em particular. (Sacristán, citado por Marques, 2007, p. 13)

Por outro lado, concordamos com Lima (1996, p. 50), quando refere que o estatuto social que o docente detém se revela algo ambíguo, uma vez que um nível remuneratório relativamente baixo, quando comparado com profissões com formações académicas semelhantes, surge a par de uma formação cultural acima da média.

Um outro aspeto reside no facto de as exigências que se colocam ao docente se constituírem, de certa forma e no entender do mesmo autor, como contraditórias, na medida em que se lhe pede que, a determinada altura, numa escola de massas, exerça uma seleção social, ao mesmo tempo que se requer a promoção da igualdade de oportunidades. Como consequência, surge uma heterogeneidade discente com a qual o profissional tem de lidar, não obstante “a incapacidade [da] própria instituição escolar [para] responder à diversidade cultural com a qual é atualmente confrontada.” (Lima, 1996, p. 51)

A sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas no domínio da socialização das crianças e dos jovens, da promoção do seu desenvolvimento

individual e no domínio da instrução. Estas novas tarefas conduziram à diversificação da função docente e contribuíram para a intensificação do trabalho do professor. (Formosinho, 2009, p. 165)

O aumento progressivo da escolaridade obrigatória para os atuais 12 anos, tende, então, a importar para escola os problemas da sociedade, como o “da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo de droga, para além dos conflitos entre grupos sociais – conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos.” (Formosinho, 2009, p. 37)

Em consonância com o que acabamos de referir, ao mesmo tempo que se exige ao professor que exerça autoridade sobre os seus alunos, requer-se que integre as apelidadas *helping professions* (Combs e outros, mencionados por Sousa, s/d, p. 4), onde se incluem, para além de professor, a de psicólogo, médico, enfermeiro e sacerdote. Num bolo que, quanto a nós, poderia ser chamado de “família”, cada vez mais desresponsabilizada de funções.

O professor está, então, sujeito a tensões permanentes, geradoras de conflitos, que se agudizam com a acumulação de responsabilidades, as quais vão surgindo de forma desproporcionada relativamente ao tempo e aos recursos disponíveis. De acordo com Esteve e Fracchia, mencionados por Lima (1996, p. 52),

...exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas actividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem actividades extra-escolares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem por vezes de problemas administrativos e, até, vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares.

Analisemos o quadro 1, onde se resume um conjunto de funções, inerentes à atividade docente, decorrentes da massificação da escola.



Quadro 1

*Novas funções da escola de massas* (Formosinho, 2009, p. 173)

Novas funções		Acesso e segurança escolar, prevenção social	Apoio pessoal aos alunos	Colaboração da família	Apoios à instrução, apoios aos professores
Novas tarefas					
Pessoas	Novas tarefas em relação aos novos alunos	. Transporte dos alunos . Ocupação dos tempos livres e animação – educação multicultural	. Educação de crianças com necessidades educativas especiais . Apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem . Apoio psicológico . Orientação educativa . Orientação vocacional		. Utilização de novos métodos, tecnologias, manuais . Apoios tutoriais
	Novas tarefas em relação aos pais e familiares	. Apoio social e económico às famílias . Prevenção do abandono escolar . Criação de mecanismos formais de cooperação Escola-Família			. Apoio audiovisual e informático
	Novas tarefas em relação aos professores				. Formação contínua e especializada de professores
Conhecimento	Novas tarefas em relação ao conhecimento – conteúdos a ensinar	. Educação pessoal . Educação multicultural . Educação para a saúde . Educação sexual . Educação para a participação			. Especialização em conhecimentos transdisciplinares
	Novas tarefas em relação ao conhecimento – metodologias e tecnologias				
Contexto	Novas tarefas relacionadas com o contexto administrativo		. Direção de Turma		. Coordenação do ensino de uma disciplina . Coordenação disciplinar
	Novas tarefas de relação da escola com o contexto local			. Promoção do desenvolvimento (da comunidade) local	

Como podemos constatar, o professor encarna funções que requerem competências diversas, sendo que, ao mesmo tempo, a partir de determinado nível de ensino, se lhe exige que seja especialista numa determinada área do saber. Surgem, então, “professores com formações profissionais diferentes na escola de massas” (Formosinho, 2009, p. 35), que vivenciam aquilo a que este autor chama de *diversificação horizontal da função docente*, onde se incluem

... cargos de directores de turma, delegados de disciplina, directores de departamento curricular, directores de instalações, animadores culturais, monitores de formação contínua, orientadores pedagógicos, supervisores, formadores de formadores, professores peritos em orientação escolar,

professores de apoio, professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, etc. (Formosinho, 2009, p. 35)

Em simultâneo, a coordenação das diversas atividades desempenhadas, assim como o incremento do número de alunos, exige o desempenho de funções de chefia intermédia, a que Formosinho apelida de *diversificação vertical* da função docente.

Às inúmeras funções desempenhadas, algumas sem uma adequada formação, junta-se um certo descrédito público, imerso num conjunto de razões que, em seguida, tentaremos especificar.

### 1.1.2. A imagem social do professor

Ao longo da história da educação, a figura do professor foi alvo de mutações, no que respeita à identidade social e profissional, que surgiram a par com a evolução da sociedade.

O ensino jesuíta precedeu o surgimento da própria profissão, que, de acordo com Nóvoa (1992), passa a entender-se como tal quando a Igreja é substituída pelo poder estatal, no que à tutela do ensino diz respeito. No decorrer desse percurso, o professor é visto como o detentor do saber e, por essa razão, alvo de enorme respeito e até temor, subsistindo um certo domínio sobre o aluno. Em consonância, os castigos constituíam recursos que permitiam educar. Feitoza (2012), referindo Marcílio, a propósito de um estudo realizado no Brasil,

... acrescenta que nas instituições escolares privadas os castigos físicos e morais eram ainda mais intensos, onde o uso de orelhas de burro, a exposição do aluno faltoso, a retenção em horário de aula no quarto escuro e a privação de alimentação por parte daqueles que infringiam as regras da escola, eram práticas comuns e incentivadas. (pp. 52, 53)

Segundo Serrão, referido por Benavente (1999, p. 56), “a transição do «padre-professor» para o «senhor-professor» foi lenta e difícil na sociedade portuguesa”. As mulheres acederam à profissão, em maior número, apenas por volta dos anos 30 do último século, ao mesmo tempo que o empobrecimento salarial conduziu a que muitos homens, “cabeças de família”, seguissem outros percursos.

Por outro lado, Lima (1996) salienta “a elevação do nível de instrução da população, a qual se traduziu num aumento de pais de alunos que realizaram uma escolaridade

tão longa como a dos professores” (p. 59), contribuiu para uma “diminuição relativa da qualificação dos professores” (p. 59). Como consequência, assiste-se a uma “desmistificação do conhecimento esotérico de um determinado grupo de profissionais” (p. 59), verificando-se uma “vulgarização do saber específico ligado ao ensino [assim como uma] utilização do senso-comum no tratamento das questões educativas.” (p. 59)

Em simultâneo, o crescimento dos meios de comunicação de massas faz emergir uma *educação paralela*, que é muito mais entusiasmante, “graças ao poder da imagem em movimento” (Debesse, citado por Lima, 1996, p. 58) e que descentraliza o saber. De acordo com o mesmo autor, o professor “não só não tem mais o privilégio do saber, como também o seu saber se encontra mais desvalorizado.”

Os vários grupos sociais passam a querer exprimir-se relativamente à educação, sobre a qual parece não existir consenso, no que respeita a valores e objetivos. Surgem pressões públicas sobre os professores, sendo fácil apontá-los como o *bode expiatório*, responsável pelo mau funcionamento do sistema de ensino. Para todos os efeitos são “eles quem determina, para o melhor e para o pior, a qualidade da educação.” (Clark, citado por Day, 2004, p. 21)

Em Portugal, Nóvoa (1989a) assinalou destas pressões públicas já no período pombalino e verificou que a vigilância que as comunidades exerciam sobre os indivíduos responsáveis pelo ensino incidia sobre a regularidade da sua presença na escola, o seu comportamento moral e as suas capacidades e competências para desempenhar o cargo. (Lima, 1996, pp. 62, 63)

Lima refere ainda, que os professores sempre ocuparam uma posição estratégica no que respeita à estabilidade e à organização social, sendo esse outro dos motivos que os constitui como alvo de receios por parte das classes dominantes.

Por fim, salientamos as considerações de Esteve e Fracchia, que Lima (1996) apresenta, segundo as quais, as representações ou os estereótipos profissionais condicionam não só as expectativas sociais, mas também o número e as características das pessoas que pretendem exercer determinadas profissões, assim como o conceito dos próprios indivíduos em exercício. Quer isto dizer que, para além da descrença social, os pilares internos da classe também são, inevitavelmente, abalados.

Perante o que atrás explicitámos, será fácil de perceber o surgimento de um mal-estar docente, muitas vezes gerador de conflitos, tensões e *stress*. A “prestação de contas e escrutínio público são apenas alguns exemplos das mudanças ocorridas no ensino (...) com implicações para o profissionalismo docente e para a imagem pública dos professores e do ensino” (Flores, Hilton e Niklasson, 2010, p. 21).

Reconhece-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos. São as dificuldades dos alunos em atingir os objectivos curricularmente prescritos, são as dificuldades das instituições escolares em assumirem projectos educativos fortes e em estabelecerem relações profundas de envolvimento com as comunidades onde se inserem, é a imagem degradada que a educação tem hoje nos *media* e, pior que tudo, é a descrença generalizada na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta situação. (Boavida e Ponte, 2002, p. 2)

Reflitamos, então, sobre alguns aspetos que, no nosso entender, poderão contribuir para a melhoria do desempenho profissional.

### 1.1.3. Para um desempenho de qualidade

Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor. (Alarcão, 2010, p. 181)

“A questão da qualidade constitui (...) um constructo complexo, multifacetado e pessoal que reflecte determinadas visões da aprendizagem e do papel do professor e do aluno (e de outros agentes educativos) e que depende do contexto específico...” (Flores, Hilton e Niklasson, 2010, p. 20) onde os indivíduos se inserem e interagem, comportando uma “... dimensão subjetiva [que] não pode ser ignorada...” (pp. 20, 21) por ter implicações no desempenho.

Ainda assim, tentaremos desenvolver alguns aspetos que consideramos essenciais para um desempenho de qualidade.

Num primeiro momento, parece-nos importante salientar o pensamento de Ponte *et al* (2000) acerca da prática profissional, que descreve como letiva, extralectiva e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Restringe a primeira “aos momentos em que o professor interage com o aluno com a intenção explícita de favorecer as aprendizagens e promover o desenvolvimento.” (p. 6) Na segunda inclui a interação com os restantes elementos da comunidade educativa e o trabalho,

desenvolvido de forma individual ou não, de planificação e avaliação da prática letiva. E, por fim, faz corresponder o desenvolvimento profissional com os momentos de formação de carácter específico ou educativo, cultural ou pessoal, concebidos com o objetivo de melhorar o exercício da atividade profissional.

Extravasando o espaço sala de aula ou os momentos em que interage diretamente com o aluno, o desempenho do professor parece, então, incluir um leque muito variado de ações, em diferentes momentos, com diversos atores e com objetivos distintos.

Desta forma, para que as ações que descrevemos possam desenvolver-se com sucesso, de maneira harmoniosa, contribuindo umas para a melhoria das outras, deverá, no nosso entender, ser tido em conta um elemento que consideramos essencial – a reflexão.

À luz do que acabamos de mencionar, concordamos com Lalande e Abrantes (1996), quando referem que “a acção reflexiva [deve ser] desencadeada pela problematização da prática” (p. 58). Aquilo que Dewey apelida de *pensamento reflexivo* parece-nos constituir o melhor caminho a seguir, por permitir “descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adopção de uma ou de outra forma de pensamento” (p. 45). De acordo com este autor, “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (Alarcão, 1996b, p. 179). Schön sugere ainda três momentos distintos referentes à análise da ação: *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Assim, a descrição do pensamento, ou seja, a verbalização do conhecimento mais profundo, deverá ser fruto de uma reflexão, que poderá ocorrer durante a ação, no primeiro caso, ou após a mesma, nos outros dois. De acordo com os autores que acabamos de mencionar, este processo “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996a, p. 17). Neste sentido, “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação.” (Ponte, 2002, p. 2)

Alarcão (mencionada por Ponte, 2002) refere que “todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (p. 2).

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos. (Ponte, 2002, p. 3)

Por outro lado, não podemos deixar de concordar com Stenhouse (citado por Ponte, 2002, p11), quando refere que é necessária “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”, dado que “a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário.” (Ponte, 2002, p. 11) Para evitar formas de reflexão que, por serem impostas, não se traduzem, julgamos nós, diretamente, em benefícios pessoais e profissionais, parece-nos importante uma breve reflexão sobre o fator motivação.

Bergamini (1986) distingue *motivação* de *movimento*, apontando potenciais internos, inerentes à pessoa, como determinantes da primeira e fatores extrínsecos, do meio ambiente, responsáveis pelo segundo. No que respeita à motivação, a autora refere que “enquanto não é suprimida uma necessidade interior, a pessoa continua a agir por si mesma” (p. 5), desenvolvendo um esforço cada vez mais ousado, que tem como objetivo a autorrealização. Já o movimento associa o comportamento a uma resposta dada relativamente a um estímulo ambiental. Desta forma, “o comportamento das pessoas é dirigido por aqueles que manipulam as variáveis ambientais, transformando-as em recompensas ou punições.” (p.5) Neste caso, a ação tende a desenvolver-se quando reforçada positivamente e a extinguir-se quando isso não acontece ou se verifica uma punição. Assim sendo, “a preocupação mais correta não deve ser aquela que busca o que fazer para motivar as pessoas, mas especialmente a que esteja voltada para as estratégias que busquem evitar que elas se desmotivem” (p. 8).

Neste sentido, colocamos em cima da mesa a importância do *trabalho colaborativo*, que agrega ação e reflexão, numa relação biunívoca de crescimento mútuo. O desempenho profissional tende, neste caso, a desenvolver-se de forma conjunta em “grupos regulados por normas de comunicação aberta e autêntica” (Boavida, 2006, p. 66) constituindo-se “...uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais.” (Boavida e Ponte, 2002, p. 1) Assim, “o trabalho de cada um torna-se mais significativo e/ou mais satisfatório do que se fosse feito isoladamente e o fruto desse trabalho é algo que tem uma qualidade superior àquela que teria se a colaboração não existisse.” (Erickson, mencionado por Boavida, 2006, pp. 87,88) Esta “não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objetivos” (Boavida e Ponte, 2002, p. 3) e “envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (p. 4). Desta forma, a colaboração tende a ir “mais além do que uma simples cooperação em que a realização conjunta de diversas actividades não pressupõe os mesmos objectivos e interesses partilhados por todos os elementos.” (Forte e Flores, 2010, p. 55)

Para promover e potenciar a colaboração na escola, Forte e Flores (2010) sugerem, entre outras, a criação de condições, no que respeita ao tempo e espaço para a colaboração; organização de reuniões conjuntas para a partilha; transformação dos departamentos curriculares em oficinas de trabalho, que se responsabilizam pelo desenvolvimento de projetos e actividades; leccionação de aulas em conjunto, com observação das mesmas; e formação de professores nesta área.

De acordo com Shulman, mencionado por Neto (2003), a qualidade da prática pedagógica pode também residir noutro fator - a experiência. A este propósito Ponte (1994) refere que “uma actividade profissional é caracterizada pela acumulação e elaboração de experiência prática num dado domínio. O objectivo dum profissional é resolver os problemas concretos que surgem no decurso da sua prática...” (p. 9). Desta forma, “a tomada de decisões em tempo real, no decurso da acção, desempenha um papel essencial na actividade profissional” (p. 10), tornando-se muito relevante, o conhecimento de si mesmo e do contexto de ensino.

Como salienta Donald Schön (1983), as situações de prática com que se depara um profissional na sua actividade diária têm como características essenciais a complexidade, a especificidade, a

instabilidade, a desordem e a indeterminação. A capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos e, no caso dos professores, a capacidade de o fazer em interacção com outros actores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros elementos da comunidade –, desempenha um papel essencial na actividade profissional. (Ponte e Oliveira, 2002, p. 5)

Neto (2003, p. 563) acrescenta a necessidade de um “conhecimento profundo e contextualizado da matéria [para] um ensino eficaz”, assim como, indo ao encontro do que acima referimos, de uma prática reflexiva que se traduz no que “o professor pensa do que é ensinar e a forma como sabe compreender as dificuldades e constrangimentos que influenciam as suas interações com o aprender.”

Alarcão, citada por Fialho (2009, p. 142), defende, em contrapartida, que

... o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com meio ambiente.

Desta forma, a qualidade do desempenho poderá ser condicionada pelo contexto em que o profissional se vê envolvido. “Um professor de ‘elevada qualidade’ pode não ser capaz de proporcionar um ensino de elevada qualidade num contexto onde existe uma falta de correspondência entre aquilo que é exigido em determinada circunstância e [os respetivos] conhecimento e ... competências” (Darling-Hammond, 2010, p. 201), por exemplo. As condições inerentes ao ato de ensinar, como a existência ou não de materiais adequados, as dimensões das turmas, a (im)possibilidade do trabalho em equipa, a (in)existência de currículos coerentes, entre outros, podem, por si, impor-se como fator determinante do desempenho, fugindo ao controlo dos professores.

Para além do que acabamos de referir, consideramos que o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, o seu desempenho, tende a desenvolver-se sob a influência das decisões que são tomadas a nível político, assim como pelo conhecimento que advém da investigação científica. Assim sendo, torna-se essencial “envolver os



professores nas decisões que influenciam a sua prática nas escolas” (Flores, Hilton e Niklasson, 2010, p. 23), nomeadamente no que respeita à implementação de medidas políticas, e, com o objetivo de desenvolver no terreno os resultados das investigações, traduzi-los “em sugestões concretas [envolvendo] os professores na investigação da sua própria prática” (p.23), como acima mencionámos.

Para finalizar, um desempenho que se quer de qualidade deverá, no nosso entender, ser acompanhado de um processo avaliativo, cujo objetivo incluirá “a melhoria da profissionalidade docente, e com ela, da qualidade do ensino” (Trindade, referido por Casanova, 2009, p. 324).

A avaliação deverá ser entendida como um meio que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor, pois o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem será, desejavelmente, uma autoavaliação das práticas que cada professor implementa, quer no que concerne aos conhecimentos sobre os temas que domina, quer no que diz respeito aos métodos, estratégias e meios de avaliação que utiliza. (Alves e Flores, 2010, p. 9)

Lancemos, pois, no final deste capítulo, um olhar sobre a avaliação, salientando a sua importância como fator determinante da qualidade do desempenho docente.

### 1.2. A avaliação

Um dos desafios que hoje se coloca à avaliação em geral é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspectivas e de abordagens, evitando assim a polémica pela polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas (e.g., ideológico, temporal e espacial). (Fernandes, 2008, p. 5)

Apesar de não ser nosso objetivo apresentar uma definição de “avaliação”, por concordamos com Guba e Lincoln (1989) quando referem que... “there is no «right» way to define evaluation, a way that, if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are” (p. 21), aprez-nos referir que “evaluation as we know it did not simply appear one day; its the result of a developmental process of construction and reconstruction that involves a number of interacting influences.” (p. 22) Efetivamente, consideramos que a avaliação se constitui como algo “indispensável para caracterizar,

compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas... ” (Fernandes, 2008, p. 5), requerendo, contudo, “um processo de recolha de informações sistemáticas e relevantes para garantir a qualidade do juízo formulado.” (Reis e Alves, 2010, p. 200) Quer se desenvolva numa perspetiva de controlo (com o objetivo de medir, classificar, comparar), quer de regulação (afim de dialogar, melhorar, reorientar), concordamos que a avaliação deverá ser promovida de forma constante e periódica, servindo-se de “«um conjunto de pequenas avaliações» que vão alimentando e reorientando os processos de mudança.” (Estrela e Nóvoa, 1999, p. 9)

De acordo com os autores que acabamos de citar, ao longo das últimas décadas do século XX, o interesse pela avaliação parece ter ressurgido, passando a “estar na primeira linha das preocupações dos investigadores e dos responsáveis educativos.” (p. 7) A explicação passa pela situação de crise que os sistemas educativos atravessaram (e atravessam), conduzindo a uma necessidade de gestão orçamental e, por outro lado, a uma vaga de reformas, que necessitou da avaliação como meio de regulação e controlo dos processos de mudança. Sendo “actualmente, uma área de enorme complexidade técnica e científica” (p. 9), a avaliação constitui-se como “um factor de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder” (Alves e Machado, 2008, p. 11), sendo usada como “instrumento central de definições das políticas educativas” (Teixeira e Alves, 2010, p. 157). Verdasca (2009, p. 240), citando Carneiro, refere que “a escola (...) dificilmente poderá escapar (...) a «uma (...) regular e cabal prestação de contas perante a sociedade que a sustenta», (...) conduzindo a problemática do desempenho, inevitavelmente, a incursões no campo da avaliação”.

Fazendo uso de diversas metodologias, que se aplicam em múltiplos campos de ação, a avaliação pode, por exemplo, estruturar-se “com base em duas modalidades: a *auto-avaliação* – realizada por cada escola ou agrupamento de escolas e a *avaliação externa*.” (Teixeira e Alves, 2010, p. 158) A primeira facilita “o processo de autonomia e de responsabilização das escolas, na análise das suas práticas pedagógicas e didácticas.” (Roullier, 2008, p. 77) De acordo com Thurler (mencionado por Roullier, 2008, p. 82),

... o corpo docente, actor coletivo de uma organização aprendente, deve justificar as suas escolhas, tornar visíveis e compreensíveis as suas formas de agir, descrever os esforços empreendidos e os

efeitos obtidos, através de uma problematização, logo de uma auto-avaliação contínua.

Desta forma, “as equipas de professores [deverão dar] conta da sua actividade por meio de uma avaliação que meça a distância entre os resultados obtidos e os objetivos [fixados, num] clima de confiança, de cooperação e de diálogo, que estimula a análise e a argumentação” (pp. 82, 83). Por sua vez, o controlo no que respeita à satisfação das exigências relativas à avaliação interna, tem lugar a nível externo, definindo-se, de acordo com o mesmo autor, normas de qualidade no que respeita à auto-avaliação. “O recurso à avaliação externa evita, assim, que a avaliação interna caia na armadilha da autossatisfação.” (p. 83)

Utilizando instrumentos diversos, com maior ou menor grau de estruturação e objetividade, a avaliação pode também recair sobre documentos de gestão pedagógica como, por exemplo, o projeto educativo de escola/agrupamento; o projeto curricular de escola/agrupamento; o projeto curricular de turma; o plano anual e plurianual de atividades; os projetos setoriais e o projeto de orçamento.

Nos final do século passado, “a avaliação do sistema educativo em geral, e da escola, em particular, começou a ser vista como um meio importante para promover, assegurar e melhorar a qualidade da educação básica e do ensino secundário da União Europeia (Doc. 98/C 1/03, EU; Doc. 2001/166/CE, UE)”. (p. 159)

The need to establish a strong evaluation culture is seen by the Portuguese government as critical to its broader agenda of school reform. (Santiago et al., 2012, p. 98)

Para avaliar os conhecimentos adquiridos, Ketele (2008), apresenta, em jeito de evolução, um leque de tendências avaliativas, que não desenvolveremos por não ser esse o nosso objetivo, mas que partem de práticas centradas na avaliação de conteúdos, passando pelas centradas nos objetivos, nas redes conceituais, nas atividades, até chegar à avaliação de competências.

Concordamos com Simão (2008), quando refere que a atividade avaliativa deve iniciar-se com a recolha de informação, seguida de uma análise e de um juízo sobre o resultado dessa análise, que conduzirá, por fim, a uma tomada de decisão. Influenciando “cada um dos intervenientes no processo avaliativo (aprendizagem, professores, alunos, métodos, programas, motivação, expectativas...) [, deve estar] ao serviço de todos eles, [fornecendo] dados que permitem reajustamentos em cada

momento” (p. 131). Desta forma, a autora defende que a avaliação das aprendizagens dos alunos, por exemplo, deve regular os processos de ensino/aprendizagem, de forma a permitir adaptar o ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro lado, promover o controlo e a responsabilização do discente no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

Fernandes (2008, p. 6) realça um aspeto que nos parece bastante pertinente, na medida em que distingue a qualidade da avaliação, da perceção que se tem dessa qualidade. Neste sentido, podem comparar-se evidências obtidas no processo de avaliação, deixando esbatida a subjetividade do avaliador, ou proceder, por outro lado, a uma construção social da qualidade, que se pode basear na descrição, análise e discussão das perceções obtidas pelos intervenientes.

Apesar de a melhoria da qualidade do ensino e dos professores nem sempre ter sido considerados fatores determinantes da melhoria da educação, como refere Fernandes (2008, p. 11),

... recentemente, a crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades tão diversas como a selecção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário.

Em SÍNTESE, os campos da ação avaliativa são, como vemos, muito diversos, podendo falar-se em avaliação das políticas educativas, dos sistemas de ensino, da escola, do ensino, da aprendizagem, do currículo, dos programas, dos professores e dos alunos. A prática avaliativa pode, ainda, desenvolver-se de forma quantitativa ou qualitativa, com incursões no campo do sumativo ou do formativo, seguindo correntes positivistas ou construtivistas, devendo, no entanto e no nosso entender, permitir espelhar determinada realidade, para que os diversos atores possam interagir, no sentido de corrigir e melhorá-la. Desta forma, as mudanças e reformulações passíveis de ocorrer integrar-se-ão num processo de desenvolvimento dos intervenientes, cujo eco deverá ser o respetivo desempenho.

A avaliação de desempenho de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas

suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objetivos da avaliação, *feedback* aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise dos desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados. (Afonso, 2009, p. 18)

Poder-se-á dizer que quando falamos em corpo docente falamos em profissionais que atravessaram a história da educação enveredando por caminhos, por vezes complexos e ambíguos, nos quais o seu papel se fez sentir de forma mais ou menos condicionada, desenvolvendo-se entre polos opostos - por um lado, as diretrizes da entidade empregadora e, por outro, o objeto do seu ensino, o mais importante, os alunos. Neste vaivém de dicotomias encontra-se o seu desempenho, que a querer-se de qualidade, deverá incluir um rol de ingredientes, cuja qualidade deverá ser garantida através de uma supervisão, que poderá desenvolver-se intrínseca e extrinsecamente a vários níveis.

Surgem, então, várias questões: Como deve desenvolver-se esse processo de supervisão? Como se deve proceder à Avaliação do Desempenho Docente? O que deve ser avaliado? Como se deve avaliar? Que instrumentos devem ser usados? Quem deve intervir nesse processo? Quando deve ocorrer? Quais as consequências dessa avaliação?



### Capítulo 2

#### A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Apesar de apresentada, no final da década de 2000, como “uma medida política totalmente nova no sistema educativo” (Aguiar e Alves, 2010, p.232), a avaliação dos professores emerge em meados do século XX, tendo sofrido transformações a vários níveis. Passou por regimes não democráticos até 1974, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, na qual “a avaliação do desempenho dos professores surgiu associada ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira” (p. 233), pela implementação da primeira política de avaliação, em 1992, da qual resultou a necessidade de elaboração de um relatório de auto-avaliação e a frequência de formação creditada, até chegar à atual política educativa, que requer “um regime de avaliação mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira” (p. 233), visando “identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (Decreto-Lei 15/2007). A Avaliação do Desempenho Docente contou, ainda, com diferentes agentes que, no papel de avaliadores, de forma diversa, em diferentes momentos e com diferentes propósitos e instrumentos, exerceram a função avaliativa.

Embora autores como Tunner e Clift (mencionados por Pacheco e Flores, 1999) defendam que “a natureza da avaliação está intimamente ligada aos seus propósitos” (p. 174), são apresentados na literatura ideias consensuais sobre as finalidades da ADD. A gestão administrativa das carreiras, o desenvolvimento pessoal e profissional e o aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema, são salientados por Hadji (citado por Pacheco e Flores, 1999). A seleção dos professores eficazes, o desenvolvimento profissional, a melhoria da escola, a seleção em termos de contratação, são aspetos apresentados por Iwanicki (citado por Pacheco e Flores, 1999). Da mesma forma, Shinkfield e Stufflebeam (citados pelos mesmos autores) realçam a melhoria da qualidade do ensino, um auxílio aos professores em áreas prioritárias e uma seleção dos docentes competentes.

Analisando o que acabámos de referir, a ADD parece poder legitimar-se por fatores de índole pessoal e profissional, que contrabalançam com os que apelidamos de político-organizacionais. Sendo, por um lado, ancorada em argumentos de natureza formativa, na medida em que permite problematizar o processo de desenvolvimento do professor, auxiliando na aquisição de novas competências e na consolidação das já adquiridas, a ADD pode também constituir “um poderoso e eficaz instrumento

político (...) [sendo] perspectivada a partir de uma dimensão de controlo” (Pacheco e Flores, 1999, p. 168), que se enquadra numa perspetiva sumativa e burocrática.

Não obstante o que acabamos de referir, concordamos com Pacheco e Flores (1999, p. 168) quando referem que “o sistema de avaliação de professores deve ter em conta quer a complexidade dos contextos escolares, quer a multiplicidade da natureza do processo de ensino-aprendizagem”. Darling-Hammond, mencionado por Pacheco e Flores (1999), salienta ainda que

... há que ter em conta diferentes factores: os de ordem técnica que incluem a ponderação sobre métodos, instrumentação, fontes de informação, aspectos estruturantes do processo de avaliação (quem avalia? quando? com que frequência? com que propósitos?, que modo de tratamento da informação?...); e os de ordem organizacional que se prendem com os objetivos da escola, os problemas detectados, os recursos (tempo, intervenientes e experiência no campo da avaliação), negociação coletiva, requisitos legais, características estruturantes tais como graus de centralização e especialização. (p. 169)

Parece emergir, assim, alguma disparidade entre a opinião de Darling-Hammond e a forma como os recentes modelos de ADD tomaram corpo no terreno, fator que contribuiu, no nosso entender, para a forte contestação sentida ao nível da classe docente, geradora de tensões e *stress* profissionais. Por outro lado, pelas consequências diretas na vida do professor e da escola, a ADD tem-se revelado uma temática complexa e pouco consensual, tornando-se um foco de atenção crescente, por parte, por exemplo, de investigadores, professores e políticos.

Gamero (2009), no seu estudo sobre Fatores de Recetividade do Sistema de Avaliação Docente, realizado com professores de inglês, a propósito do modelo de ADD em vigor na altura, salienta como principais aspetos negativos deste processo, por ordem crescente em termos de consenso, a deterioração do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo a qualidade do ensino; a destruição da classe, aspeto que se materializa mais fortemente na dificuldade em termos de progressão na carreira; a deterioração das relações e, como mais relevante, a degradação do ambiente de trabalho na escola, que se traduz, sobretudo, na competição interpares, desmotivação e clima negativo vivido na escola.



Stronge (2010, p. 24) refere que “sem professores de qualidade e competentes nas nossas salas de aula, nenhuma tentativa de reforma educativa conseguirá ser bem sucedida” e que a forma de se reconhecer essa qualidade recai sobre um sistema de avaliação bem elaborado, justo e abrangente, “baseado quer no desempenho profissional, quer nos requisitos organizacionais” (p. 25) e cuja implementação se torna essencial para a melhoria da escola.

A avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2008, p. 13)

Na tentativa de perceber qual o melhor caminho para a temática em estudo, parecem-nos pertinente, neste ponto, lançarmos um olhar sobre os sistemas de avaliação internacionais.

### **2.1. Sistemas de Avaliação de Desempenho Docente Internacionais**

Em 2003/2004, foi realizado um estudo descritivo, em 50 países da América e da Europa, pela Delegação Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caraíbas (OREALC/UNESCO), com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ADD. Das respetivas conclusões, realça-se que o facto de não se ter estabelecido um sistema de ADD de carácter generalizado em países da Europa Ocidental, como a Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Reino Unido (no que respeita à Escócia) e Suécia; da Europa de Leste, como a Eslováquia, Hungria e Letónia; e da América Latina, como o Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai. Em contrapartida, desenvolvem uma ADD de carácter externo, com características formais, países europeus como a Alemanha, a Eslovénia, a Estónia, a França, a Grécia, a Lituânia, Malta, a Polónia, Portugal, o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), a República Checa e a Roménia; os países americanos como a Argentina, a Bolívia, o Chile, a Colômbia, a

Costa Rica, El Salvador, as Honduras, o México, o Perú, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela; e, de entre os países que foram analisados nos Estados Unidos da América, a Califórnia e a Carolina do Norte.

Salienta-se, no entanto, que em Itália e Espanha o sistema de ADD só funciona em situações excepcionais, como por exemplo, a obtenção de licenças para estudos e viagens ao estrangeiro. E que nos países nórdicos, como a Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, assim como nos Países Baixos, são as escolas que assumem a responsabilidade de avaliar os professores, podendo os resultados dessas avaliações repercutir-se nos vencimentos dos docentes. Nos dois estados analisados, referentes aos EUA, a ADD reporta a instâncias regionais com diretrizes ao nível estatal.

De acordo com Murillo (2008, p. 35) os sistemas de ADD acima mencionados visam essencialmente dois objetivos: um de caráter formativo, que passa por melhorar ou assegurar a qualidade do ensino e outro, de caráter sumativo, com vista à obtenção de informações que permitam tomar decisões relativamente ao professor, como por exemplo, no que se refere ao respetivo salário ou à progressão na carreira.

Parece-nos importante realçar que, nos países em que subsiste um sistema de ADD a nível externo, a avaliação tende a combinar o caráter formativo com o sumativo, ou seja, para além de pretender melhorar a qualidade do ensino, visa também selecionar e classificar os docentes. Por outro lado, naqueles em que a avaliação é realizada sobretudo a nível interno, torna-se mais evidente a respetiva componente formativa, cujos objetivos procuram a melhoria da qualidade do ensino, o desenvolvimento profissional do docente, assim como a manutenção e otimização do seu desempenho e dos resultados escolares.

No que respeita a repercussões da avaliação externa do desempenho, encontramos aspetos positivos e negativos, cuja síntese apresentamos no quadro 2.

Quadro 2

*Síntese das repercussões da avaliação externa do desempenho nos países integrados no estudo realizado pela Delegação Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caraíbas (OREALC/UNESCO), em 2003/2004.*

PAÍSES	REPERCUSSÕES POSITIVAS					REPERCUSSÕES NEGATIVAS
	Progressão nos escalões da carreira horizontal	Aumento remuneratório direto	Promoção vertical de categoria			Ex.: Suspensão do trabalho, exame teórico-prático de aptidão profissional (5 em 5 anos)
			Realização de uma prova	De acordo com os escalões da carreira	Outro	
Europa	Alemanha	✓				
	Chipre		✓			
	Eslováquia	✓				
	Eslovénia		✓			
	Espanha	✓				✓ <sup>1</sup>
	Estónia	✓				
	França	✓		✓		
	Grécia	✓				
	Inglaterra	✓				
	Irlanda do Norte	✓				
	Itália			✓		
	Letónia		✓			
	Malta	✓				
	Polónia	✓				
	Portugal	✓				
	País de Gales	✓				
América	República Checa		✓			
	Roménia	✓	✓		✓	
	Argentina	✓		✓	✓	
	Bolívia	✓		✓		✓
	Chile		✓		✓	
	Colômbia	✓				

<sup>1</sup> Em Espanha o acesso ao cargo de diretor da escola é da competência do Conselho Escolar (que corresponde à Assembleia de Escola em Portugal), mas carece, como requisito, de um processo de ADD.

PAÍSES	REPERCUSSÕES POSITIVAS					REPERCUSSÕES NEGATIVAS
	Progressão nos escalões da carreira horizontal	Aumento remuneratório direto	Promoção vertical de categoria			
			Realização de uma prova	De acordo com os escalões da carreira	Outro	Ex.: Suspensão do trabalho, exame teórico-prático de aptidão profissional (5 em 5 anos)
Costa Rica	✓					
Cuba		✓				✓
El Salvador	✓					
Guatemala	✓		✓			
Honduras		✓				
México	✓					
Panamá	✓					
Perú	✓					
Porto Rico	✓					
República Dominicana	✓					
Uruguai	✓					
Venezuela	✓					

Como podemos observar, na maioria dos países (76,5%) a avaliação externa têm como consequência positiva a mudança de escalão. Em 5 países da Europa e 3 da América, o correspondente a 23,5%, este tipo de avaliação resulta num aumento remuneratório direto. Em 14,7% dos países o desempenho de funções hierarquicamente superiores (promoção vertical de categoria) requer a realização de uma prova para avaliação de competências, capacidades e conhecimentos. Verifica-se, ainda, que em 3 países a avaliação externa pode conduzir a uma progressão vertical condicionada pelos escalões da carreira e que, em apenas 2 dos países apresentados, as repercussões podem ser negativas, passando pela necessidade de realização de provas de aptidão ou mesmo pela suspensão do trabalho. Contudo, parece-nos importante realçar, que nestes países, onde as repercussões podem ter um caráter negativo, também se verificam medidas positivas.

Ainda de acordo com Murillo (2008, p. 37), “são poucos os sistemas de avaliação de desempenho que explicitam os fundamentos teóricos em que se baseiam.” A este respeito, o Chile parece constituir uma exceção, por apresentar um referencial teórico, sob o qual se desenvolve a proposta de avaliação dos professores. De uma

forma geral, o que se verifica nos outros países é a “falta de uma visão comum sobre a avaliação do desempenho docente, (...) [mesmo naqueles que] se enquadram num modelo análogo de avaliação.” (p. 39) Não existe um quadro teórico de referência puro, resultando antes de influências diversas, que não traduzem de forma uniforme o que se considera ser um docente de qualidade. “De tal forma que actividades análogas e em contextos semelhantes são encaradas de maneira diferente, assim como valorizadas e reconhecidas de modo diferenciado.” (p. 39)

No que se refere a instrumentos utilizados na ADD, assim como a procedimentos para obtenção de informação no âmbito da avaliação externa, de acordo com Murillo (2008, p. 39), parecem ser oito os mais utilizados:

- Observação em sala de aula;
- Entrevista ou questionários ao docente;
- Relatório de direção da escola;
- Questionários dirigidos aos alunos ou às suas famílias;
- Testes e provas normalizadas;
- Portfólio do professor;
- Resultados das provas de avaliação dos alunos;
- Diferentes processos de auto-avaliação do docente.

Para evitar as limitações de cada instrumento/procedimento, nos vários países, estes são utilizados de forma combinada, não existindo, contudo, uma regulamentação sobre a sua utilização, que fica ao critério dos estabelecimentos de ensino, das autoridades locais ou das direções regionais. A este respeito, Murillo (2008, p. 40) refere que

... no quadro de uma avaliação sumativa com consequências sobre o vencimento ou a progressão na carreira é necessário exigir que o processo seja objetivo e similar para todos os docentes, de tal modo que todos tenham as mesmas possibilidades de obter uma boa classificação e, assim, garantir a equidade em termos das oportunidades de subida na carreira ou aumento remuneratório; na avaliação formativa é necessário, pelo contrário, que os processos se ajustem a cada docente e à sua situação específica.

No estudo referido, apresentam-se, ainda, os responsáveis pela avaliação, assim como o grau de obrigatoriedade da mesma, ou a sua periodicidade. Na maior parte dos países da Europa e da América Latina é o diretor da escola o responsável pela ADD. O México, Espanha e Itália constituem exemplos onde as autoridades educativas também se responsabilizam pelo processo de ADD. Noutros casos, intervêm especialistas, ou ainda professores para apoiar o processo.

A ADD é obrigatória nos estados da Califórnia e da Carolina do Norte, assim como em países como a Argentina, a Bolívia, Honduras, Porto Rico e República Dominicana. Por outro lado, desenvolve-se com caráter voluntário em Espanha, França, Itália, México e Reino Unido. No Chile coexistem uma ADD anual, obrigatória e uma avaliação de competências, voluntária, num período que, no entanto, não pode exceder os seis anos.

Nos países ou estados em que a avaliação é obrigatória, pode desenvolver-se anualmente, por exemplo, na Argentina, na Colômbia, nas Honduras e em Porto Rico; bianualmente na Califórnia; ou quinquenalmente na Bolívia.

De acordo com a *Eurydice*, a rede informativa acerca da educação na Europa, desde o final dos anos 80 registou-se um aumento gradual da vigilância da atividade docente, que recaiu sobre a sua dimensão individual e coletiva, não descurando a análise dos resultados escolares.

Os dados apresentados pela *Eurydice*, apontam para uma diversidade de métodos integrantes da ADD a nível internacional. Oscilam entre a avaliação externa, individual ou coletiva, com recurso a inspetores especializados, externos aos estabelecimentos de ensino, e a avaliação interna, por meio de mecanismos de autoavaliação de escola ou de caráter individual, realizada pela direção da escola ou por pares. Começamos por analisar o quadro 3 onde se resumem os métodos usados oficialmente nos 27 países que integravam a União Europeia em 2008.

