



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

FACTORES DE RECEPTIVIDADE DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:  
Um estudo com Professores de Inglês.

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

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

Orientador: Prof. Doutor António Neto,

Universidade de Évora

Évora, Dezembro de 2009



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

FACTORES DE RECEPTIVIDADE DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:  
Um estudo com Professores de Inglês.

Maria Manuela Bico Rosa Gamero



Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de

Mestre em Educação - Supervisão Pedagógica

Orientador: Prof. Doutor António Neto,

Universidade de Évora

Évora, Dezembro de 2009

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho de investigação gostaria de expressar o meu agradecimento a todos aqueles que tornaram esta dissertação possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor António J. Neto, pela sua compreensão, apoio e elevada proficiência sempre presentes.

Aos colegas que amavelmente partilharam ideias na elaboração da dissertação.

Aos meus colegas da APPI, em especial ao Doutor Alberto Gaspar, que comigo têm trilhado todo este percurso, por o terem feito, pela dedicação, palavras de incentivo, e, sobretudo, pelas aprendizagens que com eles efectuei.

À minha família, pelo seu amor e apoio incondicional em todos os momentos.

Uma palavra muito especial de apreço ao meu marido, que me acompanhou e acreditou sempre em mim.

## Resumo

Palavras-chave: Sistema de Avaliação; Desempenho Docente; Factores de Receptividade; Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Numa sociedade cuja ênfase é o conhecimento, o sistema educativo torna-se mais exigente para com os seus educadores. Para incrementar a qualidade das aprendizagens e do ensino e proporcionar aos docentes um desenvolvimento pessoal e profissional adequado, assiste-se à valorização da avaliação no âmbito das políticas educativas, em especial a avaliação do desempenho docente.

A presente investigação procura estabelecer, no actual contexto educativo, de acordo com a análise dos normativos legais, os factores de receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente. A literatura indica-nos uma estreita articulação entre avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, por isso, o presente estudo analisa o modelo de avaliação em vigor em função desta dualidade.

Para conhecer as percepções dos professores sobre os diversos aspectos da avaliação docente associada ao modelo em vigor, seguimos neste estudo exploratório a opção metodológica - Questionário - possibilita uma análise detalhada dos resultados obtidos através do instrumento de recolha de dados. Os resultados permitiram conhecer melhor o modelo de avaliação, o grau de conhecimento dos docentes sobre o modelo, bem como a sua receptividade face à avaliação proposta no modelo.

As exposições dos professores sobre os objectivos, finalidades, métodos, processos e avaliadores envolvidos na avaliação de desempenho docente possibilitaram, ainda, perceber o desenvolvimento do tema com a evolução recente nas escolas e na sociedade. Essas perspectivas denotam a necessidade de maior autonomia e participação dos professores neste processo, para que se possa articular a avaliação de desempenho com o seu desenvolvimento pessoal e profissional para que se possa colaborar para o desenvolvimento dos alunos e da própria escola como comunidade educativa.

## **Abstract.**

**Keywords:** Evaluation System; Teacher Performance; Receptivity Factors; Personal and Professional Development.

In a society in that the emphasis is put on the knowledge, the educational system is becoming more and more demanding to their teachers. To achieve better results from our students, to improve teaching quality and to provide teachers with a demanding personal and professional development there has been an enhancement of assessment in the educational policies, in particular the assessment of teacher performance.

The present study tries to determine, in the current educational context, starting from the analysis of the legislation, the receptivity factors to the evaluation model. The literature indicates that there is a link between the teacher evaluation and professional development, that's why the present study aimed at knowing the model as well as the teacher's representations and the degree of the teacher's adherence to it. Due to the nature of the study, a quantitative methodology was selected. A detailed analysis of the results was thus possible through the instrument used for the collection of data- the questionnaire. The representations of teachers on the aim, purpose, methods and evaluators involved in teacher evaluation, also revealed the evolution as a result of the recent changes in our schools as well as in our society.

This evolution not only means a need for more teacher autonomy, but also a stronger participation in the evaluation process. In a near future, teachers' evaluation will provide teachers the opportunity to articulate their performance with their personal and professional development and therefore contribute for the improvement of students' learning skills as well as for the school as a community.

# ÍNDICE GERAL

	Pág.
Lista de siglas e abreviaturas.....	vi
Índice de figuras.....	vii
Índice de gráficos.....	viii
Índice de quadros.....	xi
Índice de anexos.....	xiii
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. Ponto de partida.....	2
2. Definição da problemática.....	7
3. Objectivos da investigação.....	8
4. Estrutura da dissertação.....	10
<b>PARTE I- QUADRO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....</b>	<b>16</b>
1.1. Definição de termos e conceitos.....	17
1.1.1. O conceito de avaliação de desempenho docente.....	17
1.2. Análise retrospectiva.....	18
1.3. Novas tendências da avaliação.....	21
1.3.1. O conceito de desenvolvimento profissional.....	25
1.3.2. A noção de qualidade profissional.....	27

## **CAPÍTULO 2. MODELO ACTUAL DE AVALIAÇÃO DO**

<b>DESEMPENHO DOCENTE.....</b>	<b>34</b>
2.1. Critérios intrínsecos à avaliação docente: finalidade, objecto; intervenientes, instrumentos e processo.....	35
2.1.1. A finalidade da avaliação.....	35
2.1.2. O objecto da avaliação.....	36
2.1.3. Os intervenientes da avaliação.....	38
2.1.4. Os instrumentos da avaliação.....	39
2.1.5. O processo da avaliação.....	41
2.2. Regimes transitórios de implementação do modelo.....	46

## **CAPÍTULO 3. FACTORES DE RECEPTIVIDADE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO**

<b>DO DESEMPENHO DOCENTE.....</b>	<b>50</b>
3.1. O Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Docentes e as suas implicações na avaliação.....	51
3.2. Objectivos individuais do docente avaliado.....	56
3.3. Projecto educativo de escola e plano curricular de turma.....	60

## **PARTE II- COMPONENTE EMPÍRICA.....**

<b>CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL.....</b>	<b>65</b>
4.1. Metodologia Geral.....	66
4.2. O Questionário.....	67
4.3. A população alvo e a amostra.....	71
4.4. Compilação e tratamento de dados.....	73

4.5.	Caracterização dos respondentes.....	75
4.5.1.	Sexo.....	75
4.5.2.	Idade.....	76
4.5.3.	Habilitações académicas.....	77
4.5.4.	Nível de ensino.....	78
4.5.5.	Anos de serviço.....	79
4.5.6.	Localização dos estabelecimentos de ensino.....	80
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>		<b>81</b>
5.1.	Considerações preliminares.....	82
5.2.	Conhecimento global dos docentes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD).....	82
5.2.1.	Importância de um modelo ADD para as componentes profissionais.....	82
5.2.2.	Importância dos objectivos do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) em vigor.....	89
5.3.	Impacto da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) em vigor, na opinião dos docentes questionados.....	93
5.3.1.	Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modeloADD.....	93
5.3.2.	Papel central da figura do coordenador / avaliador no modelo de avaliação do desempenho em vigor.....	95
5.3.3.	Importância dos parâmetros de avaliação do director executivo/director no actual modelo ADD.....	96
5.3.4.	Contribuição do Modelo ADD para a consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente.....	98

5.3.5. Contribuição do Modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente...	100
5.3.6. Sintonia do modelo ADD com os Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	101
5.3.7. Relevância dos referenciais internos - Projecto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Actividades (PAA) e Plano Curricular de Turma (PCT) – no processo global de avaliação do desempenho docente.....	103
5.3.8. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente.....	104
5.3.9. Concordância com a existência dos momentos de avaliação formativa – Auto-avaliação, Plano de desenvolvimento dirigido, Evidências e análises de aprendizagens e Trabalho colaborativo – propostos no actual modeloADD, ao longo de todo o processo de avaliação.....	106
5.3.10. Concordância com a existência dos momentos de avaliação sumativa – Reunião para a revisão de procedimentos, Auto-avaliação, Entrega de portefólio, Reunião foral de discussão e avaliação de documentos – propostos no actual processo de avaliação.....	107
5.3.11. Grau de concordância com os elementos de avaliação da acção reflexiva do docente....	109
5.3.12. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica utilizadas como formas de avaliação dos docentes.....	110
5.3.13. Relevância dos parâmetros de observação de aulas indicados no modelo de avaliação do desempenho docente em vigor.....	111
5.3.14. Grau de receptividade da aplicação do actual modelo ADD na opinião dos docentes....	114
5.4. Efeitos positivos e negativos da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente.....	125
5.4.1. Efeitos mais positivos do modelo ADD em vigor.....	125

5.4.2. Efeitos mais negativos do modelo ADD em vigor.....	128
---	-----

**CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

<b>E CONTRIBUTOS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....</b>	<b>132</b>
--	------------

Conclusões.....	133
-----------------	-----

Implicações pedagógicas.....	142
------------------------------	-----

Limitações do estudo.....	143
---------------------------	-----

Contributos para futuras investigações.....	144
---	-----

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>145</b>
--------------------------	------------

Bibliografia.....	146
-------------------	-----

Referências legislativas.....	156
-------------------------------	-----

<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>
--------------------	------------

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
APPI	Associação Portuguesa de Professores de Inglês
CCAP	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
DL	Decreto-Lei
DR	Decreto Regulamentar
ECD	Estatuto da Carreira Docente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NCTM	Normas Profissionais para o Ensino da Matemática
NCLB	Lei Federal No Child Left Behind
OCDE	Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Actividades
PCM	Presidência do Conselho de Ministros
PCT	Plano Curricular de Turma
PDPP	Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional
PEE/A	Projecto Educativo de Escola/Agrupamento
SIADAP	Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
TALIS	Teaching And Learning International Survey
TNTP	The New Teacher Project

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Estrutura da dissertação.....	10
Figura 2.1. Esquema do modelo ADD.....	42
Figura 4.1. Metodologia geral.....	66
Figura 4.2. Sexo dos docentes questionados.....	75
Figura 4.3. Idade dos docentes questionados.....	76
Figura 4.4. Habilitações académicas dos docentes questionados.....	77
Figura 4.5. Nível de ensino dos docentes questionados.....	78
Figura 4.6. Anos de serviço dos docentes questionados.....	79
Figura 4.7. Localização dos estabelecimentos de ensino dos docentes questionados.....	80

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 5.1. Importância da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para a tomada de decisões sobre as componentes profissionais genericamente associadas.....	84
Gráfico 5.2. Receptividade do sistema ADD para a tomada de decisões individuais e profissionais em função dos anos de serviço.....	87
Gráfico 5.3. Receptividade do sistema ADD para a tomada de decisões na carreira em função dos anos de serviço.....	88
Gráfico 5.4. Importância dos Objectivos do modelo (ADD) em vigor.....	90
Gráfico 5.5. Receptividade dos docentes aos objectivos do modelo (ADD) em vigor.....	92
Gráfico 5.6. Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modelo (ADD).....	94
Gráfico 5.7. Concordância do docente com o papel central do coordenador / avaliador no modelo (ADD) em vigor.....	95
Gráfico 5.8. Importância dos Parâmetros de Avaliação do Director Executivo / Director no actual modelo (ADD).....	97
Gráfico 5.9. Facilidade de consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do actual modelo ADD.....	99
Gráfico 5.10. Contribuição do actual modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente.....	101
Gráfico 5.11. Sintonia do modelo ADD em vigor com os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	102
Gráfico 5.12. Relevância dos referenciais internos no processo global de avaliação do desempenho docente.....	104

Gráfico 5.13. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente.....	105
Gráfico 5.14. Concordância com os momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD.	107
Gráfico 5.15. Concordância com os momentos de avaliação sumativa no actual modelo ADD.	108
Gráfico 5.16. Grau de concordância com a avaliação reflexiva do docente no actual modelo ADD.....	109
Gráfico 5.17. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica como formas de avaliação de docentes.....	111
Gráfico 5.18. Relevância dos parâmetros de observação de aulas na avaliação do desempenho docente.....	113
Gráfico 5.19. Relevância dos parâmetros dos factores externos do modelo ADD no PDPP.....	116
Gráfico 5.20. Receptividade da Avaliação da Prática Pedagógica segundo o modelo ADD em vigor.....	117
Gráfico 5.21. Receptividade da Avaliação da Observação de Aulas segundo o modelo ADD em vigor.....	118
Gráfico 5.22. Receptividade da Avaliação da Acção Reflexiva segundo o modelo ADD em vigor.....	119
Gráfico 5.23. Receptividade da Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica segundo o modelo ADD em vigor.....	120
Gráfico 5.24. Relevância dos parâmetros dos factores internos do modelo ADD no PDPP.....	121
Gráfico 5.25. Receptividade da Avaliação da Participação do Docente na Escola.....	122
Gráfico 5.26. Receptividade da Avaliação do Progresso/Resultados Escolares e Relação com os Pais.....	123
Gráfico 5.27. Receptividade da Avaliação do Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo.....	124

Gráfico 5.28. Principal efeito positivo do modelo ADD em vigor.....	127
Gráfico 5.29. Efeito mais negativo do modelo ADD em vigor.....	131

## ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 4.1. Questionários distribuídos e percentagem de retorno.....	72
Quadro 4.2. Ficha técnica do estudo.....	73
Quadro 5.1. Importância da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para a tomada de decisões sobre as componentes profissionais genericamente associadas.....	83
Quadro 5.2. Importância dos Objectivos do modelo (ADD) em vigor.....	89
Quadro 5.3. Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modelo (ADD).....	93
Quadro 5.4. Concordância do docente com o papel central do coordenador / avaliador no modelo (ADD) em vigor.....	95
Quadro 5.5. Importância dos Parâmetros de Avaliação do Director Executivo / Director no actual modelo (ADD).....	96
Quadro 5.6. Facilidade de consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do actual modelo ADD.....	98
Quadro 5.7. Contribuição do actual modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente.....	100
Quadro 5.8. Sintonia do modelo ADD em vigor com os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	102
Quadro 5.9. Relevância dos referenciais internos no processo global de avaliação do desempenho docente.....	103
Quadro 5.10. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente em vigor.....	105
Quadro 5.11. Concordância com os momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD.	106

Quadro 5.12. Concordância com os momentos de avaliação sumativa no actual modelo ADD.	108
Quadro 5.13. Grau de concordância com a avaliação reflexiva do docente no actual modelo ADD.....	109
Quadro 5.14. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica como formas de avaliação de docentes.....	110
Quadro 5.15. Relevância dos parâmetros de observação de aulas na avaliação do desempenho docente.....	112
Quadro 5.16. Quadro geral das respostas à Questão 9.....	125
Quadro 5.17. Efeitos mais positivos do modelo ADD em vigor.....	126
Quadro 5.18. Quadro geral das respostas à Questão 10.....	128
Quadro 5.19. Efeitos mais negativos do modelo ADD em vigor.....	126

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I- Questionário.....	158
Questionário.....	159
ANEXO II- Gráficos e quadros adicionais.....	168
Gráfico 1. Valores próprios vs. número de componentes principais ( <i>scree plot</i> )- Questão 7.....	169
Gráfico 2. Valores próprios vs. número de componentes principais ( <i>scree plot</i> )- Questão 8.....	169
Gráfico 3. Valores próprios vs. número de componentes principais ( <i>scree plot</i> )- Questões 11 a 23.....	169
Quadro 1. Coeficiente Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach – Análise de Fiabilidade das Componentes Profissionais da Questão 7 do Questionário.....	170
Quadro 2. KMO e Teste de Bartlett – Questão 7.....	171
Quadro 3. Total da Variância Explicada – Questão 7.....	171
Quadro 4. Matriz de Componentes rodada – Questão 7.....	172
Quadro 5. Coeficiente Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach – Análise de Fiabilidade das Componentes Profissionais da Questão 8 do Questionário.....	172
Quadro 6. KMO e Teste de Bartlett – Questão 8.....	173
Quadro 7. Total da Variância Explicada – Questão 8.....	173
Quadro 8. Análise Factorial – Matriz de Componentes – Questão 8.....	173
Quadro 9- Itens das Questões 11 a 23 do Questionário relativas à Aplicação do modelo ADD em vigor.....	174
Quadro 10. KMO e Teste de Bartlett – Questões 11 a 23.....	175
Quadro 11. Total da Variância Explicada – Questões 11 a 23.....	175
Quadro 12. Matriz de componentes rodada – Questões 11 a 23 do Questionário.....	176

# **INTRODUÇÃO**

## **1. Ponto de partida**

Na sociedade pós-moderna do século XXI, muitas vezes denominada do conhecimento, as transformações sociais, políticas e económicas sucedem-se de forma vertiginosa no quotidiano dos cidadãos, impondo, inevitavelmente, novos desafios à educação a nível mundial, o que faz emergir um novo paradigma de Escola, o qual, como ilustrativamente refere Nóvoa (1999, p.11), pretende “trazer outra vez os professores para o retrato (...) colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos”.

Uma das vertentes desse novo paradigma de Escola diz respeito à avaliação do desempenho docente, a qual se tornou um tema nuclear no debate sobre questões de educação. Como acentuaram Rodrigues e Peralta (2008, p. 2), “na procura de melhores resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental.”

Não obstante a actualidade do tema no âmbito da investigação em ciências de educação, quer a nível nacional quer internacional, a aplicação dos diversos modelos de avaliação do desempenho docente tem causado muitas interrogações junto dos vários intervenientes na comunidade educativa, com especial destaque para os professores. Apesar disso, chegou-se, presentemente, a acordo sobre a necessidade da avaliação do desempenho docente, reconhecendo-se o seu papel substantivo na promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, o qual se considera condição *sine qua non* para alcançar a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Em Portugal, a introdução do modelo vigente de avaliação dos docentes consistiu numa ruptura com o sistema de carreira previamente instituído, que fazia depender as remunerações e

as progressões na carreira principalmente da antiguidade no serviço<sup>1</sup>. O modelo de avaliação do desempenho docente enquadra-se no paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o sector da educação.

Ao publicar a Lei n.º10/2004, de 22 de Março, o XVI Governo Constitucional Português instituiu o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), que virá a ser o modelo de avaliação dos funcionários públicos que antecipa o novo modelo das carreiras especiais, onde se integram os professores. Posteriormente, o XVII Governo Constitucional Português prossegue com a Reforma da Administração Pública, assente numa cultura de gestão por objectivos, na qual a avaliação dos trabalhadores tem por base os resultados obtidos. Desta forma, também a avaliação dos professores, de acordo com o Programa para a Educação, é entendida “em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares” (Presidência do Conselho de Ministros [PCM], 2005, p. 44).

O Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro, estabelece novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, com o objectivo de premiar o mérito, contemplando a competitividade e diferenciando os professores pelos seus níveis de desempenho. Porém, as novas regras levantam, de imediato, questões que se relacionam com temas como a conflitualidade entre os docentes, assim como a forma de conciliar a avaliação formativa, orientada para o desenvolvimento profissional do docente, e a avaliação sumativa, mais vocacionada para a prestação de contas.

Sumariamente, pode concluir-se que o objectivo primordial da avaliação do desempenho docente, de acordo com o Decreto-Lei n.º15/2007 (art.º 40), consiste na “melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o

---

<sup>1</sup> O modelo de avaliação dos docentes vigente sofreu, durante a realização da presente dissertação, algumas reformulações e simplificações, as quais fazem parte dos regimes transitórios de implementação do modelo que apresentaremos no capítulo 2.

desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”.

Adicionalmente, fazem parte deste modelo outras finalidades da avaliação do desempenho docente, a saber: (1) contribuir para a melhoria da prática pedagógica; (2) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; (3) inventariar as necessidades de formação; (4) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional; (5) diferenciar e premiar os melhores profissionais; (6) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente e promover o trabalho de cooperação entre os docentes, com o fim de melhorar os resultados escolares e (7) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O Decreto-Lei 2/2008, de 10 de Janeiro, regulamenta a avaliação do desempenho docente. Segundo este normativo, o professor é considerado um factor determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade de acordo com as quatro dimensões seguintes: a dimensão profissional e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida (Rodrigues & Peralta, 2008).

Com os seguintes referidos normativos aponta-se para uma profunda reestruturação no sistema de avaliação, o que implica, desde logo, uma reorganização na formação dos docentes, quer na formação inicial, quer na formação contínua. Exige-se, além disso, uma lógica diferente de formação, cuja finalidade se pretende que seja, acima de tudo, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente ao longo dos diferentes ciclos da sua vida, com enfoque especial para a sua experiência: como aluno; como aluno-mestre; como estagiário; como professor principiante; como professor titular; e, até, como professor reformado.

Parafraseando Nóvoa (1999, p.17), o enfoque da formação de professores passa por “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para

transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”, em detrimento da tradicional “escolarização” e “academização” da formação ministrada pelas universidades e escolas superiores de educação”. Nessa perspectiva, torna-se necessário que cada docente adopte as práticas da formação na sua prática lectiva diária, de tal forma que elas façam parte integrante da sua própria identidade profissional.

Mas se a formação é aceite inequivocamente como parte integrante da vida dos docentes, em relação às questões da avaliação do desempenho, e mais concretamente da aplicação do modelo de avaliação vigente, tendem a persistir algumas interrogações.

Numa altura em que parece acentuar-se o fosso entre a avaliação sistemática e eficaz preconizada no quadro teórico e a operacionalização do modelo de avaliação do desempenho docente vigente nas escolas, pareceu-nos pertinente e útil tentar determinar quais as percepções dos docentes sobre o modelo vigente de avaliação de desempenho docente.

Como docente de Inglês do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, e com a colaboração da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da qual somos membros activos há mais de 20 anos, procurámos determinar no seio desta associação quais as percepções dos docentes de Inglês sobre o tema da avaliação do desempenho docente.

Para isso, foi elaborado um questionário, o qual foi distribuído aos docentes participantes no 23º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, realizado entre os dias 30 de Abril e 2 de Maio de 2009, no Hotel SANA, em Lisboa.

Embora já tenham sido realizados estudos no âmbito da avaliação de desempenho de docentes, a nível internacional e, mais recentemente, também a nível nacional, da revisão da literatura efectuada, deparámo-nos com a existência de poucos estudos empíricos efectuados em Portugal, quer sobre o grau de satisfação ou insatisfação em relação ao modelo de avaliação de desempenho vigente, quer em relação às vantagens e desvantagens profissionais sentidas pelos docentes na sua aplicação.

O tema por nós seleccionado, “Avaliação do Desempenho dos Professores: Factores de Receptividade do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente – Um estudo com professores de Inglês” parece-nos, assim, pelos motivos supracitados, revestido de actualidade e pertinência.

## **2. Definição da problemática**

Parafraseando Vaz (2000), uma investigação deve partir de um problema colocado inicialmente. Como problema, entende-se uma questão por resolver que poderá ser objecto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento. Neste âmbito, de acordo com o exposto no ponto de partida e após definir o tema desta dissertação, decidimos colocar o problema a investigar, nos seguintes termos:

- Quais serão os factores que, na opinião dos docentes de Inglês, poderão determinar a receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente vigente?

Esta grande questão necessitou de ser operacionalizada, através de um conjunto de questões específicas, que passamos a explicitar de seguida:

- A. Qual a importância que os docentes atribuem a um sistema de avaliação de desempenho na tomada de decisões sobre as componentes profissionais, genericamente associadas ao mesmo?
- B. Qual a importância que os docentes conferem aos objectivos consignados no modelo de avaliação do desempenho em vigor?
- C. Qual o conhecimento dos docentes sobre a aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente?
- D. Quais serão os efeitos positivos e negativos, na opinião dos docentes, que poderão advir da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente?

### **3. Objectivos da investigação**

De um modo geral, e tendo em consideração a definição da problemática de investigação, anteriormente mencionada, o objectivo central que nos propusemos alcançar com o presente estudo consiste em:

- Identificar os factores que influenciam a receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente vigente, na opinião dos professores de Inglês.

Definido o objectivo central da dissertação, tornou-se necessário proceder à sua operacionalização, ainda que de modo eventualmente transitório no percurso que o estudo pudesse vir a tomar. Deste modo, foram considerados os seguintes objectivos específicos da investigação:

1º- Conhecer, de acordo com a revisão da literatura, os factores que poderão influenciar a receptividade nos sistemas/ modelos de avaliação do desempenho docente;

2º- Verificar a importância que os docentes atribuem à existência de um sistema de avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento das componentes profissionais dos mesmos.

3º - Determinar a importância conferida pelos docentes aos objectivos definidos no modelo de avaliação do desempenho docente em vigor.

4º - Conhecer os normativos legais (Estatuto da Carreira Docente, Lei de Bases do Sistema Educativo e Perfil do Desempenho Docente) que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal;

5º- Compreender a relevância dos normativos legais organizadores da escola e processos de desenvolvimento do currículo produzidos a nível de Escola (Projecto Educativo de Escola,

Plano Anual de Actividades e Plano Curricular de Turma) para a avaliação do desempenho do docente;

6º- Determinar a relevância que os docentes atribuem ao Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional para a consecução dos objectivos consagrados nos normativos internos e externos;

7º- Perceber qual a importância que os docentes atribuem a cada um dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica do professor;

8º- Conhecer as percepções dos docentes acerca de conceitos como a avaliação formativa e sumativa, assim como sobre as técnicas de supervisão utilizadas na avaliação de docentes do docente;

9º- Entender as percepções dos docentes sobre a avaliação da acção reflexiva do docente;

10º-Determinar a importância que os docentes atribuem ao papel do coordenador/avaliador, assim como do director executivo/director no processo avaliativo no modelo ADD em vigor.

11º- Indagar qual o principal efeito positivo e qual o mais negativo que poderá resultar da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente.

Em suma, fundamentalmente, o propósito deste estudo era que dele pudessem ser derivados contributos capazes de assegurar uma compreensão mais pormenorizada das percepções dos professores sobre o modelo de avaliação vigente, condição necessária para o entendimento dos obstáculos, e, deste modo, poder contribuir de forma efectiva para a sua aplicação.

#### 4. Estrutura da dissertação

Uma vez explicitados os motivos que levaram à escolha do tema que nos propusemos estudar, definida a problemática da investigação bem como aos objectivos da mesma, apresentamos, nesta secção, a estrutura do relatório de dissertação, começando com uma panorâmica global (Figura 1), em jeito de organizador prévio, e terminando com uma descrição mais detalhada.

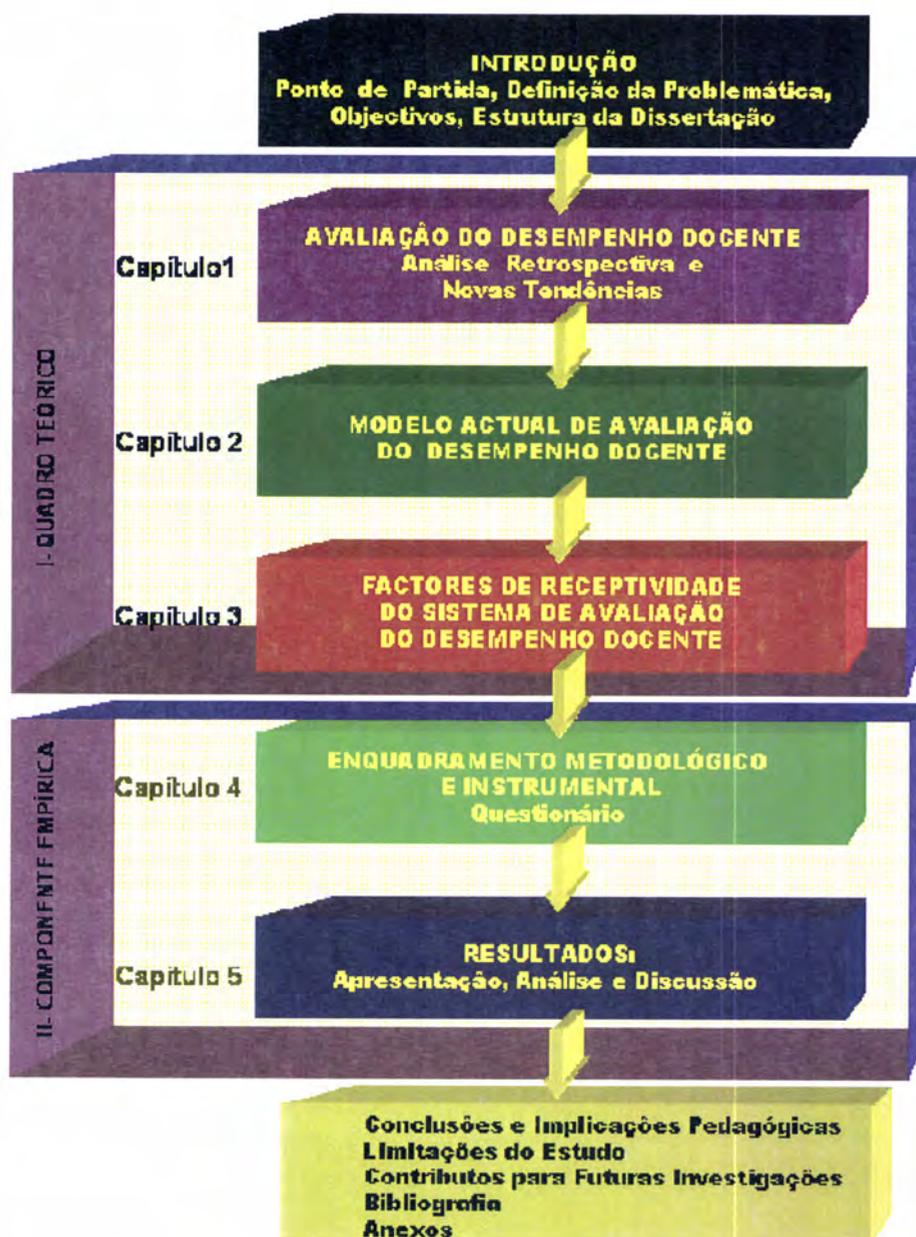


Figura 1. Estrutura da dissertação.