Quadro 3

Métodos usados oficialmente para a avaliação individual ou coletiva dos professores  
(Eurydice, 2008, p. 62, adaptado)

PAÍSES	Inspeção dos professores numa base individual ou coletiva	Autoavaliação escolar	Avaliação individual pelos diretores da escola	Avaliação individual pelos colegas	Sem avaliação <sup>2</sup>
Portugal	✓	✓	✓	✓	
Grécia	✓		✓	✓	
Eslováquia	✓		✓	✓	
Áustria	✓	✓	✓		
Roménia	✓	✓	✓		
Eslovénia		✓	✓	✓	
Bélgica	✓		✓		
França	✓		✓		
Suécia	✓	✓			
Reino Unido	✓	✓			
Irlanda	✓	✓			
Lituânia	✓	✓			
República Checa		✓	✓		
Hungria		✓	✓		
Chipre	✓				
Malta	✓				
Alemanha	✓				
Estónia		✓			
Holanda			✓		
Polónia			✓		
Noruega			✓		
Dinamarca	✓				
Espanha	✓				
Islândia		✓			
Luxemburgo					✓
Itália					✓
Finlândia					✓

Como podemos observar os métodos utilizados oficialmente em cada país são distintos, verificando-se que a inspeção de professores numa base individual ou coletiva, realizada a nível externo, é utilizada em 59,3% dos casos; 48,1% dos países recorre à avaliação individual pelos diretores da escola; 44,4% usam a autoavaliação escolar; e apenas 14,8% recorre aos pares, ou seja, aos colegas para realizar a avaliação individual.

Em termos comparativos, realça-se o facto de Portugal ser o único país da União Europeia que utiliza os quatro métodos indicados, contrastando com o Luxemburgo,

<sup>2</sup> A expressão “sem avaliação” refere-se aos casos onde ela é legalmente inexistente, encontrando as escolas, no entanto, os seus próprios meios para avaliar os professores.

Itália e Finlândia que não recorrem a nenhum. A maior parte dos países, o correspondente a 37%, utiliza apenas um método, 29,6% utilizam dois e os restantes 18,5% recorrem a três.

Particularizemos, agora, alguns casos que Murillo (2008) reconhece como representativos de cinco modelos distintos de ADD.

Como acima referimos, na Finlândia não existe avaliação externa, cabendo à escola o papel de avaliar os professores. O Estado preocupa-se em desenvolver uma cultura de avaliação, proporcionando modelos e recursos. Para a avaliação dos estabelecimentos de ensino contribui a avaliação do pessoal docente, que passa pela realização de um conjunto de autoavaliações, que visam otimizar ensino e a aprendizagem. De uma forma geral, o que se pretende é o “empenhamento profissional do docente na melhoria da sua própria prática [promovendo] a auto-avaliação dos professores como meio para a optimização do seu trabalho profissional.” (Murillo, 2008, p. 42)

Em Espanha tenta valorizar-se a prática docente e a sua relação com o desenvolvimento profissional, pelo que, como atrás referimos, a ADD se desenvolve em situações especiais, como, por exemplo, a obtenção de licenças para estudos ou a acreditação para efeitos de concursos a órgãos diretivos. Não existe, portanto, um sistema de ADD generalizado a todos os professores. Assim sendo, a Administração Educativa elabora indicadores e instrumentos de avaliação e a Inspeção de Educação responsabiliza-se pela realização e coordenação da ADD, que recai sobre a atividade do docente ao nível da sua própria formação, da sala de aula, da escola e da comunidade educativa.

Um modelo em que a avaliação externa dos docentes tem um objetivo que podemos considerar formativo, por visar a melhoria do desempenho profissional, não representando qualquer consequência ao nível da carreira profissional ou laboral do docente, é o que se desenvolve na Califórnia. O órgão de governo de cada distrito escolar responsabiliza-se por estabelecer padrões de qualidade, no que respeita aos alunos, a atingir em final de ciclo e, por outro lado, avalia o desempenho dos professores, no que respeita a progresso dos alunos, técnicas e estratégias pedagógicas utilizadas, nível de adesão aos objetivos do currículo e clima de aprendizagem desenvolvido em sala de aula. A ADD realiza-se anualmente no período probatório e bianualmente se o estatuto do professor for definitivo. O



docente avaliado recebe o *feedback* da sua avaliação sob a forma de sugestões de melhoria e/ou possíveis planos de formação profissional.

Com uma perspetiva distinta, é desenvolvido o modelo Romeno, cuja aplicação funciona como estímulo externo, uma vez que visa a obtenção de uma classificação que pode permitir aumentos remuneratórios ou o desempenho de funções de gestão, direção e controlo. São tidas em conta áreas de competências, que se especificam depois em indicadores de desempenho, e que passam pela organização e cumprimento das atividades de aprendizagem, pela participação em ações complementares às atividades de aprendizagem, pela participação em atividades pedagógicas e de formação especial, pela capacidade de comunicação, assim como pela conduta e comportamento. Os docentes realizam inicialmente uma autoavaliação, mediante o preenchimento de um ficha de avaliação, que será, posteriormente, aprovada pelo coordenador de departamento curricular, pelo diretor da escola e pelo conselho de gestão. Este último, é responsável, também, pela atribuição de uma nota, que se traduz numa menção qualitativa. Apenas a mais elevada, “muito bom”, obtida nos últimos 4 anos, permite a candidatura aos incentivos descritos.

Por fim, referimos o modelo desenvolvido no Reino Unido, em que a avaliação externa do desempenho docente constitui um critério que condiciona a subida nos escalões da carreira docente, com conseqüente aumento remuneratório. É desenvolvido em várias fases, desde a identificação e discussão dos objetivos/ forma de supervisionar os progressos do professor, passando pela recolha de informação, que deve conjugar uma série de métodos, onde se inclui a observação de aulas, até chegar ao retorno de informação sobre o desempenho.

Apraz-nos, ainda, realçar um estudo de 2012, realizado pela OCDE, que destaca a observação de aulas como o procedimento mais utilizado para obter informação sobre a prática docente. No entanto, esta forma de avaliação é orientada, nalguns casos, por legislação nacional e, noutros, realizada informalmente pela direção da escola.

De entre os 28 países analisados, 22 têm um sistema de avaliação nacional, ou legislação para o efeito. Os restantes colocam sob as escolas a responsabilidade de avaliar os professores.

No que se refere aos fins a que se destina a avaliação, encontram-se o acesso à carreira, realizada por 13 países, no final dos estágios; avaliações regulares, levadas a cabo noutros 17 países; avaliações específicas, em 5 países, também para registo na profissão; a atribuição de promoções, que surgem noutros 5 países; e esquemas de recompensas, noutros 3. De uma forma geral, a avaliação surge como uma forma de devolver ao professor o *feedback* sobre o seu desempenho profissional.

Nos países que aplicam a ADD ela é obrigatória, acontecendo em períodos regulares, que variam entre um, por exemplo em Portugal e sete anos, como acontece em França, dependendo, no entanto, do estatuto do professor.

Quase todos os países incluídos no estudo avaliam a preparação e planificação das atividades letivas, a instrução, o ambiente de sala de aula e a responsabilidade dos profissionais. No entanto, países, como o Chile, valorizam, ainda, a competência dos professores para avaliar, de forma contínua, os seus alunos; o México tem em conta o tempo de serviço; na Holanda avaliam-se as competências pedagógicas, interpessoais e organizacionais; a Nova Zelândia inclui na sua avaliação aspetos como as relações interpessoais, os valores, a diversidade linguística e cultural, ou a promoção de ambientes inclusivos; em França, por exemplo, avalia-se a pontualidade, assiduidade ou a autoridade do professor; e na Eslovénia o conhecimento, em termos legislativos, constitui um fator importante.

De entre os instrumentos e procedimentos utilizados, como acima referimos, a observação de aulas impõe-se como a fonte de informação mais utilizada, podendo desenvolver-se de forma obrigatória ou facultativa, como é o caso português, em que, de acordo com o modelo de avaliação em vigor em 2012, podia acontecer sob requisição do professor, para candidatura à nota de “muito bom” ou “excelente”. No Chile a observação de aulas inclui, ainda, uma gravação em vídeo, num período de 45 minutos, avaliados, posteriormente, por uma instituição nacional.

A definição de objetivos surge, nalguns modelos de avaliação, requerendo diálogo sobre o seu cumprimento, entre avaliadores e avaliados. Em casos como o do Chile, os professores são submetidos a uma entrevista, por colegas ou pelo diretor da escola.

Por se constituir como um meio de reflexão pessoal, a autoavaliação é, normalmente, incluída na ADD, quer de forma regular, quer em momentos como a conclusão do estágio, como acontece, por exemplo, em Israel, ou o registo na

profissão, verificado na Nova Zelândia. Muitas vezes, associa-se à realização de um portefólio, onde se incluem planos de aula, materiais didáticos, trabalhos realizados pelos alunos, questionários, documentos de reflexão, entre outros. Contudo, este instrumento é apontado pelos professores como um peso, uma vez que implica o gasto de tempo que tem de ser retirado às tarefas habituais dos docentes.

A realização de testes por parte dos professores para avaliar competências não é um procedimento muito comum. Salientam-se os casos do México, onde os respetivos resultados são relevantes ao nível da ADD e do ingresso na carreira, do Luxemburgo e da Eslovénia, em que os professores são submetidos a um exame nacional no final do estágio, e da Suécia, onde ocorrem para efeitos de registo na profissão.

Por outro lado, exemplos como os da República Eslovaca, do México ou do Chile, são salientados pela OCDE como relevantes, no que respeita à utilização dos resultados dos alunos na ADD. Desta forma, são tidos em conta, no final do estágio, na República Eslovaca; na avaliação regular dos professores, no México; e na avaliação de grupos de docentes, no Chile. Esta organização realça o facto de existir, de uma forma geral, grande disparidade entre a avaliação dos professores e os resultados dos alunos. Assim sendo, considera que este deve ser um indicador quantitativo essencial a ser tido em conta na avaliação dos professores.

Entre os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar os professores, encontram-se também as sondagens de opinião, realizadas a encarregados de educação e alunos, no entanto, raramente usadas de forma sistemática.

Por último, referimos que em situações pontuais, como acontece em França, regista-se o uso de outros procedimentos como a realização de relatórios, onde se expressa a opinião do orientador de estágio, do diretor da escola ou do inspetor da educação.

Tendo em conta o que acabámos de descrever, parece imperar a necessidade de descrever, de uma forma mais detalhada, o que se constitui como o Sistema de ADD Português.

### **2.2. Sistema de Avaliação de Desempenho Docente Português**

Por fugir aos nossos objetivos, no que se refere a Portugal, não faremos, neste subcapítulo, uma análise retrospectiva em matéria de ADD, optando por salientar o modelo de avaliação em vigor aquando da realização do nosso estudo.

Desta forma, passamos a descrever o disposto no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, cuja publicação se seguiu a um período de intensa contestação por parte da classe docente, encabeçada pelos sindicatos de professores e evidenciada na comunicação social.

De acordo com o disposto no artigo 3.º do decreto que acabámos de mencionar, no que respeita aos docentes integrados na carreira, o sistema de avaliação do desempenho tinha subjacentes princípios como a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, através de um acompanhamento e supervisão da respetiva prática pedagógica, possibilitando o reconhecimento do mérito e da excelência, assim como o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes.

A ADD incidia sobre quatro dimensões, aferidas com base em domínios, conforme o disposto no quadro 4.

**Quadro 4**  
*Dimensões e domínios da ADD*  
(art. 4.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010)

<b>Dimensão</b>	<b>Domínio</b>
a) Vertente pessoal, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola
b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas
	Realização das atividades letivas
	Relação pedagógica com os alunos
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos anual e Plurianual de atividades
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional

Do que acabamos de observar, interessa salientar que:

- a primeira dimensão de avaliação referida tinha um caráter transversal, no que respeita ao exercício da profissão docente;
- a dimensão assinalada com a alínea b) incidia sobre o contributo e sobre a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo(a) docente;
- a dimensão referida na alínea c) visava apreciar o contributo do(a) docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e a dimensão d) pretendia avaliar a incorporação da formação na prática profissional do(a) docente.

De acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, para aferir os domínios de avaliação expressos no quadro 4, ao longo do período avaliativo, deviam “ser recolhidos elementos relevantes de natureza informativa, designadamente decorrentes de auto-avaliação e observação de aulas.” (n.º 5 do art. 45.º) O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, no seu artigo 10.º, acrescenta que, em cada ano letivo, devia ser recolhida toda a informação considerada relevante para efeitos de ADD, devendo os instrumentos de registo dessa informação ser aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo em conta as diretrizes do Ministério da Educação.

A este respeito, no modelo que tentamos descrever, estabeleciam-se elementos de referência da avaliação a três níveis: nacional, mediante padrões de desempenho propostos pelo conselho científico para a avaliação de professores; local, ou seja, ao nível do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, através de objetivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades; e pessoal, chamemos-lhe assim, por meio da definição de objetivos individuais, de caráter facultativo, formulados pelos docentes sujeitos à avaliação.

Para os docentes integrados na carreira, a ADD desenvolvia-se em ciclos de dois anos letivos<sup>3</sup>, reportando-se ao serviço prestado nesse período e traduzia-se em

---

<sup>3</sup> Para os docentes em período probatório, a ADD era realizada no final desse período e reportava-se à atividade nele desenvolvida, cujo regime se expressa de acordo com o disposto no artigo 25.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010. Para os docentes contratados, a ADD tinha lugar no final do período de vigência do respetivo contrato. Por se incluírem nos regimes especiais de avaliação do desempenho, à semelhança do que sucede, com os técnicos especializados, com os docentes em regime de mobilidade, com os docentes que exerciam funções de coordenação, com os relatores, entre outros, e por não o considerarmos relevante

menções qualitativas, correspondentes a classificações, conforme o disposto no quadro 5.

Quadro 5  
*Escala de classificação da ADD*

<b>Menção qualitativa</b>	<b>Classificação</b>
<i>Excelente</i>	De 9 a 10 valores
<i>Muito bom</i>	De 8 a 8,9 valores
<i>Bom</i>	De 6,5 a 7,9 valores
<i>Regular</i>	De 5 a 6,4 valores
<i>Insuficiente</i>	De 1 a 4,9 valores

Salienta-se que, a atribuição das referidas menções qualitativas estava sujeita a quotas, assim como, dependente do cumprimento de 100%, 97% e 95% do serviço letivo, no que respeita as três primeiras, respetivamente. A obtenção das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente* estava ainda dependente da observação de aulas, que, neste caso, se constituía como um aspeto obrigatório, assim como para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira docente.

O processo de avaliação do(a) docente era constituído pelo relatório de auto-avaliação e pela ficha global de avaliação. No que se refere ao primeiro, tinha carácter obrigatório e previa uma reflexão sobre a prática docente, o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho, devendo estar subjacentes os seguintes seis aspetos: autodiagnóstico; descrição da atividade profissional; contributo para a consecução dos objetivos e metas da escola; análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas; formação realizada e respetivos benefícios para a prática letiva e não letiva do(a) docente; e identificação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. Na ficha de avaliação global era realizada uma síntese dos domínios de avaliação, pontuados numa escala de 1 a 10, e registada a classificação final, assim como, a respetiva menção qualitativa.

Para além do avaliado, constituíam-se intervenientes no processo de ADD a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), o Relator e o Júri

---

para o nosso trabalho, não procederemos a um maior desenvolvimento do modelo de ADD no que a estes diz respeito. Salientamos, apenas, que os docentes com funções de coordenação eram avaliados pelo diretor do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada e que o relator era avaliado pelo coordenador de departamento.

de Avaliação. Constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e por três outros docentes do Conselho Pedagógico, eleitos entre os respetivos membros, cabiam à CCAD, essencialmente, três funções: assegurar a aplicação do sistema de ADD, de forma objetiva e coerente; elaborar propostas de instrumentos de registo para recolha de informação; e assegurar a aplicação das quotas. O Relator era um docente designado pelo Coordenador de departamento, cuja escolha devia obedecer, sempre que possível, a critérios como: pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado; ter posicionamento na carreira ou grau académico superior ao deste; e possuir formação especializada em avaliação de desempenho. Competiam ao Relator funções como: a prestação de apoio ao avaliado, sempre que necessário, que se podia traduzir na identificação das respetivas necessidades de formação; a observação de, pelo menos, duas aulas ao longo do ano letivo, sempre que estas tivessem sido requeridas; a realização dos registos inerentes a essa observação de aulas; a análise das aulas observadas, numa perspetiva formativa; a apreciação do relatório de auto-avaliação; a realização de entrevistas individuais, para apreciação conjunta dos elementos constantes no processo de avaliação do avaliado; o preenchimento da ficha de avaliação global, incluindo a proposta de avaliação final; e a realização de uma proposta de um programa de formação para os docentes a quem tenha atribuído as menções de *Regular* ou *Insuficiente*. Por último, compunham o Júri de Avaliação, os elementos da CCAD e o Relator, que procediam à atribuição fundamentada da classificação final ao avaliado; emitiam recomendações com vista à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; aprovavam os programas de formação que, como acima referimos, eram propostos para os docentes cuja menção qualitativa atribuída tivesse sido o *Regular* ou o *Insuficiente*; e apreciavam e decidiam sobre eventuais reclamações, previstas no 23.º artigo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

Em SUMA, podemos referir que a ADD tem desenvolvido um papel de relevância crescente, ao nível das políticas educativas, nacionais e internacionais, da escola e dos professores, não estando, no entanto, isento de contestação, por apresentar práticas que tendem a assumir um carácter heterogéneo, ao nível da sua aplicação, nos diversos países, parecendo-nos Portugal um dos que a tem desenvolvido de forma mais exigente. Com propósitos que roçam o formativo e/ou o sumativo, com vista ao desenvolvimento profissional e/ou à certificação de competências,

vislumbramos modelos de ADD que parecem não se enquadrar num projeto comum, aceite ao nível global, do país e, sobretudo, da escola e do professor.

Tendo por base toda a pesquisa que realizámos, propomo-nos, neste momento, tentar perceber como querem os professores ser avaliados em Portugal?



### Capítulo 3.

#### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL

Conseguir saber algo é uma aventura que consiste em dar conta, de modo mais simples e elegante possível, de uma multidão de coisas que se nos deparam. (Bruner, 1996, p. 157)

Neste capítulo apresentamos a opções metodológicas e instrumentais inerentes ao estudo sobre o qual se desenvolve este trabalho. Recordamos que é nosso principal objetivo descrever **qual o modelo de ADD idealizado pelos docentes dos Ensinos Básico e Secundário**, concretizando parâmetros ou domínios a ser avaliados, respetiva forma de avaliação, instrumentos e intervenientes no processo, periodicidade e consequências do mesmo para o avaliado.

#### 3.1. METODOLOGIA GERAL

Aqueles que se ocuparam das ciências foram ou Empiristas ou Dogmáticos. Os Empiristas, à maneira das formigas, apenas amontoam e consomem; os Racionalistas, à maneira das aranhas, tecem teias a partir de si próprios: mas o método da abelha situa-se a meio, já que recolhe a matéria das flores dos jardins e dos campos, mas transforma-a e digere-a através de uma faculdade que lhe é própria. (...) não se alimenta apenas ou principalmente das forças da mente, nem deposita intocável, na memória, a matéria que lhe é fornecida pela história natural ou pelas experiências mecânicas, mas antes no entendimento, uma vez modificada e transformada. Assim, de uma aliança mais estreita e respeitada entre estas duas faculdades, a experimental e a racional, aliança que até agora ainda não foi conseguida, algo de bom é de esperar. (Francis Bacon, citado por Leite, 2007)

Integrando uma análise qualitativa e quantitativa, numa abordagem a que Sousa (2005, p. 33) denomina de eclética, pretendemos ajudar a clarificar um problema emergente nas escolas, que assola os professores e interfere, segundo o estudo realizado por Gamero (2009, pp. 128, 129), já mencionado no capítulo 2, na deterioração do trabalho dos professores, nas relações entre os pares, na divisão da classe doente, na progressão na carreira e na qualidade do ensino.

Optámos, então, por desenvolver a nossa investigação em duas fases, cujo resumo se encontra no quadro 6.

Quadro 6  
*Resumo da metodologia de investigação*

<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>		
<b>Fases da investigação</b>	1ª (preparatória)	2ª (principal)
Abordagem	. Qualitativa	. Quantitativa
Estratégia	. Estudo exploratório	. Estudo descritivo
Método	. Inquérito	. Inquérito
Técnica	. Entrevista semiestruturada	. Questionário
Instrumento	Guião de entrevista	. Questionário
População	Docentes do Sistema de Ensino Básico e Secundário Público Português	
Amostra	De conveniência: Três docentes com suposto conhecimento sobre o tema	Amostragem não- probabilística de conveniência: Docentes que frequentaram o IV Seminário Nacional do projeto TurmaMais
Objetivo	. Recolher dados para a construção do questionário	. Recolher dados para a tentativa de resolução do problema

Como podemos verificar, o estudo principal teve um carácter descritivo e realizou-se num segundo momento, tendo por base um estudo prévio, exploratório, que assentou numa análise qualitativa dos dados de três entrevistas, realizadas a docentes do ensino básico e secundário, que desempenharam funções na área da ADD e/ou que, enquanto professores, estiveram sujeitos a esse processo de avaliação.

Decorrida a primeira fase da investigação, cujo objetivo era a recolha de dados para a construção de um questionário, procedemos à respetiva edificação de raiz. A sua

aplicação permitiu, posteriormente, recolher a opinião dos docentes que integraram a amostra do nosso estudo e que foi alvo de uma análise quantitativa.

### 3.2. PRIMEIRA FASE – AS ENTREVISTAS

Concordamos com Fernandes (1991, p. 3), quando refere que a investigação qualitativa permite

... investigar o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos (...) o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência.

A escolha de um estudo de cariz qualitativo recaiu, como atrás dissemos, sobre a necessidade de encontrar suporte para realizar, de raiz, um questionário. Visto ser a opinião dos professores que se pretende e tentando evitar respostas em branco ou inconclusivas, procurámos construir um instrumento com o maior número possível de respostas fechadas. Para isso, realizámos três entrevistas que permitissem aprofundar a maneira de pensar dos docentes, de forma a encontrar um leque variado de opções em cada parâmetro a considerar.

A técnica de inquérito escolhida revestiu-se de um carácter exploratório e de uma forma semiestruturada, tendo por base o guião que pode ser consultado no apêndice A. A respetiva transcrição (ver Apêndice B) constituiu uma tarefa morosa, mas que nos permitiu recolher um conjunto de aspetos que se revelaram muito importantes para a construção do questionário. Depois de transcritas, procedemos ao respetivo tratamento e categorização (ver Apêndices C e D), tendo em linha de conta os critérios de *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade*, *fidelidade* e *produtividade*, enunciados por Sousa (2009, p. 270). Salienta-se, ainda, aquilo que pensamos ser o seu carácter descritivo, na classificação apresentada por Huberman e Miles (citado por Sousa, 2009, p. 270).

Apraz-nos ainda referir que, a razão pela qual não realizámos mais de três entrevistas, se prendeu apenas com o facto de nos parecerem terem sido esgotadas todas as hipóteses de resposta. A identificação de ideias similares/repetição de alguns aspetos referentes às opiniões expressas, contribuíram para enquadrar

teoricamente as opiniões dos entrevistados e encontrar caminho para a construção do nosso instrumento de recolha de dados.

### 3.3. SEGUNDA FASE - O QUESTIONÁRIO

... a criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida. (Sousa, 2005, p. 182)

Na construção do questionário foram tidos em conta os seguintes aspetos: objetivos da investigação; amostra definida; legislação existente sobre ADD; últimos modelos de ADD; e alguns estudos já realizados sobre a temática, como o apresentado por Gamero (2009).

Não perdendo de vista o que acabámos de referir, procedemos à criação de um conjunto de itens, que foram agrupados e distribuídos tendo em conta os objetivos de investigação. Desta forma, dividimos o questionário em duas partes, uma primeira para recolha de elementos de enquadramento profissional e uma segunda, constituída por seis grupos, integrando cada um dos objetivos da nossa investigação (Ver apêndice E).

Na primeira parte do questionário foram usadas questões que exigiram respostas dicotómicas (1 e 9); respostas de “espaço em branco”, cuja natureza podia ser intervalar (2 e 7) ou nominal (3 e 6); e lista de respostas (4, 5 e 8), todas com o objetivo de ajudar a caracterizar os respondentes.

À semelhança da especificação das questões da primeira parte, não perdendo de vista o tipo de dado a ser recolhido, assim como o tratamento estatístico pretendido, decidimos, na segunda parte, estruturar itens cujo tipo de resposta apresentamos no quadro 7.

Quadro 7  
*Resumo do tipo de resposta das questões do grupo II*

Questão	Modo de resposta	Tipo de dados
1.1.	Ordenada	Ordinais
2.1.	Ordenada	Ordinais
2.2.	Lista de respostas	Nominais
2.2.1	Lista de respostas	Nominais

Questão	Modo de resposta	Tipo de dados
2.2.2.	Lista de respostas	Nominais
2.3.	Lista de respostas	Nominais
3.1.	Lista de respostas	Nominais
3.1.1.	Lista de respostas	Nominais
3.1.2.1.	Lista de respostas	Nominais
3.1.2.2.	Lista de respostas	Nominais
3.2.	Ordenada	Ordinais
4.1.	Lista de respostas	Nominais
4.2.	Ordenada	Ordinais
4.3.	Ordenada	Ordinais
4.4.	Ordenada	Ordinais
4.5.	Ordenada	Ordinais
5.1.	Lista de respostas	Nominais
5.2.	Lista de respostas	Nominais

Como podemos verificar, onze das questões incluem uma lista de respostas, com igual peso e com a mesma probabilidade de serem escolhidas, cujos dados são de natureza nominal. Nas restantes sete, considerámos mais adequada a utilização de uma escala referenciada (como menciona Moreira, 2009, p. 184) de *Likert*, bipolar, de quatro níveis, para evitar posicionamentos intermédios ou indefinidos<sup>4</sup>. Na tentativa de excluir o fator esquecimento, na ausência de resposta, considerámos ainda importante adicionar uma quinta coluna associada ao “não sei”. Salientamos, também, que as questões 3.1.2.1 e 3.1.2.2 constituem perguntas de encadeamento, às quais só se deveria responder em caso de concordância com um dos aspetos da questão anterior.

Como atrás referimos, a especificação das questões teve por base a necessidade de fornecer um leque variado de opções, às quais os sujeitos pudessem responder de forma direta e específica, com o objetivo de facilitar o tratamento dos resultados. No entanto, para não limitar a opinião dos respondentes, optámos por deixar, ao longo

---

<sup>4</sup> Os estudos realizados no que concerne ao número de pontos a incluir na escala de *Likert* parecem revelar alguma inconsistência. Foddy (mencionado por Moreira, 2009) considera que “cinco pontos constituem um número insuficiente” (p. 193). Já Matell e Jacoby, referidos pelo mesmo autor, “concluíram que o número de pontos nas escalas não tem qualquer efeito na qualidade dos resultados” (p. 193). E, por último, Lissitz e Green referem “que a precisão aumenta de forma nítida até 5 pontos” (Moreira, 2009, p. 193).

do questionário, e de forma mais concreta na parte final, espaços de resposta aberta.

Consideramos também pertinente salientar que tivemos especial preocupação com as sugestões que Hoinville e Jowel (mencionados por Sousa, 2009), nomeadamente no que respeita à aparência do questionário, à explicitação dos objetivos da investigação, ao arranjo em termos de conteúdo e forma e ao agrupamento e subagrupamento das respetivas questões.

A construção deste instrumento passou por diversas fases, adquirindo vários formatos, que foram sendo aperfeiçoados, tendo em conta as pesquisas bibliográficas realizadas, assim como a opinião de vários professores que constituíram o corpo docente do primeiro ano deste Mestrado.

Por fim, depois de submetido à consideração de um painel de especialistas, composto pelos Professores Doutores António Neto, António Borralho e Isabel Fialho, procedeu-se à sua aplicação no IV Seminário Nacional do Projeto TurmaMais, realizado em Évora, no dia 12 de Julho de 2012. A escolha deste encontro para a aplicação do questionário, prendeu-se com a facilidade de encontrar reunidos num mesmo espaço um elevado número de docentes, que reuniam as características da população objeto de estudo, aos quais o questionário pudesse chegar de imediato, com a possibilidade de alusão direta à necessidade e pertinência ao nível da respetiva participação, assim como, e não menos importante, a certeza de obtenção de um retorno imediato.

### **3.4. POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA**

Tendo em conta o problema de investigação - qual o modelo de avaliação idealizado pelos docentes do ensino básico e secundário - considerou-se que a população alvo seriam os docentes do sistema de ensino básico e secundário público português.

No entanto, por não pretendermos generalizar os resultados, mas antes abrir caminho para investigações de maior envergadura, e ao mesmo tempo, obtermos um retorno imediato, como acima referimos, optou-se por um tipo de amostragem não-probabilística de conveniência. Desta forma, escolhemos o IV Seminário Nacional do projeto TurmaMais, como já referimos, onde se encontraram reunidos elementos da população com as características pretendidas.

Foram, então, aplicados 120 questionários, tendo sido obtido um retorno de 35%, correspondendo a 42 sujeitos.

### **3.5. TRATAMENTO DOS DADOS**

Num primeiro momento procedeu-se à análise do número de variáveis e das escalas utilizadas. Seguiu-se a codificação as respostas e lançamento dos dados na respetiva base.

O tratamento estatístico foi feito com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.

Conicionados pelo tamanho e pelas características da amostra, que não apresenta uma distribuição normal, como descreveremos no capítulo 4, vimo-nos impossibilitados de proceder a um tratamento estatístico mais sofisticado, como inicialmente estava previsto.





## Capítulo 4

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, de forma descritiva, apresentamos os resultados obtidos e procedemos à respetiva interpretação, tentando não perder de vista os objetivos delineados. Desta forma, de acordo com a opinião dos docentes que integraram a nossa amostra, tentaremos perceber quais os parâmetros e domínios que devem ser incluídos no processo de ADD; como devem ser avaliados os vários parâmetros e domínios; quais os instrumentos que devem ser usados; quem deve avaliar; qual a periodicidade do processo avaliativo; e, por fim, quais os efeitos que a ADD deve ter para o avaliado.

#### 4.1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Podemos considerar que a amostra que integra o nosso estudo é bastante homogénea, por exemplo, no que respeita ao sexo, à situação profissional e ao grau académico, uma vez que dos 42 docentes que a compõem, 36 (85,7%) são do sexo feminino, 69% (n=29) encontram-se em situação de quadro de escola, sendo também essa a percentagem apresentada pelos docentes cujo grau académico é a licenciatura, conforme ilustram os gráficos 1, 2 e 3 que se seguem.

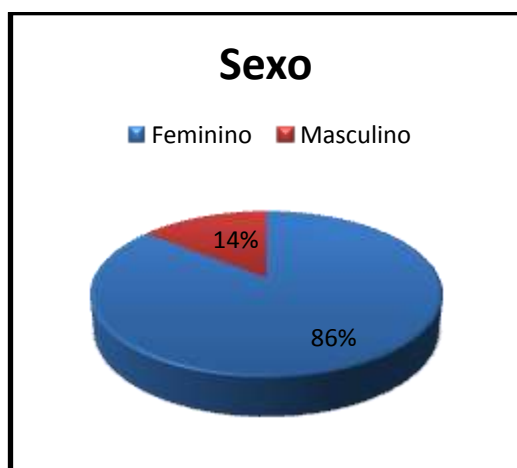


Gráfico 1. Distribuição dos docentes por sexo.

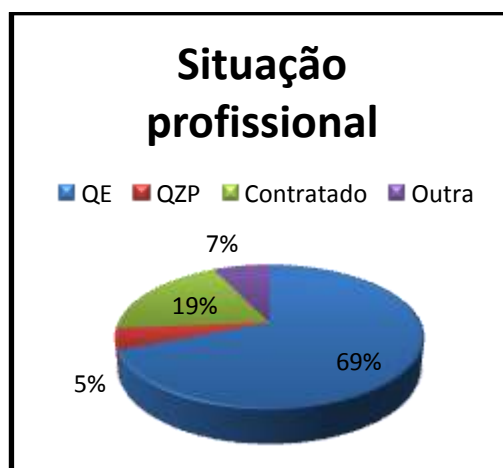


Gráfico 2. Distribuição dos docentes por situação profissional.

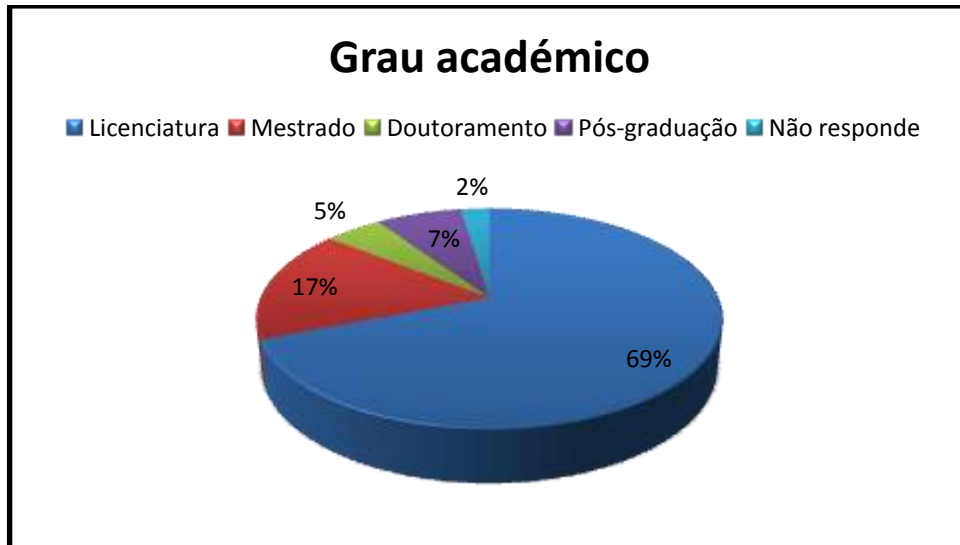


Gráfico 3. Distribuição dos docentes por grau acadêmico.

Como podemos verificar no gráfico 4, a maioria dos docentes (82,9%) pertence ao 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, encontrando-se melhor representados os grupos disciplinares de Português (300), Matemática (500), Física e Química (510) e Inglês (330), seguidos dos de Biologia e Geologia (520), História (400), Geografia (420) e Informática (550). Salienta-se, porém, que 3 dos respondentes são docentes do Ensino Especial (grupo 910), cuja atividade é transversal aos três ciclos de ensino. Os grupos disciplinares 220 e 240 incluem-se no 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentando uma frequência de um docente cada, tal como sucede com os grupos 100 (Educação Pré-escolar) e 110 (1º Ciclo do Ensino Básico).

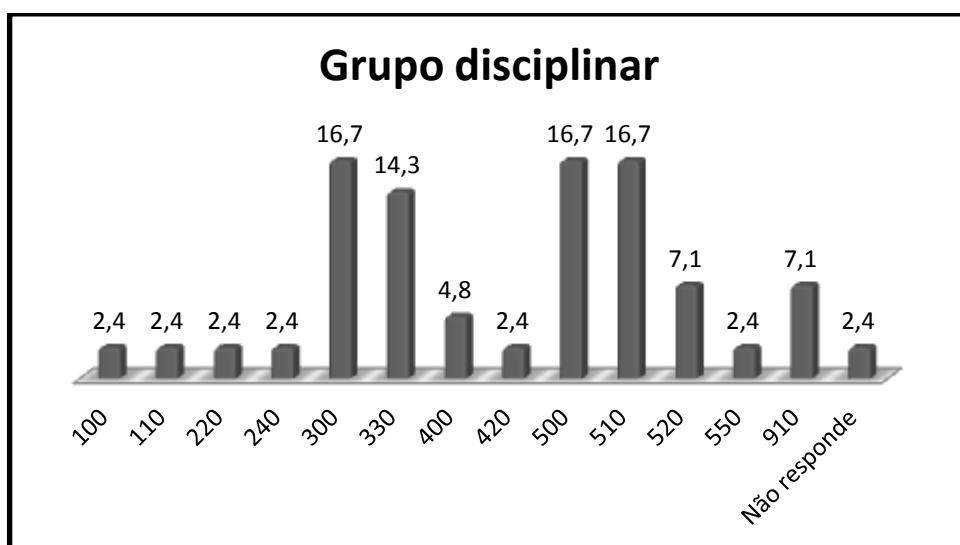


Gráfico 4. Distribuição dos docentes por grupo disciplinar.

No que respeita ao tempo de serviço, verificamos que a maioria dos respondentes (52,5%) apresenta entre 11 e 20 anos de exercício profissional, 30% tem entre 21 e 30 anos de carreira, 10% tem mais de 31 anos de serviço e apenas 7,5% entrou na profissão há menos de 10 anos. Como podemos observar no gráfico 5, de entre a heterogeneidade apresentada, encontramos maior número de docentes (n=4) com 17, 21 e 30 anos de serviço.

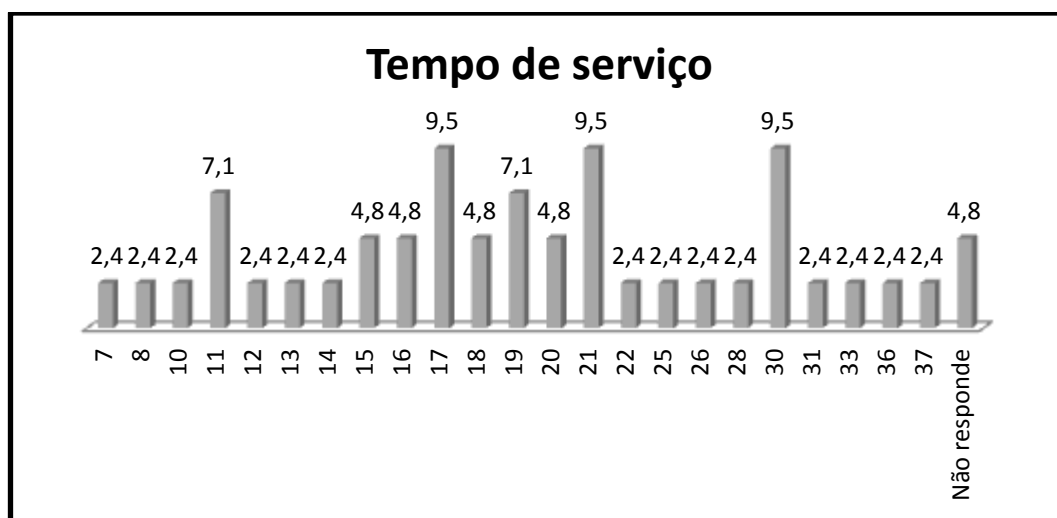


Gráfico 5. Distribuição dos docentes por tempo de serviço.

Ainda no que respeita a esta variável, salienta-se a heterogeneidade comprovada pelo tempo médio de serviço, corresponde a 20 anos, com um valor de desvio-padrão de 7,7.

No que se refere à distribuição dos docentes por Direção Regional de Educação, como se pode verificar no gráfico 6, a maior parte dos respondentes (n=18) exerce funções em escolas pertencentes à Direção Regional de Educação do Alentejo. Encontramos, no entanto, percentagens correspondentes a 11 docentes a exercer em escolas da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo. A Direção Regional de Educação do Centro está representada por 8 docentes, a Direção Regional de Educação do Algarve por 3 e a Direção Regional de Educação do Norte por 1.

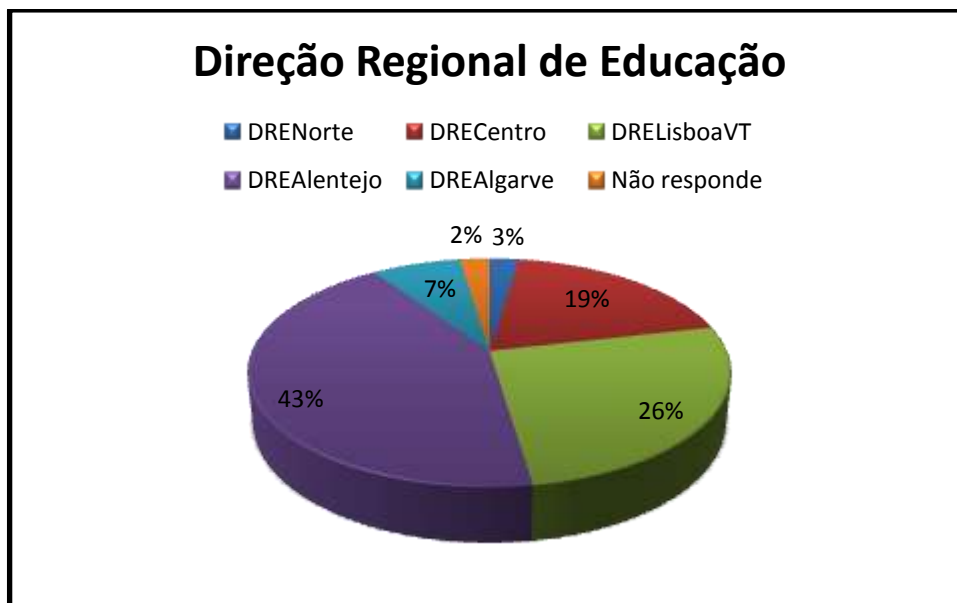


Gráfico 6. Distribuição dos docentes por Direção Regional de Educação.

Consideramos, ainda, pertinente salientar que apenas 9 dos respondentes (21%) já exerceram funções no âmbito da ADD, 7 dos quais como relatores e 2 como membros do Júri de Avaliação. Como podemos verificar no gráfico 7, 79% dos respondentes (n=33) referem nunca ter exercido funções no âmbito da ADD.



Gráfico 7. Distribuição dos docentes por exercício de funções no âmbito da ADD.

### 4.2. PARÂMETROS OU DOMÍNIOS QUE DEVEM SER AVALIADOS

Tendo em conta o modelo ADD em vigor aquando da realização do questionário aplicado neste estudo, considerámos pertinente incluir treze possíveis parâmetros ou domínios a serem tidos em conta no processo avaliativo, que passamos a mencionar:

- I. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional
- II. Compromisso com a promoção da aprendizagem
- III. Compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
- IV. Compromisso com o grupo de pares e com a escola
- V. Compromisso com a escola
- VI. Preparação e organização das atividades letivas
- VII. Realização das atividades letivas
- VIII. Relação pedagógica com os alunos
- IX. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
- X. Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades
- XI. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão
- XII. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
- XIII. Formação contínua e desenvolvimento profissional

Os docentes que integraram a nossa amostra consideraram que todos os parâmetros devem ser objeto de avaliação no processo de ADD, não obstante as diferenças percentuais, que em seguida apresentamos.