A dissertação, para além do presente módulo de Introdução, está organizada em cinco Capítulos (os três primeiros referentes à Parte I e os restantes à Parte II), o módulo de Conclusão, a Bibliografia consultada e os Anexos complementares.

### **Parte I: Quadro teórico.**

Diz respeito ao enquadramento teórico da temática em estudo, no qual se apresenta o respectivo quadro conceptual, efectuado com base na revisão da literatura.

#### ■ **Capítulo 1. Avaliação do desempenho docente.**

Começa-se por abordar o conceito de avaliação de docentes, num sentido macro, meso e micro. De seguida, explicitam-se as novas tendências na avaliação do desempenho docente, quer a nível nacional, quer a nível internacional, recorrendo a uma análise retrospectiva, desde o início do século XX até à actualidade.

#### ■ **Capítulo 2. Modelo actual de avaliação do desempenho docente.**

Referem-se os pressupostos epistemológicos e pedagógicos subjacentes ao modelo de avaliação de desempenho docente vigente<sup>2</sup> em Portugal, traçando-se uma breve perspectiva histórica da aplicação do mesmo, com base nos seguintes normativos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 39º); o Estatuto da Carreira Docente (Decreto -Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 40º, nº3) e o Perfil do Desempenho Docente (Decreto -Lei nº 240/2001, de 30 Agosto).

---

<sup>2</sup> Durante a realização da presente dissertação, o modelo de avaliação dos docentes vigente sofreu algumas reformulações e simplificações que fazem parte dos regimes transitórios de implementação do modelo que apresentaremos no capítulo 2.

Conscientes de que o processo de avaliação docente deve espelhar a especificidade do contexto educativo em que a escola se insere, bem como as crenças dos seus agentes educativos, procuramos estabelecer uma breve relação entre os normativos internos, tais como o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares de Turma, e a avaliação do desempenho docente. Finalmente, conclui-se este capítulo debruçando-nos sobre a evolução do processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do docente, aspecto nuclear do modelo vigente.

■ **Capítulo 3. Factores de receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente.**

Da análise da literatura efectuada foram evidenciados os factores que teoricamente são susceptíveis de ter influenciado a receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente. Começamos por referir os factores gerais que, na opinião de alguns autores, foram considerados fundamentais para o sucesso de qualquer sistema de avaliação. De seguida, explicitamos quais os factores específicos que contribuem para o êxito de um sistema de avaliação de professores. Estes factores, podendo ser de ordem técnica, organizacional ou políticos, todos eles condicionam, no entanto, a receptividade do sistema de avaliação do desempenho.

**Parte II: Componente empírica.**

Consta de dois capítulos: um capítulo aborda a contextualização e descrição metodológica do estudo empírico e o outro apresenta o trabalho de campo de *per si*.

■ **Capítulo 4. Enquadramento metodológico instrumental.**

Inicia-se com a justificação das opções metodológicas adoptadas.

As opções metodológicas que advogamos resultam da percepção de que a investigação em Ciências de Educação, quer tenha por base informação quantitativa ou informação qualitativa, “pressupõe sempre elementos subjectivos, dado que o conhecimento da realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo” (Berger & Luckmann, 1966, p.14).

Consequentemente, para garantir a sistematicidade e eficácia da investigação de cariz exploratório, que pretendíamos realizar, pareceu-nos mais adequada uma abordagem quantitativa. Para a concretizar definimos criteriosamente a amostragem, seleccionamos os processos de análise de dados, com base na linguagem matemática, analítica e estatística. Deste modo, para recolha de informação optámos pelas técnicas de investigação quantitativas, nomeadamente um questionário. Descreve-se a sua construção, validação e aplicação e efectua-se, ainda, a caracterização da amostra.

Após a justificação das opções metodológicas adoptadas, apresenta-se a metodologia concreta utilizada no estudo e descrevem-se os procedimentos considerados pertinentes.

## ■ **Capítulo 5. Resultados: Apresentação, análise e discussão.**

Procede-se à apresentação e análise dos resultados derivados da informação recolhida através do questionário, confrontando os resultados obtidos com os documentados na literatura.

### **Conclusões e implicações pedagógicas.**

Finalmente, são tecidas as conclusões que nos parecem legítimas e pertinentes retirar do estudo realizado, assim como as implicações pedagógicas e as reflexões que considerámos oportunas. Apresentam-se, também, algumas das limitações da investigação bem como sugestões de áreas de estudo a desenvolver *a posteriori*, dada a natureza exploratória da presente investigação.

## **Bibliografia**

Apresentam-se todas as obras, artigos e legislação citados ou apenas consultados, que serviram de base para este trabalho de investigação.

## **Anexos**

Incluem-se documentos fundamentais de apoio ao estudo, considerados excessivos para constarem do corpo do trabalho, mas que constituem um complemento informativo e elucidativo.

Esses documentos incluem:

- O Questionário aplicado (Anexo I);
- Um conjunto de gráficos e quadros adicionais, resultantes do tratamento estatístico das respostas ao questionário (Anexo II).

## **PARTE I - QUADRO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1.**

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

## **1.1. Definição de termos e conceitos.**

### **1.1.1. O conceito de avaliação do desempenho docente**

Em todos os domínios da actividade humana, de modo formal ou informal, assiste-se a uma diferenciação, organização, especialização e profissionalização da avaliação. No domínio particular da Educação, o enfoque das práticas avaliativas é cada vez mais abrangente. Tradicionalmente centrado na aprendizagem dos alunos, nos dias de hoje, tal como salientou Stufflebeam (1990), o âmbito da avaliação tem variado consideravelmente ao nível dos objectos avaliados, dos métodos usados, dos destinatários privilegiados, dos investimentos financeiros e da própria qualidade educativa.

Na verdade, o conceito actual de avaliação abrange os currículos, as metodologias, os recursos, as instituições escolares, a gestão, a formação e, obviamente, o desempenho dos professores. O entendimento do conceito de avaliação gera, todavia, controvérsia, devido, em grande parte, à natureza polissémica da palavra.

Segundo Lesne (1984, p.132) “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (...) com um referente”.

Avaliar é, confrontar “dados de facto” com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Lesne, 1984; Guba & Lincoln, 1985).

Ainda de acordo com Lesne (1984) e Guba e Lincoln (1985), o processo de avaliação abrange um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, o referido, por outro, e confrontar ambos. Afastando-se da concepção docimológica, a qual equiparava avaliação a medida (Estrela & Nóvoa, 1999), a avaliação começa a ser entendida enquanto

“investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.37).

Aqui adopta-se a definição de Avaliação proposta por Scriven (1967 apud Batista et al., n.d., p.7), segundo a qual o conceito de avaliação é “ a determinação sistemática e objectiva do mérito ou valor de alguma coisa”. Desta forma, a avaliação é entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos.

Seja como for, a resposta à questão sobre “O que é avaliar?” será, na opinião de muitos autores, tais como Hadji (1994, p. 27), “sempre inacabada e inexacta”. Com base num estudo empírico realizado pelo autor com uma amostra de professores, e numa tentativa de aproximação da definição científica do conceito, este conclui que avaliação para eles é sinónimo de “ verificar; julgar; estimar; situar; representar; determinar”<sup>3</sup>. Qualquer um dos sinónimos referidos pressupõe uma avaliação sustentada em normas pré-estabelecidas, assente num modelo eficaz com grelhas previamente normalizadas. Trata-se, em suma, de um ideal a atingir ou pelo menos uma aproximação a esse paradigma.

Através da revisão da literatura que efectuámos, e no intuito de enquadrar a problemática em estudo, perspectivámos, na verdade, diversos quadros conceptuais nos quais o conceito de avaliação assume diferentes significados. A pesar disso, foi possível verificar a existência de duas concepções predominantes de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo, as quais, a montante, se baseiam em enfoques diferentes da realidade e, a jusante, tendem, desde logo, a condicionar a escolha do modelo de avaliação.

A avaliação como medida foca uma realidade única que pode ser apreendida objectivamente; a avaliação como diálogo pressupõe, ao contrário, a existência de várias realidades subjectivas em interacção. A avaliação é, nesta perspectiva, entendida como resultado

---

<sup>3</sup> Ibid.

de uma interacção social complexa, partindo da existência de várias realidades subjectivas em interacção e das representações que os diversos actores em presença vão formando no contexto de uma relação comunicacional e dinâmica entre esses actores.

A avaliação surge, assim, como um conceito não estanque e inflexível, ou seja, moldável aos exemplos que se pretendem seguir. Esses mesmos exemplos não são eternos, vão sendo alvo de reformulações necessárias e adaptações cronológicas, em sintonia com os tempos e os protótipos. Como bem sublinha e esse propósito Leite (2001, p.5), na avaliação “nada é definitivo”.

## **1.2. Análise retrospectiva**

Perante uma tão grande profusão de acepções relacionadas com o tema, parece-nos necessário clarificar através de uma breve, porém sucinta, retrospectiva, a evolução do conceito de avaliação. Para a concretizar, socorremo-nos dos autores Guba e Lincoln (1989), os quais referem a existência de “quatro gerações de avaliação”, cuja finalidade é bem distinta:

A primeira geração, que decorre desde o início do século XX, caracteriza-se pela avaliação orientada para a medição dos resultados escolares dos alunos, seguindo as posições de Frederick W. Taylor, segundo as quais a escola é um local de trabalho, empenho e dedicação, onde os alunos treinam competências para, mais tarde, serem em prática no mercado de trabalho (Ferreira, 2006). Assim, tanto ao nível da avaliação dos alunos como dos professores, o objectivo primordial é avaliar o produto em vez do processo e a finalidade consiste em atribuir uma classificação.

A segunda geração ocorre entre as décadas de trinta e cinquenta do século passado, sendo marcada pelo conceito inovador de avaliação educacional, o qual é introduzido, em 1942, por

Ralph W. Tyler. O autor opunha-se, peremptoriamente, à avaliação do produto e contrapunha uma avaliação baseada no cumprimento dos objectivos (Barreira, 2009a e 2009b).

A avaliação no período tyleriano tem um enfoque na aproximação ou distanciamento entre os objectivos definidos e as respectivas operacionalizações.

Noutras palavras, a avaliação significa a verificação do desempenho dos professores de acordo com os objectivos estabelecidos no programa;

A terceira geração, que se inicia na década de sessenta, evidencia-se pela introdução da noção de julgamento na avaliação, presente nos modelos de Daniel Stufflebeam e de Scriven.

Para Stufflebeam “avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (apud Batista et al., nd., p.5), enquanto Scriven, por seu lado, define a avaliação como “a determinação sistemática e objectiva do mérito ou o valor de alguma coisa” através de uma avaliação formativa e sumativa (Scriven, 1967 apud Batista et al., p.7);

A quarta geração, que decorre desde a década de setenta até ao presente, marcadamente construtivista, caracteriza-se pela negociação e participação entre o avaliador e o avaliado. O avaliador tem como função organizar o processo de negociação e estimular a participação do avaliado no processo e este, por sua vez, é co-autor da sua própria avaliação e participa de forma activa no desenho, na implementação, na interpretação e nas decisões. O processo avaliativo requer um conhecimento mais especializado e profissional por parte dos intervenientes, embora seja entendido de forma holística, contribuindo simultaneamente para a edificação da arquitectura social da escola e para o desenvolvimento dos processos de trabalho dos indivíduos, “A avaliação de desempenho não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola” (Day, 2001, p.150).

Da própria evolução da avaliação num sentido mais lato, conclui-se que a avaliação do desempenho docente por seu turno evoluiu em duas linhas distintas:

- 1) Numa perspectiva de tipo descritivo, com uma finalidade exclusivamente formativa, através da recolha de informação, da apreciação do processo, através da negociação e co-responsabilização, no intuito de detectar falhas, omissões ou inadequações, e encontrar estratégias, avalia-se para a melhoria do desempenho do professor;
- 2) Numa perspectiva que visa uma decisão final ou a prestação de contas (*accountability*), com uma finalidade essencialmente sumativa, avalia-se com o objectivo primordial de julgar o mérito e o valor do desempenho do professor num determinado tempo e espaço, em interacção com uma realidade concreta.

Consequentemente, conforme a resposta que é dada à questão “Avalia-se para julgar ou para melhorar?”, assim obtemos diversas concepções sobre a finalidade da avaliação. Se partirmos da ideia basilar de Scriven, já anteriormente referida, de que a finalidade da avaliação consiste em julgar o mérito ou valor de uma coisa, importa definir quais as funções da avaliação, tanto formativa como sumativa. Neste âmbito, subscrevemos a opinião de Nevo (1990) sobre as seguintes quatro grandes funções da avaliação:

- 1) Contribuir para a melhoria e desenvolvimento da pessoa, de um produto ou de um programa no âmbito da avaliação formativa;
- 2) Fomentar a prestação de contas, a certificação e a selecção, na perspectiva da avaliação sumativa;
- 3) Motivar comportamentos desejados e promover as relações públicas, no âmbito da psicologia ou da sociopolítica;
- 4) Contribuir para o exercício da autoridade quando usada para fins administrativos.

Em síntese, as perspectivas de avaliação existentes nos diversos contextos educativos deixaram de ter o objectivo da medição, tal como acontecia sob a influência do paradigma

positivista das primeiras décadas do século XX, evoluindo para uma concepção de avaliação construtivista/naturalista, orientada para o diálogo e para a negociação (Nevo, 1995). Apesar desta evolução, prevalece a concepção de avaliação como “classificação sistemática do mérito e/ou valor de alguma coisa” (Nevo, 1995; Scriven, 1990, 1995; Stufflebeam, 1995a).

### **1.3. Novas tendências da avaliação**

Após ter definido o conceito de avaliação, parece-nos pertinente avançar, no âmbito do quadro teórico, com a explicitação dos modelos de avaliação de desempenho que têm orientado as diferentes concepções de ensino. Desta forma, impõe-se esclarecer que um modelo é um aspecto de uma teoria e, tal como Scriven sublinha, no caso do modelo de avaliação, “é uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação” (1981, p.34).

Começamos por distinguir entre os modelos de produto sob o paradigma racional - positivista e os modelos de processo sob o paradigma da acção. De acordo com a revisão da literatura, estes modelos são descritos por Day (1993) e Winter (1987, p.100) da seguinte forma:

Modelo de produto:

Segundo o paradigma racional – positivista, a avaliação segue o modelo de produto, o qual tem em conta apenas o produto final, ou seja, avaliam-se os resultados, compartimentando os objectivos, enquanto os métodos e a avaliação tem fases estanques sem qualquer ligação entre si.

O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das “autoridades educativas locais” e dos órgãos administrativos. Esta base de informações será, então, utilizada para atingir os objectivos da avaliação previamente definidos,

nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de múltiplas recomendações, por exemplo, a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação.

Rosales (1992, p.46) identifica as seguintes fases da avaliação que se resumem na seguinte sequência de actividades:

- 1) Identificar metas do programa.
- 2) Converter metas em objectivos operativos.
- 3) Seleccionar ou construir testes.
- 4) Aplicar testes.
- 5) Sintetizar os dados.
- 6) Informar se os objectivos foram ou não conseguidos em que medida

Embora criticado por só se centrar nos resultados, este modelo de desempenho de docentes, permitiu desenvolver procedimentos de avaliação no âmbito dos programas de formação de professores, contribuindo, desta forma, para elevar o estatuto dos professores (Ferreira, 2006, p.38).