Como podemos observar nos gráficos 8 e 9, a realização das atividades letivas e o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades constituem dois aspetos que inequivocamente devem integrar o processo de ADD, uma vez que reúnem 100% de concordância por parte dos respondentes. No que respeita ao primeiro aspeto mencionado, ou seja, a realização das atividades letivas, o grau de concordância ainda parece ser mais evidente, uma vez que 90,5% (n=38) dos respondentes concordam totalmente.

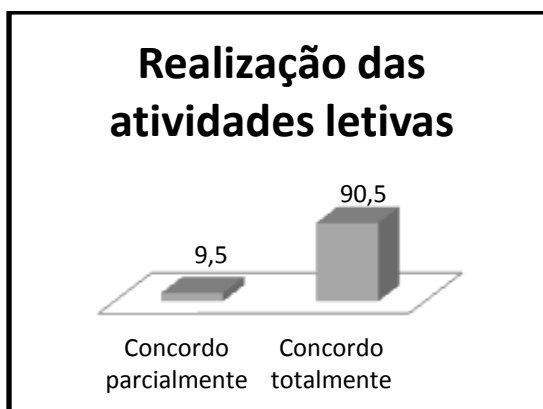


Gráfico 8. Grau de concordância relativamente à integração da realização das atividades letivas no modelo de ADD.

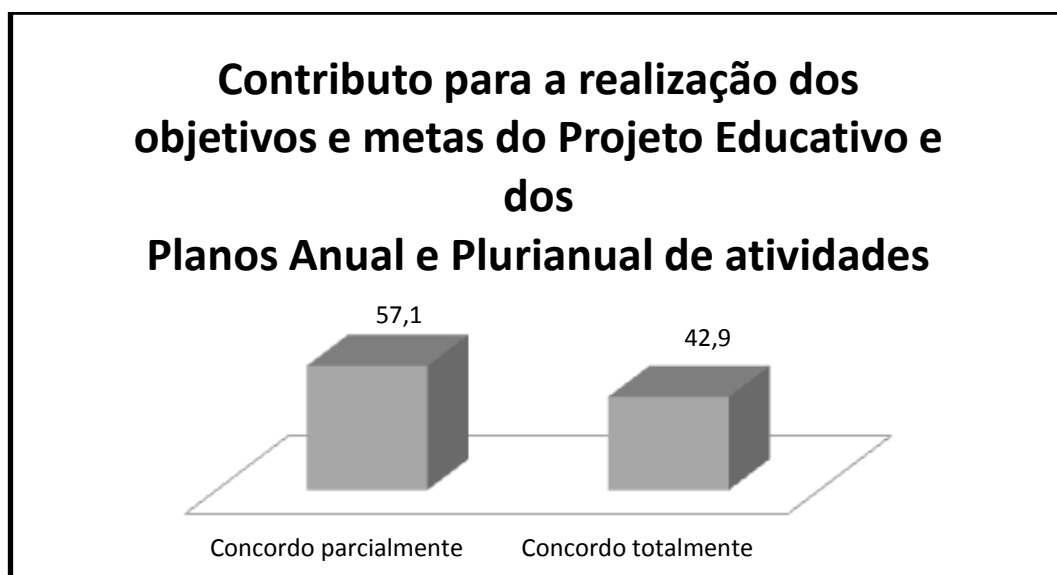
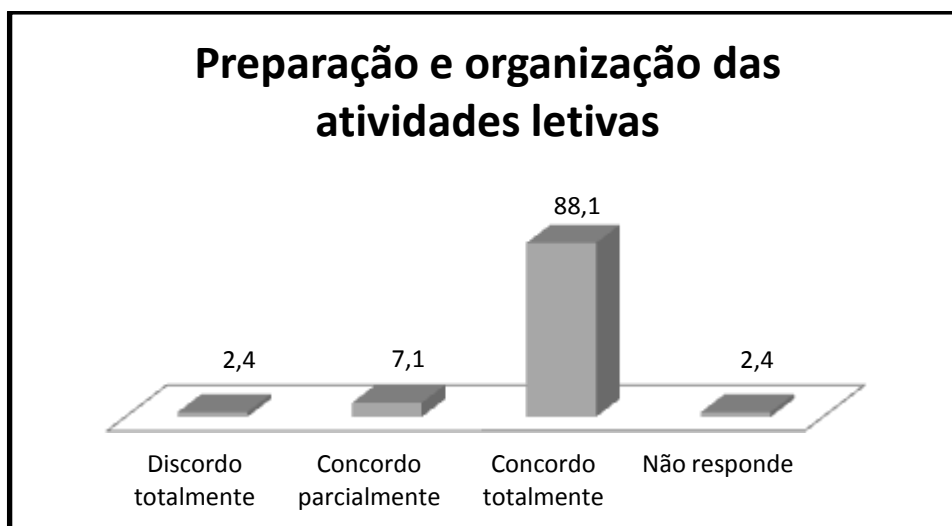


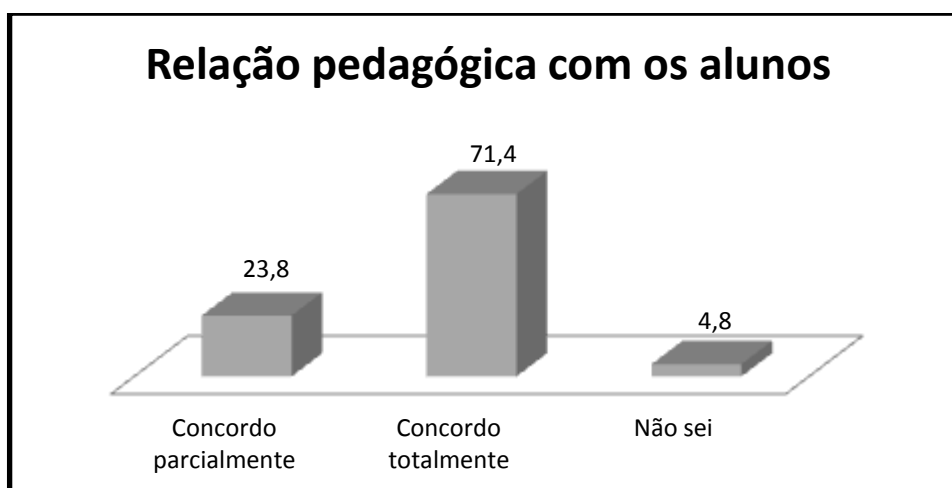
Gráfico 9. Grau de concordância relativamente à integração do contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades no modelo de ADD.

Apesar de um docente (2,4%) manifestar discordância total e outro não ter respondido, a preparação e organização das atividades letivas surge com um grau de concordância de 95,2% (n=40), realçando-se o facto de 88,1% (n=37) dos respondentes manifestar concordância total, como podemos verificar no gráfico 10.



*Gráfico 10.* Grau de concordância relativamente à integração da preparação e organização das atividades letivas no modelo de ADD.

A relação pedagógica com os alunos constitui outro fator considerado de grande pertinência no que respeita à ADD. Como podemos verificar no gráfico 11, com percentagem semelhante ao anterior, 95,2% (n=40) dos respondentes revela concordância, sendo a percentagem dos que concordam totalmente de 71,4% (n=30).



*Gráfico 11.* Grau de concordância relativamente à integração da relação pedagógica com os alunos no modelo de ADD.

Analisemos agora o grau de concordância com a integração no modelo de ADD da formação contínua e do desenvolvimento profissional, que surge com valores

percentuais de 92,8% (n=39). Como podemos verificar no gráfico 12, apenas dois docentes (4,8%) discordam com a referida integração no modelo de ADD.

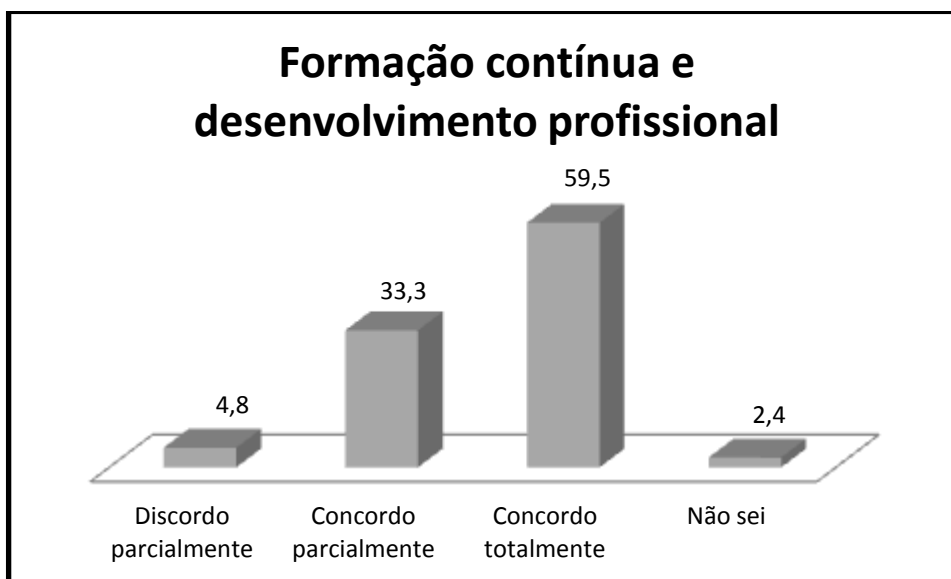


Gráfico 12. Grau de concordância relativamente à integração da formação contínua e desenvolvimento profissional no modelo de ADD.

Nos gráficos 13, 14 e 15 podemos observar três parâmetros que reúnem um grau de concordância bastante aproximado, 90,5%, no primeiro caso e 90,4% nos restantes. O número de docentes que discordam, que não respondem ou não sabem é semelhante, nos dois primeiros, variando apenas a percentagem dos que concordam parcial ou totalmente. No primeiro caso, 22 docentes (52,4%) concordam totalmente, correspondendo a 29 (69%) os que na mesma situação se referem ao compromisso com o grupo de pares e com a escola. No que se refere ao compromisso com a promoção da aprendizagem 30 docentes concorda totalmente (71,4%), 8 concorda parcialmente (19%) e, no que se refere a discordâncias, distingue-se dos anteriores pelo facto de 1 respondente discordar totalmente.



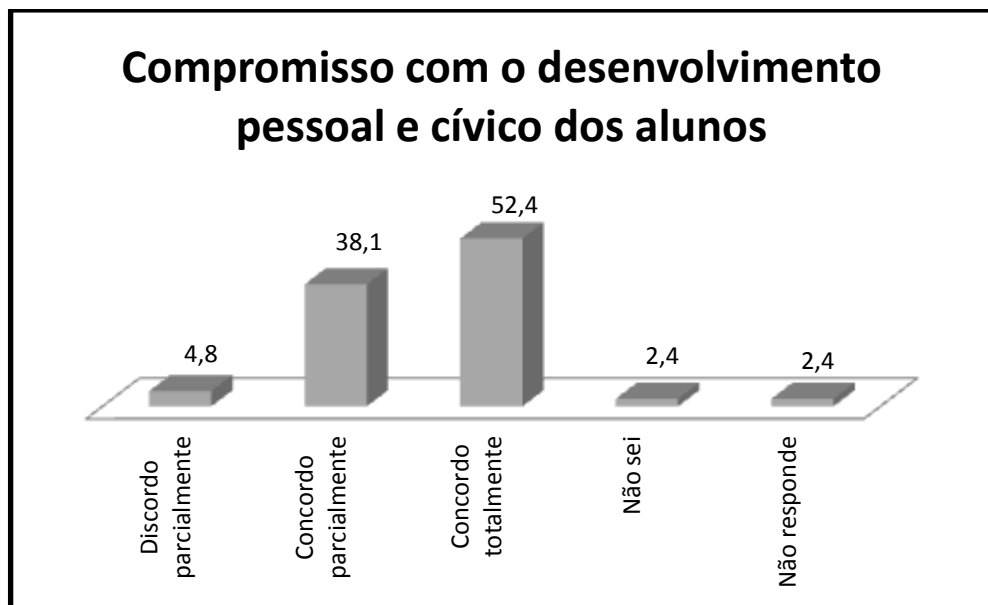


Gráfico 13. Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos no modelo de ADD.

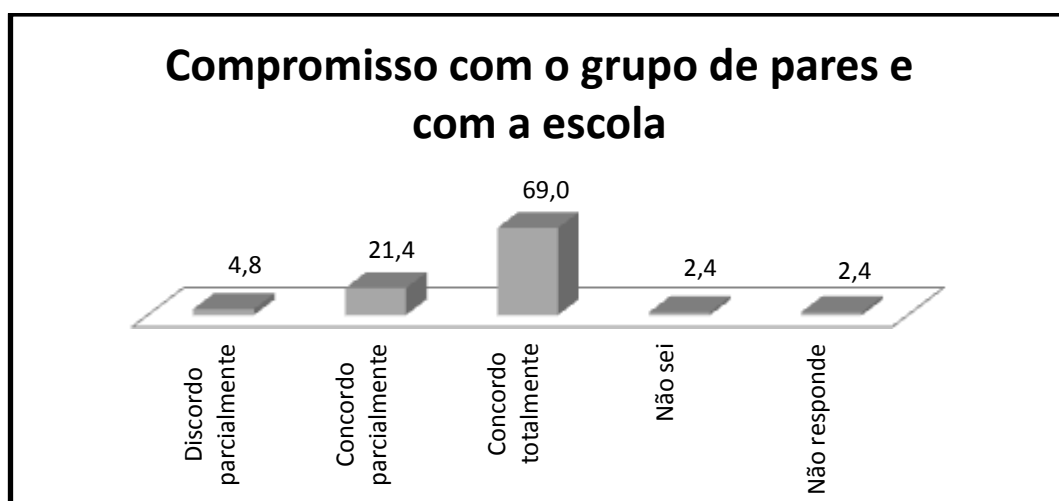


Gráfico 14. Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com o grupo de pares e com a escola no modelo de ADD.

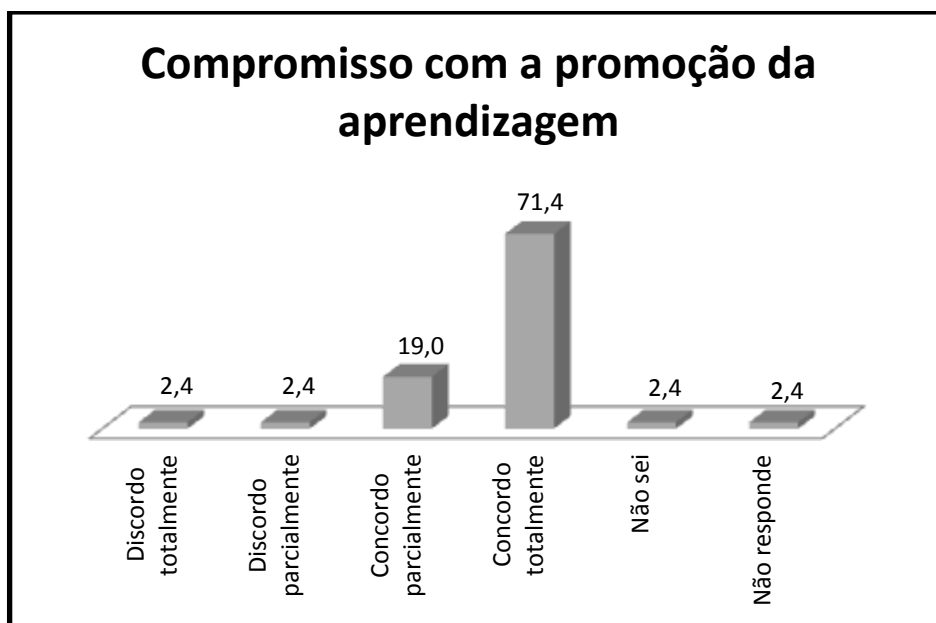


Gráfico 15. Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a promoção da aprendizagem no modelo de ADD.

Reunindo um grau de concordância de 88,1% (n=37), surgem três parâmetros, expresso nos gráficos 16, 17 e 18: compromisso com a escola; compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, respetivamente. Verifica-se que, enquanto no que respeita ao compromisso com a escola e ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, 27 respondentes (64,3%) concordam totalmente, no que se refere ao compromisso com a construção e o uso do conhecimento pessoal são 31 (73,8%) os que apresentam concordância total. Salientamos, também, que nas três situações 5 docentes ou discordam, ou não sabem ou não respondem. No entanto, a percentagem dos que não responde é superior (n=3) no último parâmetro, ou seja, o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

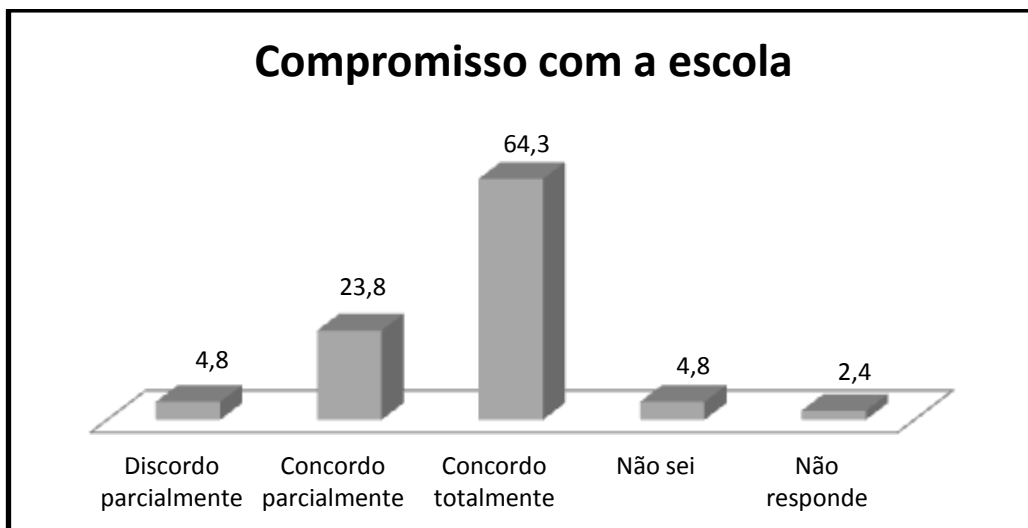


Gráfico 16. Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a escola no modelo de ADD.

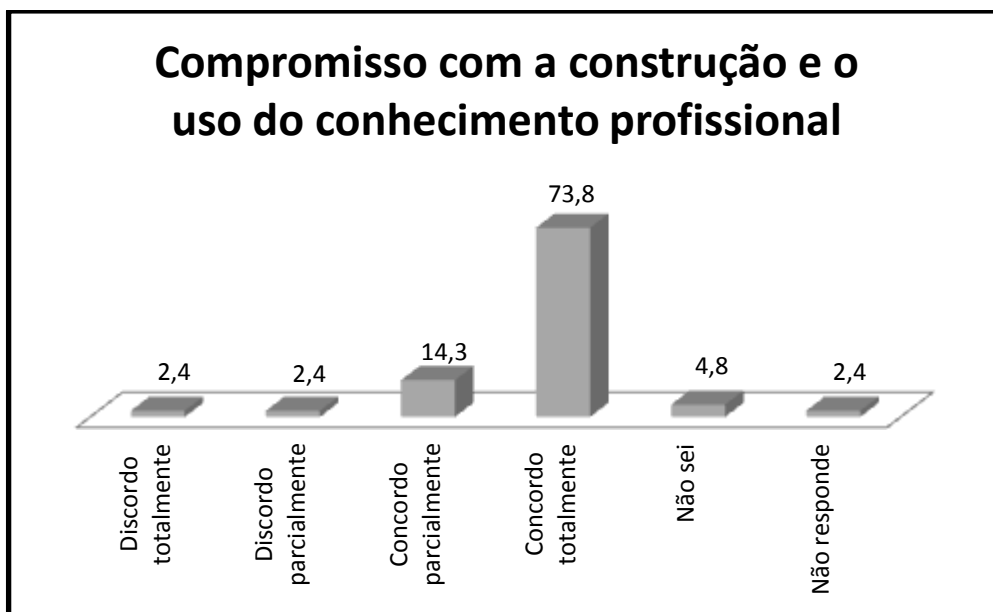


Gráfico 17. Grau de concordância relativamente à integração do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional no modelo de ADD.

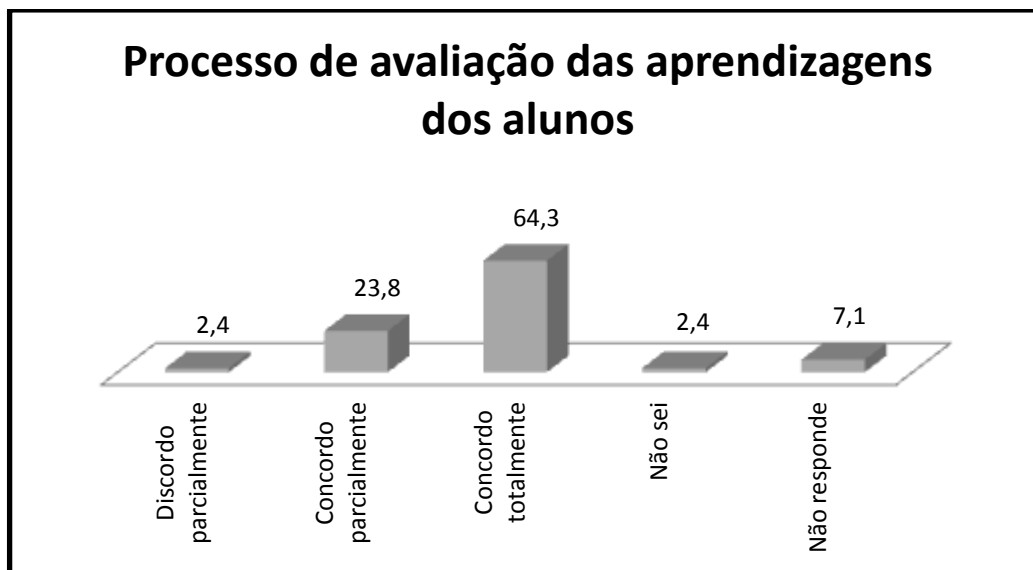


Gráfico 18. Grau de concordância relativamente à integração do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos no modelo de ADD.

Por fim, como podemos observar nos gráficos 19 e 20, por surgirem com um grau de concordância de 78,6% (n=33), a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão, assim como a dinamização de projetos de investigação e inovação educativa e sua correspondente avaliação, devem também ser integrados no modelo de ADD. Salienta-se, porém, que a percentagem dos que concorda parcialmente é superior nos parâmetros em análise. Verificamos, porém, que existe mais um docente (n=13) a concordar totalmente com a dinamização de projetos de investigação e inovação educativa e sua correspondente avaliação, relativamente ao parâmetro que se refere à participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão. Por outro lado, a discordância total é superior (n=3) no segundo parâmetro. Salienta-se, em contrapartida, que 3 respondentes (7,1%) não sabem ou não respondem no primeiro parâmetro em análise.

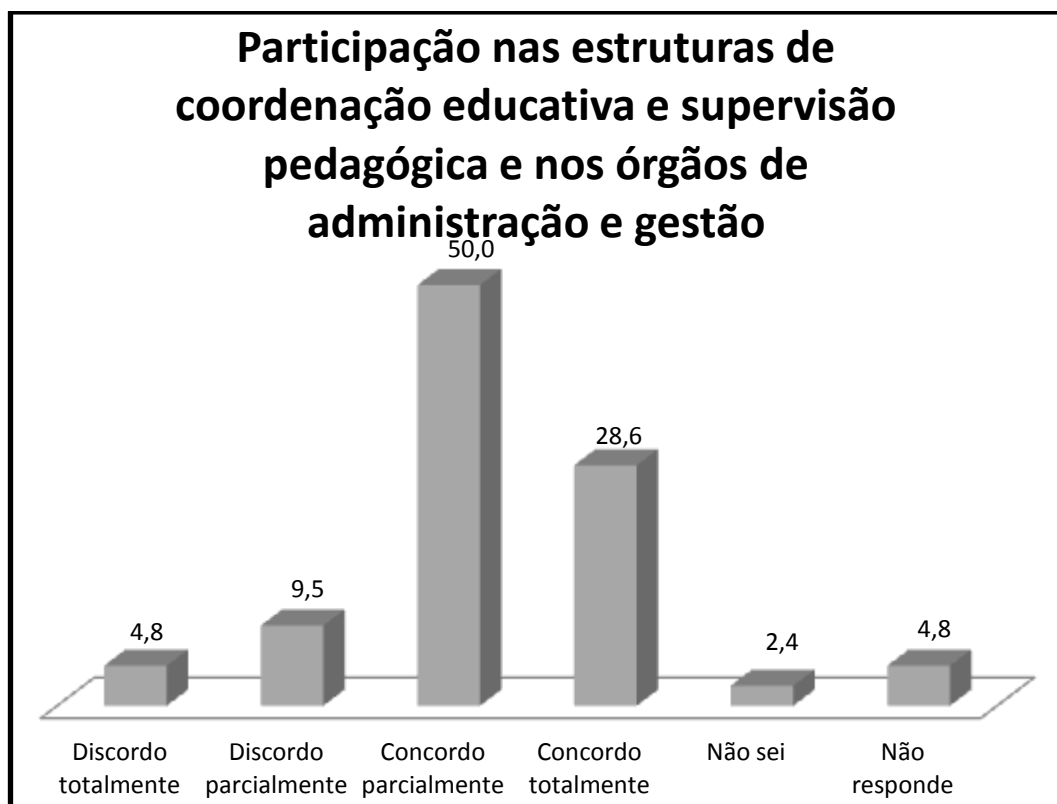


Gráfico 19. Grau de concordância relativamente à integração da participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão no modelo de ADD.

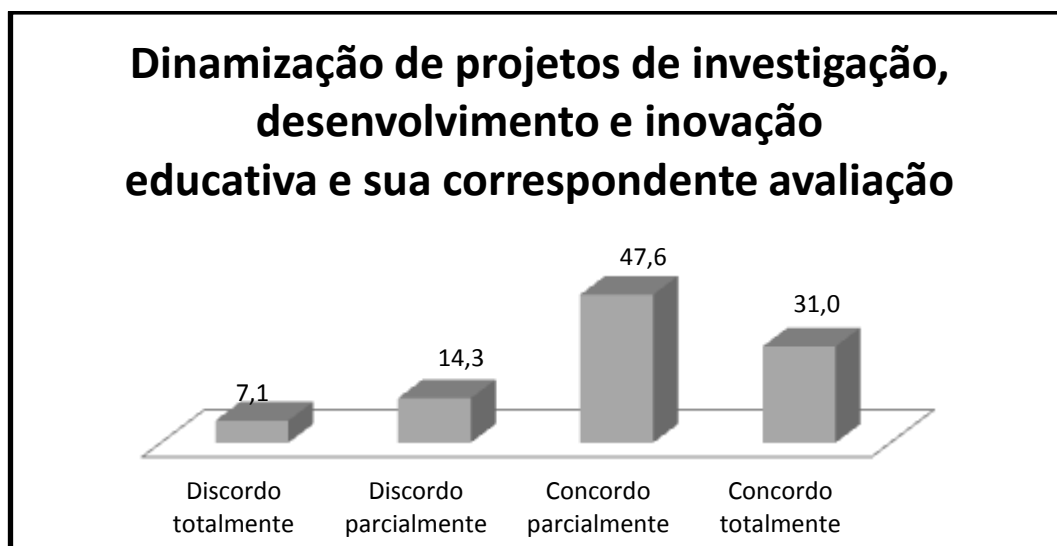


Gráfico 20. Grau de concordância relativamente à integração da dinamização de projetos de investigação e inovação educativa e sua correspondente avaliação no modelo de ADD.

Em SÍNTESE, os respondentes consideraram que os treze parâmetros apresentados no início deste subcapítulo devem ser incluídos num modelo de ADD, pela ordem em que os acabámos de apresentar, uma vez que o grau de concordância, no que respeita aos mesmos, variou entre os 78.6% e os 100%, surgindo as discordâncias em frequências relativamente pequenas.

#### 4.3. COMO DEVEM SER AVALIADOS OS VÁRIOS PARÂMETROS

Os resultados obtidos apontam para três elementos a ter em conta na avaliação dos vários parâmetros de ADD: a observação de aulas, a apreciação de reflexões escritas e a apresentação de evidências. Como podemos observar nos gráficos 21 e 22 encontramos percentagens de concordância de 73,8% (n=31). Salienta-se, no entanto, que a concordância total se encontra melhor representada, com 52,4% (n=22), no que respeita à observação de aulas, assim como o número dos que discordam apresenta valores ligeiramente inferiores, ou seja, 23,8% (n=10). Desta forma, no que se refere à apreciação de reflexões escritas, discordam 26,2% (n=11) e 47,6% (n=20) concordam parcialmente.

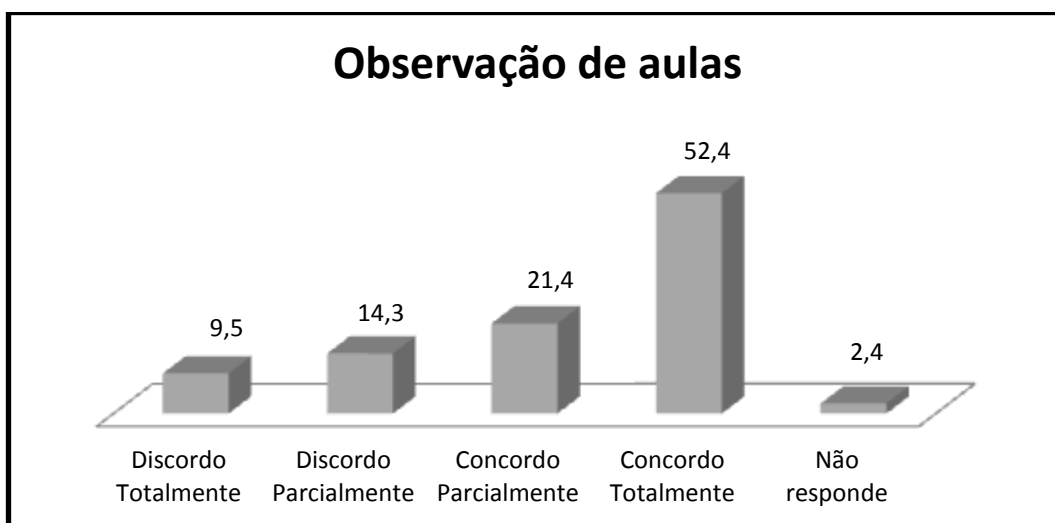


Gráfico 21. Grau de concordância relativamente à observação de aulas como forma de avaliação dos parâmetros de ADD.

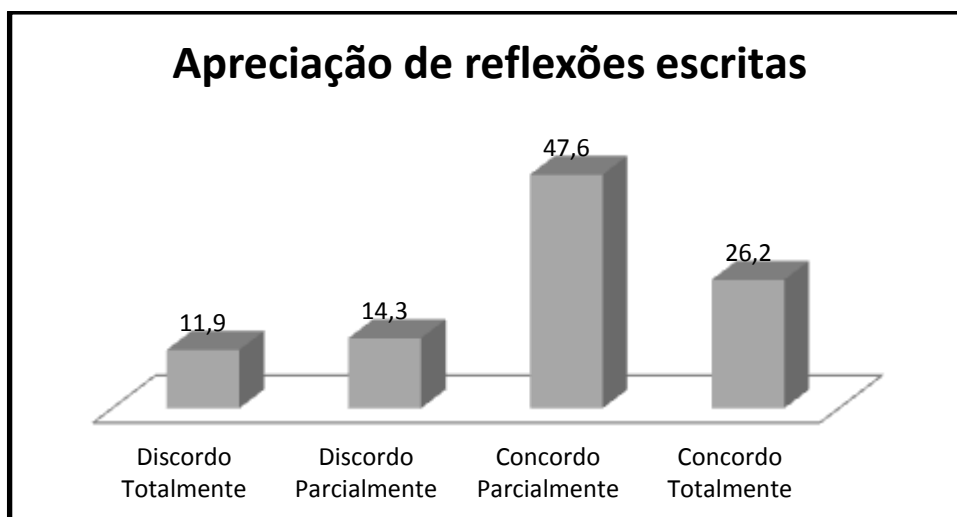


Gráfico 22. Grau de concordância relativamente à apreciação de reflexões escritas como forma de avaliação dos parâmetros de ADD.

No gráfico 23 sobressaem valores mais elevados de concordância, mais concretamente de 69% (n=29), o que corresponde à maioria, no que respeita à apresentação de evidências como forma de avaliação dos parâmetros de ADD. Salienta-se, no entanto, que a maior parte dos que concordam apenas o fazem de forma parcial e que 7 respondentes (16,7%) discordam parcialmente e 5 totalmente (11,9%).

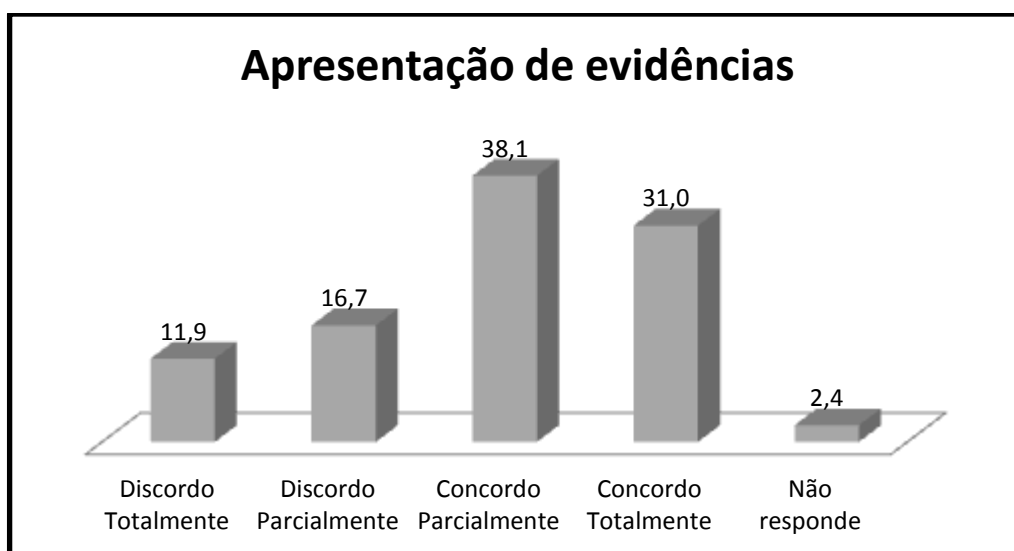


Gráfico 23. Grau de concordância relativamente à apresentação de evidências como forma de avaliação dos parâmetros de ADD.

De forma menos clara, relativamente ao que acabamos de descrever, surge também a definição de objetivos individuais como elemento a ter em conta na avaliação dos parâmetros de ADD, cujos valores atingem os 54,8% (n=23) de concordância. Correspondendo este número à maioria, não podemos deixar de reparar nos 45,2% (n=19) de respondentes que manifesta discordância, salientando-se os 28,6% (n=12) que a manifestam de forma total, como podemos ver no gráfico 24.

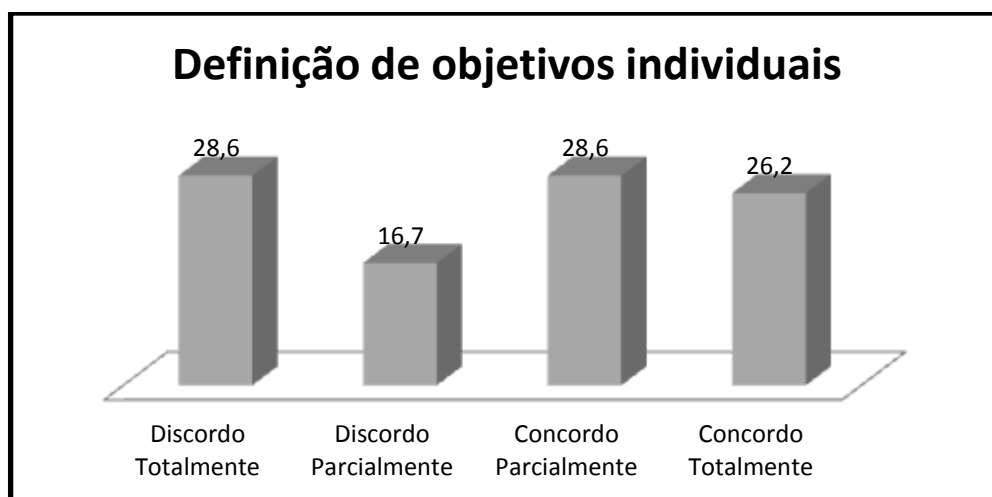


Gráfico 24. Grau de concordância relativamente à definição de objetivos individuais como forma de avaliação dos parâmetros de ADD.

Tentando perceber se as várias formas de avaliação descritas anteriormente devem ter um caráter obrigatório, encontramos resultados que apontam para uniformidade no que se refere a uma discordância, quer seja total ou parcial, a este respeito. Como podemos comprovar através do quadro 8, as percentagens dos que discordam superam sempre a dos que concordam.

Quadro 8  
Obrigatoriedade das várias formas de avaliação dos parâmetros de ADD

	Observação de aulas	Apreciação de reflexões escritas	Apresentação de evidências	Definição de objetivos individuais
Discordo totalmente	38,1	33,3	23,8	40,5
Discordo parcialmente	16,7	19,0	33,3	26,2
Concordo parcialmente	26,2	28,6	19,0	9,5



	Observação de aulas	Apreciação de reflexões escritas	Apresentação de evidências	Definição de objetivos individuais
Concordo totalmente	19,0	16,7	21,4	16,7
Não responde	0	2,4	2,4	7,1

Assim sendo, a maioria, ou seja, 66,7% (n=28) discorda da obrigatoriedade de definição de objetivos individuais, 57,1% (n=24) discorda da obrigatoriedade de apresentação de evidências, 54,8% (n=23) discorda da obrigatoriedade de observação de aulas e, por fim, 52,4% (n=22) discorda da obrigatoriedade de apreciação de reflexões escritas. Por outro lado, à exceção da definição de objetivos, cuja percentagem de concordância é apenas de 26,2% (n=11), as restantes apresentam valores superiores, nomeadamente, 45,2% (n=19) nos dois primeiros elementos representados na tabela, ou seja, observação de aulas e apreciação de reflexões escritas e 40,5% (n=17) no que se refere à apresentação de evidências.

Consideramos também importante perceber se a observação de aulas deve ocorrer com ou sem combinação prévia, por outras palavras, sabendo ou não o avaliado o dia em que a observação vai decorrer. Como podemos observar no gráfico 25, apesar de uma percentagem considerável de docentes, 38,1% (n=16) ter manifestado discordância total, 54,8% dos respondentes (n=23) concorda com a observação de aulas sem combinação prévia.

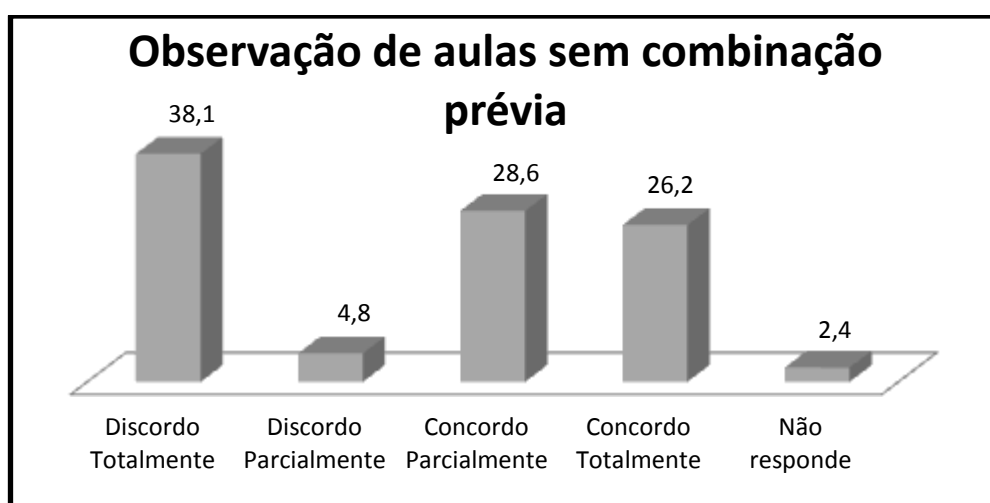


Gráfico 25. Grau de concordância relativamente à combinação prévia no que respeita à observação de aulas.

No que respeita ao número de aulas a ser observado, como se pode verificar no gráfico 26, parece ser mais de três o número que reúne maior consenso, com 42,9% (n=18) de respostas, seguido de duas aulas observadas, com 28,6% de respostas, o correspondente a 12 respondentes. Salienta-se, no entanto, que 9 docentes (21,4%) não responderam.