Nos países onde os processos de avaliação do desempenho docente constituem ainda uma experiência embrionária, quer pela inexperiência dos avaliadores, quer dos avaliados, este tende a ser o modelo mais comum.

Modelo de processo:

Segundo o paradigma da acção a avaliação reside tem o seu enfoque no processo de trabalho, o qual conduzirá ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exactas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular para uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o

trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.

O modelo de processo apresentado por Winter, sem dúvida o modelo preferido por Day, reforça a cultura profissional dos professores, no quadro de uma concepção de ensino como profissão ou como arte, enquanto o modelo de produto espelha a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas.

No entanto, a dicotomia entre modelos de produto e de processo encontra-se presentemente cada vez mais esbatida. Na actualidade surgem modelos vanguardistas, tal como referem Stufflebean, Shinkfield, e Paidós (1987), que consideram a avaliação de desempenho do docente de forma holística, reforçam o papel fundamental do contexto para a compreensão dos fenómenos nele ocorridos, baseiam-se na negociação entre os vários intervenientes do processo avaliativo, tendo como objectivo contribuir para o enriquecimento da pessoa e do grupo.

Shinkfield (1995) é de opinião que a avaliação dos professores, com o intuito de melhorar o desempenho e, desde logo, fomentar as aprendizagens dos alunos, deve partir dos seguintes princípios:

- 1) A avaliação deve, para além de uma prestação de contas, também fazer parte do processo educativo interno inerente a cada escola;
- 2) A implementação do desenvolvimento profissional apenas é possível no âmbito de uma perspectiva construtivista;
- 3) A existência de uma relação de respeito mútuo entre professores e avaliadores;
- 4) Para implementar um plano de avaliação de professores é necessário, *à priori*, existirem consensos entre os vários intervenientes sobre a missão da escola bem como sobre a divisão de tarefas;
- 5) A auto-avaliação dos professores tem um papel preponderante no processo.

Para além disso, autores como Scriven (1995), Stufflebeam (1995b) e Webster (1995) sublinham a necessidade de criar um modelo comum de avaliação, no qual entronquem as diversas modalidades de avaliação: dos professores, dos administradores, do pessoal de apoio, dos programas, dos currículos e das escolas.

Ao compararmos os modelos tradicionais com os emergentes, evidenciam-se modelos antagónicos, porém bastante elucidativos para a compreensão da evolução da problemática da avaliação: o “modelo de défice” (*deficit model*) e o “modelo colegial”, introduzido por Haefele (1992).

No “modelo do défice”, o professor (avaliado) é tido como imperfeito e com necessidade de apoio para superar as suas lacuna, sendo o director/supervisor (avaliador) visto como perito, detentor do conhecimento e possuidor das capacidades para detectar as lacunas do professor, e conseqüentemente, estabelecer planos para corrigir as mesmas.

No “modelo colegial”, o enfoque da avaliação passa para as mãos dos professores, enfatiza os atributos específicos do professor, da situação de ensino, reconhece o contexto da sala de aula, da escola e da comunidade. A aplicação dos critérios de avaliação é, neste caso, diferenciada e visa encorajar o diálogo e o trabalho colaborativo entre pares.

Nesta linha de análise, é de salientar, na actualidade, a decadência do ”modelo défice”, caracterizado pelo aspecto de inspecção e a emergência de modelos colegiais ou colaborativos, que fomentam o desenvolvimento profissional e a negociação entre avaliadores e avaliados.

### **1.3.1. O conceito de desenvolvimento profissional**

Nos últimos anos tem-se assistido a uma evolução nas perspectivas da formação do professor. O enfoque central visa o desenvolvimento profissional, o qual é caracterizado como um processo dinâmico, de diversas aprendizagens, que ocorre ao longo da vida, salientado-se o protagonismo do professor (Fullan e Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Jaworski, 1993; Ponte, 1996).

No âmbito do desenvolvimento profissional, o professor toma as decisões fundamentais relativamente aos projectos que pretende efectuar e à forma como os quer pôr em prática. O desenvolvimento profissional constitui-se, deste modo, como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, as quais contribuem para que os professores produzam novo conhecimento prático e sejam capazes de aprender a partir da sua experiência (Marcelo Garcia, 1994).

O professor pode seguir diversas estratégias nas quais se incluem processos de auto-questionamento, leituras individuais, participações em encontros, cursos de formação, etc. No entanto, não pode negligenciar o envolvimento em determinados contextos formativos, experiências e projectos que incluam e fomentem o trabalho com outros profissionais da mesma área. Na opinião de Jaworski (1993), “o acto de reflectir pode ser visto como a ligação que falta entre experiências e aprender a partir da experiência”, sublinhando, deste modo, a importância do trabalho com os outros, quer seja de tipo colaborativo, quer de questionamento ou de escuta, salientando, assim, a importância da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, é da complementaridade entre autonomia, colaboração, acção e reflexão que o professor se desenvolve profissionalmente.

A avaliação, tal como a formação de professores, também sofre uma evolução, onde se enfatiza a dimensão reguladora da avaliação, surgindo, por exemplo, nas Normas Profissionais para o Ensino da Matemática ([NCTM], 1994, p. 77), como um “veículo que liga o método de ensino de um professor ao desenvolvimento profissional indispensável para permitir a esse professor melhorar o seu ensino”.

A avaliação - regulação assume diversas funções, de que se destacam as seguintes:

(i) uma *função operatória*, que serve para revelar, explicitar e compreender os problemas surgidos durante a realização da acção, pelo que é orientada para a tomada de decisões durante o desenrolar da acção; (ii) uma *função permanente*, a qual acompanha todo o ciclo da formação e funciona como um elemento constitutivo deste; (iii) uma *função participativa*, que permite a confrontação e a negociação entre os pontos de vista dos actores; (iv) uma *função formativa*, que se propõe associar os actores na procura e na concretização de soluções operatórias.

Em síntese, a avaliação assume-se como um momento de aprendizagem em comum a todos os actores envolvidos no processo, os quais se esforçam por uma melhoria da qualidade.

### 1.3.2. A noção de qualidade profissional

A qualidade profissional, bem com a melhoria da eficácia dos docentes, constituem objectivos centrais das reformas educativas a nível mundial. Deste modo, também as “estratégias avaliativas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes nas diversas fases da sua carreira têm como finalidade avaliar a qualidade do docente” (Danielson, 2000, pp.12-15).

De seguida, analisaremos, a título exemplificativo a situação de alguns movimentos reformadores, com especial incidência dos Estados Unidos da América do Norte, os quais têm salientado a importância da qualidade do professor, tornando esta uma das questões basilares nos sistemas de avaliação de docentes.<sup>4</sup>

Em 1993, a *National Commission on Excellence in Education*, nos Estados Unidos da América do Norte, publica o relatório denominado “Uma Nação em Risco”, segundo o qual, para superar lacunas graves no sistema educativo americano, se tornava imperioso tomar medidas urgentes para melhorar os resultados dos alunos, tendo em conta que os Estados Unidos estavam a “perder terreno” em termos de concorrência económica internacional – especialmente em relação ao Japão e à Alemanha – e as crianças norte-americanas em idade escolar não tinham resultados tão bons como as crianças europeias e asiáticas. Muitas das medidas delineadas só poderiam ser postas em prática através de um reforço da qualidade do ensino ministrado pelos docentes, não só nas escolas das zonas urbanas mais privilegiadas, mas sobretudo nas zonas rurais mais desfavorecidas

Numa segunda fase, com início na década de noventa, foi dada ênfase, nesse âmbito, ao papel estimulante dos resultados académicos dos alunos bem como ao tratamento estatístico desses resultados. A terceira fase decorre desde a publicação, em 1996, da *What Matters Most: Teaching for America's Future*, pela *The National Commission on Teaching and America's*

---

<sup>4</sup> Ibid.

*Future*, a qual salientou o papel fulcral da qualidade profissional, tornando-o tema central da agenda política. Muitos estudos evidenciavam o papel preponderante da qualidade do professor para o sucesso dos alunos (Darling-Hammond & Falk, 1997; Langer, 2002).

Em 2001, a Lei Federal *No Child Left Behind* (NCLB) sublinha novamente a qualidade do professor como variável significativa para o sucesso dos alunos (U.S. Department of Education, 2002a). No intuito de obviar o problema da falta de professores qualificados em escolas de zonas carenciadas, o governo americano propunha que, até ao final do ano lectivo de 2005-2006, todos os professores de disciplinas consideradas nucleares, tais como Matemática, Ciências e Inglês, se tornassem “altamente qualificados”.

Para obter essas qualificações, os professores deveriam ser detentores de um diploma de estudos superiores, tais como mestrado ou doutoramento, carecendo esses de certificação e respectiva licença estatal, de forma a demonstrarem competência comprovada nas disciplinas que leccionavam.

Infelizmente, em vez de se investir em programas rigorosos de qualificação e certificação de professores, assistiu-se, ainda nesse contexto internacional, à proliferação de programas alternativos de qualificação de professores, aprovados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte, cujo principal objectivo consistia em conseguir uma solução rápida para o problema dos professores, sem se apostar na qualificação ou certificação criteriosa do professor. Segundo o relatório, “Ao Encontro do Desafio do Professor Altamente Qualificado” (U.S. Department of Education, 2002b), a ênfase na qualificação profissional foi colocada na aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos, em detrimento da competência pedagógica, da avaliação e da gestão da sala de aula.

A exequibilidade da Lei NCLB tem sido alvo de críticas, principalmente devido ao facilitismo com que alguns estados norteamericanos têm implementado sistemas alternativos de

qualificação e de certificação de professores, baseados exclusivamente em testes de obtenção de resultados, sem qualquer exigência sobre a preparação ou a experiência de ensino. Esta prática contraria as teses defendidas na investigação recente, as quais defendem que a qualificação do docente deve “focar o que o professor está apto a fazer e não, em primeiro lugar, os seus conhecimentos sobre os conteúdos” (Darling-Hammod & Young, 2002).

Um corpo de pesquisa significativo, incluindo “pesquisa com base científica”, desenvolvido no Texas e na Califórnia, Iowa, Carolina do Norte, Alabama, entre outros estados, reconheceu que os conhecimentos profissionais do professor, em íntima ligação com a experiência estão mais relacionados com o sucesso dos alunos e com a permanência do professor na profissão do que, propriamente, com os seus conhecimentos sobre os conteúdos e a sua capacidade de comunicação.

Recentemente, chegou-se à conclusão de que os objectivos propostos na Lei NCLB, no âmbito da qualificação e a certificação dos professores, não foram atingidos. Na prática, a lei não conseguiu garantir, nem a qualificação adequada para as tarefas complexas que os professores tinham de desempenhar, nem indicar linhas de orientação de pesquisa que permitam entender qual o tipo de ensino necessário nas diferentes salas de aula.

Por outro lado, o objectivo de maior prestação de contas (*accountability*) das escolas, de modo a promover uma educação de qualidade para todos, também ficou longe de ser alcançado com a implementação da lei.

Em Junho de 2009, uma organização norte-americana não governamental, sem fins lucrativos, dedicada à formação e certificação de professores, *The New Teacher Project*, publica os resultados de um estudo, intitulado “*The Widget Effect*” [O efeito da indeterminação, tradução do autor].

De acordo com este estudo, “as políticas e os sistemas de avaliação vigentes não evidenciam diferenças significativas entre os professores, não existindo diferença, ou sendo esta mínima, entre o ensino considerado excelente e bom, o bom do satisfatório ou, mesmo, o satisfatório e o não satisfatório” (The New Project, 2009, p.5).

Esta indiferenciação na avaliação dos docentes foi denominada *the Widget Effect*, precisamente a tendência para tratar todos os professores como permutáveis, mesmo quando a sua forma de leccionar é muito diversa. Como consequência desta indiferenciação, o desenvolvimento profissional do professor não se processa de acordo com as suas capacidades profissionais e os desempenhos insatisfatórios raramente são identificados ou são alvo de intervenção (The New Project, 2009).

A indiferenciação, segundo este estudo, tem as seguintes implicações na avaliação dos docentes:

- 1) Todos os professores são avaliados de “bons” ou “óptimos”;
- 2) A excelência não é reconhecida;
- 3) O desenvolvimento profissional é inadequado;
- 4) Os professores em início de carreira são negligenciados.;
- 5) Os desempenhos insatisfatórios não são identificados.

Perante estes resultados, o actual Presidente dos Estados Unidos da América do Norte, Barack Obama, no seu discurso na Câmara do Comércio Hispano-Americana, de 10 de Março de 2009, afirma, de forma inequívoca, em relação à política educativa a ser seguida pela sua administração, o seguinte:

Sejamos claros: se a um professor lhe são dadas uma, duas ou até três oportunidades e, contudo, não melhora o seu desempenho, então não há motivo para que continue a ensinar. Eu rejeito um sistema que premeia o erro e

protege o indivíduo de arcar com as consequências do mesmo. A fasquia é demasiado alta. Só o melhor nos interessa, quando se trata dos professores dos nossos filhos assim como das escolas onde eles ensinam (p. 6).

Darling-Hammond e Haselkorn (2009) vão mais longe, alertando os norte-americanos para a necessidade urgente de alterar as políticas educativas do país, advertindo para o risco da nação estar prestes a “perder o barco”, no que respeita à exigência de qualidade no ensino ao comparar o sistema de formação de professores nos Estados Unidos da América e nos países escandinavos, sobretudo na Finlândia e, desde logo, a longo prazo, registar níveis e sucesso menos elevados do que nesses países.

Na opinião dos investigadores, os debates sobre os modelos de formação tornaram-se entediantes e ineficazes, devendo o enfoque ser colocado no aumento da eficácia do professor, especialmente no caso dos docentes que leccionam alunos com maiores necessidades.

A questão primordial na formação não tem a ver com ligeiras alterações, mas sim com uma transformação que conduza a um acréscimo substancial ao nível dos conhecimentos e das competências dos docentes.

O objectivo consiste em tentar alcançar os níveis mais altos na qualidade profissional, tal como fizeram as nações que se empenharam na formação de professores na última década.

Darling-Hammond e Haselkorn (2009) ilustram a sua teoria com o exemplo dos países escandinavos, em especial para a Finlândia, onde o aumento nos resultados se deveu, sobretudo durante as duas últimas décadas, a uma revisão profunda na educação dos professores.

Na Finlândia todos os docentes têm uma preparação inicial de três anos, totalmente subsidiada pelo Estado, para além de uma bolsa de estudo. A formação dos docentes decorre numa “escola moderna”, associada a uma Universidade, cujo estágio pedagógico inclui, não só a utilização e a realização de pesquisa na sala de aula, como também o ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, nos países asiáticos, por exemplo em Singapura, os candidatos a professor recebem um subsídio estatal durante quatro anos, bem como um salário no ano de formação. Estes países investem em profissionais de educação uniformemente bem preparados, recrutando e pagando os candidatos de topo para ensinar nas escolas. Os professores são pagos de acordo com os lugares que ocupam, com salários equitativos e, por vezes, recebem incentivos para a fixação em zonas mais desfavorecidas, no intuito de proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos.