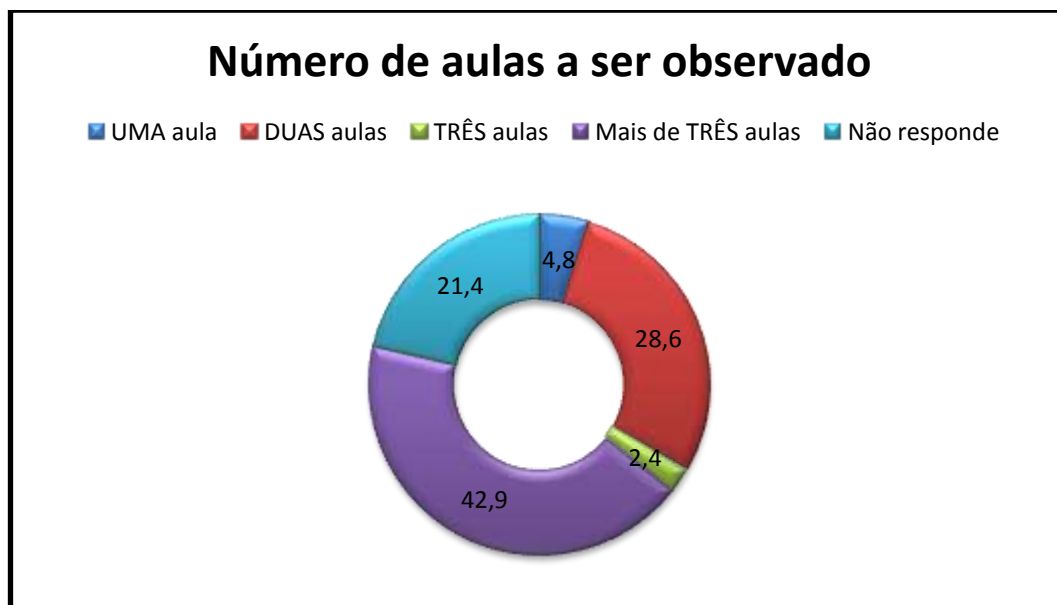


Gráfico 26. Grau de concordância relativamente ao número de aulas a ser observado no processo de ADD.

Ainda a este propósito e questionados sobre quem decide qual o número de aulas a observar, obtivemos os seguintes resultados: 26,2% (n=11) considera dever ser o avaliado a decidir; 16,7% (n=7) aponta o avaliador e, em igual percentagem, surgem os que consideram dever ser a direção da escola; 14,3% (n=6) responsabilizam instâncias superiores à escola pela escolha do número de aulas a observar e 4,8% (n=2) manifestam que avaliador e avaliado deveriam, em conjunto, ser chamados a decidir a esse respeito; por fim e com percentagem semelhante, surgem os que consideram que este papel deve ser atribuído ao avaliador e à direção da escola em simultâneo.

No que se refere à existência de um sistema de quotas, como podemos observar no gráfico 27, a percentagem dos que manifesta concordância, ainda que parcial, é relativamente pequena, correspondendo apenas a um inquirido. Desta forma, 95,2% dos respondentes (n=40) discordam quanto à integração de um sistema de quotas no modelo de ADD, salientando-se os 90,5% (n=38) em cuja discordância é total.

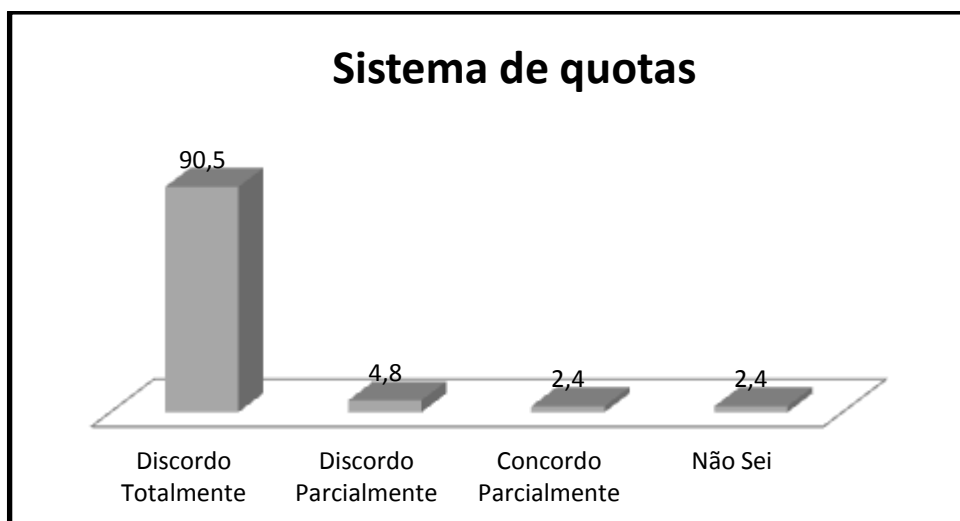


Gráfico 27. Grau de concordância relativamente à existência de um sistema de quotas no modelo de ADD.

O sistema de classificação a ser usado no modelo de ADD também foi alvo da nossa preocupação. Como podemos observar no gráfico 28, a maioria dos respondentes, 54,8% (n=23) optou por um sistema de classificação onde o excelente não está presente, salientando-se, todavia, que um número considerável de respondentes, 13 (31%), prefere um sistema de classificação com cinco níveis. Verifica-se, também, que a classificação de “bom”, “regular” e “insuficiente”, é preferida por 4 respondentes (9,5%), sendo que dois não respondem.

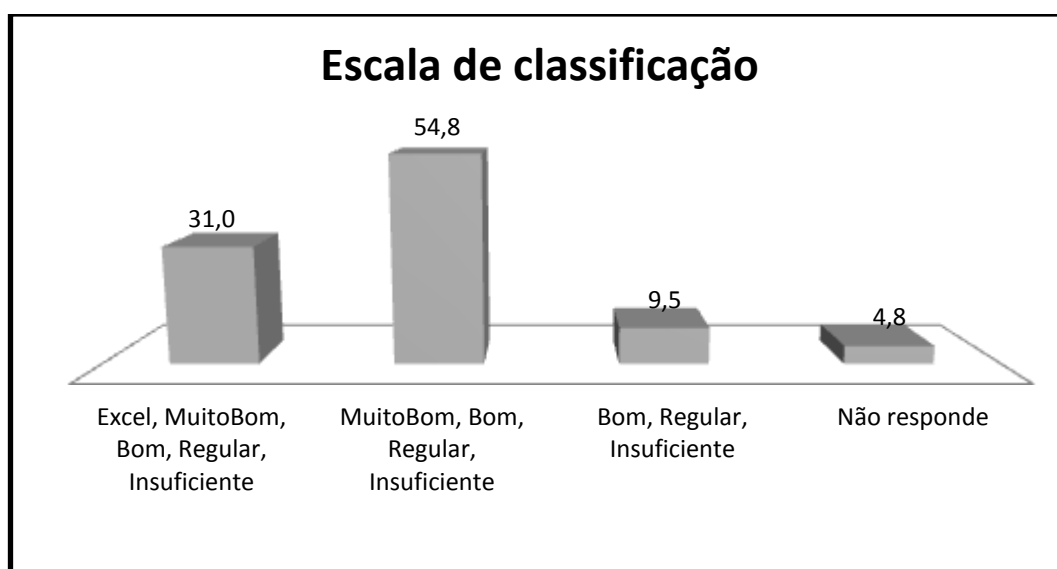


Gráfico 28. Grau de concordância relativamente à escala de classificação do modelo de ADD.

Em SÍNTESE, os resultados obtidos apontam para que os parâmetros a serem avaliados no modelo de ADD devam ter por base, sobretudo, a observação de aulas, a apreciação de reflexões escritas e apresentação de evidências, no entanto, sem caráter obrigatório. A definição de objetivos individuais pode também ser um elemento a considerar, por reunir a concordância da maioria, ainda que esta se encontre em percentagens inferiores às restantes. O número de aulas a ser observado deve ser superior a três, salvaguardando-se, todavia, a escolha do avaliado a este respeito. A observação de aulas não deve ser precedida de combinação, não sabendo o avaliado qual o dia ou aula a ser observada. O sistema de classificação que reuniu maior consenso é composto por quatro níveis – “muito bom”, “bom”, “regular” e “insuficiente”, rejeitando-se, contudo, a existência de um sistema de quotas.

#### **4.4. QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE DEVEM SER USADOS**

Neste subcapítulo são descritos os resultados referentes aos instrumentos de recolha de dados que devem ser usados na ADD, à obrigatoriedade de utilização desses instrumentos e à forma como devem ser construídos e/ou definidos alguns dos instrumentos.

No que diz respeito ao primeiro ponto, ou seja, os instrumentos que devem servir de meio de recolha de dados para a ADD, os resultados realçam a importância do relatório de autoavaliação, escolhido por 83,3% (n=35) dos respondentes e da ficha de observação de aulas, preferido por 59,5% (n=25) dos respondentes. Como podemos verificar no gráfico 29, os restantes instrumentos de recolha de dados propostos não são relevantes para a maioria dos docentes respondentes. Em contrapartida, 85,7% (n=36) dos respondentes manifesta não querer o trabalho de investigação como instrumento de recolha de dados, situação que também se verifica por parte de 69% (n=29) dos respondentes, no que respeita ao portefólio reflexivo. Parece-nos também importante realçar que a maioria dos docentes, ou seja, 92,9% (n=39) não prevê a utilização de qualquer outro instrumento de recolha de dados.

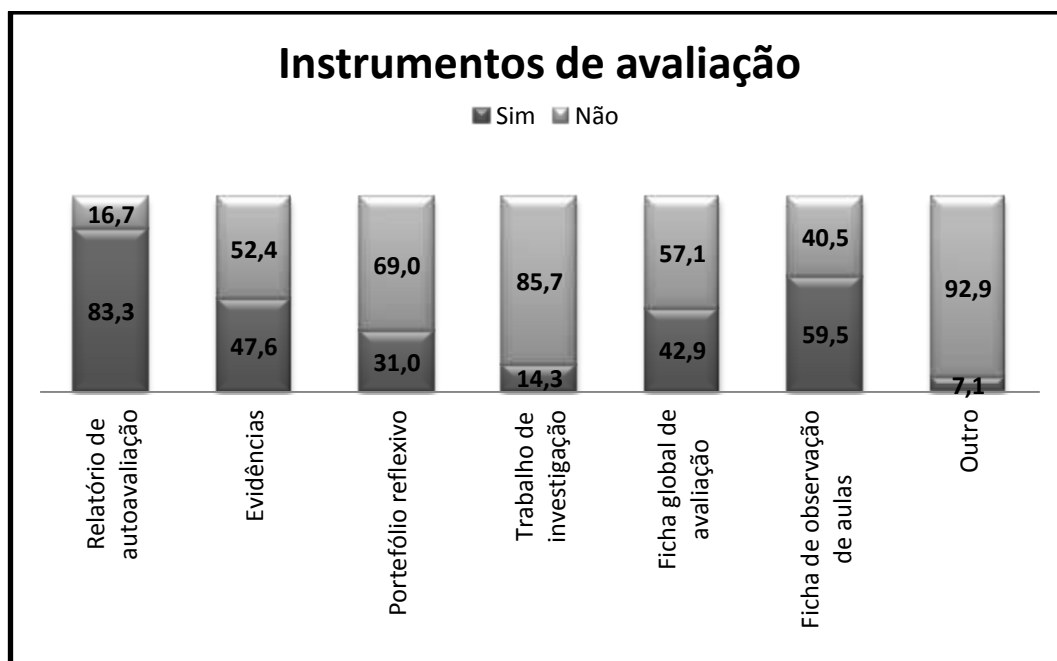


Gráfico 29. Instrumentos de avaliação a integrar o modelo de ADD.

Analisando a opinião dos docentes no que se refere à obrigatoriedade de utilização dos instrumentos de avaliação mencionados anteriormente, parece-nos evidente que a mesma apenas possa recair sobre o relatório de autoavaliação, opinião manifestada por 52,4% (n=22) dos respondentes, como podemos verificar no gráfico 30. Salienta-se porém que, de entre os instrumentos que segundo a maioria dos respondentes não devem ter caráter obrigatório, a ficha de observação de aulas é a que reúne menor consenso, sendo escolhida por 10 dos respondentes (23,8%) como instrumento obrigatório.



Gráfico 30. Obrigatoriedade dos instrumentos de avaliação no modelo de ADD.

Pelo facto da apresentação de evidências poder constar dos aspetos em análise no modelo de ADD e ter sido considerado instrumento de recolha de dados por 47,6% dos respondentes (n=20), como verificámos no gráfico 29, considerámos pertinente perceber, na opinião dos respondentes, quantas evidências deveriam ser associadas a cada dimensão do desempenho do pessoal docente, especificadas na legislação (cf. art.º 4º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e do Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Como podemos observar no gráfico 31, 42,9% (n=9) dos respondentes consideram que devem estar duas evidências associadas a cada dimensão de avaliação, enquanto 38,1% (n=8) assinalam uma evidência.

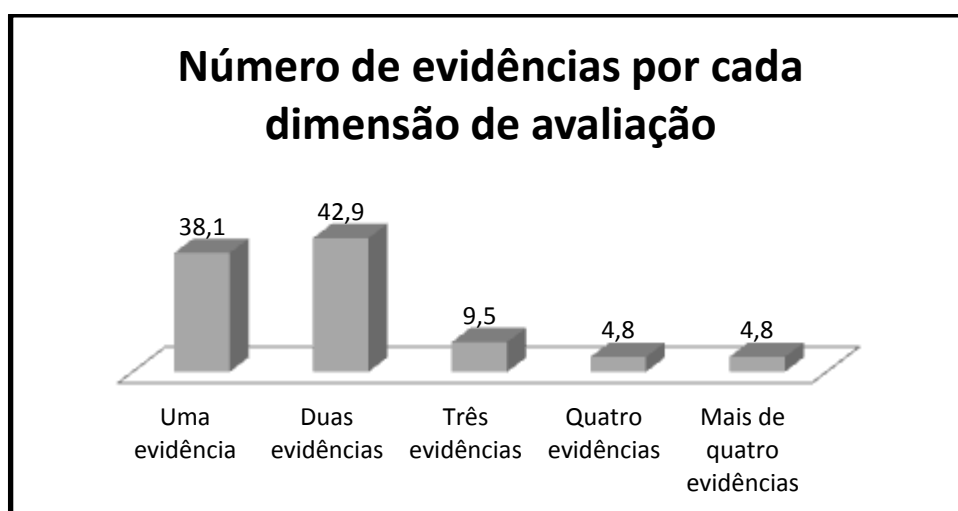


Gráfico 31. Número de evidências associadas a cada dimensão de avaliação.

Quem deve decidir sobre a natureza das evidências constitui outro aspeto em análise, tendo sido obtidos os seguintes resultados. Dos docentes que ponderaram as evidências como instrumento de recolha de dados, 65% (n=13) consideram que esse papel deve estar associado a instâncias superiores ao avaliado, enquanto 7 respondentes (35%) manifestam dever ser o avaliado a decidir.

Por último, apresentamos os resultados referentes à construção da ficha de avaliação global e da ficha de observação de aulas. Como se pode observar no gráfico 32, a maioria dos docentes, ou seja, 64,3% (n=27) considera que a construção da ficha de avaliação global deve ser da responsabilidade do Ministério da Educação, sendo a sua aplicação feita a nível nacional. Há, no entanto, uma percentagem correspondente a treze docentes que discorda totalmente que assim seja.

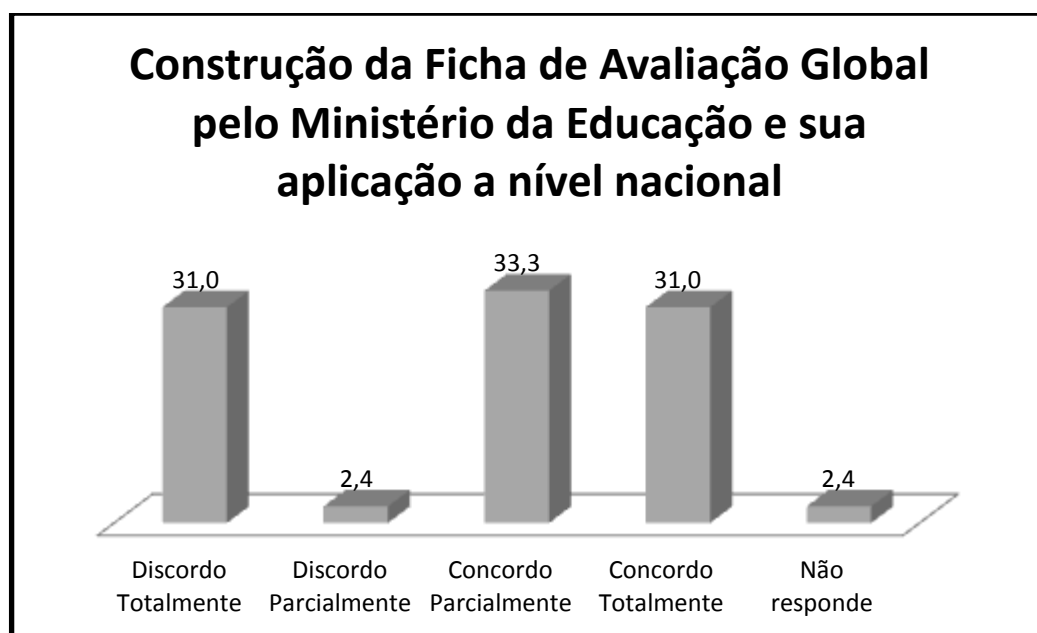


Gráfico 32. Responsabilização do Ministério da Educação pela construção da ficha de avaliação global e sua aplicação a nível nacional.

A construção da ficha de avaliação global pela escola, com diretrizes do Ministério da Educação, parece também reunir algum consenso, com 54,8% (n=23) dos respondentes a concordarem, a maior parte de forma total. Volta, no entanto, a verificar-se que um número correspondente a catorze docentes discorda totalmente, como se pode observar no gráfico 33.

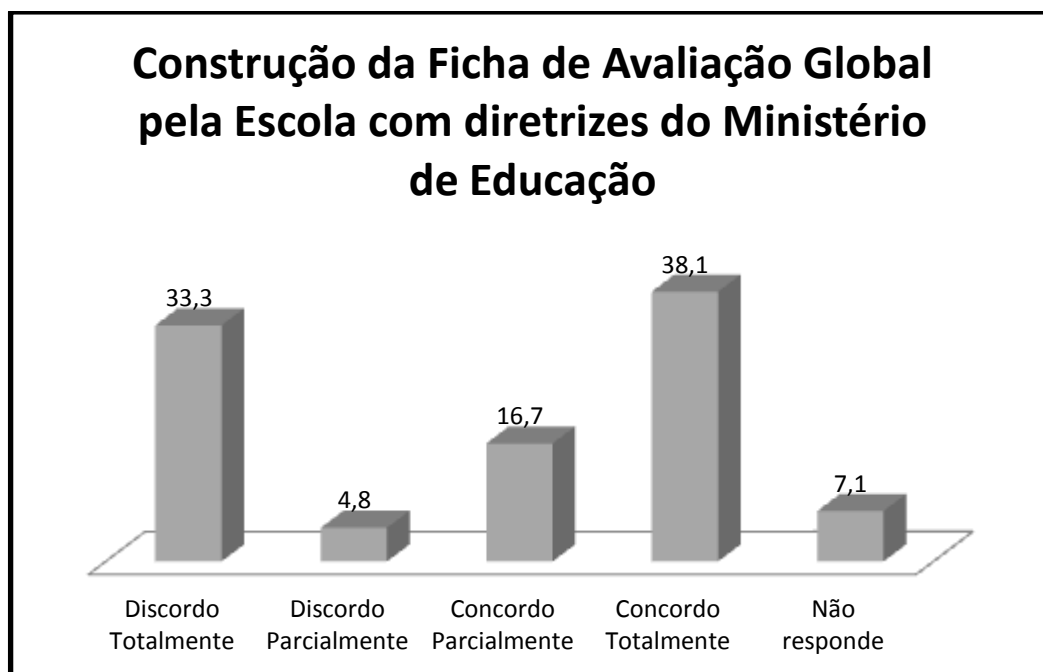


Gráfico 33. Responsabilização da Escola pela construção da ficha de avaliação global com diretrizes do Ministério de Educação.

No gráfico 34 expressa-se de uma forma que nos parece ser clara, a discordância no que respeita à inteira responsabilidade da escola na construção da ficha de avaliação global. Desta forma, dos 42 respondentes, 30 (71,4%) discordam totalmente e 5 (11,9%) parcialmente com a situação apresentada.

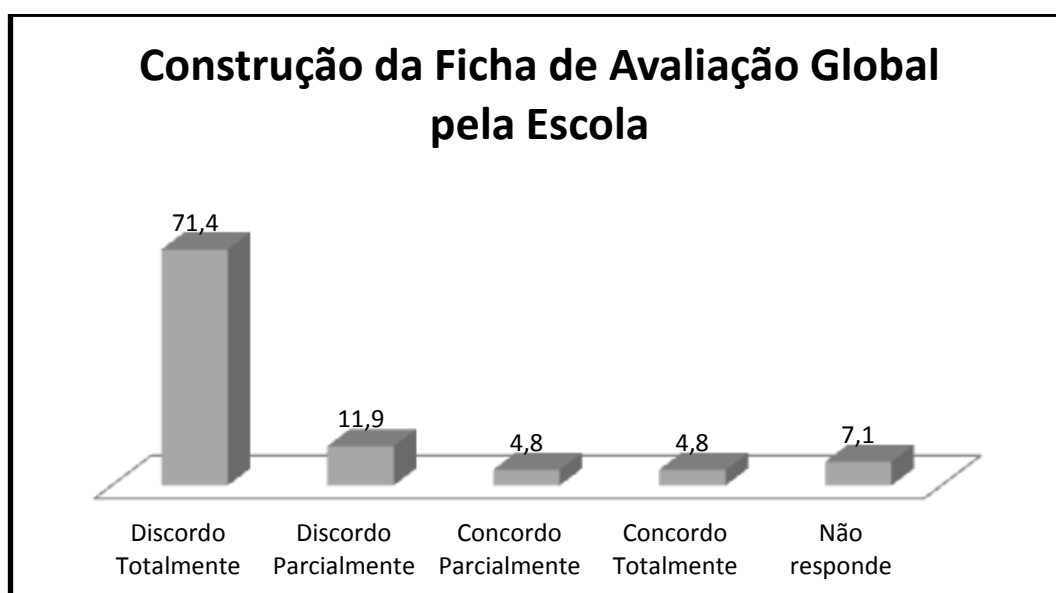
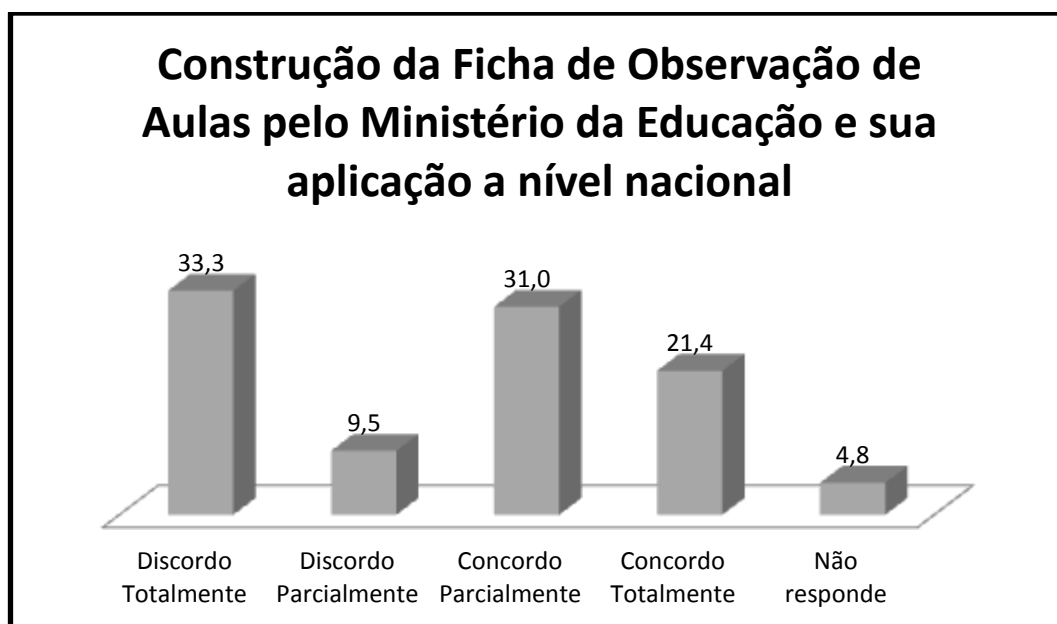


Gráfico 34. Inteira responsabilização da Escola pela construção da ficha de avaliação global.



Analise os resultados respeitantes à construção da ficha de observação de aulas. No gráfico 35 podemos verificar que a percentagem, referente aos docentes que concordam que a ficha de observação de aulas esteja a cargo do Ministério de Educação, com respetiva aplicação a nível nacional, é de 52,4% (n=22). Existe, no entanto, um número de docentes correspondente a 42,9% (n=18), que discorda desta situação, a maior parte dos quais de forma total.



*Gráfico 35.* Responsabilização do Ministério da Educação pela construção da ficha de observação de aulas e sua aplicação a nível nacional.

No que respeita à construção da ficha de observação de aulas pela escola, sob diretrizes do Ministério da Educação, o número de docentes que concorda eleva-se relativamente à situação anterior. Assim, como podemos observar no gráfico 36, 61,9% dos respondentes, o correspondente a 26 docentes, concordam com a situação descrita, 15 dos quais (35,7%) de forma total.

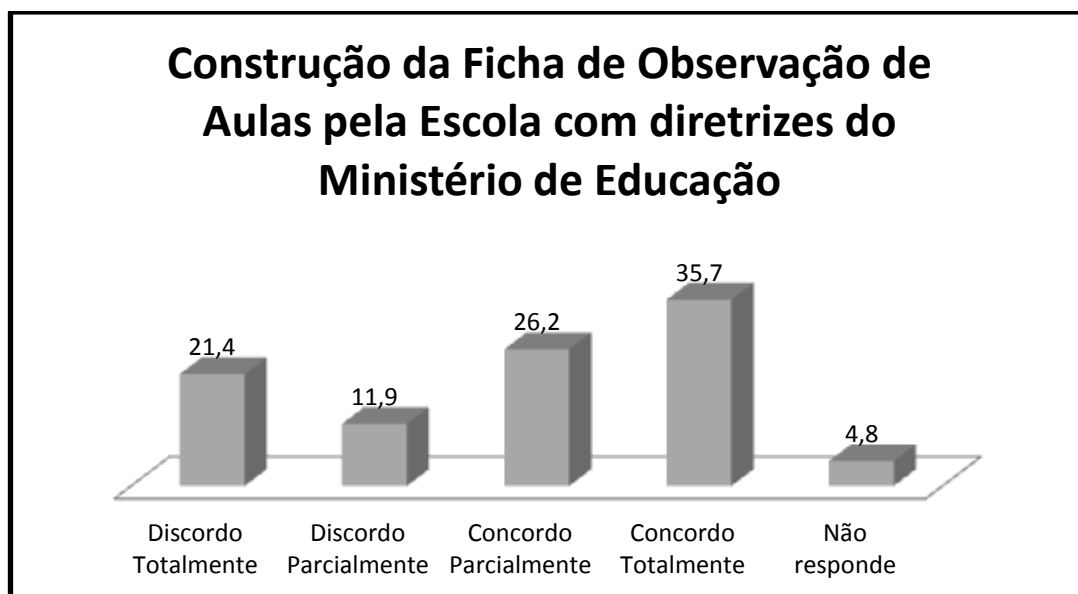


Gráfico 36. Responsabilização da Escola pela construção da ficha de observação de aulas com diretrizes do Ministério de Educação.

Como podemos observar no gráfico 37, à semelhança do que se verificou para a construção da ficha global de avaliação, os respondentes expressam uma opinião discordante relativamente à inteira responsabilização da escola na construção da ficha de observação de aulas. Desta forma, 25 docentes (59,5%) discordam totalmente, 6 de forma parcial (14,3%), 7 concordam parcialmente (16,7%) e 2 totalmente (4,8%).

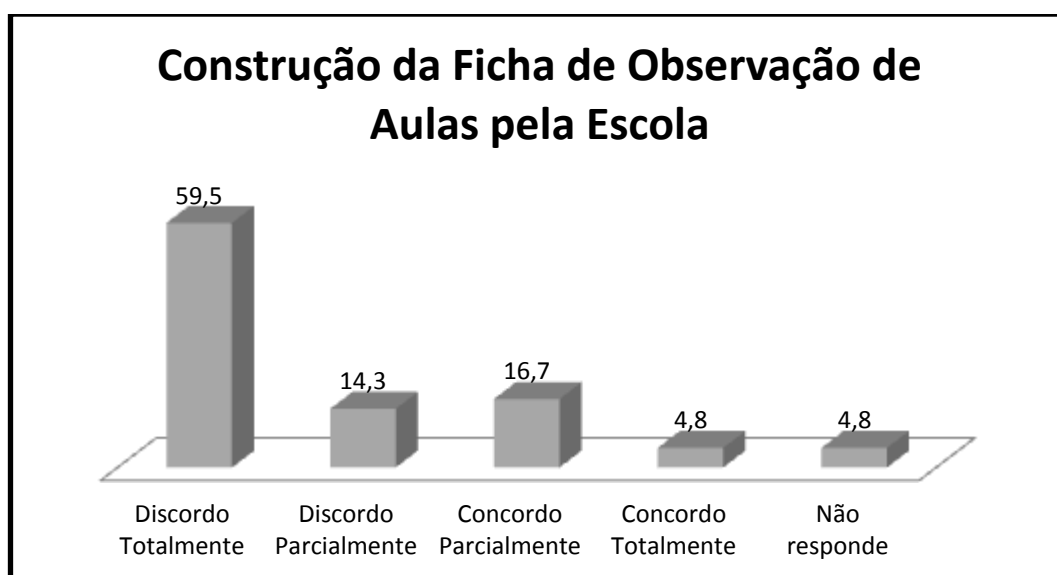


Gráfico 37. Inteira responsabilização da Escola pela construção da ficha de observação de aulas.

Em SÍNTESE, os docentes parecem preferir como instrumentos de recolha de dados do desempenho docente o relatório de autoavaliação e a ficha de observação de aulas, devendo apenas o primeiro ter um carácter obrigatório. A maioria dos respondentes que concordaram com a apresentação de evidências consideram importante a apresentação de uma ou duas evidências por cada dimensão de avaliação, no entanto, a definição da natureza dessas evidências não deve estar a cargo do avaliado, mas de instâncias superiores ao mesmo. Utilizando-se uma ficha global de avaliação, os dados parecem apontar para que a sua construção deva estar a cargo do Ministério da Educação, com respetiva aplicação a nível nacional ou a cargo da escola, desde que obedecendo a diretrizes centrais e nacionais. Por sua vez, a ficha de observação de aulas deve ser construída pela escola, assentando em diretrizes do Ministério da Educação.

### 4.5. QUEM DEVE AVALIAR

Ao longo deste subcapítulo apresentamos os resultados que dizem respeito aos intervenientes enquanto avaliadores na ADD. Quem devem ser? Que características lhes devem estar inerentes? Quais as funções que devem desempenhar?

Analisando o gráfico 38 ressalta a ideia de que a maioria dos respondentes, 71,4% (n=30) e 61,9% (n=26), considera que os principais avaliadores na ADD devem ser o relator/avaliador/supervisor<sup>5</sup> e o Diretor da escola, respetivamente. No que concerne ao Coordenador de departamento e ao Avaliador externo as opiniões parecem dividir-se, no entanto, a maioria 54,8% (n=23) e 57,1% (n=24), respetivamente, não concorda com a sua intervenção na ADD. Excluída por 39 (92,9%) e 36 (85,7%) dos respondentes é a possibilidade de participação na ADD dos Pais/Encarregados de educação e dos alunos, respetivamente.

---

<sup>5</sup> São apresentados três termos para identificar um único interveniente, por pretendermos que os respondentes os identifiquem com o modelo de ADD em vigor, e, ao mesmo tempo, tentando evitar uma restrição ao já existente.

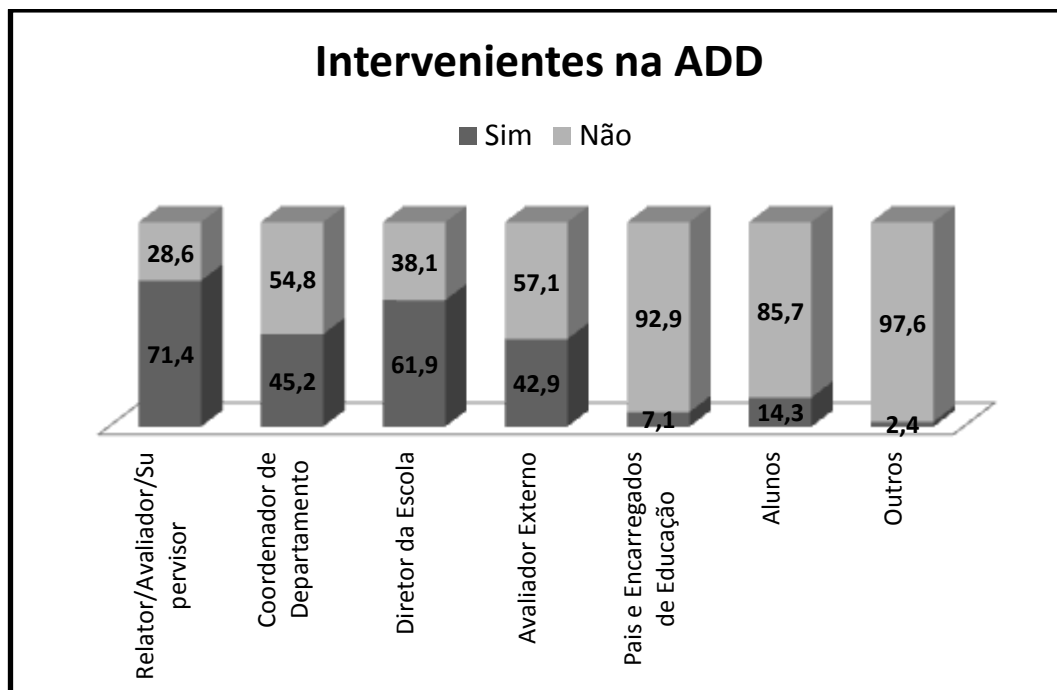


Gráfico 38. Intervenientes na ADD.

A Comissão de Coordenação de ADD e o Júri de Avaliação que integravam o modelo de ADD em vigor aquando da realização do questionário base deste estudo, conforme mencionámos no subcapítulo 2.2., continuam a ser considerados pertinentes na avaliação do desempenho. A maioria dos respondentes, 88,1% (n=37), encontra pertinência na existência de uma Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho, sendo esta ideia contraposta por apenas 5 docentes, dos quais apenas 2 (4,8%) a consideram nada pertinente, como podemos verificar no gráfico 39.

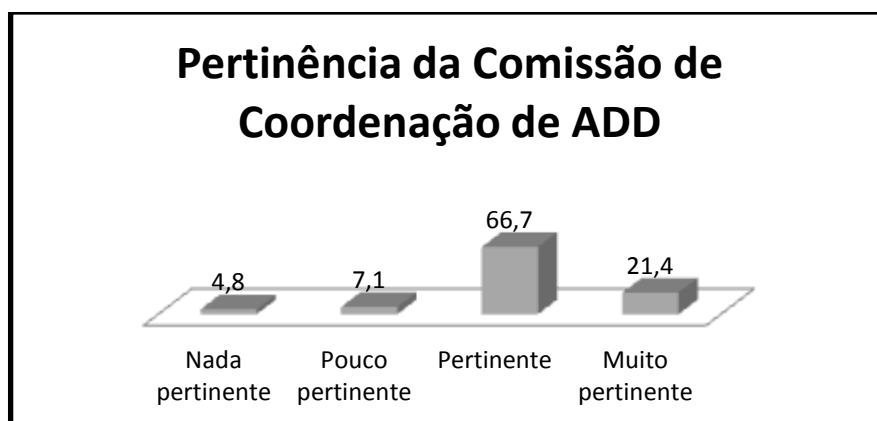


Gráfico 39. Pertinência no que respeita à existência de uma Comissão de Coordenação de ADD.

Situação semelhante surge no que respeita à pertinência relativa à existência de um Júri de Avaliação, que reúne concordância por parte de 71,4% (n=30) dos docentes. Como podemos, ainda, observar no gráfico 40, o número de respondentes que considera pouco pertinente a existência do Júri em causa, neste caso 11 (26,2%), eleva-se relativamente ao anterior.

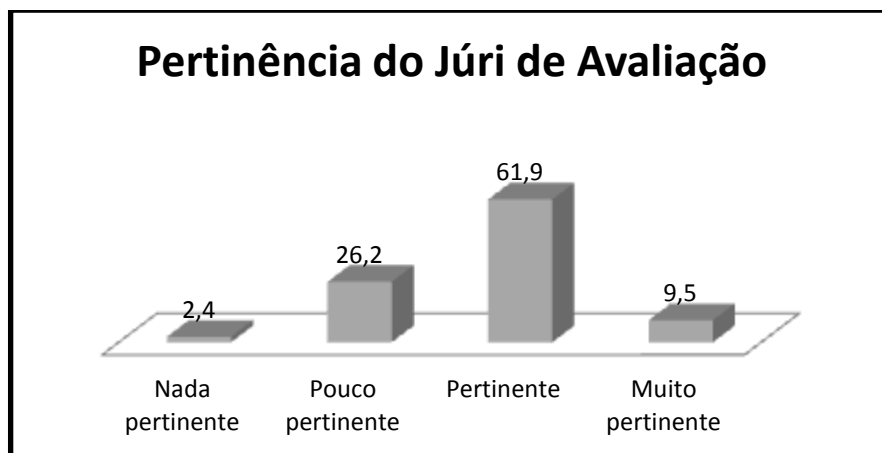


Gráfico 40. Pertinência no que respeita à existência de um Júri de Avaliação na ADD.

No que concerne às características do Relator, podemos observar no gráfico 41 que 83,3% (n=35) dos docentes concorda que este pertença ao mesmo grupo disciplinar do avaliado. Verifica-se, porém, discordância por parte de 1 docente (2,4%) e ausência de 6 respostas (14,3%).

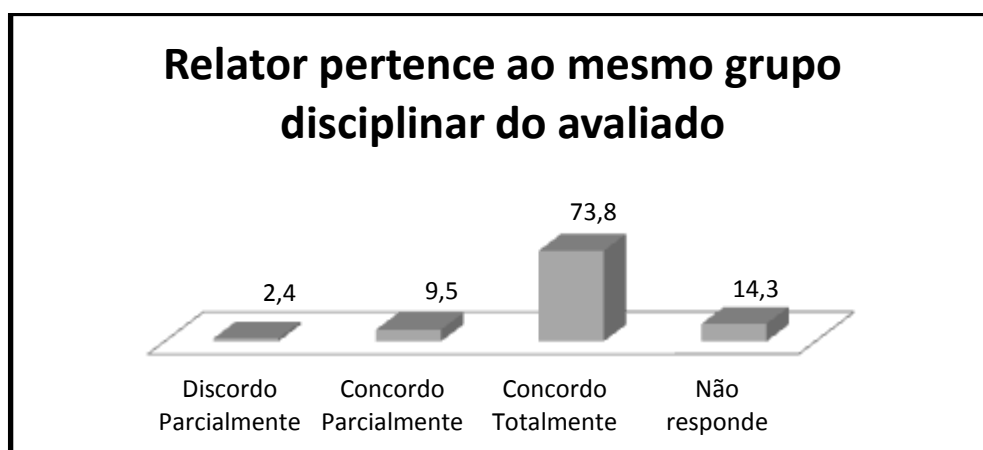


Gráfico 41. Grau de concordância relativamente ao grupo disciplinar do Relator e do avaliado.

O gráfico 42 procura refletir a opinião dos docentes no que respeita à Escola em exercício de funções por parte do Relator. Assim, embora 50% (n=21) dos docentes

concorde que o Relator deva exercer funções na escola do avaliado, 16 (38,1%) dos quais manifestando concordância total, 5 (11,9%) discordam totalmente e 4 (9,5%) parcialmente. Verifica-se também que 2 docentes (4,8%) não têm opinião formada sobre o assunto e que 10 (23,8%) não respondem.

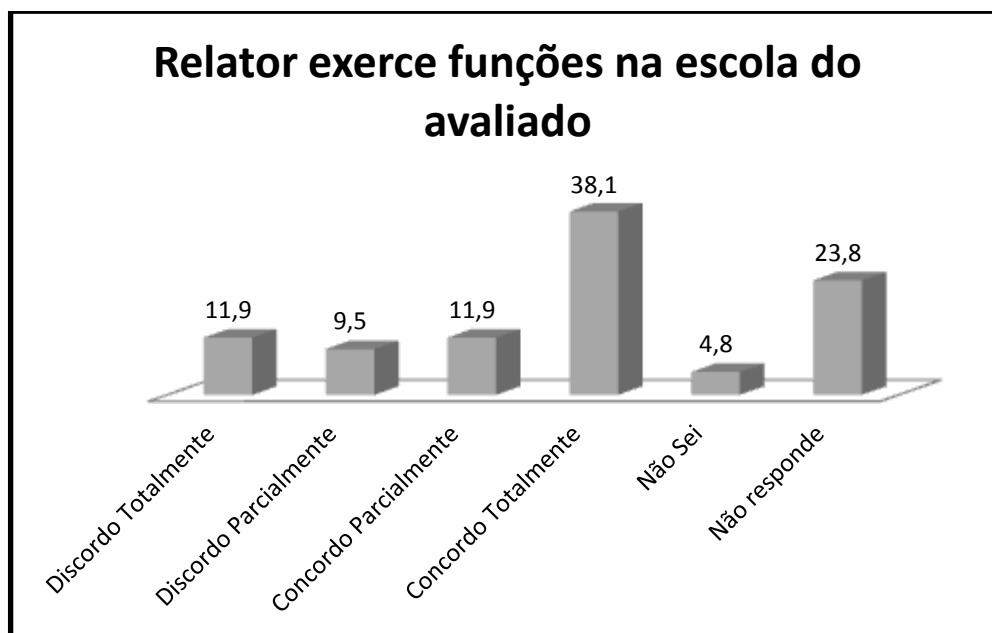


Gráfico 42. Grau de concordância no que respeita à Escola em exercício de funções por parte do Relator.