Como sugestão para aumentar o nível de qualidade é proposto, actualmente, que sejam adoptados modelos de formação de professores fomentadores da qualidade no ingresso da profissão, através de vários programas de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os programas para o desenvolvimento profissional dos candidatos a professor deverão decorrer em regime residencial, no modelo de formação clínica, pelo menos durante um ano lectivo, em contacto com docentes mais experientes e em contextos de aprendizagem diversificados.

Neste âmbito, o governo de Barack Obama, no seu programa para a educação, apresenta as seguintes medidas com carácter de urgência para o sistema educativo americano: premiar a excelência através de prémios, bem como uma maior responsabilização dos docentes na escola; incentivos para a fixação de docentes em zonas carenciadas; remunerações adicionais para áreas disciplinares deficitárias, por exemplo Matemática e Ciências; e a formação de professores em início de carreira, a qual deverá ser acompanhada por docentes mais experientes.

Em síntese, se pretendemos uma melhoria notória nos resultados dos alunos e o desenvolvimento das suas competências na sociedade global, para a realização de tarefas multifacetadas, é necessário, a montante, investir na qualidade profissional dos professores em

todos os níveis de ensino. Barack Obama sublinhou recentemente que “o futuro da nação depende dos seus professores” (President Obama’s Remarks, 2009, 10 de Março, p.5).

Deste modo, a valorização da profissão docente é uma questão fulcral das políticas educativas actuais, de forma a torná-la uma profissão mais atractiva, tanto para os que pretendem ingressar na carreira, como para conseguir manter os professores mais qualificados no ensino. Para isso, incentivam-se, por um lado, as estratégias de desenvolvimento profissional e, por outro, reformula-se os sistemas de avaliação do desempenho docente.

Na verdade, o objectivo final consiste em proporcionar a todos os alunos, independentemente da sua raça, proveniência social, das suas capacidades físicas e intelectuais, um ensino de qualidade através de professores altamente qualificados, e simultâneamente eficazes, uma meta que poderá constituir-se num dos maiores desafios que os agentes educativos enfrentam no início deste século.

## **CAPÍTULO 2.**

# **MODELO ACTUAL DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Como resultado da análise da literatura apresentamos os critérios intrínsecos que subjazem ao Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) vigente<sup>5</sup> em Portugal, cujos objectivos se encontram consagrados no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Para além disso, traçamos uma breve perspectiva histórica da implementação do mesmo o qual é descrito detalhadamente.

## **2.1. Critérios intrínsecos à avaliação docente: finalidade, objecto; intervenientes, instrumentos e processo.**

### **2.1.1. A finalidade da avaliação.**

O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) vigente em Portugal tem como principal finalidade (Decreto Regulamentar [DR] N.º 2/2008, art.º 3, 2), “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, constituindo ainda seus objectivos os fixados no n.º 3 do artigo 40.º do ECD”, nomeadamente (Decreto-Lei [DL] N.º 15/2007):

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;

---

<sup>5</sup> O modelo de avaliação dos docentes vigente sofreu, durante a realização da presente dissertação, algumas reformulações e simplificações, as quais fazem parte dos regimes transitórios de implementação do modelo que apresentaremos posteriormente neste capítulo.

- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Partindo destas premissas, podemos concluir que o regime de avaliação do desempenho dos docentes pretende ser exigente, com efeitos no seu desenvolvimento, quer pessoal quer profissional, visando, desde logo, melhorias na prática lectivas dos docentes e nos resultados dos alunos.

### **2.1.2. O objecto da avaliação.**

Com base na legislação acima referida, podemos concluir que o modelo de avaliação vigente em Portugal pretende avaliar o grau de cumprimento dos objectivos individuais do docente, de acordo com as metas traçadas no designado Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Docente.

O Coordenador do Departamento curricular pondera a qualidade científico -pedagógica do docente, tendo em conta os seguintes parâmetros (DR N° 2/2008, artº.17, nº.1):

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

Paralelamente, a Direcção Executiva/Director afere o cumprimento do serviço lectivo e não lectivo (assiduidade) do docente, bem como a participação do mesmo na vida da Escola, utilizando os seguintes parâmetros (DR N° 2/2008, artº18, nº.1):

- a) *Nível de assiduidade* — aprecia a diferença entre o número global de aulas previstas e o número de aulas ministradas;

## Modelo Actual de Avaliação do Desempenho Docente

- b) *Serviço distribuído* — aprecia o grau de cumprimento do serviço lectivo e não lectivo atribuído ao docente, tendo por referência os prazos e objectivos fixados para a sua prossecução;
- c) *Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo* — aprecia os dados apresentados pelo docente na ficha de auto-avaliação os quais são objecto de validação pelos avaliadores;
- d) *Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada* — assente na valorização dos seguintes factores:
  - i) Número de actividades constantes do projecto curricular de turma e do plano anual de actividades que foram distribuídas ao docente em cada ano lectivo e em que o mesmo participou;
  - ii) Qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos prosseguidos;
- e) *Ações de formação contínua* - aprecia, tendo em conta a classificação e o número de créditos obtidos:
  - i) As acções de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico -didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona;
  - ii) As acções de formação contínua relacionadas com as necessidades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades;
- f) *Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica* — aprecia o grau de cumprimento dos objectivos predefinidos para o desempenho de cargos ou actividades de coordenação nas estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica, ou na coordenação de projectos, previstos na lei ou no regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- g) *Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa* — aprecia os projectos propostos pelo docente e pelo respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo por referência os seguintes indicadores.
  - i) Grau de cumprimento dos objectivos previamente fixados;
  - ii) Avaliação do desempenho do docente no desenvolvimento do projecto.

### **2.1.3. Os intervenientes na avaliação.**

O novo regime consiste num processo de avaliação entre pares; considera a totalidade das actividades exercidas pelos professores, tendo em conta a competência pedagógica do docente, o cumprimento dos objectivos estabelecidos e do serviço distribuído, bem como a participação do docente na vida da escola (Ministério da Educação [ME], 2008, p.3).

Intervêm no processo de avaliação do desempenho os professores avaliados, os avaliadores e a Comissão de Avaliação do Desempenho (DL N° 15/2007, artº.43, alínea 1).

Os professores são avaliados nas suas escolas pela Direcção Executiva/Director e pelos professores Coordenadores de Departamento Curricular (ME, 2008, p.1). O Presidente do Conselho Executivo/Director pode delegar a avaliação nos restantes membros da Direcção Executiva/Direcção e os Coordenadores do Departamento Curricular podem delegá-la noutros professores titulares. Os professores responsáveis pela avaliação são, por regra, os professores mais experientes.

A participação dos Pais e Encarregados de Educação na avaliação depende da concordância do avaliado (DR N° 2/2008, artº.18, nº 3).

São os avaliadores, em comum acordo com os avaliados, que definem os objectivos individuais, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objectivos do projecto educativo e do plano de actividades de cada escola (DR N° 2/2008, artigos.8 e 9, nº.1).

No processo avaliativo intervêm, também, um inspector, para avaliar os 5 professores coordenadores (DR N° 2/2008, artº.29, nº.1, alínea b), assim como “o Conselho Científico para a Avaliação de Professores que acompanha o processo, bem como a Direcção Geral dos Recursos Humanos que fornece orientações” (ME, 2008, p.3).

#### **2.1.4. Os instrumentos da avaliação.**

A avaliação de desempenho é efectuada através da auto-avaliação e da avaliação do professor titular acompanhante<sup>6</sup>, “implica o preenchimento de fichas próprias cujo modelo é aprovado pelo despacho previsto no n.º 3 do artigo 44.º do ECD” (DR N.º 2/2008, art.º27, n.º. 9).

O processo de avaliação compreende, deste modo, “a utilização de instrumentos de registo normalizados. (...) Os modelos de impressos das fichas de avaliação e de auto-avaliação são aprovados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (DL N.º 15/2007, art.º.44º, n.º 2 e 3)

Segundo o ECD, o avaliado deverá preencher uma “ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação contínua realizada” (DL N.º 15/2007, art.º.44, n.º3).

O coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo, por sua vez, deverá efectuar o preenchimento de uma ficha de avaliação sobre a componente científico - pedagógica do docente, com base nos critérios anteriormente referidos (DL N.º 15/2007, art.º.44, n.º1). Para além disso, deverá preencher uma ficha de registo normalizado da observação de aulas, para cumprir o disposto na alínea c) do n.º3 do artigo 45º do ECD. (DL N.º 2/2008, art.º.17, n.º 3 e 4).

No que respeita à avaliação da Direcção Executiva/Director, deve ser efectuada através do preenchimento de uma ficha de avaliação sobre a participação do docente nas actividades escolares, conforme os critérios anteriormente referidos (DL N.º 15/2007, art.º.44, n.º2).

No entanto, as escolas têm total liberdade de elaborar outros instrumentos de registo de informação que considerem relevantes para efeitos da avaliação do desempenho dos seus

---

<sup>6</sup> Durante a realização da presente dissertação, o modelo de avaliação dos docentes vigente sofreu algumas reformulações e simplificações que fazem parte dos regimes transitórios de implementação do modelo que apresentaremos posteriormente neste capítulo.

docentes. “Os instrumentos para efeitos da avaliação do desempenho docente são elaborados e aprovados pelos Conselhos Pedagógicos das escolas, tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cada escola e o conjunto dos seus professores têm, por isso, autonomia para definir o que é observado e avaliado. A qualidade das fichas é controlada pelos professores no Conselho Pedagógico” (ME, 2008).

### **2.1.5. O processo de avaliação.**

Inicia-se pela definição de *objectivos individuais* dos docentes, o que deve corresponder ao contributo de cada docente para o cumprimento dos objectivos do projecto educativo e do plano de actividades de escola. Inclui o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação, observação de aulas, a análise de documentação e culmina com o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores, a realização de entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado e, finalmente, a realização da reunião dos avaliadores para a atribuição da avaliação final. Está também prevista uma conferência de validação das propostas de avaliação com a menção qualitativa de excelente, de Muito Bom ou de Insuficiente pela Comissão de Coordenação de Avaliação (DR N° 2/2008, artº.15).

Com base na análise da literatura consultada, foi elaborado o esquema da Figura 2.1, onde se referem, de forma sucinta, o enquadramento legal e o funcionamento do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD).

Este esquema tem uma dupla componente interna e externa. Segundo Ferreira (2006), só é possível, na óptica do legislador, pelo menos teoricamente, determinar, de forma razoável, as boas práticas docentes na sua totalidade, complexidade e especificidade. Porém, “na aplicação prática destes normativos legais, a realidade observada nem sempre corresponde às expectativas geradas pela Lei, por razões de ordem vária, que impedem a sua concretização num plano aceitável” (p.30).

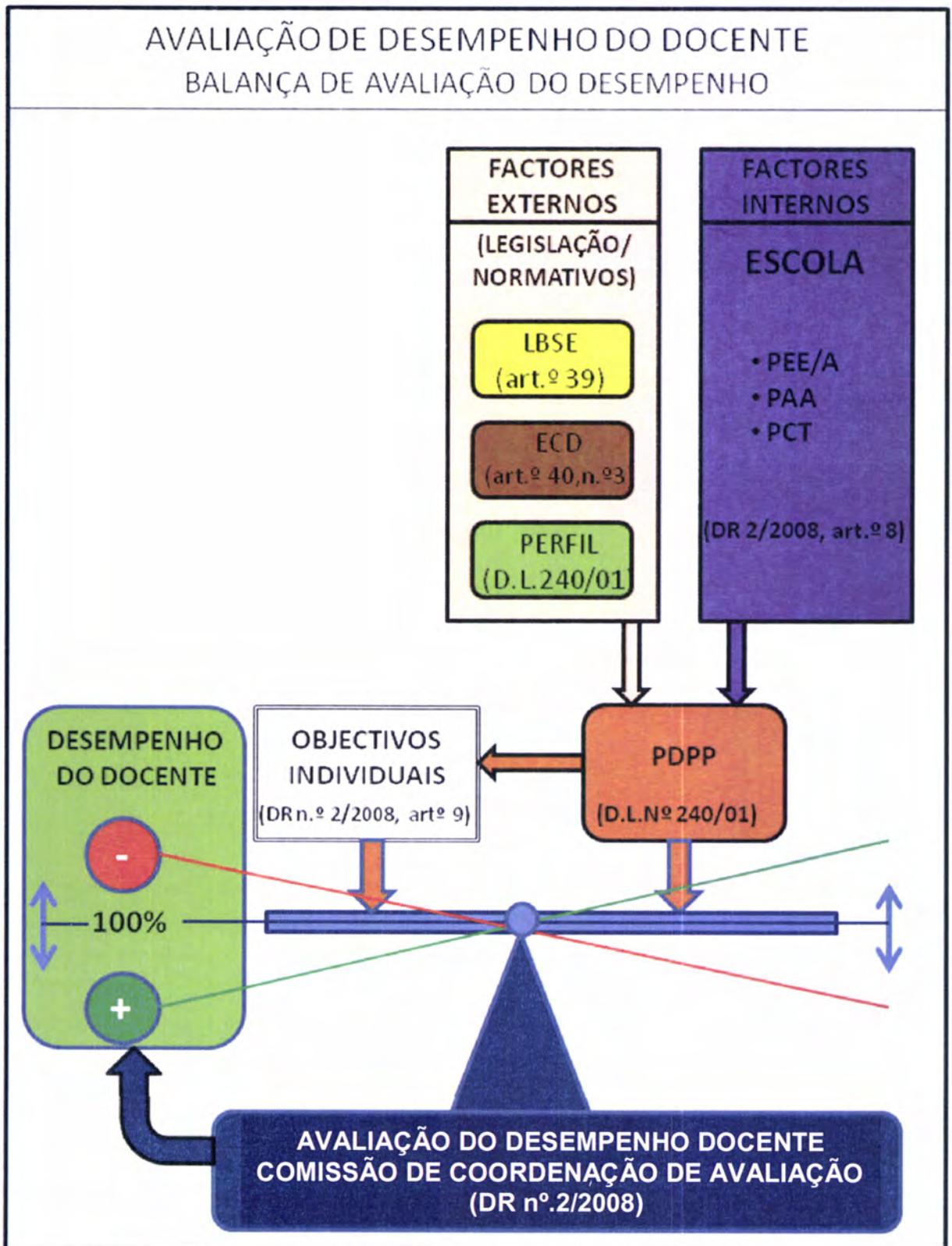


Figura 2.1. Esquema do modelo ADD.

O esquema apresenta, por um lado, como factores externos ao modelo ADD, os seguintes normativos:

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a qual explicita as responsabilidades profissionais, sociais e culturais dos docentes, bem como as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas dos mesmos para o exercício da profissão (Lei N.º 46/86, art.º 39);

2. O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. No ECD, art.º 40, n.º 3, são explicitados os objectivos da avaliação do desempenho, referidos anteriormente.