A formação do Relator em Supervisão Pedagógica reúne concordância por parte de 69% dos docentes (n=29), a maior parte dos quais de forma total. Como se pode, ainda, verificar no gráfico 43, apenas 11,9% (n=5) manifestam discordância, 1 (2,4%) não sabe e 7 (16,7%) não respondem.

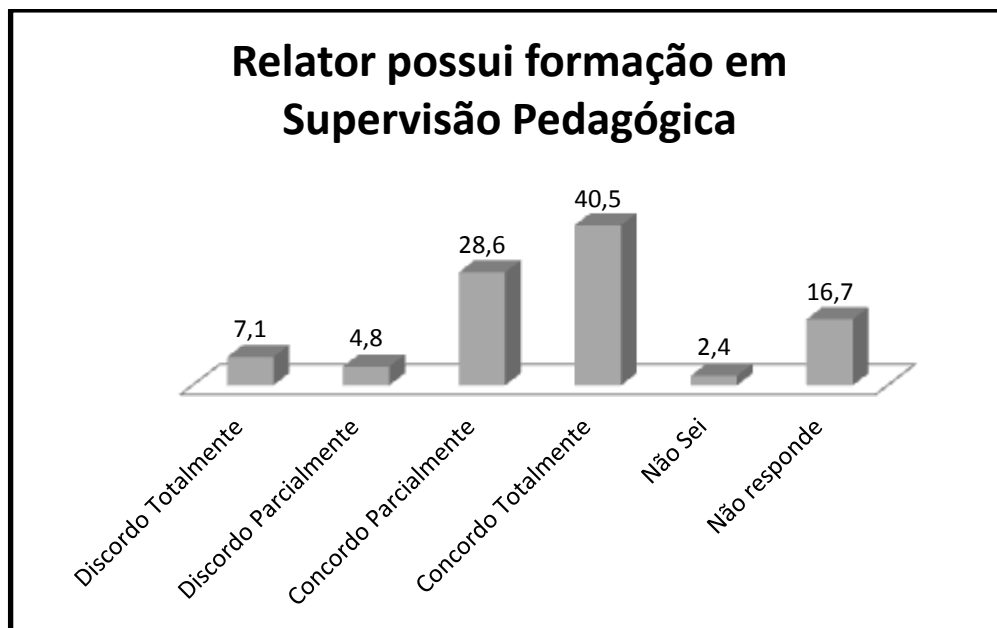


Gráfico 43. Grau de concordância no que respeita à área de formação do Relator.

A experiência do Relator em ADD parece constitui um fator relevante, uma vez que 73,8% (n=31) dos respondentes manifestam concordância, 18 (42,9%) dos quais de forma total. Verifica-se, contudo, que 4 docentes discordam, 1 (2,4%) não sabe e 6 (14,3%) não respondem. Analisemos o gráfico 44.

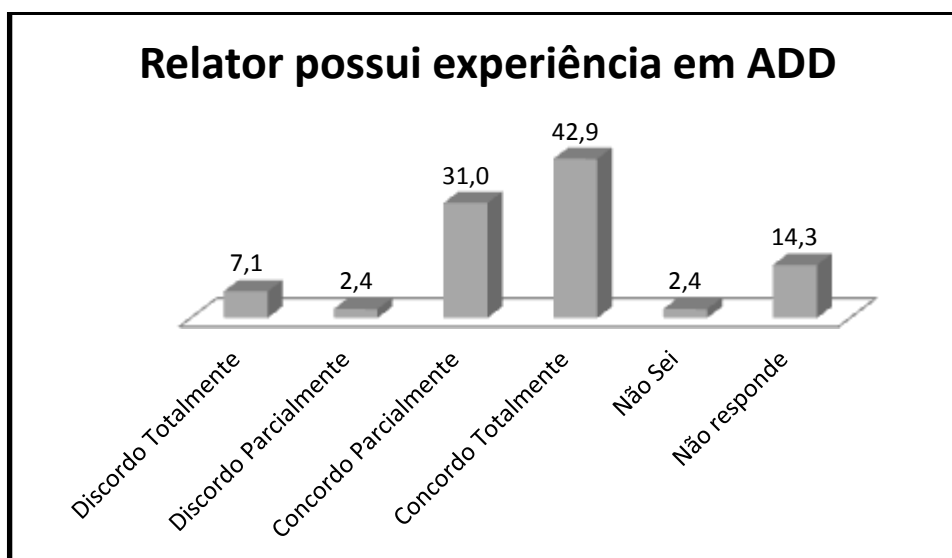


Gráfico 44. Grau de concordância relativamente à necessidade de existência de experiência em ADD por parte do Relator.

No que respeita à escolha do relator, 64,3% dos docentes (n=27) discordam que o mesmo seja escolhido pelo avaliado, como se pode observar no gráfico 45. Apenas 16,7% (n=7) dos respondentes manifestam concordância e 8 (19%) não respondem.

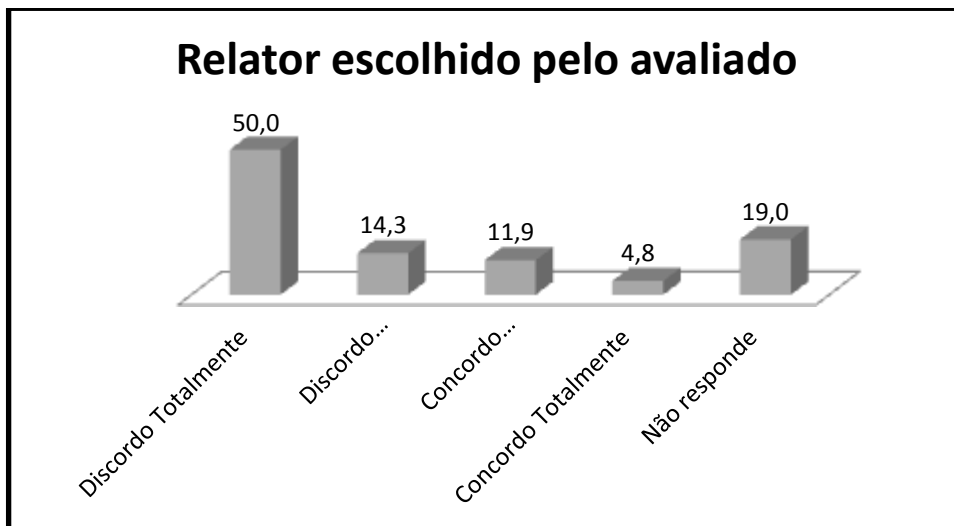


Gráfico 45. Grau de concordância relativamente à forma de escolha do relator.

Embora 9 docentes não respondam, a nomeação do Relator pelo Diretor da escola reúne a concordância de 18 docentes (42,9%). No gráfico 46 podemos, ainda, constatar que 33,3% dos docentes discordam, sendo que 9 (21,4%) o fazem apenas de forma parcial.

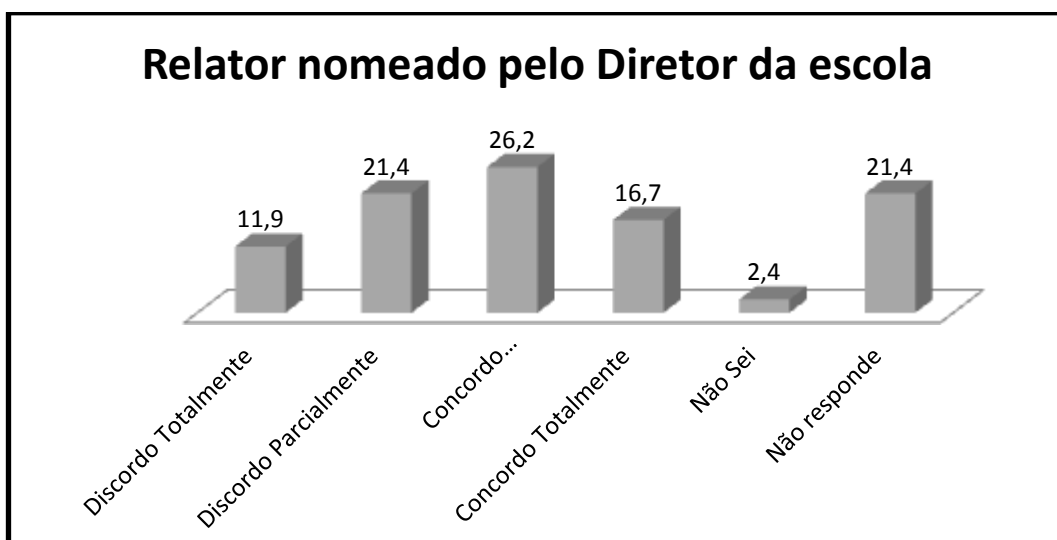


Gráfico 46. Grau de concordância relativamente à forma de escolha do relator.

No gráfico 47 podemos constatar que a maioria dos docentes (57,1%), mais concretamente 24, discorda que o relator seja nomeado por instâncias superiores à



escola. Destes, 19 (45,2%) manifestam discordância total. Verifica-se também que, embora 8 docentes (19%) não respondam, 5 (11,9%) concordam parcialmente e 4 (9,5%) totalmente.

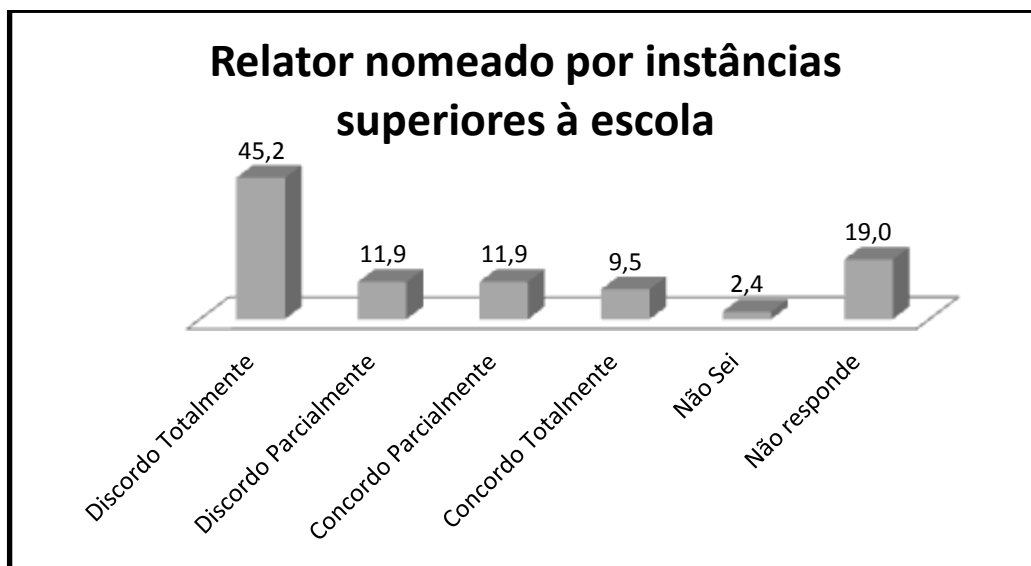


Gráfico 47. Grau de concordância relativamente à forma de escolha do relator.

O grau de concordância no que respeita à seleção do Relator através de um concurso não parece reunir consenso. No entanto, a maior parte dos docentes, 42,9% discorda (n=18), sendo que 15 (35,7%) o fazem de forma total. Manifestam concordância 35,7% (n=15), dos quais 11 docentes (26,2%) apenas parcialmente. Verifica-se, ainda, a ausência de 7 respostas (16,7%). Observemos o gráfico 48.

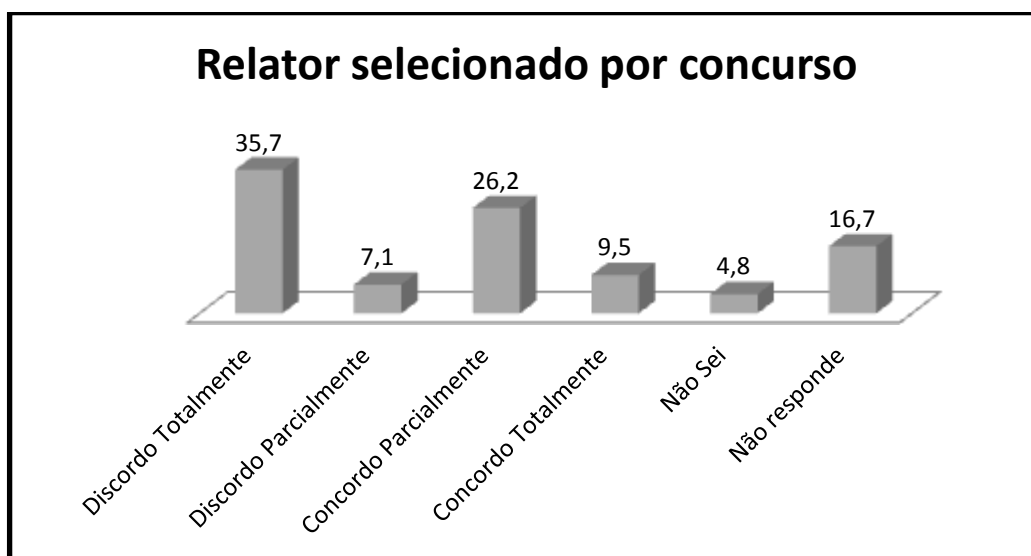


Gráfico 48. Grau de concordância relativamente à forma de seleção do relator.

Considerando a intervenção de um Avaliador externo na ADD, através da análise do gráfico 49, parece evidente a opinião de que este não deva ser docente do Ensino Superior. Assim, relativamente ao que acabamos de referir, podemos verificar que 22 docentes discordam (52,4%), 19 dos quais de forma total. Encontramos, porém, ausência de resposta por parte de 14 docentes (33,3%).

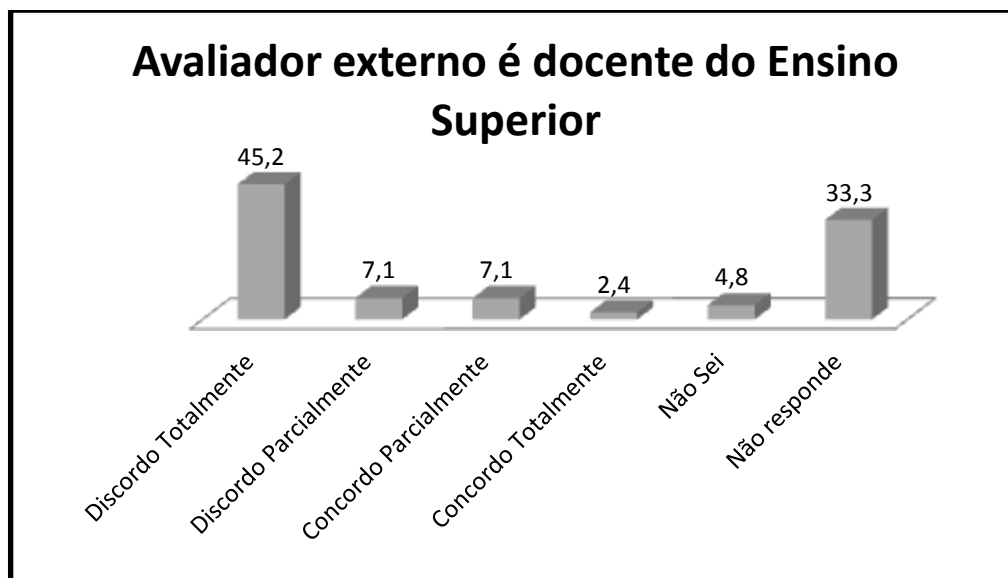


Gráfico 49. Grau de concordância relativamente às características do Avaliador externo.

Em contrapartida, a formação em Supervisão Pedagógica ou Avaliação por parte do Avaliador externo surge como um aspeto que reúne a concordância de 71,4% (n=30) dos docentes, 23 dos quais de forma total (54,8%). Vejamos o gráfico 50.

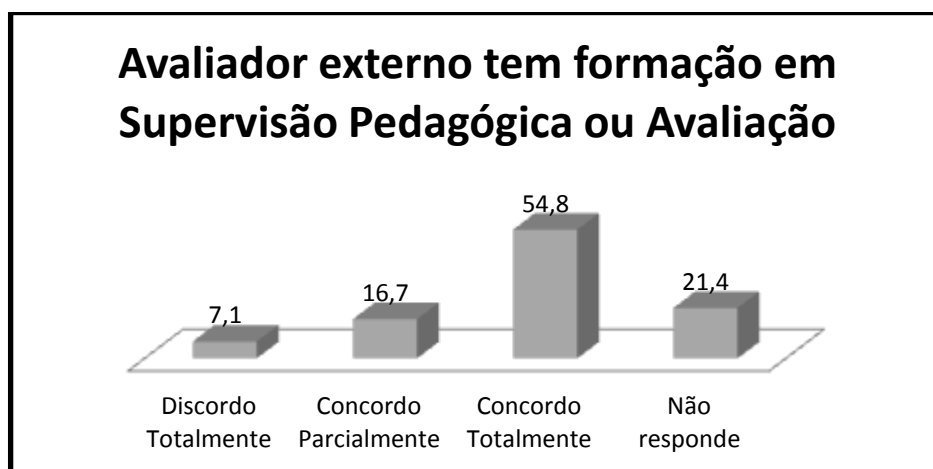


Gráfico 50. Grau de concordância relativamente à formação do Avaliador externo.

O gráfico 51 expressa os resultados relativos ao grau de concordância com o exercício de funções de inspeção por parte do Avaliador externo. A percentagem de discordância soma um total de 45,2%, o equivalente a 19 docentes. Apenas 4 parecem concordar com este requisito, sendo que o número de docentes que não sabem e os que não respondem perfaz um total de 19.

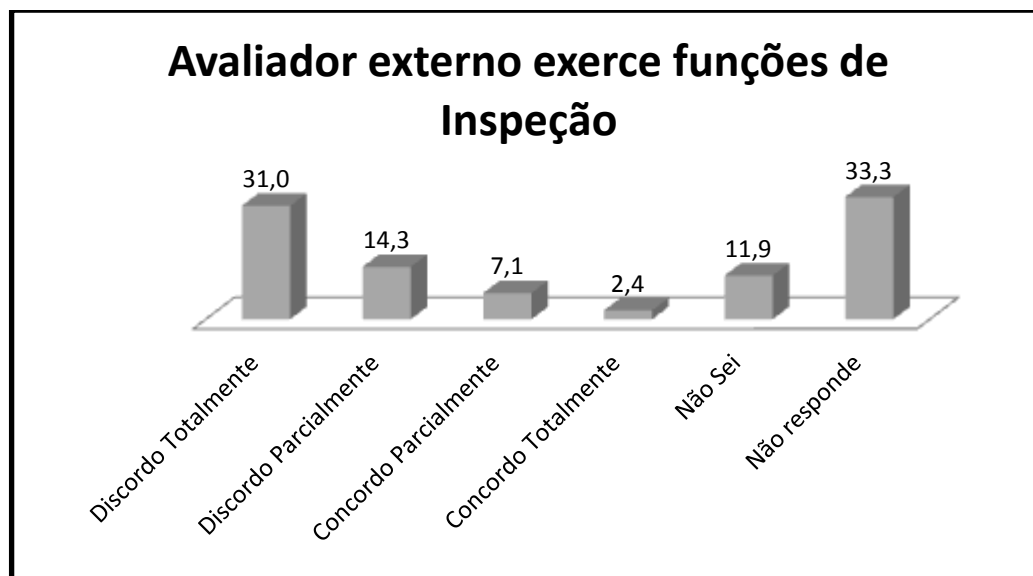


Gráfico 51. Grau de concordância relativamente ao exercício de funções por parte do Avaliador externo.

Em seguida, passamos a apresentar os resultados respeitantes às funções que cada interveniente deve desempenhar na ADD.

De acordo com o expresso no gráfico 52, a maioria dos docentes concorda com o desempenho de quatro funções por parte do relator:

- papel formativo, que reúne 88,1% de concordância, o correspondente a 37 docentes, 31 dos quais de forma total;
- apreciação do Relatório de autoavaliação, com 76,2% (n=32) de concordância, manifestada de forma total por 19 docentes;
- atribuição de uma proposta de classificação final, cuja concordância é manifestada por 28 docentes (66,7%), a maior parte dos quais (n=18) de forma total;
- e observações de aulas, aspeto considerado relevante por 57,1% (n=24) dos docentes, de entre os quais 15 concordaram de forma total e 9 parcialmente.

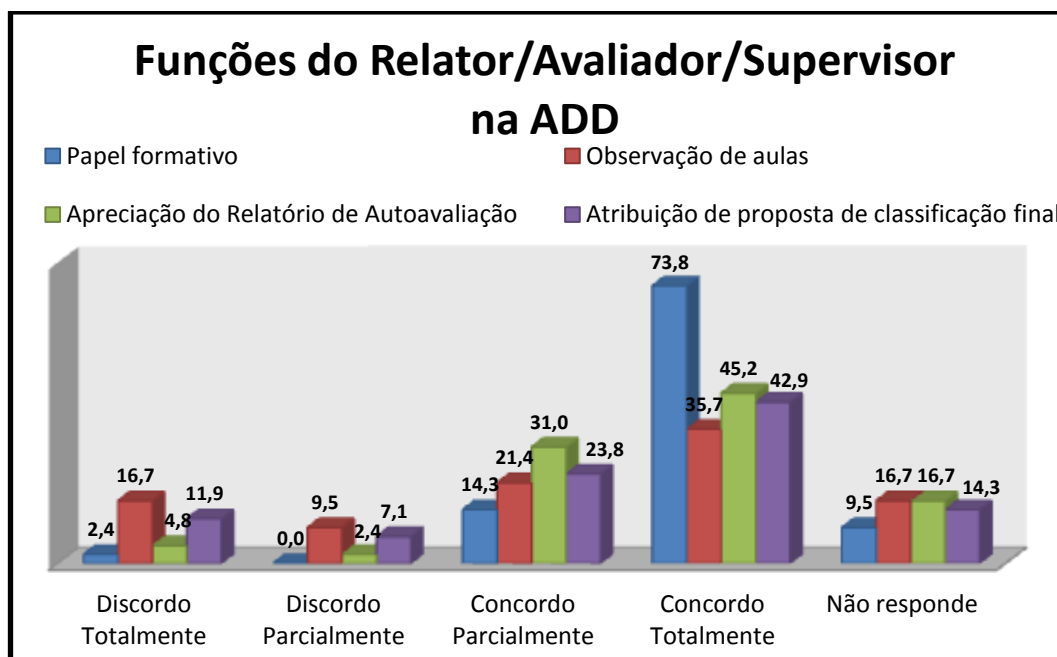


Gráfico 52. Grau de concordância relativamente às funções que o Relator/Avaliador/supervisor deve desempenhar na ADD.

No que diz respeito às funções da CCAD, como se pode verificar no gráfico 53, os resultados realçam um maior grau de concordância no que se refere a:

- garantir o rigor na aplicação do Sistema de ADD, aspeto que reúne a concordância total de 30 docentes (71,4%) e parcial de 9 docentes (21,4%), ou seja, uma percentagem de 92,9%;
- e na elaboração de propostas de instrumentos de registo, concordância total manifestada por 17 docentes (40,5%) e parcial por 16 docentes (38,1%), o que corresponde a uma percentagem de 78,6%.

Verifica-se, ainda, que a maioria parece discordar, sobretudo de forma total (n=22), do facto de a CCAD dever assegurar a aplicação das quotas. Desta forma, a percentagem de discordância perfaz um total de 59,5% (n=25).

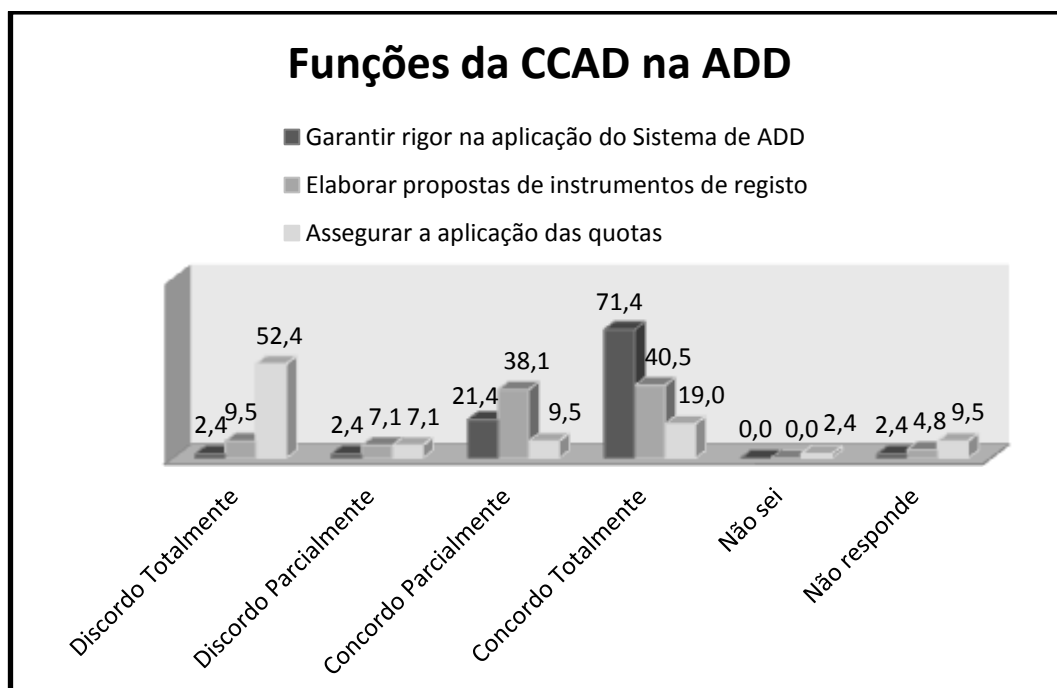


Gráfico 53. Grau de concordância relativamente às funções da CCAD na ADD.

Os resultados referentes às funções do Júri de avaliação na ADD surgem expressos no gráfico 54. Como podemos observar, a maioria dos docentes concorda com as quatro funções apresentadas, ou seja:

- 81% (n=34) dos docentes concorda que o Júri de avaliação deva emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados;
- 69% (n=29) dos docentes concorda que o Júri de avaliação deva atribuir a classificação final ao avaliado, com 15 docentes a manifestando concordância total e 14 parcial;
- 69% (n=29) dos docentes concorda que o Júri de avaliação deva apreciar e decidir reclamações, com 14 docentes a manifestando concordância total e 15 parcial;
- e 57,1% (n=24) dos docentes concorda que o Júri de avaliação deva aprovar programas de formação, 15 dos quais (35,7%) de forma parcial.

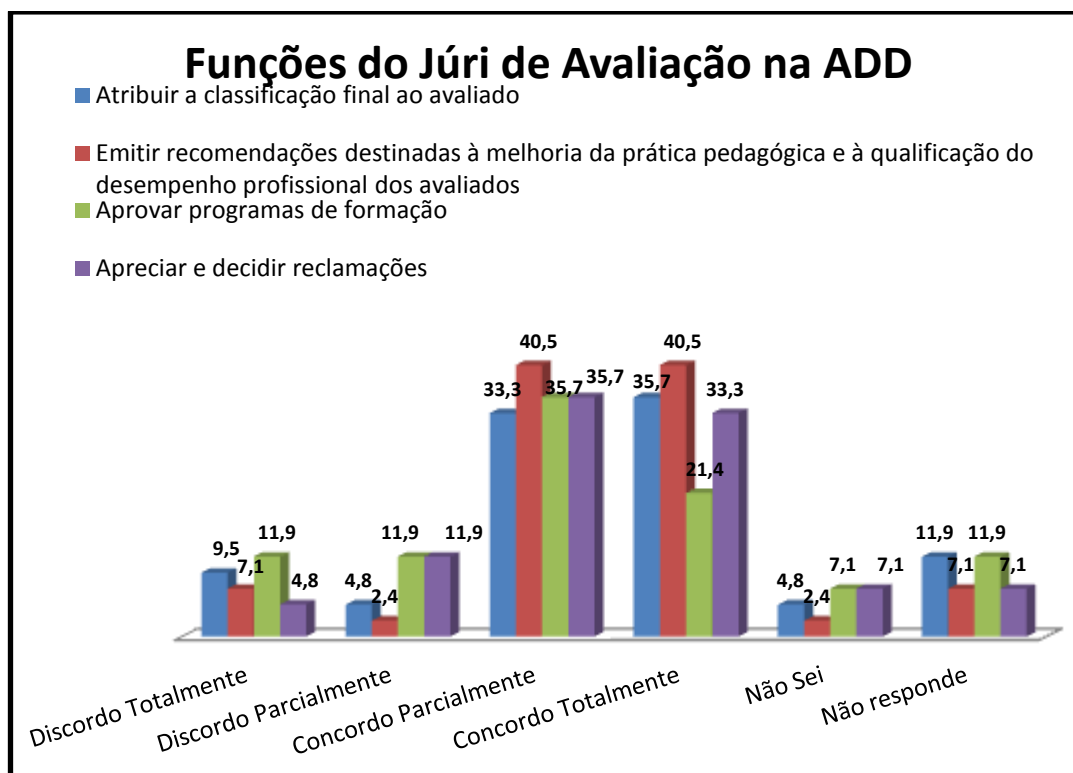


Gráfico 54. Grau de concordância relativamente às funções do Júri de Avaliação na ADD.

As funções que o Avaliador externo deve desempenhar na ADD encontram-se expressas no gráfico 55. Como se pode verificar, das seis funções apresentadas, quatro reúnem a concordância da maioria. Desta forma,

- emitir recomendações destinadas à melhoria do desenvolvimento do processo de ADD na escola, reúne a concordância de 78,6% dos docentes (n=33), ainda que destes a maior parte (n=20) concorde de forma parcial;
- analisar o desenvolvimento do processo de ADD na escola, cuja percentagem de concordância é de 69% (n=29), que corresponde a 35,7% (n=15) de concordância total e 33,3% (n=14) de concordância parcial;
- dar formação aos intervenientes do processo, reúne a concordância de 59,5% (n=25), ainda que destes, 35,7% concorde apenas parcialmente;
- e Validar o processo de ADD na escola, com 50% de concordância (n=21), 26,2% (n=11) de forma parcial.

Parece-nos, ainda, importante realçar que, embora sem a concordância da maioria dos docentes, a observação de aulas reúne maior número de concordâncias do que discordâncias. Como podemos observar, 23,8% dos docentes (n=10) concordam

totalmente, 23,8% concordam parcialmente, o que perfaz um total de 47,6% (n=50), superior aos 35,7% que discordam (n=15), sendo que destes, a maior parte (n=11) fá-lo de forma total.

No que respeita à atribuição de classificações, 45,2% dos docentes (n=19) discordam, 33,3% (n=14) de forma total. Por outro lado, a percentagem dos que concordam parcialmente é de 23,8% (n=10) e a dos que concordam totalmente atinge os 9,5% (n=4), o que perfaz um total de 33,3%.

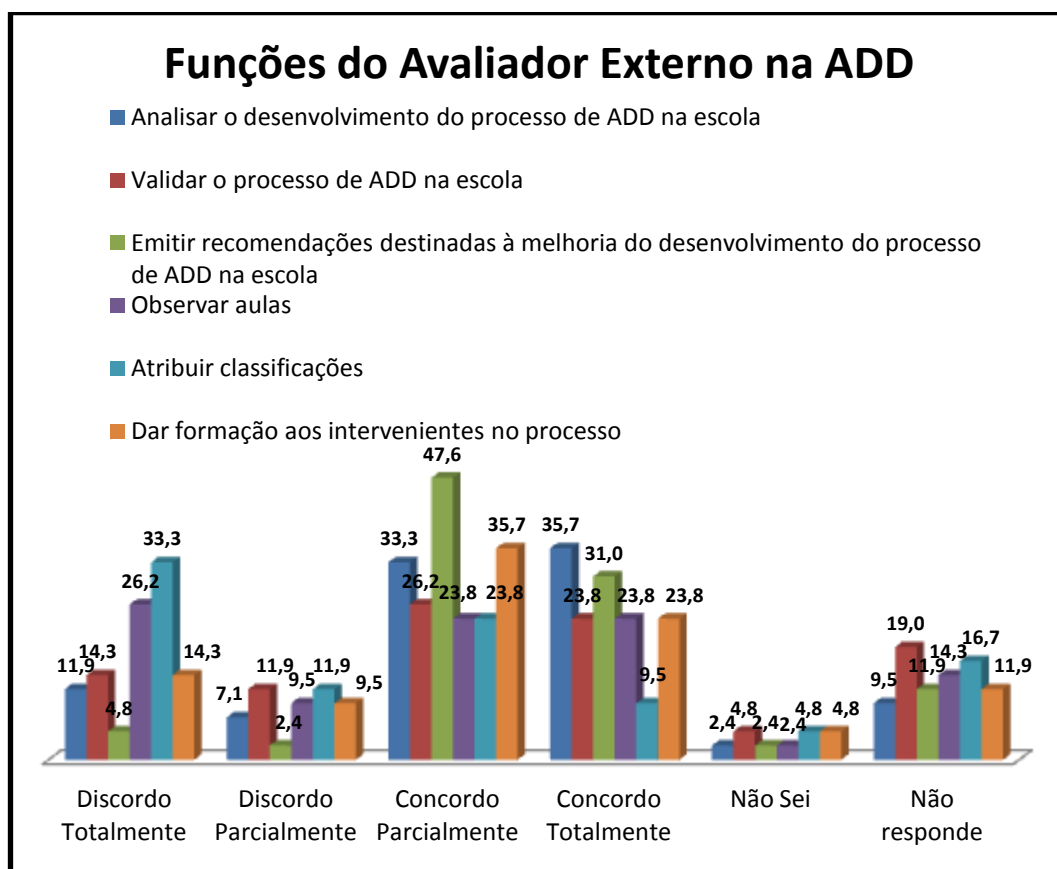


Gráfico 55. Grau de concordância relativamente às funções do Avaliador externo na ADD.

Os resultados obtidos no que respeita às funções a desempenhar por Pais e Encarregados de Educação na ADD, expressos no gráfico 56, apontam, embora de forma pouco evidente, apenas para uma intervenção ao nível da resposta a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores. Desta forma, 50% (n=21) dos docentes concorda com este aspeto, ainda que 14 (33,3%) o manifestem apenas de forma parcial. Por outro lado, o número de docentes que manifesta discordância corresponde a 40,5% (n=17).

A observação de aulas e a atribuição de classificações surgem como aspetos rejeitados por parte de 85,7% (n=36) e 83,3% (n=35) dos docentes, respetivamente.

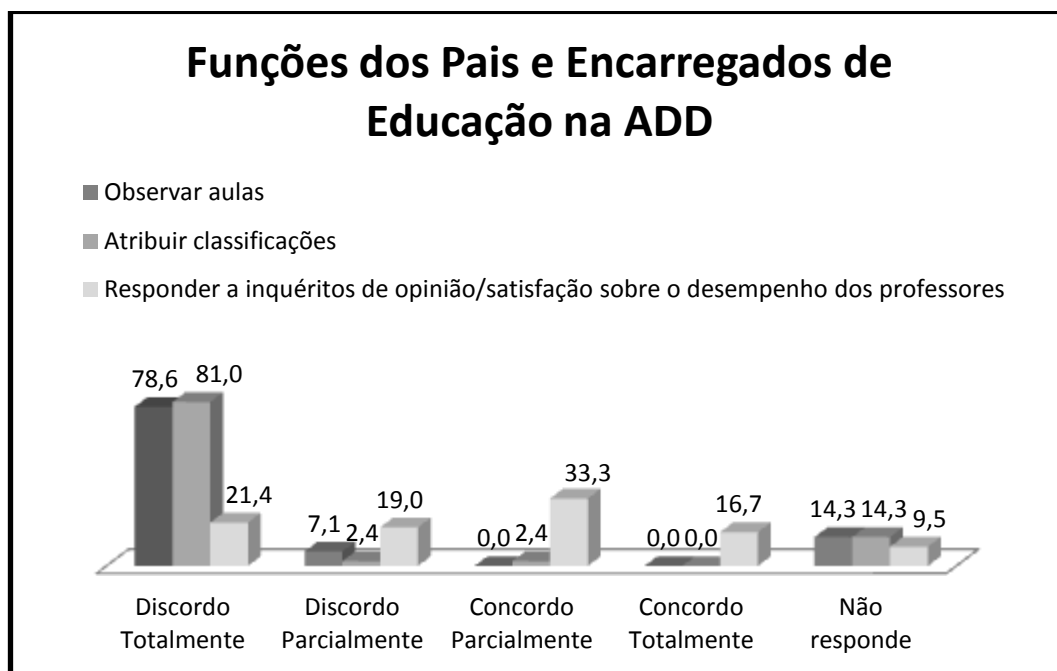


Gráfico 56. Grau de concordância relativamente às funções dos Pais/Encarregados de Educação na ADD.

No gráfico 57 podemos observar os resultados referentes ao desempenho de funções por parte dos alunos na ADD. De forma que nos parece evidente, manifestada por 81% (n=34) dos docentes, surge a discordância relativa à atribuição de classificações pelos alunos. Apenas um docente parece concordar com este aspeto, sendo que se verifica uma ausência de resposta por parte de 6 outros docentes.

A resposta a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores encontra aceitação por parte de 22 docentes (52,4%) e a rejeição de 16 (38,1%).



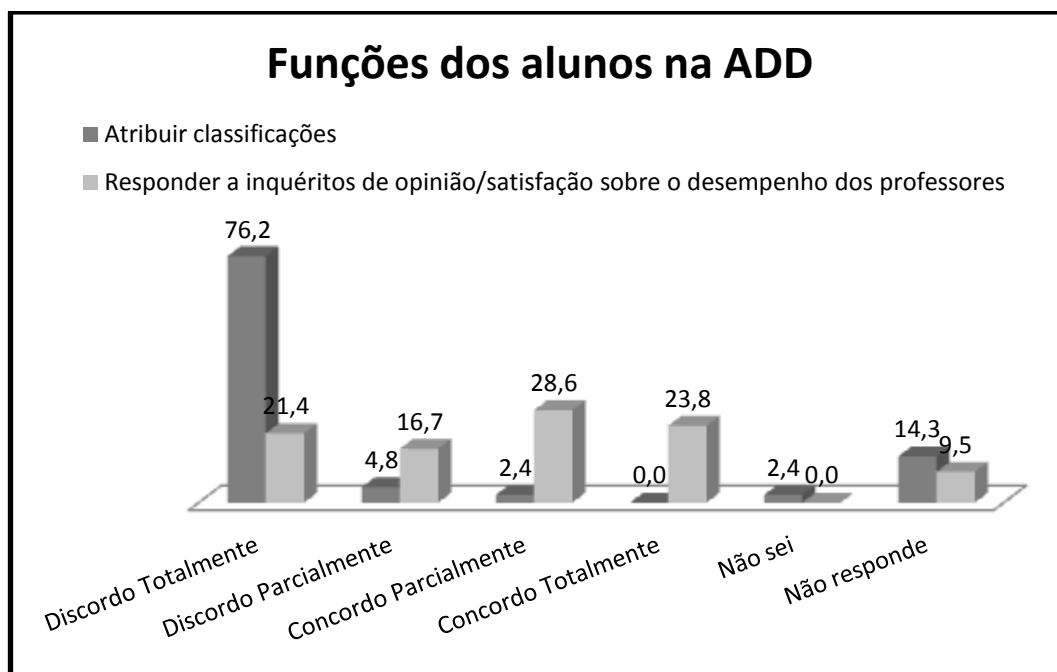


Gráfico 57. Grau de concordância relativamente às funções dos Alunos na ADD.

Em SÍNTESE, os resultados parecem apontar que:

- os principais avaliadores devem ser o Relator e o Diretor da Escola;
- a existência de uma CCAD e de um Júri de avaliação é considerada pertinente;
- o Relator deve pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado, de forma menos evidente pode pertencer à escola do avaliado, deve possuir formação em Supervisão Pedagógica e ter experiência em ADD, não deve ser escolhido pelo avaliado, poderá ser nomeado pelo Diretor da escola, mas não por instâncias superiores ou selecionado por concurso;
- o Avaliador externo não deve ser docente do Ensino Superior, mas deve possuir formação em Supervisão pedagógica ou Avaliação;
- as funções do Relator devem passar pelo desempenho de um papel formativo, pela apreciação do relatório de autoavaliação, pela atribuição de uma proposta de classificação final e pela observação de aulas;
- a CCAD deve garantir rigor na aplicação do sistema de ADD e elaborar propostas de instrumentos de registo;
- o Júri de avaliação deve emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos

avaliados, atribuir a classificação final ao avaliado, apreciar e decidir reclamações e aprovar programas de formação;

- o Avaliador externo deve emitir recomendações destinadas à melhoria do desenvolvimento do processo de ADD na escola, analisar o desenvolvimento do processo de ADD na escola, dar formação aos intervenientes do processo e validar o processo de ADD na escola, não se excluindo, contudo, a observação de aulas;
- os Pais e Encarregados de educação devem apenas intervir ao nível da resposta a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores;
- e os alunos podem apenas responder a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores.

#### 4.6. QUAL A PERIODICIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO

No gráfico 58 podemos observar os resultados referentes à periodicidade da ADD, ou seja, quando consideram os docentes que o processo de ADD deve decorrer. Assim, a maior parte dos respondentes, numa percentagem que atinge os 47,6% (n=20), considera que o processo de ADD deve ocorrer em fase de progressão. Verifica-se, porém que 10 docentes (23,8%) colocam a hipótese deste poder decorrer anualmente. Em fase de progressão ou em qualquer momento a pedido do avaliado obtém ainda 6 respostas, que correspondem a 14,3%.