3) O Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (DL N.º 240/01), que especifica o papel dos docentes segundo quatro dimensões:

a) A dimensão profissional e ética, na qual o professor é entendido como promotor de aprendizagens curriculares, alicerçando a prática profissional no quadro da política educativa, através de uma metodologia adequada aos saberes e ao contexto. Para além disso, utiliza pedagogias diferenciadas, metodologia diversificada, bem como fomenta a autonomia e a inclusão dos alunos na sociedade.

b) A dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, na qual o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo reconceptualizado, nomeadamente no âmbito do Projecto Curricular de Turma, recorrendo a saberes transversais e multidisciplinares. O professor utiliza linguagens diversas e suportes variados, por exemplo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), desenvolve estratégias de avaliação diversificadas e envolve os alunos na gestão do currículo.

c) A dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade, na qual o professor participa activamente na vida da comunidade e na escola com vista à formação integral dos alunos.

d) A dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, na qual o professor assume a formação como desenvolvimento pessoal e profissional. O docente segue um plano de formação baseado nas suas necessidades decorrentes da sua prática nas vertentes científica, metodológica e deontológica.

Nesta dimensão, o docente demonstra capacidade de análise e reflexão sobre as suas práticas em contexto, bem como atitude positiva para o trabalho colaborativo. Recorre ao trabalho de investigação e ao trabalho em equipa e participa em projectos de investigação relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Ao assumir um papel activo na orientação da sua carreira, através da gestão do seu próprio Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional, “cabe a cada docente em avaliação, no quadro do referencial legal e das opções e decisões tomadas na escola, apresentar evidências do desenvolvimento do seu percurso profissional, tendo em conta as diferentes dimensões do perfil geral de desempenho profissional” (Conselho Científico para a Avaliação de Professores [CCAP], 2008, p. 6).

Estas quatro dimensões do perfil geral do docente fazem parte integral do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do docente (doravante denominado PDPP), o qual assume um papel central no sistema de avaliação dos docentes.

Por outro lado, o esquema da Figura 2.1 apresenta como factores internos ao modelo ADD, segundo as disposições do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, artigo 8, os seguintes normativos:

1. O Projecto Educativo da Escola e de Agrupamento (PEE/A);
2. O Plano Anual de Actividades (PAA) e

3. O Plano Curricular de Turma (PCT).

No PEE/A são tidos em conta os objectivos e as metas fixados para a escola, os indicadores de medida em relação ao progresso dos resultados dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar de acordo com o contexto socioeducativo.

No PAA são considerados os objectivos e metas fixados para a Escola ou para o Agrupamento.

No PCT são estabelecidos objectivos e metas específicos para uma turma, que por decisão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, e, de acordo com o regulamento interno da escola, poderão servir de referência para a avaliação do desempenho dos docentes.

Os factores de referência externos na avaliação influenciam directamente os normativos de referência internos das escolas.

Tanto os factores de referência internos como os externos são determinantes na elaboração do Plano de Desenvolvimento Profissional e Pessoal do docente (PDPP), o qual, por sua vez, serve como referencial para a definição dos objectivos individuais do avaliado.

No final do processo avaliativo, os avaliadores e o avaliado vão comparar os objectivos individuais negociados e aceites no início do processo com os objectivos individuais concretizados.

Deste processo resulta uma classificação final da avaliação de desempenho do docente nas várias componentes de classificação e respectivos subgrupos, feita nos termos do art.46 do ECD com menções qualitativas.

As menções qualitativas (Excelente – correspondendo a avaliação final de 9 a 10 valores; Muito Bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular — de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores) correspondem à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, espelhando o grau de cumprimento dos objectivos fixados e o nível de competência demonstrada na sua concretização, tendo em conta os

princípios orientadores que foram formulados pelo conselho científico para a avaliação de professores e na definição dos respectivos padrões (DR N.º 2/2008, art.º 21, n.º 2 e 3).

## **2.2. Regimes transitórios de implementação do modelo.**

Durante a execução da presente dissertação, houve alterações à legislação no sentido de simplificar o modelo de avaliação do desempenho docente vigente.

Deste modo, torna-se pertinente referir as alterações introduzidas pelos regimes transitórios em curso.

Foi publicado o Decreto Regulamentar N.º 11/2008 de 23 de Maio que define o regime transitório de desempenho de avaliação do pessoal docente durante o ano escolar 2008- 2009, denominado 1.º ciclo de avaliação, no qual se procede à aplicação de um *procedimento de avaliação simplificado*.

Durante este período, a avaliação de desempenho dos docentes inclui:

- A ficha de auto-avaliação e
- A avaliação a realizar pelo órgão da direcção executiva.

A avaliação do órgão da Direcção Executiva/Director incide apenas nos seguintes parâmetros: nível de assiduidade; cumprimento de serviço distribuído e acções de formação contínua frequentadas pelo docente.

As garantias dos avaliados são reforçadas, nomeadamente no que se refere aos efeitos da atribuição das classificações de Regular e de Insuficiente.

Os efeitos da atribuição destas menções qualitativas ficam condicionados aos resultados de uma nova avaliação, a ser realizada no ano escolar seguinte, não se concretizando, caso a classificação do docente nessa avaliação seja, no mínimo, de Bom.

No 1º ciclo de avaliação, os coordenadores de departamento curricular ou os coordenadores do conselho de docentes são avaliados pelo presidente do conselho executivo / director, em vez de ser avaliados por um inspector.

No entanto, a experiência prática de implementação do actual modelo de avaliação dos docentes reitera a necessidade de introduzir algumas correcções no modelo, para permitir ultrapassar problemas identificados pelos professores, embora não sejam comuns a todas as escolas. O governo tomou um conjunto de medidas, com o objectivo de simplificar e aperfeiçoar ainda mais o procedimento da avaliação. É estabelecido, de novo, um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente, para vigorar até final do 1.º ciclo de avaliação, que ficará concluído até 31 de Dezembro de 2009, o qual se encontra definido no Decreto Regulamentar Nº 1-A/2009 de 5 de Janeiro.

Deste *regime transitório* constam as seguintes medidas:

1. Assegurar que os professores sejam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
2. Dispensar, no ano lectivo de 2009-2010, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo Conselho Científico da Avaliação dos Professores;
3. Dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que exista acordo tácito sobre a fixação dos objectivos individuais ou sobre a classificação proposta;
4. Tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (a avaliação da componente pedagógica incluindo a observação de aulas), dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente;
5. Reduzir de três para duas o número das aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado;

6. Dispensar da avaliação os professores que reúnam condições de aposentação até final do ano escolar de 2010-2011 e os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento;
7. Simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho.

No dia 30 de Setembro de 2009, foi publicado o Decreto-Lei N.º 270 que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Nesse âmbito, altera-se quer a estrutura da carreira quer os requisitos de progressão e de acesso à carreira.

As menções qualitativas de mérito (Excelente e Muito Bom), quando atribuídas consecutivamente conferem também direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira aos professores que se distingam pela sua competência e pela qualidade do seu desempenho.

Os docentes que obtenham, independentemente da ordem, duas menções qualitativas de Excelente e Muito Bom durante dois períodos consecutivos da avaliação de desempenho poderão usufruir de uma bonificação de um ano para progressão na carreira.

Os docentes têm, igualmente, direito a um prémio pecuniário de desempenho por cada duas avaliações de desempenho consecutivas ou três interpoladas com menção qualitativa igual ou superior a Muito Bom.

Da análise do quadro legal do actual modelo de avaliação de desempenho vigente em Portugal torna-se evidente a centralidade do desenvolvimento pessoal e profissional do docente no qual entroncam os objectivos individuais definidos pelo docente, os quais devem ter por base os normativos externos e internos da escola, dado que são eles que caracterizam o contexto em que o docente realiza o seu trabalho.

Contudo, a implementação prática do modelo à realidade das nossas escolas tem apresentado algumas dificuldades, pelo que foi necessário, por mais do que uma vez, proceder a reajustamentos no sentido de o simplificar. Parece-nos haver uma tendência para desburocratizar o modelo e, ao mesmo tempo, permitir aos docentes mais tempo e mais formação sobre determinadas áreas específicas da avaliação.

Os desempenhos individuais são avaliados em comparação com dados que lhe são externos, estabelecidos por normativos legais, comuns a todos os professores e escolas e fixados, de acordo com peculiaridades locais da turma, do grupo profissional, na Escola. Mas os desempenhos individuais, também são avaliados em comparação com dados intrínsecos a cada profissional, nomeadamente as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objectivos que definiu, os objectivos que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas. Os padrões de referência que predominam e condicionam, em última instância, a avaliação docente são, contudo, os estabelecidos pela entidade empregadora, neste caso, o Ministério e Educação (Rodrigues, A. & Peralta, H., 2008, pp.11-12).

De seguida, abordaremos os factores apresentados pela literatura que mais podem influenciar a avaliação de desempenho docente.

## **CAPÍTULO 3.**

# **FACTORES DE RECEPTIVIDADE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

### **3.1 O plano de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (PDPP) e as suas implicações na avaliação.**

A generalidade dos estudos sobre os factores que intervêm na avaliação do desempenho docente (Teaching And Learning International Survey [TALIS], 2009; Santos, 2008) mostra que uma das maiores preocupações dos docentes na actualidade se prende com o plano de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Em muitos países, a grande maioria dos docentes investe nas suas carreiras e considera que este investimento se reflecte nas suas práticas de ensino. Por um lado, assiste-se a um maior investimento de tempo e dinheiro na formação e, por outro, à utilização de estratégias pedagógicas mais diversificadas na sala de aula.

No entanto, por outro lado, a falta de reconhecimento, por parte da direcção da escola, de desempenhos eficazes e a inércia perante desempenhos insatisfatórios conduz a uma indiferenciação entre os professores, facto que constitui para muitos professores motivo de preocupação. Segundo o relatório TALIS da OCDE (2009), que proporciona a primeira perspectiva comparativa das condições de ensino e aprendizagem, de mais de 70 mil professores, a nível internacional, em 23 países participantes, “três quartos comunicaram que não receberiam qualquer reconhecimento pelo melhoramento da qualidade do seu trabalho. Uma proporção semelhante comunicou que não receberia qualquer reconhecimento por ser mais inovador no seu ensino” (p. 8). Na realidade, os mesmos docentes acrescentaram, ainda, que, nas suas escolas, os professores mais eficazes não eram os mais recompensados e que a direcção executiva/direcção da escola não tomava nenhuma medida para alterar as medidas monetárias compensatórias atribuídas a docentes cujo desempenho fosse considerado continuamente insatisfatório.

Nos Estados Unidos da América do Norte assiste-se a um fenómeno idêntico no que respeita à avaliação do desempenho dos docentes, dado que os docentes são avaliados na maioria dos estados através de um sistema que não reconhece a excelência do seu trabalho.

Na verdade, segundo o relatório do *The New Teacher Project* (TNTP, 2009), 99% dos professores na maioria dos sistemas de avaliação dos diferentes estados são avaliados com a menção de “satisfatório”. Como consequência, muitos estados têm dificuldades em despedir os docentes cujo desempenho é considerado “insatisfatório” e, como não existe uma verdadeira avaliação, o ensino de qualidade não é distinguido. Por este motivo, o relatório recomenda uma maior valorização da qualidade no ensino, através da “utilização de um sistema de avaliação de desempenho docente justo, eficaz e credível baseado na diferenciação dos docentes segundo o nível de eficácia para promover o sucesso da aprendizagem dos alunos” (p. 31).

Em Portugal, o actual modelo de avaliação de desempenho docente tem, na sua génese, como um dos objectivos primordiais o desenvolvimento profissional do docente. Tal como referem Loucks-Horsley et al. (1998) visa, em suma, “criar oportunidades para o professor desenvolver novo conhecimento, desenvolver competências, abordagens e predisposição para melhorar a sua prática profissional, quer a nível da actividade lectiva, quer organizacional.” A consecução de tal objectivo exige, porém, a todos os agentes educativos que intervêm no processo avaliativo que entendam as grandes diferenças entre a formação dita tradicional e aquela que se pretende no âmbito de um plano de desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

De um modo geral, os docentes frequentavam acções de formação estruturadas de fora para dentro, com ênfase essencialmente nas carências dos mesmos, compartimentadas em diversos

assuntos, partindo de uma determinada teoria que o formador expunha, seguindo modelos mais ou menos normalizados (Santos, 2008).

No âmbito do plano de desenvolvimento profissional e pessoal docente, as acções de formação, actualmente, pretendem-se estruturadas de dentro para fora, com ênfase nas potencialidades dos professores, focando os seus diversos saberes, com uma forte interligação entre a teoria e a prática, nas quais o formador utiliza uma metodologia eclética, com o objectivo de proporcionar ao formando o contacto com diferentes abordagens da realidade (Santos, 2008). Ainda na perspectiva de Santos<sup>3</sup>, parafraseando outros autores<sup>4</sup>, o conhecimento é orientado para a prática, baseado na experiência e na reflexão sobre esta, exigindo a integração entre a experiência e o conhecimento teórico, dinâmico, evolutivo e muito dele implícito, com um carácter pessoal, experiencial e situado.

O conhecimento profissional do docente assenta em diversos princípios: no princípio da pessoalidade, com enfoque quer nas singularidades pessoais, quer do contexto; no princípio da auto-implicação; e no princípio da aprendizagem por compreensão, com especial ênfase no pensamento reflexivo e nos processos de metacognição.<sup>5</sup>

No que respeita à prática lectiva, o conhecimento profissional do docente reflecte conhecimentos múltiplos, tais como o conhecimento sobre a área do saber; o conhecimento sobre o currículo, sobre a instrução prática e o conhecimento sobre a aprendizagem, os quais devem estar bem alicerçados, por um lado, num bom conhecimento do contexto em que o docente exerce a sua profissão, e, por outro, num conhecimento detalhado de si mesmo.

---

<sup>3</sup> Id.

<sup>4</sup> Clandinin: 1986; Schön, 1992; Elbaz, 1983; Azcárate, 1999.

<sup>5</sup> Id.

De acordo com o já referido relatório TALIS (2009, p. 3), “a participação dos professores em acções de desenvolvimento profissional está directamente associada ao seu domínio de um maior leque de métodos para usar na sala de aula, mesmo quando não é óbvio até que ponto o desenvolvimento profissional desencadeia ou responde à adopção de novas técnicas”.

No actual modelo de avaliação de desempenho docente em vigor em Portugal, uma das finalidades da avaliação consiste em proporcionar o desenvolvimento do conhecimento profissional dos docentes ao longo da carreira docente. Para a definição do plano de desenvolvimento profissional e pessoal do docente confluem as disposições consagradas nos normativos legais, considerados factores externos e internos do actual modelo, tal como foi detalhadamente exposto no capítulo anterior. O grau de consecução dos objectivos delineados no plano é medido através da avaliação do desempenho do professor a nível profissional de forma globalizante, o que desde logo implica a realização de transformações profundas no seio da própria comunidade educativa, quer no papel do avaliador, quer no papel do docente avaliado como também ao nível da escola.

O avaliador deverá adoptar um papel de responsabilidade e investimento, de modo a acompanhar o processo de avaliação, interagir com o avaliado, apoiar a reflexão do mesmo bem como dar-lhe *feedback*.

O avaliado, por sua vez, pauta as suas acções pela confiança no processo e pelo investimento na formação, através da sua capacidade de se expor, de reflectir e de investir.