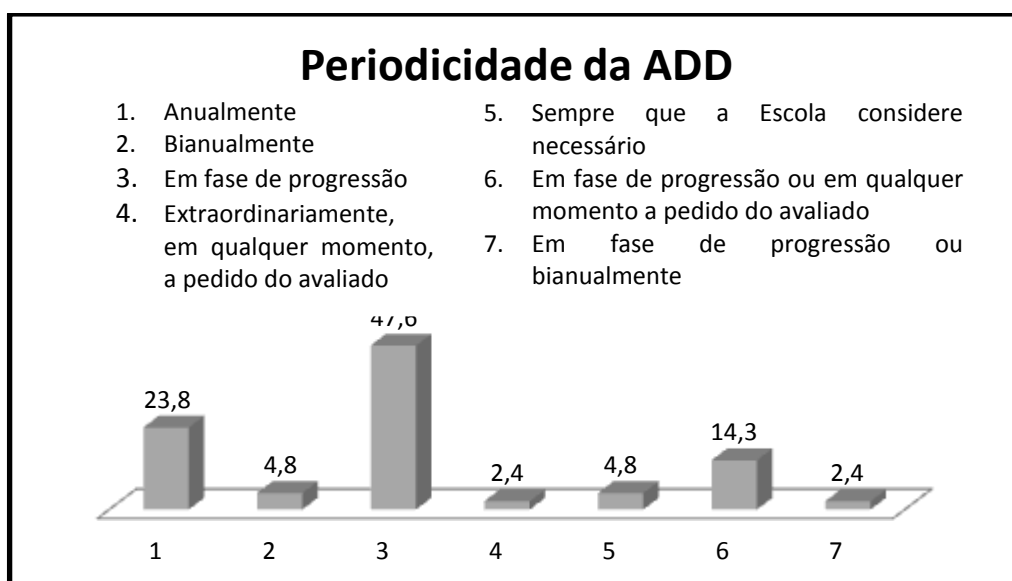


Gráfico 58. Periodicidade da ADD.

Na tentativa de percebermos se a situação profissional dos docentes condiciona a resposta anterior, procedemos ao cruzamento de dados, expresso no quadro 9.

**Quadro 9**  
*Relação entre a situação profissional e a periodicidade da ADD*

		Periodicidade da ADD							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
Situação Profissional	QE	Frequência	5	1	16	1	1	5	0	29
		%	17,2%	3,4%	55,2%	3,4%	3,4%	17,2%	0,0%	100,0%
	QZP	Frequência	1	0	0	0	0	0	1	2
		%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	Contratado	Frequência	2	0	4	0	1	1	0	8
		%	25,0%	0,0%	50,0%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	100,0%
	Outra	Frequência	2	1	0	0	0	0	0	3
		%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	Frequência	10	2	20	1	2	6	1	42
		%	23,8%	4,8%	47,6%	2,4%	4,8%	14,3%	2,4%	100,0%

Como é possível observar, de entre os docentes que consideram que a ADD deve ocorrer em fase de progressão, a maioria encontram-se em situação de Quadro de Escola (55,2%), ou é Contratado (50%). Realça-se também que, de entre os 10 docentes que preferem que a ADD decorra anualmente, a maioria são Quadros de Escola (n=5/50%). Parece-nos importante, no entanto, voltar a mencionar que, dadas as características da amostra, bastante desequilibrada no que se refere à situação profissional, a aplicação de testes estatísticos fica inviabilizada. No entanto, pensamos poder rejeitar a hipótese de serem os contratados a preferir a aplicação da ADD anualmente.

#### **4.7. QUAIS OS EFEITOS, PARA O AVALIADO, QUE A ADD DEVE TER**

As respostas obtidas no que respeita a efeitos que a ADD deve ter para o avaliado discriminam-se em seguida:

- A. Progressão na carreira sem dependência de vaga
- B. Bonificação em tempo para a progressão
- C. Seriação para efeito de concursos ou afetação
- D. Progressão na carreira sem dependência de vaga e Bonificação em tempo para a progressão

- E. Progressão na carreira sem dependência de vaga; Bonificação em tempo para a progressão e Redução do horário de trabalho
- F. Progressão na carreira sem dependência de vaga e Seriação para efeito de concursos ou afetação
- G. Possibilidade de desempenho de cargos
- H. Progressão na carreira sem dependência de vaga; Bonificação em tempo para a progressão e Seriação para efeito de concursos ou afetação
- I. Progressão na carreira sem dependência de vaga; Bonificação em tempo para a progressão; Seriação para efeito de concursos ou afetação e Redução do horário de trabalho
- J. Progressão na carreira sem dependência de vaga; Seriação para efeito de concursos ou afetação e Redução do horário de trabalho
- K. Não responde

Os resultados obtidos, em termos de frequência e percentagem, para cada uma das alíneas que acabamos de descrever, encontram-se expressos no quadro 10.

Quadro 10  
*Efeitos da ADD para o avaliado*

		FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
<b>EFEITOS</b>	<b>A</b>	<b>19</b>	<b>45,2</b>
	<b>B</b>	<b>5</b>	<b>11,9</b>
	<b>C</b>	3	7,1
	<b>D</b>	<b>5</b>	<b>11,9</b>
	<b>E</b>	1	2,4
	<b>F</b>	3	7,1
	<b>G</b>	1	2,4
	<b>H</b>	1	2,4
	<b>I</b>	1	2,4
	<b>J</b>	1	2,4
	<b>K</b>	2	4,8
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	

Como podemos verificar, a maior parte dos docentes, 45,2% (n=19), considera que o principal efeito que a ADD deve ter para o avaliado é a progressão na carreira sem dependência de vaga.

Com iguais percentagens (11,9%) seguem-se a bonificação em tempo para a progressão e a junção das duas que acabámos de enunciar, ou seja, progressão na carreira sem dependência de vaga e bonificação em tempo para a progressão.

Assinalados por 3 docentes (7,1%) surgem ainda os seguintes aspetos: seriação para efeito de concursos ou afetação e, por outro lado, a junção da progressão na carreira sem dependência de vaga com a seriação para efeito de concursos ou afetação.

Em SÍNTESE, parece não deixar muitas dúvidas o facto de, em matéria de efeitos de ADD, a progressão na carreira sem dependência de vaga ser o aspeto de eleição da maior parte dos docentes.



**CONSIDERAÇÕES  
FINAIS**





### CONCLUSÕES

Procedemos, neste ponto, a uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos no nosso estudo, perseguindo o seu principal propósito, que era descrever qual o modelo de ADD idealizado pelos docentes dos Ensinos Básico e Secundário, ao nível dos parâmetros ou domínios a ser avaliados, da forma como se deve proceder a essa avaliação, dos instrumentos e intervenientes no processo, assim como da periodicidade e dos consequentes efeitos para o avaliado.

Relembramos que esta investigação surgiu assente em dois pilares: por um lado, o reconhecimento, por parte da investigadora, da importância da avaliação em geral e da ADD em particular, na regulação das políticas educativas, tal como defendem os autores Alves e Machado (2008) ou Teixeira e Alves (2010), podendo refletir-se no desenvolvimento profissional, na gestão das carreiras, na seleção de professores, na melhoria da escola e da qualidade do ensino, expressos também por autores como Hadji, Iwanicki, Shinkfield e Stufflebean (citados por Pacheco e Flores, 1999); e por outro lado, a necessidade de perceber qual o modelo de ADD pretendido pelos docentes, num período que se revelou bastante conturbado ao nível da escola, traduzido numa intensa contestação por parte da classe docente, que se viu envolvida numa série de reformulações consecutivas, no que respeita a modelos de ADD, que se tornaram, por vezes, exigentes e com elevada carga burocrática, deteriorando, entre outros, as relações e o ambiente de trabalho na escola, como conclui Gamero (2009), no seu estudo sobre fatores de recetividade do sistema de avaliação docente.

Desta forma, em jeito de conclusão, passamos a refletir sobre os resultados inerentes aos objetivos que encabeçaram a nossa investigação.

#### **Objetivo 1: Quais os parâmetros ou domínios que devem ser avaliados?**

Os docentes participantes no nosso estudo concordaram, de forma clara (com percentagens superiores a 78,6%), com a avaliação dos treze parâmetros sugeridos, pela ordem em que os apresentamos em seguida.

VII. Realização das atividades letivas

X. Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades

## AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O MODELO PRETENDIDO

- VI. Preparação e organização das atividades letivas
- VIII. Relação pedagógica com os alunos
- XIII. Formação contínua e desenvolvimento profissional
- III. Compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
- IV. Compromisso com o grupo de pares e com a escola
- II. Compromisso com a promoção da aprendizagem
- V. Compromisso com a escola
- I. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional
- IX. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
- XI. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão
- XII. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação

Lancemos um olhar sobre o quadro 11, onde é feita a ponte entre os parâmetros acima referidos e as dimensões de avaliação, mencionadas no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

Quadro 11

*Relação entre os domínios a ser avaliados e as respetivas dimensões de avaliação*

<b>Domínio/Parâmetro</b>	<b>Dimensão</b>
Realização das atividades letivas	b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades	c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa
Preparação e organização das atividades letivas	b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
Relação pedagógica com os alunos	b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
Formação contínua e desenvolvimento	d) Desenvolvimento e formação

## AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O MODELO PRETENDIDO

Domínio/Parâmetro	Dimensão
profissional	profissional ao longo da vida
Compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	a) Vertente pessoal, social e ética
Compromisso com o grupo de pares e com a escola	a) Vertente pessoal, social e ética
Compromisso com a promoção da aprendizagem	a) Vertente pessoal, social e ética
Compromisso com a escola	a) Vertente pessoal, social e ética
Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional	a) Vertente pessoal, social e ética
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa
Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa

Tendo em conta o que acabamos de observar, julgamos pertinente salientar as seguintes ideias:

- os docentes valorizam todas as dimensões de avaliação, ainda que a que se refere ao “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, apresente maior consenso, ou seja, querem ver avaliada a qualidade científico-pedagógica do trabalho que desenvolvem;
- o único parâmetro menos valorizado, respeitante ao “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” é o “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, o que poderá estar relacionado com o facto destas, por vezes, estarem associadas a fatores extrínsecos e contextuais, que fogem ao controlo do professor ou à associação entre “fraco desempenho do professor” e “insucesso escolar”, emergente aquando da aplicação do modelo em vigor na altura do nosso estudo, assim como dos modelos que o precederam e estiveram na sua base;

- a “participação na escola e relação com a comunidade educativa” poderá ser menos consensual em parâmetros que podem não depender tanto da atuação dos docentes, por carecerem, por exemplo, de nomeação, como é o caso da participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, assim como nos órgãos de administração e gestão;
- a “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”, apesar de reunir concordância da maioria, aparece no final da lista, o que poderá, no nosso entender, indiciar alguma relutância no que respeita a aspetos relacionados com investigação;
- por último, verificamos que a “vertente pessoal, social e ética”, não encabeça a lista, mas, como mencionámos no subcapítulo 2.2., constituía um aspeto transversal no que respeita ao exercício da profissão docente.

### **Objetivo 2: Como devem ser avaliados os vários parâmetros ou domínios?**

A maioria dos docentes considera que a avaliação dos vários parâmetros ou domínios deve ter por base a observação de aulas, a apreciação de evidências e, de forma menos consensual, a possibilidade de realização de reflexões escritas, seguida da definição de objetivos individuais. No entanto, nenhuma destas formas de avaliação deve ter caráter obrigatório, opinião demonstrada, de forma evidente, pela maioria dos docentes.

A forma escolhida pelos docentes, para avaliar os vários parâmetros, parece comprovar que a competência científico-pedagógica se constitui como um aspeto bastante relevante para a maioria, na medida em que faz sobressair a observação da respetiva prática letiva, conjuntamente com a apresentação de evidências. Por outro lado, é colocada também a hipótese de realização de reflexões escritas e a definição de objetivos individuais, mas de forma menos marcante. Provavelmente, esta opinião estará associada à subjetividade que poderá resultar do facto de, em ambos os casos, se tratarem de reflexões realizadas pelo docente avaliado. Salienta-se, no entanto, que os professores querem optar pela possibilidade de serem avaliados por qualquer uma das formas apresentadas, rejeitando a respetiva obrigatoriedade.

Se existir observação de aulas, esta deve incidir sobre um número superior a três, devendo, mais uma vez, salvaguardar-se a opinião do avaliado. Este facto parece ir

ao encontro de uma necessidade, que os resultados parecem tornar evidente, de objetivar a avaliação. Aumentando o número de observações poderá tender a aproximar-se da realidade vivida em sala de aula. A corroborar esta opinião surge o resultado que aponta para que a observação não deva ser previamente combinada, evitando-se, desta forma, aulas preparadas especialmente para esse fim.

No que respeita ao sistema de classificação, verificamos que aquele que reuniu maior consenso foi o composto por quatro níveis – “muito bom”, “bom”, “regular” e “insuficiente”. É excluído desta escala o “excelente”, o que poderá tender a uniformizar as avaliações, reduzindo a possibilidade de distinção entre os docentes. Pelo que acabamos de referir, não consideramos ser esta a melhor opção, no entanto, julgamos que este resultado poderá estar associado a algumas injustiças, que surgiram da aplicação do modelo em vigor, na altura de realização do nosso estudo, relacionadas com a necessidade de gestão orçamental e que culminou na aplicação de um sistema de quotas, impossibilitando que alguns docentes obtivessem a sua real classificação. Por outro lado, indo ao encontro do que concluiu Gamero (2009), contribuiu para um incremento da competição interpares, que se refletiu na degradação do ambiente de trabalho na escola e na desmotivação dos docentes.

### **Objetivo 3: Quais os instrumentos que devem ser usados?**

A maioria dos docentes prefere o relatório de autoavaliação, como instrumento de avaliação obrigatório. Este resultado parece contradizer o que acima referimos, na medida em que as reflexões escritas não eram sobrevalorizadas, embora reunissem a concordância da maioria, mas apresentavam um carácter facultativo. Por outro lado, parece-nos ir ao encontro do que modelo de avaliação, em vigor desde 1992, tinha subjacente.

Outro instrumento de avaliação escolhido pela maioria foi a ficha de observação de aulas, com carácter facultativo, surgindo este aspeto em conformidade com o que acima referimos. A sua construção deve, no entender dos docentes, ficar a cargo da escola, seguindo as diretrizes nacionais. Este aspeto parece assentar sobre a necessidade de contextualização da avaliação, tendo em conta as diferentes realidades do país. Já a ficha global de avaliação, não reuniu o consenso da maioria no que respeita à sua utilização, mas a existir, deve ser construída pelo Ministério da Educação.

A apresentação de evidências surge também como um aspeto que não reúne a concordância da maioria, mas de entre os que concordam com este instrumento de avaliação, sobressai a necessidade de apresentação de uma ou duas evidências por cada dimensão de avaliação, não devendo, no entanto, ser o avaliado a decidir sobre a respetiva natureza. Este facto parece apontar a já mencionada necessidade de objetivar a avaliação, diminuindo possíveis injustiças.

No que a instrumentos de avaliação diz respeito, surgem dois resultados sobre os quais nos parece, ainda, importante refletir:

- 85,7% (n=36) dos respondentes rejeita o trabalho de investigação como instrumento de recolha de dados, o que parece ir ao encontro dos resultados que colocam a “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” como o último parâmetro a ser incluído na avaliação;
- 69% (n=29) dos respondentes, rejeita o portefólio reflexivo.

Em ambos os casos, parece emergir um elemento comum, que se torna essencial para a concretização de qualquer um dos aspetos - o fator tempo, que na realidade do professor se tem tornado em algo cada vez mais utópico, dado o incremento de trabalho, como referimos no subcapítulo 1.1., a que o docente tem sido sujeito ao longo dos anos. Por outro lado, um trabalho de investigação exige ainda requisitos, como a motivação ou a disponibilidade monetária, dois aspetos que, de uma forma geral, parecem estar condicionados também por fator extrínsecos, como a realidade social, política e económica onde o docente se insere.

### **Objetivo 4: Quem deve avaliar?**

No que respeita aos avaliadores no processo de ADD, os docentes consideram que devem ser, preferencialmente, o Relator e o Diretor da Escola, seguidos do Coordenador de departamento e do Avaliador externo, embora os dois últimos não reúnam a concordância da maioria. Parece-nos importante realçar que, no modelo de avaliação em vigor, aquando do nosso estudo, a figura do Relator já existia, continuando a ser reconhecida como relevante neste processo. Por outro lado, julgamos que a figura do Diretor da Escola, estando associado ao Presidente do Conselho Pedagógico, que também intervinha no processo, enquanto elemento da CCAD, continua a reunir o consenso dos docentes. O Coordenador de departamento desempenhava funções importantes na escolha do Relator, na coordenação dos

vários Relatores, assim como na constituição da CCAD enquanto membro do Conselho Pedagógico, constituindo-se, no entanto, como o único elemento cuja intervenção no processo de ADD parece perder importância. Em contrapartida, o Avaliador externo, que não integrava o modelo, passa a ser considerado como um elemento cuja função se afigura relevante.

No que se refere aos requisitos inerentes ao Relator, parece imperar a necessidade deste pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado. De forma menos evidente, ainda que com uma concordância que atinge 50%, considera-se que pode pertencer à escola do avaliado, devendo, no entanto, possuir formação em Supervisão Pedagógica e ter experiência em ADD. A sua nomeação poderá estar a cargo do Diretor da escola, sendo rejeitada a hipótese de ser escolhido pelo avaliado, por instâncias superiores ou selecionado por concurso.

Apraz-nos referir que os docentes parecem colocar a ênfase no papel desempenhado pelo Diretor da escola, surgindo este como uma figura que, no nosso entender, poderá diminuir as assimetrias inerentes ao desempenho de funções por parte de diferentes Coordenadores de departamento.

Em simultâneo, o papel do Avaliador externo parece tornar-se relevante com o mesmo propósito, ou seja, tornar o processo mais objetivo. A corroborar esta ideia surgem as funções que os docentes consideram dever estar-lhe associadas, onde se incluem a análise do desenvolvimento do processo de ADD na escola, a consequente validação, a emissão de recomendações destinadas à melhoria, a possibilidade de dar formação aos vários intervenientes, não se excluindo, contudo, a observação de aulas.

Um aspeto que parece não deixar qualquer dúvida está relacionado com a necessidade da formação por parte dos avaliadores, devendo esta ser em Supervisão pedagógica ou Avaliação. O que acabamos de referir parece ir ao encontro da natureza das funções que, de acordo com os docentes, a maioria dos avaliadores deve desempenhar, mais concretamente o respetivo papel formativo, que encabeça a lista de concordância. Podemos ver este aspeto espelhado, por exemplo nas funções do Avaliador externo ou, de forma ainda mais evidente, nas do Relator.

No que respeita às funções da CCAD ou do Júri de avaliação, as opiniões dos docentes vão ao encontro do que se verificava no modelo subjacente ao Decreto

Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Desta forma, ambos são considerados pertinentes, devendo a CCAD garantir o rigor na aplicação do sistema de ADD e elaborar propostas de instrumentos de registo e o Júri de avaliação emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados, colocando-se a ênfase, mais uma vez, no desempenho de um papel formativo, ao qual se acrescenta a atribuição da classificação final ao avaliado, a apreciação e decisão sobre reclamações e a aprovação de programas de formação.

Por último, salientando-se novamente a objetividade requerida pelos docentes, não nos surpreende a rejeição da possibilidade dos Pais e/ou Encarregados de educação, tal como os alunos, poderem atribuir classificações, ou, no primeiro caso, observar aulas. No entanto, parece existir algum consenso no que respeita à hipótese de resposta a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores.

### **Objetivo 5: Qual a periodicidade do processo avaliativo?**

Para os docentes envolvidos no nosso estudo, a ADD deve ocorrer, preferencialmente, em fase de progressão. Apenas cerca de ¼ dos professores, que compunham a nossa amostra, consideraram pertinente uma ADD anual. Neste ponto parece-nos clara a associação entre ADD e consequências da mesma ao nível da progressão na carreira, ignorando quaisquer contributo ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, à semelhança do que parecia estar subjacente aos modelos que perduraram até ao final do século XX. Isto é, o papel formativo da ADD não parece ser equacionado pelos avaliados. Especularemos sobre este ponto mais adiante.

### **Objetivo 6: Quais os efeitos, para o avaliado, que a avaliação do desempenho deve ter?**

Em consonância com o que acabamos de referir, surge o principal efeito que o avaliado considera que a ADD deve ter, ou seja, a progressão na carreira sem dependência de vaga. Mais uma vez, a opinião da maioria dos professores parece espelhar os modelos que acompanharam a classe, ao longo de grande parte dos anos 80 e 90, em que a progressão ocorria de forma automática, não encontrando, mais uma vez, nenhuma associação ao seu carácter formativo. No Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, pode ler-se:



Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.

### IMPLICAÇÕES

No ponto em que nos encontramos, parece-nos importante referir que o modelo de ADD português, à semelhança de outros que se aplicam a nível internacional, como mencionámos no capítulo 2, onde a avaliação interna se desenvolve a par com a externa, visa duas componentes essenciais, uma formativa e outra sumativa. No entanto, para os docentes alvo dessa avaliação, o aspeto sumativo parece ter tomado proporções bastante mais elevadas, conduzindo a comportamentos de rejeição e insatisfação, que se traduziram nas intensas contestações que acompanharam a implementação do modelo de ADD subjacente ao Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, assim como a dos que o precederam.

De acordo com o estudo da OCDE, mencionado no capítulo 2, a avaliação interna parece apresentar vantagens, como a criação de procedimentos mais adaptados à realidade e ao contexto escolar, assim como o estabelecimento de uma relação mais familiar entre avaliadores e avaliados. Por outro lado, a avaliação externa permite garantir uma informação mais precisa, tendendo a responsabilizar mais os professores pelas suas práticas e assegurando maior uniformidade de critérios em todas as escolas, ou seja, contribui para uma menor subjetividade, sendo este um fator que os docentes parecem perseguir.

Fernandes (2008) chama a atenção para dois tipos de modelos - o “modelo de processo” ou “modelo de produto”. O primeiro tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino, sendo que “as informações avaliativas que se vão obtendo ao longo do processo são situadas e específicas de um determinado contexto e deverão servir como estímulo e incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores.” (p. 20) e o segundo pretende medir o desempenho dos professores de forma a

ultrapassar os problemas detetados, garantindo “que sejam mínimas as diferenças entre o currículo proposto (normalmente designado por currículo oficial), o currículo ensinado pelos professores e o currículo aprendido pelos alunos.” (p. 20)

Em conformidade, parece-nos bastante relevante a conjugação de procedimentos que tenham em conta aspetos formativos e sumativos. No entanto, apesar do ECD e dos decretos que regulamentam a ADD mencionarem ambos os aspetos, como já referimos, a respetiva aplicação no terreno tem comprovado outra realidade.

A este propósito Murillo (2008) assinala alguns riscos da avaliação, que, não sendo consensual, pode traduzir-se em problemas na sua aplicação e, não sendo transparente e tecnicamente impecável, pode conduzir a problemas de falta de credibilidade. Para reunir critérios de qualidade deve estar associada a uma imagem construtiva. Em consonância, a ADD deve ser entendida como um instrumento a favor do professor e do seu desenvolvimento e não o oposto. Para isso, o professor não pode ser apresentado como o “bode expiatório” do sistema, nem a ADD como a forma de melhorar os resultados escolares, cujo caráter insatisfatório se deve à má qualidade de desempenho do professor. A este respeito, Fernandes (2008) distingue “desempenho” de “eficácia”, sendo esta última a que, segundo o autor, se deve associar aos resultados escolares. Desta forma, coloca-se a hipótese da nomenclatura utilizada para o próprio modelo - Modelo de Avaliação do Desempenho, ter subjacente um pressuposto errado.

Por outro lado, as consequências da ADD para o docente deverão, neste caso, poder conduzir a repercussões positivas, situação que se tem verificado praticamente ausente, dado o congelamento da progressão na carreira e a inexistência de qualquer outro incentivo, como é o caso dos apresentados no quadro 2, do 2.º capítulo. A este respeito, Murillo (2008) refere que a avaliação, para reunir critérios de qualidade, deverá estar normalmente associada a custos elevados.

Fernandes (2008) salienta a necessidade de se tornarem claros os fins a que se destina a avaliação, “quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os avaliados ou, em geral, o *design* do sistema que se pretende concretizar.” (p. 5) Desta forma, consideramos que a implementação de um novo modelo de ADD deve ser precedida de um debate, intenso e esclarecedor, com os docentes, para que estes se sintam implicados no processo e não alvo de intuito economicista.

### **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

As limitações do estudo que realizámos prendem-se com as condições de aplicabilidade do questionário utilizado e com as características da amostra. A facilidade de encontrar reunidos, num mesmo espaço, professores com as características pretendidas e, por outro lado, a necessidade de obtenção de um retorno imediato, para contornar questões temporais e financeiras, conduziu à obtenção de uma amostra que, por não apresentar uma distribuição normal, nos impediu de realizar testes estatísticos mais ambiciosos e, por não ser representativa, condicionou qualquer generalização que se pudesse querer realizar.

### **CONTRIBUTO PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

Sendo consensual, tanto por parte da tutela como dos docentes, a necessidade de uma ADD e tendo sido identificados, na opinião dos docentes, alguns pontos considerados relevantes nos modelos em vigor, assim como outros que parecem ser rejeitados, parece-nos pertinente que o nosso estudo possa ser aprofundado, de forma a encontrar os aspetos de conjugação de ambas as partes, com o objetivo de se construir um modelo de ADD que responda aos interesses de todos os implicados. Para isso, consideramos fundamental alargar a amostra de modo a torna-la representativa.



### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Aguiar, J. e Alves, M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). Ser professor reflexivo. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 171-189). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. e Flores, M. (2010) (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. e Machado, E. (2008) (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bergamini, C. (1986). O que é a motivação. *Revista de administração*, 21 (4), 3-8.
- Boavida, A. (2006). Colaborando a propósito da argumentação na aula de Matemática. *Quadrante*, 15 (1 e 2), 65-93.
- Boavida, A. e Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. [[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)]

- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Casanova, M. (2009). Perfil do avaliador no contexto da avaliação do desempenho docente. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 319-326). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999) (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora.
- Eurydice (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*. European Unit.
- Feitoza, C. (2012). *Trabalho docente em ead: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia*. Dissertação de mestrado. Itatiba, Universidade de São Francisco. Recuperado em 19 de Dezembro, 2012, de [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/EDUCA CAO\\_Claudia\[17970\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/EDUCA CAO_Claudia[17970].pdf)
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Recuperado em 15 Abril, 2011, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 137-146). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Flores, M., Hilton, G. e Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação*

e avaliação. *Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem social e acção docente*. Porto: Porto e Editora.

Forte A. e Flores, M. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.

Gamero, M. (2009). *Factores de receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de inglês*. Dissertação de mestrado não-publicada. Évora: Universidade de Évora.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications. Recuperado em 4 de Janeiro, 2013, de [http://books.google.pt/books?id=k\\_zxEUst46UC&pg=PA50&lpg=PA50&dq=fourth+generation+evaluation&source=bl&ots=\\_Y7cpngODY&sig=jkSLSFGs33mvKPPp21VBau\\_4Kvu4&hl=pt-PT&sa=X&ei=w7LmUL\\_2FYO3hAf-1ICYBA&ved=0CIIBEogBMAk](http://books.google.pt/books?id=k_zxEUst46UC&pg=PA50&lpg=PA50&dq=fourth+generation+evaluation&source=bl&ots=_Y7cpngODY&sig=jkSLSFGs33mvKPPp21VBau_4Kvu4&hl=pt-PT&sa=X&ei=w7LmUL_2FYO3hAf-1ICYBA&ved=0CIIBEogBMAk).

Ketеле, J. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. Alves e E. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.

Lalanda, M. e Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Leite, J. (2007). *Metodologia da investigação*. Recuperado em 29 de Dezembro, 2010, de [http://www2.egi.ua.pt/cursos/files/MI/00%20MI\\_Informa%C3%A7%C3%B5es%20Geraispdf](http://www2.egi.ua.pt/cursos/files/MI/00%20MI_Informa%C3%A7%C3%B5es%20Geraispdf).

Lima, J. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.

Marques, A. (2007). *Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Murillo, J. (2008). Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América. In Atas da Conferência Internacional. *Avaliação de Professores. Visões e Realidades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, A. (2003). Interfaces várias, sinergias múltiplas: para uma ditáctica reconstruída. In A. Neto et al (Orgs.), *Didáctica e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*. Volume I. (pp. 559-566). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Pacheco, J. e Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (1994). *Saberes profissionais, renovação curricular e prática lectiva*. Comunicação apresentada nas I Jornadas sobre formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal, Badajoz, 15-17 de Dezembro.
- Ponte, J. et al (2000). *Para uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores, 1-21.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. [[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)]
- Ponte, J. e Oliveira, H. (2002). *Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial*. 1-37. [[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3167/1/02-Ponte-Oliveira\\_Rev.Educacao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3167/1/02-Ponte-Oliveira_Rev.Educacao.pdf)]
- Reis, P. e Alves, M. (2010). Avaliação de projetos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 193-228). Mangualde: Edições Pedagogo.



- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projeto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In M. Alves e E. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>]
- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves e E. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (s/d). *As novas funções do professor*. Recuperado em 19 de Dezembro, 2012, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=OCCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww3.uma.pt%2Fjesussousa%2FOAP%2F3.AsnovasfuncoesdoProfessor.pdf&ei=p\\_NOUdbmJt007Qaz44CYCw&usg=AFQjCNFEWOT21-fl6wu9y7KybXnoe3VzhQ&bvm=bv.44158598,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=OCCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww3.uma.pt%2Fjesussousa%2FOAP%2F3.AsnovasfuncoesdoProfessor.pdf&ei=p_NOUdbmJt007Qaz44CYCw&usg=AFQjCNFEWOT21-fl6wu9y7KybXnoe3VzhQ&bvm=bv.44158598,d.d2k).
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona de facto na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.), *a avaliação de professores numa perspetiva internacional* (pp. 24-43). Porto: Areal Editores.
- Teixeira, S. e Alves, M. (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. In M. Alves e M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 155-191). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Verdasca, J. (2009). Organizações escolares e gestão de resultados. In Bonito, J. (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 237-244). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

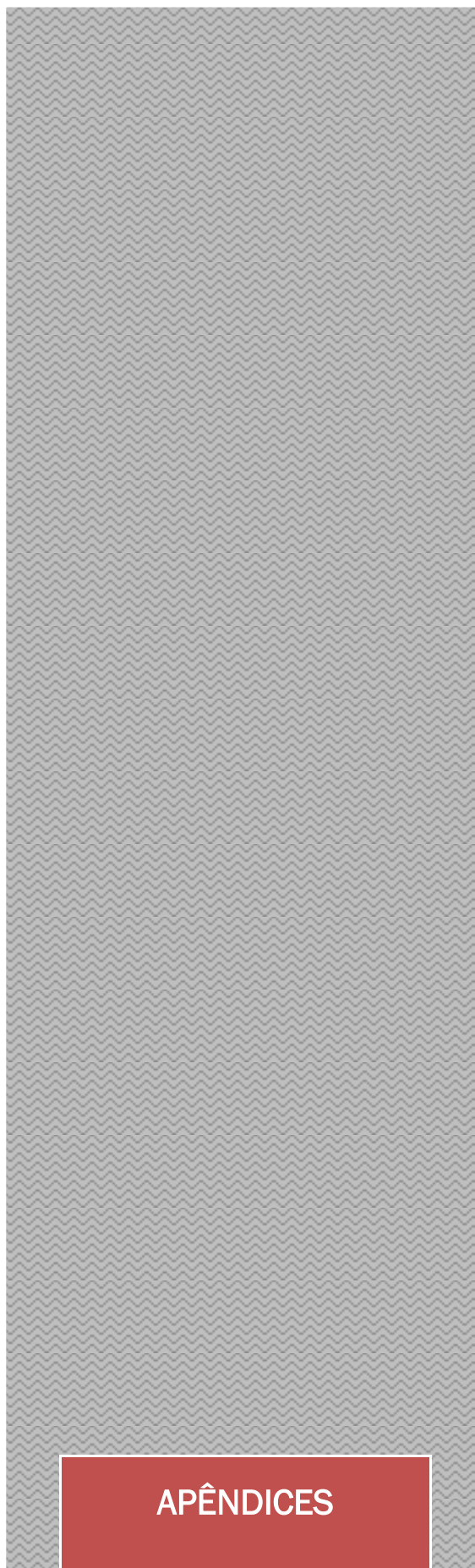
**REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Estatuto da Carreira Docente*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. *Regulamenta o novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação.



**APÊNDICES**



## APÊNDICE A

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

**Entrevistados:** Docentes do Ensino Básico e Secundário.

**Duração aproximada:** 30 minutos

**Objetivo geral:**

Encontrar suporte para realizar um questionário no âmbito de um estudo sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), mais concretamente, sobre a forma como os professores querem ser avaliados.

#### Quadro 1

##### *Desenvolvimento da entrevista*

Domínios	Objetivos específicos	Procedimentos/Questões	Sub-questões
Abordagem	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar acerca da finalidade do trabalho de investigação;</li><li>- Salientar a importância do contributo do participante da entrevista para o estudo;</li><li>- Garantir anonimato;</li><li>- Disponibilizar os resultados do estudo;</li><li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista em formato áudio;</li><li>- Agradecer a ajuda e colaboração.</li></ul>	
A	Identificar o grau de envolvimento no processo de ADD	Desempenha funções no âmbito da ADD?	Em caso afirmativo: Que funções desempenha?
		Já desenvolveu estudos nesta área?	Em caso afirmativo: Em que consistiram? Quais as principais conclusões a que chegou?

B	Compreender a opinião do entrevistado sobre a ADD	Considera a ADD pertinente, ou seja, parece-lhe que a ADD é necessária? Quais as vantagens que encontra no processo de ADD? E quais as desvantagens?	Pedir justificações: Porquê?
C	Identificar sugestões para melhorar/alterar o processo de ADD	Na sua opinião, o que alteraria no processo de ADD?	Ao nível de: . Parâmetros que devem ser avaliados (o quê); . Forma como devem ser avaliados (como); . Instrumentos que devem ser utilizados (com o quê) . Pessoas que devem ser avaliadores (quem deve avaliar); . Periodicidade (quando); . Efeitos que deve implicar a nível profissional (para quê).

Quadro 2

*Discriminação das questões de investigação*

O Quê?	<p><b>Quais os parâmetros que devem ser avaliados?</b></p> <p><b>Os do modelo atual?</b></p> <p>A. Vertente profissional, social e ética</p> <p>B. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</p> <p>C. Participação na escola e relação com a comunidade educativa</p> <p>D. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</p> <p><b>Outros? Quais?</b></p>
Como?	<p><b>Como devem ser avaliados os vários parâmetros?</b></p> <p><b>Em que domínios? Nos do modelo atual?</b></p> <p>A1. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</p> <p>A2. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do</p>

	<p>desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</p> <p>A3. Compromisso com o grupo de pares e com a escola</p> <p>B1. Preparação e organização das atividades letivas</p> <p>B2. Realização das atividades letivas</p> <p>B3. Relação pedagógica com os alunos</p> <p>B4. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</p> <p>C1 Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades</p> <p>C2. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</p> <p>C3. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</p> <p>D1. Formação contínua e desenvolvimento profissional</p> <p><b>Noutros? Quais?</b></p> <p><b>De que forma? Como no atual modelo?</b></p> <p>Observação de aulas.</p> <p>Autoavaliação</p> <p>Apresentação de evidências</p> <p>Construção dos instrumentos de registo da responsabilidade de cada escola</p> <p>Apresentação facultativa de objetivos individuais</p> <p>Estando restrito à existência de cotas</p> <p><b>De outras formas? Quais?</b></p> <p><b>Utilizando que sistema de classificação? O do modelo atual?</b></p> <p>Excelente, Muito bom, Bom, Regular ou Insuficiente</p> <p><b>Ou outro? Qual?</b></p>
Com o quê?	<p><b>Quais os instrumentos que devem ser usados?</b></p> <p><b>Os do modelo atual?</b></p> <p>Relatório de autoavaliação</p> <p>Ficha de avaliação global</p> <p>Ficha(s) de observação de aulas (conforme o estipulado pelas escolas)</p> <p>Evidências</p> <p><b>Outros? Quais?</b></p>
Quem?	<p><b>Quem deve avaliar?</b></p> <p><b>Quem avalia no atual modelo?</b></p> <p>Relator</p> <p>Júri de avaliação</p> <p><b>Outros? Quem?</b></p>
Quando?	<p><b>Qual a periodicidade do processo avaliativo?</b></p> <p><b>A do modelo atual?</b></p> <p>Ciclos de 2 anos letivos</p> <p><b>Outra? Qual?</b></p>
Para quê?	<p><b>Quais os efeitos, no que respeita ao avaliado, que a avaliação do desempenho deve ter?</b></p> <p><b>As do modelo atual?</b></p> <p>. Progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vagas, aos docentes que obtenham Excelente ou Muito Bom, na avaliação do</p>

	<p>desempenho imediatamente anterior à progressão</p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Bonificação de um ano para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de Excelente, ou, independentemente da ordem, duas menções qualitativas consecutivas de Excelente e Muito Bom</li><li>. Bonificação de seis meses para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de Muito Bom</li><li>. Bonificações ao nível dos concursos</li></ul> <p><b>Outras? Quais?</b></p>
--	---



## APÊNDICE B

### PROTOCOLO DA ENTREVISTA Nº1

E (entrevistadora): Esta entrevista pretende dar suporte à realização de um questionário, que servirá de instrumento de recolha de dados, relativos a um estudo a realizar sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), mais concretamente sobre o modelo de avaliação idealizado pelos professores. Todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para o trabalho em curso. Solicito, assim, a sua autorização para gravar a entrevista e agradeço, desde já, a colaboração prestada.

E: Desempenha funções no âmbito da ADD?

P1 (Professor 1): Sim

E: Quais?

P1: De avaliador enquanto substituto do diretor. É uma situação transitória.

E: Já efetuou algum estudo sobre esta temática?

P1: Não.

E: Considera a ADD pertinente?

P1: É pertinente, na medida em que é necessária, pois como qualquer atividade profissional, deve existir uma avaliação, deve existir uma reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas, sobretudo nessa vertente formativa. Não numa vertente classificativa, mas mais na vertente formativa e de uma formação ao longo da vida.

E: Considera-a pertinente na gestão da escola?

P1: Sim, pode ser importante. No fundo pode ajudar a que os professores se identifiquem mais, tenham mais conhecimento sobre o projeto educativo, sobre as prioridades da escola e, nesse aspeto, pode dar um contributo positivo para que a escola consiga implementar um projeto educativo mais consentâneo. Nesse aspeto sim. E depois o facto de os professores serem reflexivos e ponderarem a sua prática ao longo do tempo, ajuda a melhorar essa mesma prática e a tomar opções mais acertadas, digamos assim.

E: Encontra alguma desvantagem na ADD?

P1: Bem, eu... desvantagens, vamos lá ver... se falarmos de modelos concretos, como o modelo que temos atualmente, encontramos desvantagens em termos burocráticos e de poderem desviar a atenção das pessoas da sua prática para se concentrarem nessa avaliação. Isso é um risco! Até porque, como os professores têm formação superior e são pessoas que, normalmente, refletem sobre as suas práticas, podem direcionar a prática para essa avaliação, de acordo com aquilo que estiver definido em cada escola e podem também descurar um bocado a outra parte dos alunos, podem no fundo direcionar-se para aí, concentrar-se para melhorar a sua avaliação e usarem truques para que isso aconteça, que é possível no fundo fazer isso. Apesar da avaliação ser global e ter os quatro domínios e mesmo o normativo dizer que deve ser visto no conjunto, a verdade é que pode acontecer esse desvio. E outra coisa até, como normalmente são muito professores, os avaliadores, os relatores, o júri de avaliação e a CCAD (Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho) vão ter muitas reuniões, as reuniões de avaliação vão ser muito pesadas, porque vão ter muita gente para analisar e para ver e, obviamente, essas pessoas vão-se concentrar nessa atividade e desviar-se de outras que também podiam ser muito importantes, para a organização da escola e das atividades da escola. E, portanto, desse ponto de vista, em termos do modelo concreto, há que melhorá-lo, na minha perspetiva, para que ele não seja tão pesado e não exija tanta burocracia, mas que é necessário haver avaliação é! Possivelmente é uma questão de um melhor modelo.

E: Então, relativamente aos parâmetros que são avaliados, concorda que sejam estes?

P1: Concordo que sejam esses. Acho que, em termos teóricos, o modelo não está mau, na minha perspetiva. Contempla, de facto, as quatro dimensões essenciais e podem ser perfeitamente essas. Aliás, mesmo no modelo anterior, antes do da Maria de Lurdes, essas dimensões já eram contempladas

E: E concorda com os domínios que se encontram em cada uma das dimensões?

P1: Os domínios não são muito desadequados. Acho que são perfeitamente adequados à realidade.

E: E a forma como é esperado que se avaliem esses domínios? A observação de aulas, a autoavaliação, a apresentação de evidências...

P1: Bom, esta é uma perspetiva pessoal, acho que o modelo podia ser simplificado. Concordo com o relatório de autoavaliação, este pode ser a base de uma reflexão e concordo também que exista, se calhar em cada grupo disciplinar, alguém que faça o papel de relator, no fundo, para promover a vertente formativa do processo. Agora, acho é que, de facto, a avaliação podia ser não bianual, mas coincidir com as etapas de progressão, diminuir, por essa via, a quantidade de momentos em que tem de ser feita. Também me parece que haver cinco níveis de avaliação é excessivo, porque isso dificulta o trabalho de avaliação e vê-se, mesmo nos padrões de desempenho, se nós virmos qual é a

distinção entre os diferentes níveis, depois ali entre o regular e o bom, às vezes há dificuldades, entre o bom e o muito bom, também pode haver e se houver três níveis, por exemplo, parecia-me mais adequado. Era mais fácil situar as pessoas e cometer menos injustiças. Parece-me que isso também podia ser um fator a melhorar, se bem que isto está assim, porque quer corresponder ao modelo do SIADAP que é o da função pública e eles querem fazer uma adaptação, mas a verdade é que dificulta o trabalho de quem avalia, obriga a um trabalho mais exaustivo e podem-se cometer injustiças, pois a visão do avaliador vai ter aí um peso maior do que teria se fossem menos níveis de avaliação. Por outro lado, também me parece que o facto da avaliação entrar para os concursos, promove desigualdades de tratamento entre os professores, porque cada escola adapta o modelo ao seu projeto educativo e às suas necessidades e as pessoas quando vão para um concurso a nível nacional, cada uma vai com o seu sistema. Portanto, parece-me que isso seria uma coisa a remover dessa avaliação. Eventualmente considerar isso a nível da contratação de escola, mas para as pessoas que já estiveram na escola, que se regeram por esse projeto educativo e que, no fundo, já têm uma vida na escola, mas para os outros concursos a nível nacional parece-me que isso é um fator de injustiça.

E: E a questão da observação das aulas?

P1: A questão da observação das aulas também me parece excessiva. Ela não é obrigatória, mas condiciona o acesso às classificações mais altas, por isso, acaba por ser quase obrigatória. E por isso, não considero que deva ser em todo o percurso, deveria haver essa obrigação só em determinadas etapas, por exemplo, de progressão, por exemplo, quando os professores quisessem progredir para escalões mais altos, estou a falar do 7º escalão, haver um mecanismo que pudesse ser até uma avaliação externa. Ser um misto de avaliação interna e avaliação externa, feita, por exemplo, por um júri, à semelhança do júri que esteve previsto para os professores titulares, por exemplo. Essa componente externa devia ter um docente universitário da área disciplinar, onde houvesse também a colaboração de um docente de outra escola, de reconhecido mérito, que tivesse formação nessa área... Um júri, no fundo, que tivesse um misto de externo e interno, que não fosse totalmente interno, para dar mais credibilidade ao processo. E a pessoa podia apresentar um trabalho, como podia apresentar o que tinha feito ao longo do tempo e uma reflexão global do trabalho que fez até chegar a esse 6º escalão.

E: Apresentando evidências?

P1: Apresentando evidências, sim.

E: E a questão da definição dos objetivos individuais, acha-la importante?

P1: Bem eles, de facto, são facultativos. Concordo que sejam facultativos. Acho que as pessoas, quando estão numa escola, devem conhecer o projeto educativo e devem contribuir para a sua execução e, para que se atinjam os objetivos lá previstos. Em termos de objetivos individuais, na perspetiva que é usada na administração pública, que é de serem quantificados com percentagens, entendo que na educação isso é muito difícil de se conseguir e que não revela assim muito da qualidade do professor.

E: E em termos da existência de cotas, concorda?

P1: Não, as cotas são um mecanismo artificial. Acho que deveriam, por isso desaparecer. É um mecanismo artificial por impedirem que as pessoas progridam por limitações orçamentais. Não têm, a meu ver, qualquer aspeto positivo em termos pedagógico ou em termos da melhoria do indivíduo, porque se nós temos duas pessoas que provaram perante determinados critérios que têm muito bom, é injusto depois, por um critério artificial, colocado a posteriori, que não podes ser muito bom e o outro pode.

E: Mas havendo, de facto, essa limitação a nível económico, via o processo de outra maneira, sem ser com a existência de cotas?

P1: Pois... não via. Como é uma limitação orçamental... não via. Só mesmo se se fizesse uma lista a nível nacional, mas depois corríamos o risco de, como é a nível nacional, haver outra vez injustiças, e ainda pior, porque teríamos que entrar com uma avaliação quantitativa... seria mais complicado ainda. Mas também há uma coisa: se de facto o professor, ou qualquer outro profissional conseguir atingir um nível de muito bom ou de excelente, também me parece que deve ser reconhecido como tal e que não deve haver esse mecanismo artificial que, no fundo, invalida esse reconhecimento, ou que não o possibilite. Até mesmo para a motivação da pessoa. Na administração pública vai ao limite do último critério ser o tempo de serviço... é um critério completamente artificial, que não tem a ver em nada com o desempenho. A escola, ao nível da CCAD, vai ter de definir critérios para quando existirem empates.

E: Relativamente aos instrumentos que são usados na ADD, concorda que a sua realização seja da responsabilidade de cada escola?

P1: Eu concordo que sejam diferentes em cada escola, o que não concordo é que essa diferença seja refletida numa igualdade a nível dos concursos. Mas concordo que cada escola deve ter a liberdade de definir. Se bem que podia haver uma orientação a nível nacional para essa construção. Existe, mas é vaga e permite que cada escola defina à sua maneira. Podia existir uma proposta a nível nacional, feita por especialistas. Se a utilização dos instrumentos feitos pela escola tiver consequências apenas internas, é uma coisa, implicar consequências externas é outra.

E: E concorda com o relatório de autoavaliação, nos moldes em que vem discriminado?

P1: Para mim isso é indispensável! Por ser aquele onde o docente vai refletir sobre o que fez e é isso que permite o desenvolvimento. Podia ter outro nome, podia ter outra designação, mas o facto de ele se autoavaliar e de refletir sobre o que fez, ao longo do tempo, quando se estão a preparar as aulas, quando se está em contexto de lecionação... é indispensável. Vai-se melhorando, vai-se refletindo, pensando “o que é que eu posso fazer melhor?”, “o que é que aqui correu menos bem?”, “O que é que eu vou abandonar como estratégia, porque nesta turma não resultou?” e refletir isso no relatório de autoavaliação é muito importante. E é a parte mais importante de todo o processo.

E: E quanto aos restantes instrumentos, a ficha de avaliação global, a de observação de aulas e a apresentação de evidências?

P1: As evidências são importantes, para as pessoas se fundamentarem. Com os restantes concordo, acho que são todos importantes. A ficha de avaliação global é onde vai ser definida a avaliação final, tem que existir sempre. Todos são importantes.

E: Acrescentaria algum instrumento aos previstos na lei?

P1: Acho que não. Esses são suficientes para aquilo que se pretende.

E: E quanto às pessoas que intervêm no processo como avaliadores?

P1: Concordo que haja alguém do grupo de recrutamento. Pode-se chamar relator ou pode-se chamar outra coisa. Deve ser alguém que desempenhe essa função formativa da avaliação. Que acompanhe, que possa dar orientações, que não deixe que cada um faça tudo por si isolado dos outros. Relativamente ao júri de avaliação, neste modelo é, digamos assim, a justificação para que se possa dizer que a pessoa não é avaliada só por um, que seria o relator e que a responsabilidade é dividida por essas pessoas. Se bem que, na prática, nós sabemos que quem vai ter a maior responsabilidade é mesmo o relator, mas a razão da existência desse júri, neste modelo, é essa.

E: E concorda com o facto de serem várias pessoas a tomar essa responsabilidade?

P1: Prefiro que seja assim, prefiro que seja uma comissão que analise os relatórios e não seja só uma pessoa a fazer.

E: Então e a constituição do referido júri, é a que idealiza?

P1: A constituição é adequada ao modelo atual. Acrescentaria os avaliadores externos em determinadas alturas do processo, para se ascender aos escalões mais elevados. Retiraria era a obrigação de ter

aulas observadas para aceder às classificações mais elevadas, nos restantes escalões. No 7º, como corresponde a uma mudança mais significativa em termos remuneratórios e mesmo em termos de tempos de serviço, faria um misto.

E: Estamos mesmo a terminar. Relativamente às consequências da avaliação do desempenho, ou seja, dos efeitos no que respeita ao avaliado, concorda com as previstas na lei, alterava-as ou sugeria outras?

P1: Acho que têm que haver, de facto, critérios que motivem as pessoas a trabalhar para fazer melhor, portanto concordo com as bonificações previstas na lei. À exceção, como já referi, da questão do concurso. Relativamente ao 5º e 7º escalão, acho que isso podia ser revisto e ficar só no 7º, com a tal componente externa que vinha também evitar alguns conflitos a nível interno. De resto, acho que as outras medidas são positivas e acho que se deviam manter.

## PROTOCOLO DA ENTREVISTA Nº2

E (entrevistadora): Esta entrevista pretende dar suporte à realização de um questionário, que servirá de instrumento de recolha de dados, relativos a um estudo a realizar sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), mais concretamente sobre o modelo de avaliação idealizado pelos professores. Todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para o trabalho em curso. Solicito, assim, a sua autorização para gravar a entrevista e agradeço, desde já, a colaboração prestada.

E: Desempenha funções no âmbito da ADD?

P2 (Professor 2): Não. Sou simplesmente avaliada.

E: Já efetuou algum estudo sobre esta temática?

P2: Não, estou a desenvolver, estou a fazer o doutoramento e vai ser nesta área. Apesar deste modelo estar a chegar ao fim.

E: Em que consistem os estudos que está a desenvolver?

P2: Vou estudar o impacto que este modelo teve no distrito de Évora e quais foram os ecos positivos e negativos, portanto, que este modelo teve. E tentar perceber, lá está, aquilo que os professores querem com a avaliação, porque se não querem este modelo, alguma coisa eles vão ter que querer.

E: Considera a ADD pertinente?

P2: Claro que sim, sem dúvida. E necessária!

E: Quais as vantagens que encontra ao nível do presente modelo?

P2: Permite distinguir entre os muito bons professores e os excelentes. Tem de haver uma distinção. No antigo modelo não havia distinção entre aqueles que eram simplesmente professores, razoáveis ou até bons, daqueles que eram realmente muito bons ou excelentes. Tem de haver uma distinção. Não podemos avaliar os professores todos da mesma forma, que era o que acontecia com o anterior modelo de avaliação. Não faz sentido meter tudo no mesmo saco. Os professores que desempenham a sua função bem têm de ser avaliados de outra forma. Não concordo que digam que quem tem aulas assistidas vai fazer mais, ou menos... Não concordo! Quem é bom é sempre bom, quem é mau é sempre mau. É a minha opinião. Não é por causa deste modelo que vão ser melhores ou piores.

E: Encontra alguma desvantagem na ADD?

P2: Sim, algumas. Para já em relação à observação de aulas. Eu acho que não deve ser entre pares. Devia de haver um avaliador externo que não conhecesse o colega, não é?! E depois, claro, também a atribuição de cotas, não concordo muito com elas. Uma pessoa pode ser excelente e não poder obter essa classificação por causa da cota, não posso concordar com isso. E depois, aquilo que estou a notar neste modelo é a falta de formação por parte dos relatores ou dos coordenadores. Percebi isso com a minha relatora. Pedi aulas assistidas e ela estava sempre a questionar-me, porque não sabia como havia de fazer. Eu é que tinha de estar a orientar. E muitas delas não estavam sequer por dentro da legislação, o que é muito grave. Portanto, acho que só pode avaliar quem tem, realmente, formação para o fazer, ponto.

E: Apregoa-se que uma das vantagens da ADD é o seu carácter formativo, concorda que isso esteja a acontecer?

P2: Lá está o problema da formação. Quando há formação e os relatores sabem realmente o que é que têm de fazer sim, a ADD tem um carácter formativo. Quando não há formação por parte dos relatores, não. Deve haver uma reunião entre o avaliado e o relator antes da aula assistida e depois, comigo isso não se verificou. Portanto, de formativo não teve nada.

E: Então e relativamente aos parâmetros que são avaliados, concorda que sejam estes?

P2: Sim, concordo com todos. Abrangem tudo o que têm de abranger. Não alterava nada. Mas gostava também de ver os professores a serem avaliados por alunos e encarregados de educação. Apesar de se poder tornar injusto, mas se existir uma boa relação entre professor e aluno, o aluno nunca vai

tentar prejudicar o professor. E por aí nós vamos saber logo se existe ou não uma boa relação entre eles.

E: E encontra separações nítidas entre os vários parâmetros?

P2: Eu confesso que não. Até tenho, normalmente, dificuldades em separá-los. Acho que estão todos ligados uns com os outros.

E: E concorda com os domínios que se encontram em cada uma das dimensões?

P2: Sim, concordo com todos. Sabes eu não encontro muitos erros neste modelo.

E: E a forma como é esperado que se avaliem esses domínios? Já mencionou que acrescentaria um avaliador externo relativamente à observação de aulas, assim como formação para os avaliadores. E a autoavaliação?

P2: Sim, se calhar, relativamente às aulas assistidas acrescentaria ainda um fator surpresa. Muita gente está a preparar aulas espetaculares para aquele dia e as restantes, peço desculpa, são zero! Por isso acho que deveria ter um carácter surpresa. Temos de preparar as nossas aulas sempre. Com a autoavaliação concordo.

E: E com a apresentação de evidências, concorda?

P2: Sim, é importante, mas não podemos exagerar. Eu vejo colegas a tirarem fotografias por tudo e mais alguma coisa. Acho que as evidências têm de surgir naturalmente. Acho que as pessoas estão a levar tudo a um extremo. Lá está, porque o processo não está a ser implementado da forma mais correta.

E: E relativamente aos instrumentos que estão a ser utilizados?

P2: Pois, eu defendia instrumentos únicos a nível nacional, iguais. Eu sei que a realidade das escolas é diferente, tenho consciência disso. Mas a base devia ser igual. Podia acrescentar ou retirar determinados parâmetros, mas mínimos, para retirar subjetividade a todo o processo. Eu sei de escolas que estão a pedir planos de aulas a professores que não pediram aulas observadas, o que é grave!

E: E a questão da definição dos objetivos individuais, acha-la importante?

P2: Sim, parece-me muito importante e acho que devia de ser era obrigatória. Eu defino objetivos todos os anos. Só passei foi a apresenta-los à direção.



E: E esses objetivos devem incluir aspetos referentes ao sucesso dos alunos?

P2: Sim, eu incluí. Um dos meus objetivos foi aumentar a taxa de sucesso numa das turmas que é muito fraquinha. Eu acho que sim, sem dúvida.

E: Relativamente ao sistema de classificação. Concorda com os respetivos cinco níveis previstos?

P2: Concordo, sem dúvida! Em relação ao outro modelo, não fazia qualquer sentido.

E: Não considera que, por vezes, se pode tornar difícil enquadrar as pessoas nos diferentes níveis. Considera bem nítidas as linhas que separam cada um deles?

P2: Acho que não é difícil enquadrar as pessoas, têm de haver é boas grelhas que ajudem a pôr as pessoas no sítio certo. E isso independentemente das cotas. Se é excelente é excelente!

E: E no que respeita às designações apresentadas, por exemplo “apresenta” e “apresenta claramente”, não pode suscitar algumas dúvidas?

P2: Por isso é que há indicadores. Tem de haver. Por exemplo, um professor excelente cumpre 100% do serviço letivo. Se cumprir 90% já se enquadra no muito bom e por aí adiante.

E: No que respeita aos intervenientes no processo, quem deve estar implicado em todo o processo?

P2: Pois, voltamos ao problema da formação. Acho que deveria avaliar apenas quem tem formação para o fazer. Poderia haver um avaliador externo ou alguém da escola, mas com formação para o fazer. O júri de avaliação também me parece pertinente, já que tem de haver alguém que possa fazer um balanço.

E: Qual a periodicidade que deve ter o processo avaliativo?

P2: Ciclos de quatro anos, ou seja, é o tempo que temos de permanecer em cada escalão. Ou seja, devia estar associado à progressão.

E: Estamos mesmo a terminar, qual é a sua opinião relativamente aos efeitos que a ADD deve ter?

P2: Concordo com as bonificações e com as progressões não dependentes de vaga, no entanto, a questão dos concursos torna-se injusta. É claro que se um professor é excelente, faz todo o sentido passar à frente, mas como a atribuição da classificação pode estar dependente de cotas, já me parece que se torna injusto. Portanto, neste modelo não é justo. Se existir uma alteração do modelo

poderá passar a fazer sentido. Ou a situação do processo poder ser facilitado em algumas escolas. A avaliação deve ser justa.

E: E pronto, chegámos ao fim, agradeço todo contributo prestado.

### PROTOCOLO DA ENTREVISTA Nº3

E (entrevistadora): Esta entrevista pretende dar suporte à realização de um questionário, que servirá de instrumento de recolha de dados, relativos a um estudo a realizar sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), mais concretamente sobre o modelo de avaliação idealizado pelos professores. Todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para o trabalho em curso. Solicito, assim, a sua autorização para gravar a entrevista e agradeço, desde já, a colaboração prestada.

E: Desempenha funções no âmbito da ADD?

P3 (Professor 3): Sim, sou relator.

E: E já desenvolveu algum estudo nesta área?

P3: Do ponto de vista formal, não desenvolvi. Mas tenho feito formação nessa área, tenho recebido formação, tenho emitido alguns pareceres que me têm sido solicitados neste domínio, tenho feito memorandos do ponto de situação no âmbito das funções que desempenho como assessor na área da avaliação de desempenho. Um estudo propriamente formal, de âmbito académico, não desenvolvi, mas tenho feito algumas reflexões sobre esta área.

E: A ADD é, no seu entender, algo pertinente e necessário, ou não?

P3: É pertinente e é bastante necessária, porque entendo que a lógica da prestação de contas daquilo que é a atividade docente deve sempre existir. Nós estamos enquadrados num serviço público e a lógica da avaliação é inerente à prática, como em qualquer outra atividade. Nós fazemos avaliação permanente e de forma sistemática: porque somos professores e avaliamos os nossos alunos; em contextos mais informais e até familiares, avaliamos o que é a dieta alimentar, a indumentária; porque é que não havemos de avaliar o trabalho que desenvolvemos, ou seja, o desempenho que temos como profissionais da educação? Acho que o processo de avaliação de desempenho tem sempre de existir. A questão que muitas vezes se coloca tem a ver com as consequências da avaliação. Acho que os professores em geral não se importam de ser avaliados, mas há aqui um enviesamento relativamente àquilo que é a questão da avaliação e o que são as consequências da

mesma. Estas é que estão, porventura, a levantar problemas, porque podem vir a ser nefastas a curto e médio prazo, prejudicando de forma séria a carreira e o nível profissional.

E: Nós já iremos particularizar esses aspetos, no entanto, entre as vantagens inerentes ao processo e algumas desvantagens que possamos encontrar, o que lhe parece ter mais peso?

P3: Se o processo for bem conduzido, se for bem esclarecido e houver envolvimento de todos os atores que participam como avaliadores e avaliados, se, como digo, esse processo for bem conduzido, acho que são mais as vantagens que os inconvenientes.

E: Muito bem, diga-me, por favor, o que alteraria no processo de ADD com vista à sua melhoria? Por exemplo, relativamente ao que é avaliado, concorda que sejam os do atual modelo os parâmetros a ter em conta?

P3: Bem, no atual modelo, serão quatro os parâmetros a ter em conta, se considerarmos que se pretende uma avaliação de mérito, mas antes disso temos de pensar no seguinte, se queremos um modelo de avaliação que tenha uma componente funcional e uma componente pedagógico-didática, ou quero apenas a componente funcional, ou a componente pedagógico-didática? Eu diria o seguinte, a essência de um modelo de avaliação deve estar nas competências pedagógico-didáticas, a essência de ser professor radica nesta competência. E assim, acho que os quatro parâmetros devem ser considerados. Neste modelo a questão funcional, que é a dos objetivos, é facultativa e a pedagógico-didática também. Acho que os quatro parâmetros são fundamentais, mas acho que o mais relevante é o B, o da componente pedagógico-didática, da qual emergem todas as outras. É capaz de avaliar se há ou não ambiente favorável à aprendizagem, se existe uma boa relação pedagógica... tem-se a noção do verdadeiro potencial pedagógico.

E: Deixe-me ver se percebi?

P3: Pois, eu divaguei um bocadinho... *(risos)*

E: Considera que o parâmetro mais importante é o do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem que, no atual modelo, é facultativo, não é?

P3: Sim, esse é o mais importante.

E: E considera, portanto, que a participação na vida da escola também pode ser avaliada através deste parâmetro?

P3: Eu penso que sim, eu pessoalmente acredito que algumas componentes da atividade letiva podem extravasar o espaço da sala de aula, sendo partilhados com a restante comunidade educativa. Mas também não discordo dos outros parâmetros.

E: E relativamente aos domínios incluídos em cada parâmetro, alteraria alguma coisa?

P3: Não, o que se inclui em cada parâmetro é consensual, não, eu não faria alterações significativas.

E: Tem facilidade em perceber onde começa e termina cada um destes domínios, ou haverá alguns que surgem sem delimitações nítidas, aparecendo transversalmente?

P3: Sim, eu penso que há aspetos que se entrecruzam e não são mutuamente exclusivos. Isto quer dizer o quê? Que há domínios que o avaliador não consegue fazer a observação de um aspeto sem que outro não esteja também presente. Não é possível, na minha opinião, fazer observação de comportamentos que são de carácter estritamente pedagógico, ou estritamente de carácter didático, ou estritamente de carácter científico. Eles entrecruzam-se.

E: Então concorda que se torna difícil a atribuição de valores em cada um destes domínios?

P3: Sim, eu acho que aí a solução é enquadrar os comportamentos à partida e definir que tipo de comportamento vou enquadrar em que domínio.

E: E de que forma é que melhoraria esse processo ao nível dos avaliadores, por forma a minimizar as divergências de atuação e a subjetividade?

P3: Talvez sugerir um registo de comportamentos naturalista e mais tarde, consultando os registos que se efetuou, tomar decisões relativamente ao posicionamento nos vários domínios. Mas haverá sempre aquilo que são os olhos do avaliador e a observação de comportamento é tão dispare e tão diversificada que nunca será possível objetivar comportamentos.

E: Então um registo naturalista será, na sua opinião, a melhor forma de registar os comportamentos?

P3: Sim e triangular, ou seja, utilizar outros instrumentos como, por exemplo, grelhas de observação, listas de verificação, escalas.

E: Muito bem, para além da observação de comportamentos surge a autoavaliação. Concorda com este meio de avaliação?

P3: Sim, exatamente. Eu penso que a observação deve ser complementada com a autoavaliação. Para quê? Para que o avaliado dê também o seu contributo e eu possa, como avaliador, apreciar e tomar

uma decisão mais ajustada, mais tranquila, mais fundamentada, mais consistente e, por isso, mais exata e mais poderosa, quem sabe.

E: Para além da apresentação de evidências que está prevista no atual modelo, encontra outra forma de se comprovarem os desempenhos?

P3: Eu penso que as evidências são muito importantes, agora o que eu penso é o seguinte, elas têm de ser escolhidas de forma criteriosa e de forma a revelarem o que é o exercício da atividade docente para a qual se destinam. E não se devem repetir, no que respeita à comprovação da mesma atividade.

E: Concorda com o caráter facultativo da definição de objetivos individuais?

P3: Sim, acho que deve ser facultativa e vou explicar porquê. O docente não deve ser obrigado a cumprir objetivos. Sendo facultativa, o docente diz que quer desenvolver mais. Imaginemos que temos um professor que se aproxima muito do projeto de intervenção que um Diretor se propôs alcançar, que foi escolhido para pertencer à equipa de colaboradores mais próximos, que é o caso, por exemplo, dos Coordenadores, acho que essas pessoas devem definir objetivos, nem que seja por uma questão de lealdade para com quem os escolheu, pois devem dizer que estão comprometidos com o Diretor ou Diretora naquilo que é um processo de intervenção na escola ou no agrupamento com vista à sua melhoria. Já não penso o mesmo relativamente a um professor contratado, que, por acaso, foi parar a uma escola e que foi contratado para cumprir um horário e não para se comprometer com o Projeto Educativo. Deve ser deixado ao seu critério envolver-se ou não com o Projeto Educativo.

E: E ao nível da atribuição das classificações, quem define objetivos poderá ser beneficiado ou prejudicado?

P3: Não deve ser prejudicado e também não deve ser beneficiado. Se, na minha opinião, quem desempenha funções nas proximidades do Diretor deve definir objetivos, não deve, por outro lado, ser beneficiado relativamente àqueles que não o fizeram, por não terem essa obrigação.

E: Concorda que a construção dos instrumentos de registo, que falámos há pouco, deva ser da responsabilidade de cada escola, ou deva ter um caráter uniforme a nível nacional?

P3: Muito bem! Então aí o que eu penso é o seguinte: para já, a definição de padrões de desempenho veio, de alguma forma, ajudar a clarificar esse aspeto. E o que eu digo é que olho para o perfil dos padrões de desempenho, que constam num normativo próprio, um catálogo que é definido a nível nacional, em que as escolas os devem adaptar à sua realidade. Como eu sei que os contextos são aspetos muito importantes, entendo que não será adequado, nem correto, que um instrumento único

seja aplicado das escolas do Minho ao Algarve. Acho que deve haver um conjunto, digamos, universal, de comportamentos e de atitudes, de desempenhos e funções dos professores, mas tem de haver sempre ajustamentos àquilo que é o contexto de cada escola, de cada agrupamento. Eu sei que este aspeto não é muito pacífico, pois, decorrente da avaliação, lá estamos nós a usar os resultados obtidos para efeitos de concursos. Por isso eu digo, que um dos grandes pontos de constrangimento, está na ligação entre a Avaliação do Desempenho para melhoria dos resultados dos alunos e as consequências dessa mesma avaliação para efeitos de concurso. E isso é que provoca, muitas vezes, sérias dificuldades ao desenvolvimento do modelo de Avaliação de Desempenho.

E: Já que fala nesta questão, ou seja, dos efeitos da ADD em termos de concursos, gostaria de saber o que pensa, então, relativamente aos efeitos que essa mesma avaliação deve ter.

P3: As consequências que estão previstas... não me parecem que tenham nada de negativo. Agora há uma consequência que me parece que não é adequada, por uma questão de validade, que é a bonificação concedida para efeitos de concurso como resultado dessa avaliação. Porquê? Porque como a avaliação está contextualizada no seio de cada escola, ela tem validade interna, mas a validade externa, do meu ponto de vista, não me parece adequada, porque o padrão de aplicação do modelo não foi uniforme. E, portanto, se nós comparássemos com aquilo que se passa ao nível dos exames, o instrumento de medida utilizado é uniforme, ou seja, o exame é igual para todos e a seriação desses alunos é feita com base num instrumento universal, aplicado da mesma maneira. Aí existe validade interna e externa. No caso da ADD não acontece isto. Eu acho que há validade interna, mas não há externa.

E: Muito bem, mas de qualquer forma, se pensássemos em retirar a bonificação ao nível dos concursos, ficaríamos com o problema dos professores contratados que, para além dessa não têm outra consequência direta ao nível do processo, excetuando, claro, o carácter formativo da ADD que, supostamente deveria estar inerente a tudo. Que outras soluções poderíamos encontrar para solucionar este problema?

P3: Bem, para dizer a verdade, não tenho opinião formada sobre isso. Não sei que outra solução poderia agora encontrar para solucionar o problema dos professores contratados... O que sei é que não me parece adequado que a avaliação conte para efeitos de concurso. Que se conte o tempo de serviço e a graduação, acho que a melhor solução ainda seria esta.

E: E concorda, no caso dos professores integrados na carreira, com os efeitos previstos em termos de progressão?

P3: Sim, eu acho que, se o modelo tiver qualidade e for fiável, eu acho que, independentemente de ser, e eu aqui poria uma avaliação extraordinária, para efeitos de atribuição de mérito, acho que, tudo bem, podia haver uma avaliação ordinária, numa lógica de prestação de contas, de supervisão, mas se eu quiser uma classificação de mérito, que me dê acesso à progressão na carreira ou que, eventualmente, me coloque numa posição mais vantajosa, devo, na minha opinião, ser sujeito a um sistema de avaliação, por ventura, extraordinário, com provas públicas, em que me sujeito a um Júri de Avaliação, constituído por elementos internos e externos à escola, de uma forma mais exigente. Se assim não for, todos os professores vão querer objetivamente alcançar esses níveis de excelência, de mérito e, como nós sabemos, isso não é possível.

E: Falou em avaliação interna e externa. Considera que, relativamente à avaliação interna, os elementos que estão estipulados para intervir no processo, no atual modelo, são os indicados, ou faria algumas alterações?

P3: Eu acho que a constituição da CCAD não deveria ser conforme ela é reportada na legislação, pois pode conduzir a erros. Todos nós sabemos que a constituição dos Conselhos Pedagógicos decorre da atribuição de cargos na altura da distribuição de serviço no início do ano. E, às vezes, o critério de atribuição de serviço tem caráter subjetivo. Admitamos que os membros do Conselho Pedagógico escolhidos são aqueles que não têm formação, nem provas dadas de mérito e de trabalho desenvolvido na área da avaliação. Isto pode ser altamente negativo. As responsabilidades da CCAD, para além do Diretor que lá está, são muito grandes e, sendo assim, parece-me que as pessoas deviam ser escolhidas com base nos critérios que acabei de referir. Devidamente preparados para o desenvolvimento dessas funções e não simplesmente porque a lei o diz.

E: E como pensa que devem ser escolhidos os relatores?

P3: Pois, com um processo semelhante. Ou seja, primeiro tem de haver formação dos relatores. E antes disso, eventualmente, deixar ao critério das pessoas, abrir-se um concurso a nível regional ou nacional e criar-se uma bolsa de relatores, que possibilitasse, de alguma maneira, o direito de opção. As pessoas, como muitas vezes acontece, são nomeadas porque tem de ser.

E: Acrescentaria alguém neste processo de avaliação, em termos de intervenientes ao nível da escola?

P3: Sim, um amigo crítico. Uma pessoa com formação especializada na área da ADD, que tivessem grau académico e provas dadas nessa área, por exemplo uma pessoa com mestrado ou doutoramento e que tivesse algum distanciamento do processo, para poder fazer uma análise e um aconselhamento qualitativo, que quem está no processo não consegue.

E: Ou seja, alguém externo à escola, mas que desse apoio a nível interno?

P3: Sim, sim. Alguém que circulasse entre as diversas escolas, que fosse um parceiro, um consultor científico, se assim o quiséssemos chamar, para dar pareceres e opiniões sobre a ADD. Porquê? Porque está distante e isso permite uma visão mais abrangente do que se está a passar naquela escola.

E: Acrescentaria mais alguém?

P3: Não estou a ver em que sentido... Há quem defenda que deveria estar alguém em representação do Ensino Superior ou da Inspeção... Mas aí tenho algumas dúvidas. Se houver alguma aproximação entre os docentes do Ensino Superior e aquilo que se passa nas escolas, acho que sim, em caso contrário, só por estar no Ensino Superior..., não me apreço. Acreditaria mais que, de uma escola, saísse uma pessoa, o tal amigo crítico, como lhe chamámos, que poderia ter um meio horário, mas estar ligada à escola, em contacto regular e permanente com o ambiente que se vive na escola. Isso é que me parece bem. Porque se há um certo distanciamento, sendo muito grande, também não é bom.

E: E relativamente ao Júri de Avaliação, concorda com a sua existência e constituição?

P3: Bem, o Júri de Avaliação tem uma função completamente diferente da da CCAD. Enquanto esta regulamenta e monitoriza o processo de avaliação, o Júri de Avaliação tem uma função de classificação. Aquilo que eu acho é que os membros da CCAD não deveriam ser os mesmos dos do Júri de Avaliação e, como nós sabemos, são os mesmos. A CCAD tem um trabalho demasiado pesado e pode haver enviesamento na apreciação.

E: Só para concretizarmos uma questão que ficou pendente de há pouco, quando falámos na avaliação extraordinária, não definimos quando deveria ocorrer...

P3: Pois, acho que poderia coincidir com a mudança de escalão no que respeita à progressão na carreira. O processo de classificação seria eventualmente no último ano do ciclo, em que se prepararia a transição para o escalão seguinte. Ou seja, três anos no sentido de supervisão e um ano que também é de supervisão, mas que tem o elemento classificação no fim. Para os professores contratados seria anual, como é evidente.

E: Muito bem, terminámos, agradeço-lhe a colaboração prestada.



## APÊNDICE C

### Tratamento da entrevista nº1

[Desempenho de funções na ADD] *De avaliador enquanto substituto do diretor. É uma situação transitória.*

[Estudos sobre a temática] *Não.*

[Pertinência da ADD] *É pertinente, na medida em que é necessária, pois como qualquer atividade profissional, deve existir uma avaliação, deve existir uma reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas, sobretudo nessa vertente formativa. Não numa vertente classificativa, mas mais na vertente formativa e de uma formação ao longo da vida.*

[Pertinência na gestão da escola] (...) *pode ser importante. No fundo pode ajudar a que os professores se identifiquem mais, tenham mais conhecimento sobre o projeto educativo, sobre as prioridades da escola e, nesse aspeto, pode dar um contributo positivo para que a escola consiga implementar um projeto educativo mais consentâneo. (...) E depois o facto dos professores serem reflexivos e ponderarem a sua prática ao longo do tempo, ajuda a melhorar essa mesma prática e a tomar opções mais acertadas (...)*

[Desvantagens da ADD] [no] *modelo que temos atualmente, encontramos desvantagens em termos burocráticos e de poderem desviar a atenção das pessoas da sua prática para se concentrarem nessa avaliação. (...) podem também descurar um bocado a outra parte dos alunos (...) como normalmente são muito professores, os avaliadores, os relatores, o júri de avaliação e a CCAD (Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho) vão ter muitas reuniões, as reuniões de avaliação vão ser muito pesadas, porque vão ter muita gente para analisar e para ver e, obviamente, essas pessoas vão-se concentrar nessa atividade e desviar-se de outras que também podiam ser muito importantes, para a organização da escola e das atividades da escola (...).*

[Parâmetros da ADD] (...) *em termos teóricos, o modelo não está mau (...) Contempla, de facto, as quatro dimensões essenciais e podem ser perfeitamente essas.*

[Domínios da ADD] (...) *Acho que são perfeitamente adequados à realidade.*

[Forma de avaliação dos domínios] (...) *Concordo com o relatório de autoavaliação, este pode ser a base de uma reflexão e concordo também que exista, se calhar em cada grupo disciplinar alguém que faça o papel de relator, no fundo, para promover a vertente formativa do processo. (...) a avaliação podia ser não bianual, mas coincidir com as etapas de progressão, diminuir, por essa via, a quantidade de momentos em que tem de ser feita. Também me parece que haver cinco níveis de*

*avaliação é excessivo, porque isso dificulta o trabalho de avaliação e vê-se, mesmo nos padrões de desempenho, se nós virmos qual é a distinção entre os diferentes níveis, depois ali entre o regular e o bom, às vezes há dificuldades, entre o bom e o muito bom, também pode haver e se houver três níveis, por exemplo, parecia-me mais adequado. Era mais fácil situar as pessoas e cometer menos injustiças. (...) dificulta o trabalho de quem avalia, obriga a um trabalho mais exaustivo e podem-se cometer injustiças, pois a visão do avaliador vai ter aí um peso maior do que teria se fossem menos níveis de avaliação. Por outro lado, também me parece que o facto da avaliação entrar para os concursos, promove desigualdades de tratamento entre os professores, porque cada escola adapta o modelo ao seu projeto educativo e às suas necessidades e as pessoas quando vão para um concurso a nível nacional, cada uma vai com o seu sistema. (...) Eventualmente considerar isso a nível da contratação de escola, mas para as pessoas que já estiveram na escola, que se regeram por esse projeto educativo e que, no fundo, já têm uma vida na escola, mas para os outros concursos a nível nacional parece-me que isso é um fator de injustiça.*

[Observação das aulas] (...) *também me parece excessiva. Ela não é obrigatória, mas condiciona o acesso às classificações mais altas, por isso, acaba por ser quase obrigatória. E por isso, não considero que deva ser em todo o percurso, deveria haver essa obrigação só em determinadas etapas, por exemplo, de progressão, por exemplo, quando os professores quisessem progredir para escalões mais altos, estou a falar do 7º escalão, haver um mecanismo que pudesse ser até uma avaliação externa. Ser um misto de avaliação interna e avaliação externa, feita, por exemplo, por um júri, à semelhança do júri que esteve previsto para os professores titulares, por exemplo. Essa componente externa devia ter um docente universitário da área disciplinar, onde houvesse também a colaboração de um docente de outra escola, de reconhecido mérito, que tivesse formação nessa área... Um júri, no fundo, que tivesse um misto de externo e interno, que não fosse totalmente interno, para dar mais credibilidade ao processo. E a pessoa podia apresentar um trabalho, como podia apresentar o que tinha feito ao longo do tempo e uma reflexão global do trabalho que fez até chegar a esse 6º escalão.*

[Apresentando evidências] *Sim.*

[Definição dos objetivos individuais] (...) *Concordo que sejam facultativos. Acho que as pessoas, quando estão numa escola, devem conhecer o projeto educativo e devem contribuir para a sua execução e, para que se atinjam os objetivos lá previstos. Em termos de objetivos individuais, na perspetiva que é usada na administração pública, que é de serem quantificados com percentagens, entendo que na educação isso é muito difícil de se conseguir e que não revela assim muito da qualidade do professor.*

[Existência de cotas] *Não, as cotas são um mecanismo artificial. (...) por impedirem que as pessoas progridam por limitações orçamentais. Não têm (...) qualquer aspeto positivo em termos pedagógico ou em termos da melhoria do indivíduo (...) [outra opção] Só mesmo se se fizesse uma lista a nível nacional (...) Na administração pública vai ao limite do último critério ser o tempo de serviço (...) A escola, ao nível da CCAD, vai ter de definir critérios para quando existirem empates.*

[Instrumentos da responsabilidade de cada escola] *Eu concordo que sejam diferentes em cada escola, o que não concordo é que essa diferença seja refletida numa igualdade a nível dos concursos. Mas concordo que cada escola deve ter a liberdade de definir. Se bem que podia haver uma orientação a nível nacional para essa construção. Existe, mas é vaga e permite que cada escola defina à sua maneira. Podia existir uma proposta a nível nacional, feita por especialistas. Se a utilização dos instrumentos feitos pela escola tiver consequências apenas internas, é uma coisa, implicar consequências externas é outra.*

[Relatório de autoavaliação] *Para mim isso é indispensável! Por ser aquele onde o docente vai refletir sobre o que fez e é isso que permite o desenvolvimento. Podia ter outro nome, podia ter outra designação, mas o facto de ele se autoavaliar e de refletir sobre o que fez, ao longo do tempo, quando se estão a preparar as aulas, quando se está em contexto de lecionação... é indispensável. Vai-se melhorando, vai-se refletindo, pensando “o que é que eu posso fazer melhor?”, “o que é que aqui correu menos bem?”, “O que é que eu vou abandonar como estratégia, porque nesta turma não resultou?” e refletir isso no relatório de autoavaliação é muito importante. E é a parte mais importante de todo o processo.*

[Ficha de avaliação global e apresentação de evidências] *As evidências são importantes, para as pessoas se fundamentarem. Com os restantes concordo, acho que são todos importantes. A ficha de avaliação global é onde vai ser definida a avaliação final, tem que existir sempre. Todos são importantes.*

[Avaliadores] *Concordo que haja alguém do grupo de recrutamento. Pode-se chamar relator ou pode-se chamar outra coisa. Deve ser alguém que desempenhe essa função formativa da avaliação. Que acompanhe, que possa dar orientações, que não deixe que cada um faça tudo por si isolado dos outros. Relativamente ao júri de avaliação, neste modelo é, digamos assim, a justificação para que se possa dizer que a pessoa não é avaliada só por um, que seria o relator e que a responsabilidade é dividida por essas pessoas. Se bem que, na prática, nós sabemos que quem vai ter a maior responsabilidade é mesmo o relator (...) Prefiro que seja uma comissão que analise os relatórios e não seja só uma pessoa a fazer.*

[Júri de avaliação] *A constituição é adequada ao modelo atual. Acrescentaria os avaliadores externos em determinadas alturas do processo, para se ascender aos escalões mais elevados. Retiraria a obrigação de ter aulas observadas para aceder às classificações mais elevadas, nos restantes escalões. No 7º, como corresponde a uma mudança mais significativa em termos remuneratórios e mesmo em termos de tempos de serviço, faria um misto.*

[Consequências da ADD] *Acho que têm que haver, de facto, critérios que motivem as pessoas a trabalhar para fazer melhor, portanto concordo com as bonificações previstas na lei. À exceção, como já referi, da questão do concurso. Relativamente ao 5º e 7º escalão, acho que isso podia ser revisto e ficar só no 7º, com a tal componente externa que vinha também evitar alguns conflitos a nível interno. De resto, acho que as outras medidas são positivas e acho que se deviam manter.*

## **Tratamento da entrevista nº2**

[Desempenho de funções na ADD] *Não. Sou simplesmente avaliada.*

[Estudos sobre a ADD] *Não, estou a desenvolver, estou a fazer o doutoramento e vai ser nesta área. (...) Vou estudar o impacto que este modelo teve no distrito de Évora e quais foram os ecos positivos e negativos, portanto, que este modelo teve. E tentar perceber, lá está, aquilo que os professores querem com a avaliação, porque se não querem este modelo, alguma coisa eles vão ter que querer.*

[Pertinência da ADD] *Claro que sim, sem dúvida. E necessária!*

[Vantagens da ADD] *Permite distinguir entre os muito bons professores e os excelentes. (...) No antigo modelo não havia distinção (...) Os professores que desempenham a sua função bem têm de ser avaliados de outra forma. Não concordo que digam que quem tem aulas assistidas vai fazer mais, ou menos... (...) Quem é bom é sempre bom, quem é mau é sempre mau. É a minha opinião. Não é por causa deste modelo que vão ser melhores ou piores.*

[Desvantagens da ADD] *(...) em relação à observação de aulas. Eu acho que não deve ser entre pares. Devia de haver um avaliador externo que não conhecesse o colega, não é?! E depois, claro, também a atribuição de cotas, não concordo muito com elas. Uma pessoa pode ser excelente e não poder obter essa classificação por causa da cota, não posso concordar com isso. E (...) a falta de formação por parte dos relatores ou dos coordenadores. (...) não estavam sequer por dentro da legislação, o que é muito grave. Portanto, acho que só pode avaliar quem tem, realmente, formação para o fazer, ponto.*

[Carácter formativo da ADD] *Quando há formação e os relatores sabem realmente o que é que têm de fazer sim, a ADD tem um carácter formativo.*

[Parâmetros a avaliar] *Sim, concordo com todos. Abrangem tudo o que têm de abranger. (...) Mas gostava também de ver os professores a serem avaliados por alunos e encarregados de educação. Apesar de se poder tornar injusto, mas se existir uma boa relação entre professor e aluno, o aluno nunca vai tentar prejudicar o professor. E por aí nós vamos saber logo se existe ou não uma boa relação entre eles. (...) normalmente, [tenho] dificuldades em separá-los [os parâmetros]. Acho que estão todos ligados uns com os outros.*

[Domínios a avaliar] *Sim, concordo com todos. (...) relativamente às aulas assistidas acrescentaria ainda um fator surpresa. (...) Com a autoavaliação concordo. [apresentação de evidências] Sim, é importante, mas não podemos exagerar. Eu vejo colegas a tirarem fotografias por tudo e mais alguma coisa. Acho que as evidências têm de surgir naturalmente. Acho que as pessoas estão a levar tudo a um extremo. Lá está, porque o processo não está a ser implementado da forma mais correta.*

[Instrumentos da ADD] *Pois, eu defendia instrumentos únicos a nível nacional, iguais. Eu sei que a realidade das escolas é diferente (...) Mas a base devia ser igual. Podia acrescentar ou retirar determinados parâmetros, mas mínimos, para retirar subjetividade a todo o processo. (...)*

[Definição de objetivos individuais] *Sim, parece-me muito importante e acho que devia de ser era obrigatória. Eu defino objetivos todos os anos. Só passei foi a apresenta-los à direção. (...) Um dos meus objetivos foi aumentar a taxa de sucesso numa das turmas que é muito fraquinha. (...)*

[Sistema de classificação] *Concordo, sem dúvida! Em relação ao outro modelo, [o sistema de classificação] não fazia qualquer sentido. Acho que não é difícil enquadrar as pessoas, têm de haver é boas grelhas que ajudem a pôr as pessoas no sítio certo. E isso independentemente das cotas. Se é excelente é excelente!*

[Intervenientes no processo] *(...) Acho que deveria avaliar apenas quem tem formação para o fazer. Poderia haver um avaliador externo ou alguém da escola, mas com formação para o fazer. O júri de avaliação também me parece pertinente, já que tem de haver alguém que possa fazer um balanço.*

[Periodicidade da ADD] *Ciclos de quatro anos (...) devia estar associado à progressão.*

[Efeitos da ADD] *Concordo com as bonificações e com as progressões não dependentes de vaga, no entanto, a questão dos concursos torna-se injusta. É claro que se um professor é excelente, faz todo o sentido passar à frente, mas como a atribuição da classificação pode estar dependente de cotas, já me parece que se torna injusto. (...) Se existir uma alteração do modelo poderá passar a fazer sentido. (...)*

### Tratamento da entrevista nº3

[Pertinência da ADD] *É pertinente e é bastante necessária, porque entendo que a lógica da prestação de contas daquilo que é a atividade docente deve sempre existir. Nós estamos enquadrados num serviço público e a lógica da avaliação é inerente à prática, como em qualquer outra atividade. Nós fazemos avaliação permanente e de forma sistemática (...) porque é que não havemos de avaliar o trabalho que desenvolvemos, ou seja, o desempenho que temos como profissionais da educação? Acho que o processo de avaliação de desempenho tem sempre de existir. A questão que muitas vezes se coloca tem a ver com as consequências da avaliação. Acho que os professores em geral não se importam de ser avaliados, mas há aqui um enviesamento relativamente àquilo que é a questão da avaliação e o que são as consequências da mesma. Estas é que estão, porventura, a levantar problemas, porque podem vir a ser nefastas a curto e médio prazo, prejudicando de forma séria a carreira e o nível profissional.*

[Vantagens/desvantagens da ADD] *Se o processo for bem conduzido, se for bem esclarecido e houver envolvimento de todos os atores que participam como avaliadores e avaliados, (...) acho que são mais as vantagens que os inconvenientes.*

[Parâmetros a avaliar] *Bem, no atual modelo, serão quatro os parâmetros a ter em conta, se considerarmos que se pretende uma avaliação de mérito (...) a essência de um modelo de avaliação deve estar nas competências pedagógico-didáticas, a essência de ser professor radica nesta competência. E assim, acho que os quatro parâmetros devem ser considerados. Neste modelo a questão funcional, que é a dos objetivos, é facultativa e a pedagógico-didática também. Acho que os quatro parâmetros são fundamentais, mas acho que o mais relevante é o B, o da componente pedagógico-didática, da qual emergem todas as outras. É capaz de avaliar se há ou não ambiente favorável à aprendizagem, se existe uma boa relação pedagógica... tem-se a noção do verdadeiro potencial pedagógico. (...) eu pessoalmente acredito que algumas componentes da atividade letiva podem extravasar o espaço da sala de aula, sendo partilhados com a restante comunidade educativa. Mas também não discordo dos outros parâmetros.*

[Domínios da ADD] (...) o que se inclui em cada parâmetro é consensual (...)