Ao nível da escola é necessário, sobretudo, que a instituição se entenda como uma organização aprendente, na qual são criadas as condições favoráveis para conjugar lógicas individuais e colectivas em que se desenvolva uma determinada cultura profissional, baseada nas relações colegiais, inserida num contexto colaborativo, alicerçada na confiança entre os pares.

Em suma, o trabalho do docente deverá desenvolver-se num contexto de mudança, em que o isolamento possa ser reduzido, haja apoio emocional, a responsabilidade seja partilhada e os conflitos internos sejam aceites (Hargreaves, 1998; Little, 1990; Zembylas, Santos & Barker, 2007).

Apresentamos alguns dados referentes à actual situação dos docentes portugueses em relação ao plano de desenvolvimento profissional do docente e as suas repercussões a nível internacional. Para isso, mencionamos os resultados do antes referenciado inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem (TALIS, 2009), o qual examina aspectos importantes do desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores, a avaliação dos docentes e o feedback que recebem bem como a liderança das escolas nos 23 países participantes. Comparativamente com os docentes nos restantes países, sobre os docentes portugueses tece as seguintes conclusões:

- 1) 86% dos docentes participam em actividades de desenvolvimento profissional, em média durante 18,5 dias por ano, acima da média do estudo TALIS, a qual se situa nos 15,3 dias.
- 2) Aproximadamente 25% dos professores portugueses pagam todos os custos da formação recebida. Esta constitui a percentagem mais elevada entre os países que incluíram o estudo TALIS (média TALIS=8%), e só 25% (a percentagem mais baixa entre os países participantes) recebem a formação num período de tempo predeterminado (média TALIS= 63%).
- 3) A média dos docentes portugueses que procuram mais acções de desenvolvimento profissional do que aquela que recebem (76%) é superior à média TALIS (55%).
- 4) No âmbito do desenvolvimento profissional, as áreas identificadas como deficitárias em matéria de formação dizem respeito ao ensino de alunos com necessidades educativas

especiais (50% dos docentes inquiridos referem este aspecto; a segunda média mais elevada entre os países do estudo TALIS (média TALIS=34%); a utilização das Tecnologias de Informação no Ensino (embora o valor apresentado de 24% esteja abaixo da média TALIS= 25%); outras áreas ainda referidas foram: a gestão e a administração escolar, bem como o clima na sala de aula, as questões relacionadas com a disciplina e o comportamento dos alunos.

### **3.2. Objectivos individuais do docente avaliado.**

Após termos explicitado a importância que a literatura atribui à elaboração do plano de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, passamos a referir o papel desempenhado pela formulação dos *objectivos individuais* do docente avaliado no actual modelo de avaliação em vigor no nosso país.

A formulação dos objectivos, tal como se depreende da Figura 1, da presente dissertação, decorre do próprio plano individual de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, cuja elaboração, como anteriormente referimos, se fundamenta nos factores externos e internos intrínsecos ao próprio modelo de avaliação.

O início do processo de avaliação é marcado pela formulação dos objectivos individuais do docente avaliado, através da apresentação de uma proposta do docente no início do período em avaliação, por forma a aferir o contributo do docente para a concretização dos objectivos constantes no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ou seja, entroncando nos normativos legais organizadores da escola e nos processos de desenvolvimento do currículo.

Ao formular os objectivos individuais, o docente tem como referência diversos itens, os quais deverá concretizar seguindo estratégias e actividades específicas delineadas para que possa garantir o cumprimento dos seus objectivos.

Neste âmbito, a formulação dos objectivos individuais do docente deve ter em conta:

a) *A melhoria dos resultados escolares dos alunos.* Considerando que esta constitui a meta final de todo o processo de ensino e aprendizagem, na planificação e organização do seu trabalho o docente necessita:

- utilizar actividades e materiais de apoio diversificados;
- adequar as actividades ao ritmo individual de cada aluno;
- identificar casos de dificuldade bem como diversificar estratégias;
- enquadrar a melhoria dos resultados escolares nos indicadores de medida definidos no PEE/A e PAA, contextualizados à turma através do PCT;

b) *A redução do abandono escolar.*

A fim de atingir esta finalidade, pretende-se que o docente desempenhe um papel de mediador entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno, devendo para tal, privilegiar estratégias que incluam:

- solicitar recursos de apoio disponíveis no agrupamento;
- contactar, regularmente, com os encarregados de educação;
- estabelecer contactos com as entidades competentes;
- envolver os encarregados de educação na vida escolar;
- enquadrar a melhoria da redução do abandono escolar nos indicadores de medida definidos no PEE/A e PAA contextualizados à turma através do PCT.

c) *Prestação de apoio à aprendizagem dos alunos,* incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem. Para atingir este propósito, apela-se, sobretudo, à figura do docente, não só como facilitador, bem como gestor das aprendizagens dos alunos.

Deste modo, o docente deverá adoptar uma atitude na qual irá:

- adaptar/personalizar/diversificar estratégias de ensino em função das características dos alunos;
- explorar as motivações e os interesses dos alunos;
- elaborar planos de recuperação e/ou de desenvolvimento;
- construir materiais de apoio;

d) *A participação e a dinamização de projectos constantes do PAA e dos PCT's.*

No intuito de articular a actuação individual do docente com a comunidade educativa em que se insere, bem como proceder à gestão do currículo de acordo com o contexto em que lecciona, o docente necessita mostrar capacidade de:

- dinamizar e participar totalmente na consecução das actividades constantes do PAA;
- fazer a articulação com os professores de outras áreas curriculares;
- diversificar os materiais de apoio;

e) *A participação e a dinamização de outros projectos e actividades extracurriculares.* No que respeita à participação e dinamização de projectos de complemento/ enriquecimento curricular, quer sejam específicos da disciplina que lecciona quer tenham um carácter interdisciplinar, o docente deverá utilizar as seguintes estratégias:

- participar em projectos quando solicitado;
- dinamizar projectos;
- interagir com os professores das Áreas Curriculares Não Disciplinares (A.E.C.);
- trabalhar em parcerias;

f) *A relação com a comunidade.*

Dado que a escola é uma comunidade de profissionais onde se estabelecem vários tipos de relacionamentos, os quais são imprescindíveis para o seu funcionamento, o docente precisa de sair da sua posição de isolamento e demonstrar que tem capacidade para:

- flexibilizar os contactos;
- promover reuniões;
- recorrer ao encarregado de educação como recurso pedagógico;
- promover a participação dos encarregados de educação na vida da escola;

g) *A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada.* Para além das funções lectivas, a contribuição do docente inclui uma colaboração activa e empenhada nas estruturas de orientação educativa que por sua vez se fazem representar nos órgãos de gestão da escola. Por este motivo, compete ao docente recorrer às seguintes estratégias:

- participar em reuniões formais e informais;
- participar em grupos de trabalho;
- dinamizar sessões de trabalho cooperativo;

h) *A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente.*

O docente parte da premissa de que deve elaborar um plano individual de desenvolvimento profissional, o qual ao longo da sua carreira, irá, naturalmente, sofrendo reformulações que espelham o cumprimento dos objectivos delimitados durante as sucessivas avaliações.

O docente orienta a sua actuação com o intuito de promover as seguintes estratégias:

- participar em formações de âmbito científico - pedagógico;
- investir na sua valorização pessoal.

### **3.3 Projecto educativo de escola e plano curricular de turma.**

O Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Curricular de Turma (PCT) são dois conceitos relativamente recentes nos discursos sobre as questões de educação que surgem associadas a uma concepção de escola de sucesso para todos, na qual o desenvolvimento de aprendizagens significativas tem a ver com a reconstrução do currículo nacional, de acordo com o contexto e as características onde ele se vai operacionalizar. Esta concepção inclui a dimensão social da “acção educativa” e mesmo de “cidade educativa”, referido por Edgar Faure no relatório da UNESCO 70 (Leite, 2000), que reconhece as escolas como comunidades autónomas, com capacidade de decisão.

Deste modo, a qualidade do ensino a atingir depende da capacidade de resposta da escola a situações reais, à forma como os professores mobilizam os recursos locais na procura de caminhos que se adequam a esses contextos reais, bem como à gestão flexível dos currículos. (Leite, 2000).

Os docentes afastam-se de uma concepção curricular construída “à prova das escolas e dos professores” (Leite, 2000, p. 2), para se aproximarem de uma outra que inclua a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação dos alunos.

Por isso, são criados normativos legais a nível de escola, como, por exemplo, o PEE, o qual define as políticas educativas da escola. Para além disso, o PEE aponta para “perfis de mudança”, o que implica, inevitavelmente, processos de negociação entre os diversos membros de uma comunidade educativa, promovendo a participação na expressão destas opções. Citando Leite (2000, p.7), podemos então concluir que o PEE é:

A filosofia subjacente a uma dinâmica da escola (...) define linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais (...) estabelece metas, prevendo parcerias, tendo em conta os recursos disponíveis (materiais, humanos, etc.) (...) enuncia uma “resposta educativa global da instituição (...) define as políticas educativas para aquela comunidade

educativa (...) é expressão dos princípios, orientações e metas atingir pela escola, cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no PCT (...) e é tronco comum de onde partem os vários projectos existentes na escola, tais como: formação do pessoal docente e não docente, orientações administrativas, organização curricular, ofertas de escola.

Por sua vez, o Plano Curricular de Turma, associado também à ideia de projecto, respeitando o currículo nacional, é elaborado de acordo com o perfil da turma e, por isso, é adaptado às especificidades da turma, permitindo a articulação a nível horizontal e vertical. Ou seja, os docentes, através do PCT, podem fazer a articulação de conteúdos programáticos leccionados e de objectivos de formação alcançados nos diversos níveis nas várias áreas disciplinares dentro da turma. Para além disso, quando o Conselho de Turma elabora o PCT, tem oportunidade de respeitar as necessidades reais dos alunos, articular a acção dos docentes, fomentar a interdisciplinaridade bem como a integração do saber.

Em síntese, tanto o PEE como o PCT, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho colaborativo entre os professores, assim como a intervenção de outros agentes educativos, geradores de um ensino de melhor qualidade.

No que respeita às implicações destes normativos na avaliação do desempenho do docente, tanto o PEE como o PCT poderão ser factores relevantes, dado que o desempenho do docente, enquanto membro de uma comunidade educativa, é influenciado pelos objectivos delineados nos respectivos normativos de escola e o grau de cumprimento dos objectivos individuais do docente está interligado com os objectivos delineados quer no PEE quer no PCT.

Partimos do pressuposto que as decisões do docente são:

“Um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica - didáctica adequadas a um contexto específico” (Del Cármen & Zabala, 1991, p.16).

A avaliação deve, desde logo, espelhar as capacidades do docente enquanto membro de uma comunidade educativa, contribuindo activamente para a construção da autonomia da escola.

No entanto, de acordo com o anteriormente mencionado relatório TALIS, os professores portugueses revelam algumas dificuldades na concretização do trabalho colaborativo, o qual em muitas escolas portuguesas decorre apenas ao nível da troca e da coordenação de ideias, com escassos episódios de uma colaboração profissional directa, por exemplo, sob a forma de parceria pedagógica. A colaboração profissional entre docentes é mesmo apontada como uma prática pouco comum. Por outro lado, sobre a gestão da Escola é referido que a maioria das escolas é conduzida por um presidente/director cuja actuação segue uma gestão de pendor predominantemente administrativo, em vez de uma administração orientada para a instrução que privilegie o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, a supervisão da instrução, bem como a fixação de metas para a Escola. Segundo os resultados do relatório, as práticas de gestão orientada para a instrução são bastante escassas em Portugal quando comparadas com outros países participantes.

Sobre as práticas lectivas, o relatório refere que em Portugal os docentes usam com maior frequência práticas cujo objectivo é a estruturação do ensino, ou “práticas estruturadas”, sem as adaptar às necessidades individuais dos alunos, em detrimento de práticas que fomentem a autonomia do aluno, por exemplo trabalho de projecto. O uso das práticas estruturadas pelos docentes é relativamente mais elevado em Portugal do que em três quartos dos outros países.

No entanto, tal como na maioria dos países, os docentes portugueses assumem, seguindo uma perspectiva construtivista, o papel de agentes facilitadores da aprendizagem dos alunos, na procura de soluções para a resolução dos problemas que surgem num determinado contexto educativo, em oposição ao papel do professor transmissor de conhecimentos. Todavia, a preferência dos docentes pelo primeiro papel não é tão acentuada em Portugal como na maioria dos países.

Resta-nos, assim, concluir que, apesar de a literatura ser muito explícita quanto à contribuição que podem ter, quer o PDPP, quer os normativos legais de escola, PEE e PCT, para a avaliação do desempenho docente, à medida que os docentes são confrontados com a operacionalização surgem dificuldades sobretudo ao nível da articulação entre a teoria e a prática. Para além disso, é necessário ultrapassar crenças e hábitos enraizados, que, muitas vezes, parecem ser impeditivos de um desenvolvimento pessoal e profissional adequado, mesmo quando está subjacente uma avaliação.

## **PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA**

**CAPÍTULO 4.**

**ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E**

**INSTRUMENTAL**

#### 4.1. Metodologia Geral.

O objectivo principal desta investigação, consistiu em identificar os factores que, na opinião dos docentes de Inglês, poderão determinar a receptividade ao actual modelo de avaliação de desempenho docente em vigor em Portugal. Para atingir este objectivo, procurou-se dar resposta às quatro questões específicas mencionadas na introdução da presente dissertação.

Para garantir a validade e fiabilidade da investigação, assumidamente de carácter exploratório, efectuámos no presente capítulo uma abordagem quantitativa, baseada na recolha de dados através da técnica de questionário.

A metodologia geral seguida é apresentada seguidamente na Figura 4.1.

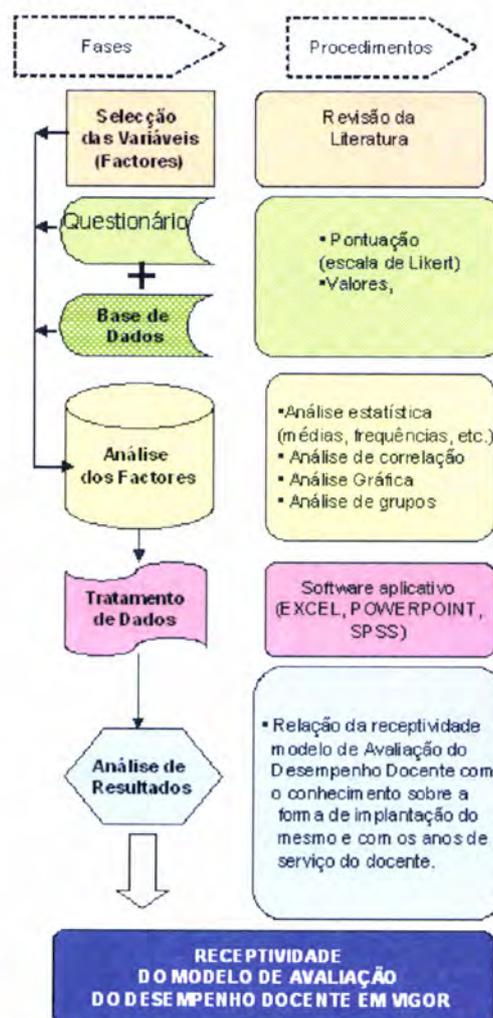


Figura 4.1. Metodologia Geral.