[Distinção entre domínios] (...) há aspetos que se entrecruzam e não são mutuamente exclusivos. (...) há domínios que o avaliador não consegue fazer a observação de um aspeto sem que outro não esteja também presente. Não é possível, na minha opinião, fazer observação de comportamentos que são de carácter estritamente pedagógico, ou estritamente de carácter didático, ou estritamente de carácter científico. (...) acho que aí a solução é enquadrar os comportamentos à partida e definir que tipo de comportamento vou enquadrar em que domínio. [Minimização da subjetividade] Talvez sugerir um

*registo de comportamentos naturalista e mais tarde, consultando os registos que se efetuou, tomar decisões relativamente ao posicionamento nos vários domínios. Mas haverá sempre aquilo que são os olhos do avaliador e a observação de comportamento é tão dispare e tão diversificada que nunca será possível objetivar comportamentos. (...) e triangular, ou seja, utilizar outros instrumentos como, por exemplo, grelhas de observação, listas de verificação, escalas.*

[Autoavaliação] *Sim, (...) a observação deve ser complementada com a autoavaliação. (...) Para que o avaliado dê também o seu contributo e eu possa, como avaliador, apreciar e tomar uma decisão mais ajustada, mais tranquila, mais fundamentada, mais consistente e, por isso, mais exata e mais poderosa, quem sabe.*

[Apresentação de evidências] *Eu penso que as evidências são muito importantes, (...) elas têm de ser escolhidas de forma criteriosa e de forma a revelarem o que é o exercício da atividade docente para a qual se destinam. E não se devem repetir, no que respeita à comprovação da mesma atividade.*

[Caráter facultativo da definição de objetivos individuais] *Sim, acho que deve ser facultativa (...) Sendo facultativa, o docente diz que quer desenvolver mais. (...) Deve ser deixado ao seu critério envolver-se ou não com o Projeto Educativo. Não deve ser prejudicado e também não deve ser beneficiado. (...)*

[Construção dos instrumentos da responsabilidade de cada escola] *(...) a definição de padrões de desempenho veio, de alguma forma, ajudar a clarificar esse aspeto. (...) o perfil dos padrões de desempenho, que constam num normativo próprio, um catálogo que é definido a nível nacional, em que as escolas os devem adaptar à sua realidade. (...) não será adequado, nem correto, que um instrumento único seja aplicado (...) Acho que deve haver um conjunto, (...) universal, de comportamentos e de atitudes, de desempenhos e funções dos professores, mas tem de haver sempre ajustamentos àquilo que é o contexto de cada escola, de cada agrupamento. Eu sei que este aspeto não é muito pacífico, pois, decorrente da avaliação, lá estamos nós a usar os resultados obtidos para efeitos de concursos. (...) um dos grandes pontos de constrangimento, está na ligação entre a Avaliação do Desempenho para melhoria dos resultados dos alunos e as consequências dessa mesma avaliação para efeitos de concurso. E isso é que provoca, muitas vezes, sérias dificuldades ao desenvolvimento do modelo de Avaliação de Desempenho.*

[Efeitos da ADD] *(...) há uma consequência que me parece que não é adequada, por uma questão de validade, que é a bonificação concedida para efeitos de concurso como resultado dessa avaliação. (...) a avaliação está contextualizada no seio de cada escola, ela tem validade interna, mas a validade externa, do meu ponto de vista, não me parece adequada, porque o padrão de aplicação do modelo não foi uniforme. (...) ao nível dos exames, o instrumento de medida utilizado é uniforme, ou*

seja, o exame é igual para todos e a seriação desses alunos é feita com base num instrumento universal, aplicado da mesma maneira. Aí existe validade interna e externa. No caso da ADD não acontece isto. Eu acho que há validade interna, mas não há externa. (...) Que se conte o tempo de serviço e a graduação, acho que a melhor solução ainda seria esta. (...) se o modelo tiver qualidade e for fiável, eu acho que, independentemente de ser, e eu aqui poria uma avaliação extraordinária, para efeitos de atribuição de mérito, acho que, tudo bem, podia haver uma avaliação ordinária, numa lógica de prestação de contas, de supervisão, mas se eu quiser uma classificação de mérito, que me dê acesso à progressão na carreira ou que, eventualmente, me coloque numa posição mais vantajosa, devo, na minha opinião, ser sujeito a um sistema de avaliação, por ventura, extraordinário, com provas públicas, em que me sujeito a um Júri de Avaliação, constituído por elementos internos e externos à escola, de uma forma mais exigente. Se assim não for, todos os professores vão querer objetivamente alcançar esses níveis de excelência, de mérito e, como nós sabemos, isso não é possível.

[Intervenientes na ADD] *Eu acho que a constituição da CCAD não deveria ser conforme ela é reportada na legislação, pois pode conduzir a erros. Todos nós sabemos que a constituição dos Conselhos Pedagógicos decorre da atribuição de cargos na altura da distribuição de serviço no início do ano. E, às vezes, o critério de atribuição de serviço tem carácter subjetivo. Admitamos que os membros do Conselho Pedagógico escolhidos são aqueles que não têm formação, nem provas dadas de mérito e de trabalho desenvolvido na área da avaliação. Isto pode ser altamente negativo. As responsabilidades da CCAD, para além do Diretor que lá está, são muito grandes e, sendo assim, parece-me que as pessoas deviam ser escolhidas com base nos critérios que acabei de referir. Devidamente preparados para o desenvolvimento dessas funções e não simplesmente porque a lei o diz. (...) primeiro tem de haver formação dos relatores. E antes disso, eventualmente, deixar ao critério das pessoas, abrir-se um concurso a nível regional ou nacional e criar-se uma bolsa de relatores, que possibilitasse, de alguma maneira, o direito de opção. As pessoas, como muitas vezes acontece, são nomeadas porque tem de ser. [Acrescentaria] um amigo crítico. Uma pessoa com formação especializada na área da ADD, que tivessem grau académico e provas dadas nessa área, por exemplo, uma pessoa com mestrado ou doutoramento e que tivesse algum distanciamento do processo, para poder fazer uma análise e um aconselhamento qualitativo, que quem está no processo não consegue. (...) Alguém que circulasse entre as diversas escolas, que fosse um parceiro, um consultor científico, se assim o quiséssemos chamar, para dar pareceres e opiniões sobre a ADD. (...) Porque está distante e isso permite uma visão mais abrangente do que se está a passar naquela escola. (...) Há quem defenda que deveria estar alguém em representação do Ensino Superior ou da Inspeção... Mas aí tenho algumas dúvidas. Se houver alguma aproximação entre os docentes do Ensino Superior e aquilo que se passa nas escolas, acho que sim, em caso contrário, só por estar no Ensino Superior..., não me apreço. Acreditaria mais que, de uma escola, saísse uma pessoa, o tal*



*amigo crítico, como lhe chamámos, que poderia ter um meio horário, mas estar ligada à escola, em contato regular e permanente com o ambiente que se vive na escola. Isso é que me parece bem. Porque se há um certo distanciamento, sendo muito grande, também não é bom. (...) o Júri de Avaliação tem uma função completamente diferente da da CCAD. Enquanto esta regulamenta e monitoriza o processo de avaliação, o Júri de Avaliação tem uma função de classificação. Aquilo que eu acho é que os membros da CCAD não deveriam ser os mesmos dos do Júri de Avaliação e, como nós sabemos, são os mesmos. A CCAD tem um trabalho demasiado pesado e pode haver enviesamento na apreciação.*

[Periodicidade] (...) *acho que poderia coincidir com a mudança de escalão no que respeita à progressão na carreira. O processo de classificação seria eventualmente no último ano do ciclo, em que se prepararia a transição para o escalão seguinte. Ou seja, três anos no sentido de supervisão e um ano que também é de supervisão, mas que tem o elemento classificação no fim. Para os professores contratados seria anual, como é evidente.*



## APÊNDICE D

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO			
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Modelo de avaliação de desempenho	Pertinência da ADD	Vantagens da ADD	<p><b>E1:</b> É pertinente, na medida em que é necessária (...) sobretudo nessa <u>vertente formativa</u> (...)</p> <p><b>E1:</b> (...) pode ajudar a que os professores se <u>identifiquem mais</u> (...) [com] o projeto educativo, sobre as prioridades da escola (...) para que a escola consiga implementar um projeto educativo mais consentâneo. (...) E depois o facto dos <u>professores serem reflexivos</u> e ponderarem a sua prática ao longo do tempo, ajuda a melhorar essa mesma prática e a tomar opções mais acertadas (...)</p> <p><b>E2:</b> Permite <u>distinguir entre os muito bons professores e os excelentes</u>. (...) No antigo modelo não havia distinção (...) Quando há formação e os relatores sabem realmente o que é que têm de fazer sim, a ADD tem um carácter formativo.</p> <p><b>E3:</b> É pertinente e é bastante necessária, porque entendo que a lógica da prestação de contas daquilo que é a atividade docente deve sempre existir.</p> <p><b>E3:</b> Se o processo for bem conduzido, se for bem esclarecido e houver envolvimento de todos os atores que participam como avaliadores e avaliados, (...) acho que são mais as vantagens que os inconvenientes.</p>
		Desvantagens da ADD	<p><b>E1:</b> (...) em termos <u>burocráticos</u> e de poderem desviar a atenção das pessoas da sua prática (...)</p> <p><b>E1:</b> (...) as <u>cotas</u> são um mecanismo artificial. (...) por impedirem que as pessoas progredam por limitações orçamentais. Não têm (...) qualquer aspeto positivo em termos pedagógico ou em termos da melhoria do indivíduo (...)</p> <p><b>E2:</b> Uma pessoa pode ser excelente e não poder obter essa classificação por causa da cota, não posso concordar com isso.</p> <p><b>E2:</b> (...) a <u>falta de formação por parte dos relatores</u> ou dos coordenadores.</p> <p>(...) o processo não está a ser implementado da forma mais correta.</p> <p><b>E3:</b> (...) as <u>consequências [da avaliação]</u> é que estão, porventura, a levantar problemas, porque podem vir a ser nefastas a curto e médio prazo, prejudicando de forma séria a <u>carreira</u> e o nível profissional.</p>
	Aspetos a avaliar (O quê?)	Dimensões/ Parâmetros	<p><b>E1:</b> (...) as <u>quatro dimensões</u> [são] essenciais e podem ser perfeitamente essas.</p> <p><b>E2:</b> Abrangem tudo o que têm de abranger. (...)Acho que [os parâmetros] estão todos ligados uns com os outros.</p> <p><b>E3:</b> (...) a essência de um modelo de avaliação deve estar nas <u>competências pedagógico-didáticas</u> (...)</p> <p><b>E3:</b> (...) acho que os quatro parâmetros devem ser considerados.</p>
		Domínios	<p><b>E1:</b> (...) Acho que são perfeitamente <u>adequados</u> à realidade.</p> <p><b>E3:</b> (...) há aspetos que se <u>entrecruzam</u> e não são mutuamente exclusivos. (...) há domínios que o avaliador não consegue fazer a observação de um aspeto sem que outro não esteja também presente.</p>

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO				
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	
		Aulas	<b>E1:</b> (...) deveria haver essa <u>obrigação só em determinadas etapas (...) de progressão (...)</u>	
		Autoavaliação	<b>E1:</b> (...) Concordo com o relatório de autoavaliação, este pode ser a <u>base de uma reflexão</u>	
		Objetivos individuais	<b>E1:</b> Concordo que sejam <u>facultativos</u> . <b>E1:</b> (...) na perspetiva (...) de serem <u>quantificados com percentagens, entendo que na educação isso é muito difícil de se conseguir</u> e que não revela assim muito da qualidade do professor. <b>E2:</b> Sim, parece-me muito importante e acho que [a definição de objetivos] devia de ser era <u>obrigatória</u> . <b>E2:</b> Sim, acho que deve ser facultativa (...) Sendo facultativa, o docente diz que quer desenvolver mais. (...) Deve ser deixado ao seu critério envolver-se ou não com o Projeto Educativo. Não deve ser prejudicado e também não deve ser beneficiado. (...)	
	Formas de avaliar  (Como?)		Observação de aulas	<b>E1:</b> [Observação de aulas] Ela não é obrigatória, mas condiciona o acesso às classificações mais altas, por isso, acaba por ser <u>quase obrigatória</u> . Retiraria era a obrigação de ter aulas observadas para <u>aceder às classificações mais elevadas</u> , nos restantes escalões. [à exceção do 7º] <b>E2:</b> (...) acrescentaria ainda um <u>fator surpresa</u> . <b>E3:</b> Talvez sugerir um <u>registo de comportamentos naturalista</u> e mais tarde, consultando os registos que se efetuou, tomar decisões relativamente ao posicionamento nos vários domínios. Mas haverá sempre aquilo que são os olhos do avaliador e a observação de comportamento é tão dispare e tão diversificada que nunca será possível objetivar comportamentos. (...) e <u>triangular</u> , ou seja, utilizar outros instrumentos como, por exemplo, <u>grelhas de observação, listas de verificação, escalas</u> .
			Análise de registos reflexivos	<b>E3:</b> (...) a <u>observação deve ser complementada com a autoavaliação</u> . (...) Para que o avaliado dê também o seu contributo e eu possa, como avaliador, apreciar e tomar uma decisão mais ajustada, mais tranquila, mais fundamentada, mais consistente (...)
			Avaliação extraordinária	<b>E3:</b> (...) eu aqui poria <u>uma avaliação extraordinária, para efeitos de atribuição de mérito</u> , acho que, tudo bem, podia haver uma avaliação ordinária, numa lógica de prestação de contas, de supervisão, mas se eu quiser uma classificação de mérito, que me dê acesso à progressão na carreira ou que, eventualmente, me coloque numa posição mais vantajosa, devo, na minha opinião, ser sujeito a um sistema de avaliação, por ventura, extraordinário, com <u>provas públicas, em que me sujeito a um Júri de Avaliação, constituído por elementos internos e externos à escola, de uma forma mais exigente</u> .
			Atribuição de classificação	<b>E1:</b> (...) haver <u>cinco níveis de avaliação é excessivo</u> , porque isso dificulta o trabalho de avaliação (...) a distinção entre os diferentes níveis, depois ali entre o regular e o bom, às vezes há dificuldades (...) três níveis, por exemplo, parecia-me mais adequado. <b>E1:</b> (...) podem-se cometer injustiças, pois a visão do avaliador vai ter aí um peso maior do que teria se fossem menos níveis de avaliação.

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO			
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Instrumentos (Com o quê?)			<b>E2:</b> Acho que não é difícil enquadrar as pessoas, têm de haver é boas grelhas que ajudem a pôr as pessoas no sítio certo.
		Relatório de autoavaliação	<b>E1:</b> Para mim isso é <u>indispensável!</u> Por ser aquele onde o docente vai refletir sobre o que fez e é isso que permite o desenvolvimento. (...) o facto de ele se autoavaliar e de <u>refletir sobre o que fez</u> , ao longo do tempo, quando se estão a preparar as aulas, quando se está em contexto de lecionação... é indispensável. Vai-se <u>melhorando</u> , vai-se refletindo, pensando “o que é que eu posso fazer melhor?”, “o que é que aqui correu menos bem?”, “O que é que eu vou abandonar como estratégia, porque nesta turma não resultou?” e refletir isso no relatório de autoavaliação é muito importante. E é a parte mais importante de todo o processo.
		Evidências	<b>E1:</b> As evidências são <u>importantes</u> , para as pessoas se fundamentarem. <b>E2:</b> Acho que as evidências têm de <u>surgir naturalmente</u> . <b>E3:</b> (...) são muito importantes, (...) elas têm de ser <u>escolhidas de forma criteriosa</u> e de forma a revelarem o que é o exercício da atividade docente para a qual se destinam. E não se devem repetir, no que respeita à comprovação da mesma atividade.
		Ficha de avaliação global	<b>E1:</b> A ficha de avaliação global é onde vai ser definida a avaliação final, <u>tem que existir sempre</u> .
		Trabalho de investigação	<b>E1:</b> (...) a pessoa podia apresentar um trabalho, como <u>podia apresentar o que tinha feito ao longo do tempo</u> e uma <u>reflexão global do trabalho que fez até chegar a esse 6º escalão</u> .
		Documentos únicos	<b>E1:</b> (...) concordo que cada escola deve ter a <u>liberdade de definir</u> . <b>E1:</b> Podia existir uma <u>proposta a nível nacional, feita por especialistas</u> . <b>E2:</b> (...) eu defendia instrumentos <u>únicos a nível nacional, iguais</u> . Eu sei que a realidade das escolas é diferente (...) Mas a base devia ser igual. Podia acrescentar ou retirar determinados parâmetros, mas mínimos, para retirar subjetividade a todo o processo. <b>E3:</b> (...) não será adequado, nem correto, que um instrumento único seja aplicado (...) Acho que deve haver um conjunto, (...) universal, de comportamentos e de atitudes, de desempenhos e funções dos professores, mas tem de haver sempre <u>ajustamentos àquilo que é o contexto de cada escola, de cada agrupamento</u> .
		Relator	<b>E1:</b> (...) concordo também que exista, se calhar <u>em cada grupo disciplinar alguém que faça o papel de relator</u> , no fundo, para promover a vertente formativa do processo. <b>E1:</b> Que acompanhe, que possa dar orientações, que não deixe que cada um faça tudo por si isolado dos outros. <b>E1:</b> (...) quem vai ter a maior responsabilidade é mesmo o relator (...) <b>E2:</b> (...) só pode avaliar quem tem, realmente, formação para o fazer (...) <b>E3:</b> (...) primeiro tem de haver formação dos relatores.

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO			
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
			<i>E antes disso, eventualmente, deixar ao critério das pessoas, abrir-se um concurso a nível regional ou nacional e criar-se uma bolsa de relatores, que possibilitasse, de alguma maneira, o direito de opção. As pessoas, como muitas vezes acontece, são nomeadas porque tem de ser.</i>
		Júri de avaliação	<p><b>E1:</b> (...) [é] a justificação para que se possa dizer que a pessoa <u>não é avaliada só por um</u> (...)</p> <p><b>E2:</b> (...) parece pertinente, já que tem de haver alguém que possa <u>fazer um balanço</u>.</p> <p><b>E3:</b> (...) o Júri de Avaliação tem uma função completamente diferente da da CCAD. Enquanto esta regulamenta e monitoriza o processo de avaliação, o Júri de Avaliação <u>tem uma função de classificação</u>. Aquilo que eu acho é que os membros da CCAD não deveriam ser os mesmos dos do Júri de Avaliação (...)</p>
	Avaliadores  (Quem avalia?)	Avaliador Externo	<p><b>E1:</b> (...) [devia] haver um mecanismo que pudesse ser até uma avaliação externa. (...) feita (...) por um júri, à semelhança do júri que esteve previsto para os professores titulares (...) devia ter um <u>docente universitário da área disciplinar [e] também a colaboração de um docente de outra escola, de reconhecido mérito, que tivesse formação nessa área</u> (...)</p> <p><b>E1:</b> Acrescentaria os <u>avaliadores externos em determinadas alturas do processo, para se ascender aos escalões mais elevados</u>.</p> <p><b>E2:</b> Poderia haver um avaliador externo (...) mas <u>com formação</u> para o fazer.</p> <p><b>E2:</b> Eu acho que [a observação e aulas] <u>não deve ser entre pares</u>. Devia de haver um <u>avaliador externo</u> que não conhecesse o colega (...)</p> <p><b>E3:</b> [Acrescentaria] um <u>amigo crítico</u>. Uma pessoa com <u>formação especializada na área da ADD</u>, que tivessem grau académico e provas dadas nessa área, por exemplo, uma pessoa com mestrado ou doutoramento e que tivesse algum distanciamento do processo, <u>para poder fazer uma análise e um aconselhamento qualitativo, que quem está no processo não consegue</u>. (...) Alguém que circulasse entre as diversas escolas, que fosse um parceiro, um <u>consultor científico</u> (...) Porque está distante e isso permite uma visão mais abrangente do que se está a passar naquela escola. (...) Há quem defenda que deveria estar alguém em representação do Ensino Superior ou da Inspeção... (...) Se houver alguma aproximação entre os docentes do Ensino Superior e aquilo que se passa nas escolas, acho que sim, em caso contrário, só por estar no Ensino Superior..., não me aprece. Acreditaria mais que, de uma escola, saísse uma pessoa, o tal amigo crítico, como lhe chamámos, que poderia ter um meio horário, mas estar ligada à escola, em contato regular e permanente com o ambiente que se vive na escola.</p>
		Comissão de Coordenação da Avaliação de	<b>E3:</b> Eu acho <u>que a constituição da CCAD não deveria ser conforme ela é reportada na legislação</u> , pois pode conduzir a erros. (...) a constituição dos Conselhos Pedagógicos decorre da atribuição de cargos na altura da distribuição de serviço no início do ano. E, às vezes, o critério de atribuição

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO			
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
		Desempenho	<i>de serviço tem caráter subjetivo. Admitamos que os membros do Conselho Pedagógico escolhidos são aqueles que não têm formação, nem provas dadas de mérito e de trabalho desenvolvido na área da avaliação. Isto pode ser altamente negativo.</i>
		Encarregados de Educação	<i>(...) Mas gostava também de ver os professores a serem avaliados por alunos e encarregados de educação. Apesar de se poder tornar injusto, mas se existir uma boa relação entre professor e aluno, o aluno nunca vai tentar prejudicar o professor. E por aí nós vamos saber logo se existe ou não uma boa relação entre eles.</i>
		Anual	<b>E3:</b> <i>Para os professores contratados seria anual, como é evidente.</i>
	Periodicidade da ADD (Quando?)	Coincidir com as etapas de progressão	<b>E1:</b> <i>(...) [a avaliação devia] coincidir com as etapas de progressão (...)</i> <b>E2:</b> <i>Ciclos de quatro anos (...) [devendo] estar associado à progressão.</i> <b>E3:</b> <i>(...) acho que poderia coincidir com a mudança de escalão no que respeita à progressão na carreira. O processo de classificação seria eventualmente no último ano do ciclo, em que se prepararia a transição para o escalão seguinte. Ou seja, três anos no sentido de supervisão e um ano que também é de supervisão, mas que tem o elemento classificação no fim.</i>
		Progressão sem dependência de vaga	<b>E1:</b> <i>Relativamente ao 5º e 7º escalão, acho que isso podia ser revisto e ficar só no 7º, com a tal componente externa que vinha também evitar alguns conflitos a nível interno.</i> <b>E2:</b> <i>Concordo com as bonificações e com as progressões não dependentes de vaga (...)</i>
	Consequências/efeitos da ADD (Para quê?)	Bonificação em termos de tempo para a progressão	<b>E1:</b> <i>(...) concordo com as bonificações previstas na lei. À exceção (...) da questão do concurso.</i>
		Concursos	<b>E1:</b> <i>(...) o facto da avaliação entrar para os concursos, promove desigualdades de tratamento entre os professores, porque cada escola adapta o modelo ao seu projeto educativo e às suas necessidades e as pessoas quando vão para um concurso a nível nacional, cada uma vai com o seu sistema.</i> <b>E1:</b> <i>Só mesmo se se fizesse uma lista a nível nacional (...) [tendo em conta] o tempo de serviço.</i> <b>E1:</b> <i>Se a utilização dos instrumentos feitos pela escola tiver consequências apenas internas, é uma coisa, implicar consequências externas é outra.</i> <b>E2:</b> <i>(...) a questão dos concursos torna-se injusta. É claro que se um professor é excelente, faz todo o sentido passar à frente, mas como a atribuição da classificação pode estar dependente de cotas, já me parece que se torna injusto. (...)</i> <b>E3:</b> <i>(...) há uma consequência que me parece que não é adequada, por uma questão de validade, que é a bonificação concedida para efeitos de concurso (...)</i> <b>E3:</b> <i>(...) a avaliação está contextualizada no seio de cada escola, ela tem validade interna, mas a validade externa, do meu ponto de vista, não me parece adequada, porque o padrão de aplicação do modelo não foi uniforme.</i> <b>E3:</b> <i>Que se conte o tempo de serviço e a graduação,</i>

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO			
TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
			<i>acho que a melhor solução ainda seria esta.</i>



## APÊNDICE E



### QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

Estimado professor,

o presente questionário integra-se num trabalho de investigação acerca da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e da forma como os professores julgam que a mesma deve ser aplicada.

Foi selecionado, de entre os docentes do Ensino Secundário, da Região Alentejo, em situação de Quadro de Escola, sendo a sua colaboração de extrema importância.

Agradecemos, desde já, toda a atenção dispensada.

AO PREENCHER O QUESTIONÁRIO TENHA, POR FAVOR, EM ATENÇÃO QUE:

1. As suas respostas são estritamente **confidenciais** e **anónimas**.
2. Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
3. Não existem respostas corretas, nem incorretas. Apenas se pretende obter a sua opinião.
4. Este questionário encontra-se dividido em **duas partes**: na primeira, são solicitados dados de enquadramento profissional e, na segunda, é pedido para se posicionar em relação a questões relativas à Avaliação do Desempenho Docente (ADD).
5. No final é apresentado um espaço onde pode acrescentar algum comentário ou sugestão que considere pertinente para a investigação.
6. Após o preenchimento, agradece-se a entrega do questionário, no **envelope fechado** em anexo, na Direção da sua Escola.

Agradecemos, mais uma vez, a preciosa colaboração que presta a esta investigação.

Évora, Junho de 2012

Susana Laureano  
[susana.i.p.c.laureano@gmail.com](mailto:susana.i.p.c.laureano@gmail.com)

## Parte I – ELEMENTOS DE ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** (Marque um X na sua opção) Masculino  Feminino
  2. **Idade:** \_\_\_\_ anos
  3. **Escola onde exerce funções:** \_\_\_\_\_
  4. **Pertence ao quadro da escola onde exerce funções?** (Marque um X na sua opção)  
 Sim  (Passe para o item 5) Não
- A escola onde está integrado como elemento do Quadro pertence à Direção Regional de Educação do(e):** (Marque um X na sua opção)
- Norte  Centro  Lisboa e Vale do Tejo  Alentejo  Algarve
5. **Grupo disciplinar:** \_\_\_\_\_ **Código:** \_\_\_\_\_
  6. **Tempo de serviço na profissão:** \_\_\_\_\_ anos
  7. **Habilitações Académicas:** (Marque um X na sua opção)  
 Licenciatura  Mestrado  Doutoramento   
 Outra  Qual? \_\_\_\_\_
  8. **Exerce funções no âmbito da ADD?** (Marque um X na sua opção)  
 Não  Sim  Qual(ais): \_\_\_\_\_

## Parte II – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

### Grupo 1: ASPETOS A AVALIAR

1.1. Qual o seu grau de concordância relativamente aos aspetos que devem ser incluídos no processo de ADD?  (Marque um X na sua opção)	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei
	1	2	3	4	
1. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional					
2. Compromisso com a promoção da aprendizagem					
3. Compromisso com o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos					
4. Compromisso com o grupo de pares e com a escola					
5. Compromisso com a escola					
6. Preparação e organização das atividades letivas					
7. Realização das atividades letivas					
8. Relação pedagógica com os alunos					
9. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos					
10. Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades					
11. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão					
12. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação					
13. Formação contínua e desenvolvimento profissional					

**Grupo 2: FORMAS DE AVALIAR**

**2.1. Qual o seu grau de concordância no que respeita às seguintes formas de avaliação do desempenho docente?**

*(Marque um X na sua opção)*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei
	1	2	3	4	
1. Observação de aulas					
2. Obrigatoriedade da observação de aulas					
3. Observação de aulas sem combinação prévia (o observador aparece sem avisar)					
4. Apreciação de reflexões escritas					
5. Obrigatoriedade de apresentação de reflexões escritas					
6. Definição de objetivos individuais					
7. Obrigatoriedade da definição de objetivos individuais					
8. Apreciação de evidências					
9. Obrigatoriedade de apresentação de evidências					
10. Utilização de um sistema de quotas					

**2.2. No caso de ter demonstrado concordância com a OBSERVAÇÃO DE AULAS, assinale as opções que considera mais favoráveis.**

**2.2.1. Na sua opinião, qual o número de aulas que devem ser observadas a cada docente avaliado?**

*(Marque um X, escolhendo apenas uma opção)*

1. Observação de uma aula .....	
2. Observação de duas aulas .....	
3. Observação de três aulas .....	
4. Observação de mais de três aulas .....	

**2.2.2. Na sua opinião, quem deve decidir sobre o número de aulas a observar?**

*(Marque um X, escolhendo apenas uma opção)*

1. O avaliado .....	
2. O avaliador .....	
3. A direção da escola .....	
4. Instâncias superiores .....	

**2.3. Qual a ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO que considera mais adequada para traduzir o resultado do processo de Avaliação do Desempenho Docente?**

*(Marque um X, escolhendo apenas uma opção)*

1. Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente .....	
2. Muito Bom, Bom, Regular, Insuficiente .....	
3. Bom, Regular, Insuficiente .....	

### Grupo 3: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

#### 3.1. Na sua opinião, quais os INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO que devem ser usados na ADD?

(Marque um X na[s] sua[s] opção[ões])

1. Relatório de autoavaliação	
2. Evidências	
3. Portefólio reflexivo	
4. Trabalho de investigação	
5. Ficha avaliação global	
6. Ficha de observação de aulas	
7. Outro(s)	
Qual(ais)?	

**3.1.1. Assinale, com um círculo à volta dos números da questão anterior, que considera corresponderem a instrumentos de avaliação que, na sua opinião, devem ter um caráter de utilização OBRIGATÓRIO.**

**3.1.2. No caso de, na questão 3.1, ter concordado com a apresentação de EVIDÊNCIAS, assinale as opções que considera mais favoráveis.**

#### 3.1.2.1. Na sua opinião, qual o número de evidências que deve ser apresentado?

(Marque um X, escolhendo apenas uma opção)

1. Compilação de uma evidência por cada dimensão avaliada .....	
2. Compilação de duas evidências por cada dimensão avaliada .....	
3. Compilação de três evidências por cada dimensão avaliada .....	
4. Compilação de quatro evidências por cada dimensão avaliada .....	
5. Compilação de um número superior a quatro de evidências por cada dimensão avaliada .....	

#### 3.1.2.2. Na sua opinião, quem deve definir a natureza das evidências?

(Marque um X, escolhendo apenas uma opção)

1. O avaliado .....	
2. Instâncias superiores .....	

#### 3.2. Qual o seu grau de concordância relativamente à CONSTRUÇÃO dos seguintes instrumentos de avaliação?

(Marque um X na sua opção)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei
	1	2	3	4	
1. A construção da FICHA DE AVALIAÇÃO GLOBAL deve ser da responsabilidade do Ministério da Educação e aplicável a nível nacional.					
2. A construção da FICHA DE AVALIAÇÃO GLOBAL deve ser da responsabilidade de cada Escola, podendo esta recorrer a uma ficha modelo com diretrizes do Ministério da Educação.					
3. A construção da FICHA DE AVALIAÇÃO GLOBAL deve ser da inteira responsabilidade de cada Escola.					
4. A construção da FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS deve ser da responsabilidade do Ministério da Educação e aplicável a nível nacional.					
5. A construção da FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS deve ser da responsabilidade de cada Escola, podendo esta recorrer a uma ficha modelo com diretrizes do Ministério da Educação.					
6. A construção da FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS deve ser da inteira responsabilidade de cada Escola.					
7. O observador de aulas deve efetuar registos descritivos, sem utilização de qualquer instrumento modelo.					

**Grupo 4: AVALIADORES**

**4.1. Na sua opinião, quem devem ser os INTERVENIENTES com funções de avaliação no processo de ADD?**

*(Marque um X na[s] sua[s] opção[ões])*

1. O relator/avaliador/supervisor	
2. O coordenador do departamento	
3. O diretor da escola	
4. Um avaliador externo	
5. Os pais e/ou encarregados de educação	
6. Os alunos	
7. Outros	
Qual(ais)?	

**4.2. Qual o seu grau de concordância, relativamente às CARACTERÍSTICAS DOS AVALIADORES?**

*(Responda apenas aos que selecionou, na questão anterior e marque um X na sua opção)*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei
	1	2	3	4	
<b>O RELATOR/AVALIADOR/SUPERVISOR deve:</b>					
1. Ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado.					
2. Ser um docente a exercer funções na mesma escola do avaliado					
3. Possuir formação em supervisão pedagógica					
4. Ter experiência na área da avaliação de docentes					
5. Ser escolhido pelo avaliado					
6. Ser nomeado pelo diretor da escola					
7. Ser nomeado por instâncias superiores à escola					
8. Ser selecionado mediante concurso específico					
<b>O AVALIADOR EXTERNO deve:</b>					
1. Ser um Docente do Ensino Superior					
2. Possuir formação especializada na área da supervisão e/ou avaliação					
3. Preferencialmente deve exercer funções na área da Inspeção					

**4.3. Considera pertinente a existência de uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)?** *(Marque um X na sua opção)*

Nada pertinente      Pouco pertinente      Pertinente      Muito pertinente  
 1                                  2                                  3                                  4  
                                                                                                     

**4.4. Considera pertinente a existência de um Júri de Avaliação?** *(Marque um X na sua opção)*

Nada pertinente      Pouco pertinente      Pertinente      Muito pertinente  
 1                                  2                                  3                                  4

4.5. Qual o seu grau de concordância no que respeita às FUNÇÕES DOS AVALIADORES?	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei
	1	2	3	4	
<i>(Marque um X na sua opção)</i>					
<b>1. RELATOR/AVALIADOR/SUPERVISOR:</b>					
I. Desempenhar um papel formativo junto do avaliado					
II. Proceder à observação de aulas					
III. Apreciar o relatório de autoavaliação					
IV. Atribuir uma proposta de classificação final					
<b>2. COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO (CCAD):</b>					
I. Garantir o rigor na aplicação do sistema de avaliação do desempenho					
II. Elaborar propostas de instrumentos de registo					
III. Assegurar a aplicação das quotas					
<b>3. JÚRI DE AVALIAÇÃO:</b>					
I. Atribuir a classificação final ao avaliado					
II. Emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados					
III. Aprovar programas de formação					
IV. Apreciar e decidir reclamações					
<b>4. AVALIADOR EXTERNO:</b>					
I. Analisar o desenvolvimento do processo de ADD na escola					
II. Validar o processo de ADD na escola					
III. Emitir recomendações destinadas à melhoria do desenvolvimento do processo de ADD na escola					
IV. Observar aulas					
V. Atribuir classificações					
VI. Dar formação aos intervenientes no processo					
<b>5. PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b>					
I. Observar aulas					
II. Atribuir classificações					
III. Responder a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores					
<b>6. ALUNOS</b>					
I. Atribuir classificações					
II. Responder a inquéritos de opinião/satisfação sobre o desempenho dos professores					

### Grupo 5: PERIODICIDADE DA AVALIAÇÃO

#### 5.1. Na sua opinião, quando deve ocorrer o processo de ADD?

*(Marque um X na sua opção)*

1. Anualmente	
2. Bianualmente	
3. Em fase de progressão	
4. Extraordinariamente, em qualquer momento, a pedido do avaliado	
5. Outro	
Qual(ais)?	

**Grupo 6: CONSEQUÊNCIAS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO**

**6.1. Na sua opinião, quais os efeitos que o processo de ADD deve ter?**

*(Marque um X na sua opção)*

1. Progredir na carreira sem depender de vaga	
2. Usufruir de uma bonificação em termos de tempo para a progressão	
3. Seriar para efeitos de concursos de colocação/afetação	
4. Usufruir de uma bonificação em termos de redução de horário de trabalho	
5. Outro	
Qual(ais)?	

**Que outros aspetos gostaria de ver incluídos no processo de Avaliação do Desempenho Docente?**

MUITO OBRIGADA PELA ATENÇÃO E TEMPO DESPENDIDO NO PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO!

ATENÇÃO:  
ESTE QUESTIONÁRIO ESTÁ SUJEITO AO SIGILO ESTATÍSTICO. OS DADOS INDIVIDUALIZADOS NÃO PODERÃO SER DIVULGADOS. A DIVULGAÇÃO SÓ PODERÁ SER GLOBAL.