Numa primeira fase, seleccionámos os factores de receptividade do actual modelo de avaliação docente em vigor em Portugal, com base na análise da literatura disponível, apresentada nos capítulos 1, 2 e 3 da presente dissertação.

Numa segunda fase, partindo dos factores de receptividade seleccionados anteriormente, elaborámos um questionário, o qual, depois de validado por um painel de especialistas, foi distribuído pelos docentes do Ensino Básico e Secundário, participantes no 23º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, realizado entre os dias 30 de Abril e 2 de Maio de 2009, no Hotel SANA, em Lisboa.

Numa terceira fase, efectuámos o tratamento dos dados obtidos através do questionário.

Numa quarta fase, procedemos à análise dos resultados e, finalmente, tiramos as conclusões das análises efectuadas com a finalidade de dar resposta às questões apresentadas no capítulo introdutório.

#### **4.2. O Questionário.**

Uma primeira versão do questionário foi, como antes se assinalou, submetida à análise de um Painel de Especialistas, constituído por dois Doutores: um Doutor em Físico-Química, uma Doutora em Ciências da Educação (Didáctica da Biologia e Geologia), uma Mestre em Ciências da Educação (Didáctica da Física) e um Professor de Inglês do Quadro de Nomeação Definitiva de uma Escola Secundária, com larga experiência profissional e com mérito reconhecido.

O Painel de Especialistas contribuiu de forma valiosa no sentido de aperfeiçoar o instrumento, especialmente no que diz respeito à semântica e à formulação das questões.

O questionário final utilizado neste estudo foi concebido com o objectivo de verificar quais os factores de receptividade do actual modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) em vigor em Portugal.

Procuramos dar resposta às questões principais e específicas apresentadas no capítulo de introdução da presente dissertação.

O questionário é composto por três partes, com um total de 23 questões, de formato diverso e com finalidades também distintas. À excepção das questões 9 e 10, que são de tipo aberto, todas as outras são de formato fechado, tendo também sido utilizadas escalas tipo *Likert*, neste caso, com seis intervalos. Para responder a estas questões foi solicitado aos docentes questionados que assinalassem, com um X, apenas uma quadrícula correspondente à sua resposta, na escala que lhe era proporcionada, na posição que melhor correspondesse à sua opinião ou posição pessoal.

A primeira parte refere-se à Caracterização Pessoal dos respondentes. Inclui 6 questões para a recolha de dados pessoais e profissionais dos questionados.

A segunda parte diz respeito ao Conhecimento Global dos Docentes sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), sendo constituída por quatro questões (7 a 10), as duas primeiras de resposta alternativa, baseadas em escalas tipo Likert e com as seguintes características:

- Questão 7. Inclui oito itens de avaliação, indicativos da importância das componentes profissionais associadas à ADD.
- Questão 8. Inclui seis itens de avaliação, com a finalidade de verificar a importância dos objectivos consignados no modelo ADD em vigor.
- Questão 9. É uma questão aberta, que tinha por objectivo conhecer qual poderia ser, na opinião dos questionados, o principal efeito positivo do actual modelo ADD.
- Questão 10. É, de igual modo, uma questão aberta, com o objectivo de determinar, na opinião dos questionados, o efeito mais negativo do modelo ADD em vigor.

A terceira parte é relativa à Aplicação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), incluindo 13 questões (da 11 a 23). Todas as questões são de resposta alternativa, baseadas em escalas tipo Likert.

- Questão 11. Engloba quatro itens, destinados a avaliar a importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica do professor, decorrentes do actual modelo ADD em vigor.
- Questão 12. Incide sobre o grau de concordância dos docentes com o papel central atribuído à figura do coordenador/avaliador no modelo ADD em vigor.
- Questão 13. Inclui nove itens, com a finalidade de medir a importância dos parâmetros de avaliação utilizados pelo director executivo/director no modelo ADD.
- Questão 14. É constituída por um conjunto de oito itens para determinar se o actual modelo ADD facilita a consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD).
- Questão 15. Está composta por quatro itens com a finalidade de verificar a contribuição do modelo ADD em vigor na consecução dos perfis de competência docente.
- Questão 16. Tem a ver com a sintonia entre o actual modelo ADD e os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo composto por dois itens de resposta alternativa.
- Questão 17. Engloba três itens e procura determinar a relevância dada pelos docentes aos referenciais internos (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Plano Curricular de Turma) no processo global de avaliação.
- Questão 18. Incide sobre a relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional no processo de ADD.

- Questão 19. Mede o grau de concordância dos docentes questionados com a avaliação formativa, segundo o actual modelo ADD, ao longo de todo o processo de avaliação, com base nos quatro momentos de avaliação (auto-avaliação, plano de desenvolvimento dirigido, evidências e análises de aprendizagens e trabalho colaborativo).
- Questão 20. Incide sobre o grau de concordância dos docentes com a avaliação sumativa, segundo o actual modelo ADD, tendo por referência os quatro momentos de avaliação (reunião para revisão de procedimentos, auto-avaliação, entrega de portefólio e reunião formal de discussão e avaliação de documentos).
- Questão 21. Compõe-se de quatro itens com o objectivo de aferir o grau de concordância dos docentes questionados sobre a avaliação da acção reflexiva do docente subjacente ao actual modelo ADD.
- Questão 22. É constituída por três itens. Com esta questão tínhamos em vista determinar o grau de concordância dos docentes questionados em relação às diferentes técnicas de supervisão pedagógica utilizadas como formas de avaliação e preconizadas no modelo ADD em vigor.
- Questão 23. Engloba sete itens e destinava-se a aferir a relevância atribuída pelos docentes questionados aos parâmetros de observação de aulas indicados na avaliação do desempenho dos docentes pelo modelo ADD em vigor.

Na aplicação deste questionário foram garantidas as condições de anonimato dos docentes questionados.

### **4.3. A população alvo e a amostra.**

De acordo com Clegg (1995), o conceito de população aplica-se a “qualquer conjunto de números, finito ou infinito, que se refira a objectos ou acontecimentos” (p.77). Tendo em conta que se trata de um conceito abrangente, uma população pode aplicar-se, quer a números relativos a seres humanos, quer a um conjunto que partilhe determinada característica. O termo população refere-se, assim, à totalidade de um determinado conjunto de que podemos extrair uma pequena parte, a qual constitui a amostra a estudar.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), após circunscrever o campo de análise, em função dos objectivos da investigação, o investigador tem três possibilidades de escolha dos sujeitos que pretende estudar, e sobre os quais procurará obter dados e efectuar a sua análise: ou a totalidade da população; ou uma amostra representativa da população; ou, ainda, componentes não estritamente representativas, mas, ainda assim, características da população.

No que se refere ao presente estudo, começámos por delimitar a população que pretendíamos estudar. Ao longo da nossa carreira docente, temos sido membros activos da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), participando não só como formandos, a nível nacional e internacional, em acções de formação, mas sobretudo como promotores de diversas acções de formação nas nossas escolas, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Para além disso, a participação quer nos seminários regionais quer nos congressos anuais organizados pela organização acima referida, deu-nos uma visão global de como, ao longo das duas últimas décadas, os professores de inglês têm vivenciado as sucessivas reformas e adaptações do sistema educativo. Essa foi a razão fundamental que nos levou a tomar a decisão de recorrer, como sujeitos da investigação, a professores de inglês do ensino básico e secundário, membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, que participaram no 23º Congresso.

Outra das razões deveu-se ao facto de o congresso anual da referida associação ser o local onde convergem docentes de todos os distritos do país, a leccionar em escolas de contextos socioeconómicos completamente diversos. Essa circunstância permitiria recolher uma opinião que, se bem que não propriamente representativa, poderá reflectir uma ideia das percepções dos docentes de inglês no todo nacional.

Pelos motivos anteriormente expostos, decidiu-se considerar como população deste estudo os docentes de inglês participantes no 23º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, realizado entre os dias 30 de Abril e 2 de Maio de 2009, no Hotel SANA, em Lisboa.

O número final de questionários distribuídos e recebidos consta do Quadro 4.1.

<b>Número de Questionários Distribuídos</b>	<b>Número de Questionários Devolvidos</b>	<b>Percentagem de Retorno</b>
<b>498</b>	<b>141</b>	<b>28,3%</b>

Quadro 4.1. Questionários distribuídos e percentagem de retorno.

Considerando os 498 docentes de inglês aos quais foram distribuídos os questionários como a população alvo, a amostra efectiva do estudo foi constituída por 141 docentes de inglês dos Ensinos Básico e Secundário.

Com base nestes dados foi calculado um erro amostral<sup>5</sup> de 6,9% para um nível de confiança de 95%, como consta na ficha técnica do estudo que apresentamos no Quadro 4.2.

<sup>5</sup> O erro amostral, em geral, é a diferença entre um parâmetro e a estatística usada para a estimação. Uma estimativa é tão mais precisa quanto menor for o seu erro amostral (Barbetta, 2002). Segundo Sydney Teylor (2009), o erro máximo amostral recomendado deve ser inferior ou igual a 10%.

<b>População</b>	498
<b>Amostra</b>	141
<b>Nível de Confiança</b>	95%
<b>Erro Amostral</b>	6,9 %

Quadro 4.2. Ficha técnica do estudo.

#### **4.4. Compilação e tratamento de dados.**

Partindo do pressuposto que a análise de dados tem como principal finalidade a descoberta de evidências que demonstrem as relações entre os valores de uma variável ou de grupos de variáveis, para se poder perceber e descrever o seu significado, tal como sublinha Cornejo (1988), submetemos os dados obtidos através das questões de resposta fechada que compõem o questionário a um tratamento estatístico adequado.

Com este fim, numa primeira fase, foram compilados os dados numa tabela em formato informático EXCEL, em que as linhas correspondem às respostas dos questionados e as colunas às questões e respectivos itens. Estes dados foram posteriormente analisados utilizando o programa informático de análise de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), provavelmente o software de análise estatística de maior utilização a nível mundial nas Ciências Sociais (Bryman & Cramer, 1993, p. xxii). Utilizámos nesta análise a versão 17.0 para Windows. Todos os cálculos do tratamento estatístico do SPSS foram importados para o pacote informático do Windows Microsoft, visto possuir um grafismo e uma organização de saída dos resultados de maior e melhor apresentação do que o programa SPSS.

Numa segunda fase, procedeu-se à análise dos dados, utilizando, de um modo geral, a análise estatística descritiva, para descrever e caracterizar a realidade quantificada e, por outro lado, obter informação útil e importante para, posteriormente, efectuar o estudo inferencial paramétrico dos dados obtidos.

Para medir a fiabilidade das várias escalas utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach, que mede a homogeneidade dos componentes da escala, ou seja, a consistência interna dos itens, a partir da média da correlação entre os itens:  $\alpha$  superior a 0,9=Muito boa;  $\alpha$  entre 0,8 e 0,9 = Boa;  $\alpha$  entre 0,7 e 0,8 = Razoável;  $\alpha$  entre 0,6 e 0,7 = Fraca;  $\alpha$  inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005).

Segundo Litwin (1995), o teste de fiabilidade é imperativo e mede o desempenho de um instrumento numa determinada população, evitando o agrupamento de questões aparentemente relevantes. Segundo Freitas et al. (2000), a validade e a fiabilidade são requisitos essenciais para uma medição.

Para simplificar os dados, através da redução do número de itens necessários, foi utilizada a análise factorial, que analisa a validade de construto e a validade de conteúdo, utilizando a análise dos componentes principais e a rotação varimax.

O KMO e o teste de Bartlett foram os procedimentos aplicados para aferir a qualidade das correlações entre os itens, de forma a prosseguir a análise factorial (Pestana & Gageiro, 2005).

O número de factores necessários para descrever os dados foi obtido através da utilização do critério de Kaiser, segundo o qual se escolhem os factores cuja variância explicada é superior a 1 (valores próprios > 1), assim como o *scree plot*, isto é, o gráfico da variância pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de componentes ou factores a reter. A denominação dos factores foi decidida em função da melhor representação para o conjunto de itens.

Também foi efectuada a análise de variância (ONE-WAY ANOVA) aos factores, para comparar as médias dos mesmos, bem como o teste de comparações múltiplas *Post-hoc* de Tukey-b, para conhecer a diferença de comportamento (receptividade) dos grupos de docentes (em função do número de anos de serviço) em cada um dos factores analisados (Pestana & Gageiro, 2005).

A opção do item “anos de serviço” como variável independente, em vez do item “idade”, deveu-se ao facto de haver uma elevada correlação entre ambas (Coeficiente de correlação de Pearson=0,887, com um nível probabilidade de 99%).

Nas questões de resposta aberta, foi utilizado o Princípio de Pareto, com adaptações, o qual é mais conhecido por análise ABC, com a finalidade de determinar os efeitos de maior importância, quer positivos quer negativos que poderão advir da aplicação do actual modelo ADD, na opinião dos docentes questionados.

#### **4.5. Caracterização dos respondentes.**

##### **4.5.1. Sexo.**

Na Figura 4.2 pode observar-se que a esmagadora maioria (92,2%) dos participantes deste estudo eram do sexo feminino, algo que acaba por reflectir a tendência para a predominância de mulheres entre os docentes que leccionam a disciplina de inglês nos diversos níveis de ensino no nosso país.

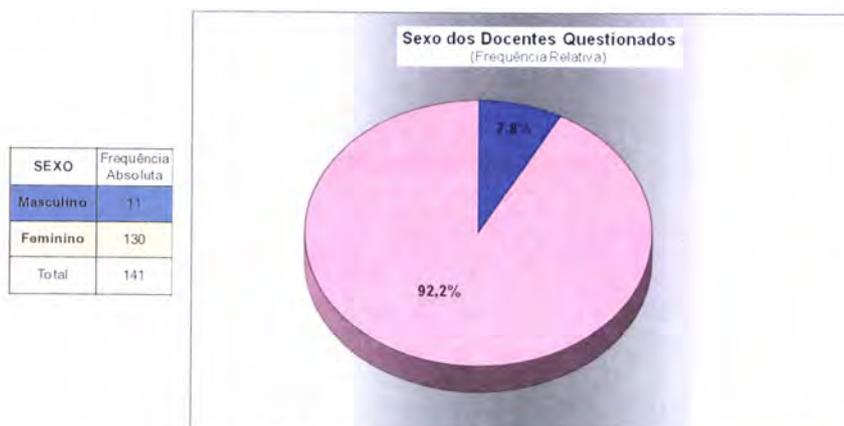


Figura 4.2. Sexo dos docentes questionados.

#### 4.5.2. Idade

No que diz respeito à idade, é possível verificar, a partir da Figura 4.3, que a maioria dos respondentes pertencia às faixas etárias entre os 45 e 54 anos (33%) e entre os 35 e os 44 anos (28%). Estes dois grupos correspondem a mais de 50% dos questionados, o que nos leva a concluir que mais de metade da amostra corresponderia a docentes com mais anos de serviço.

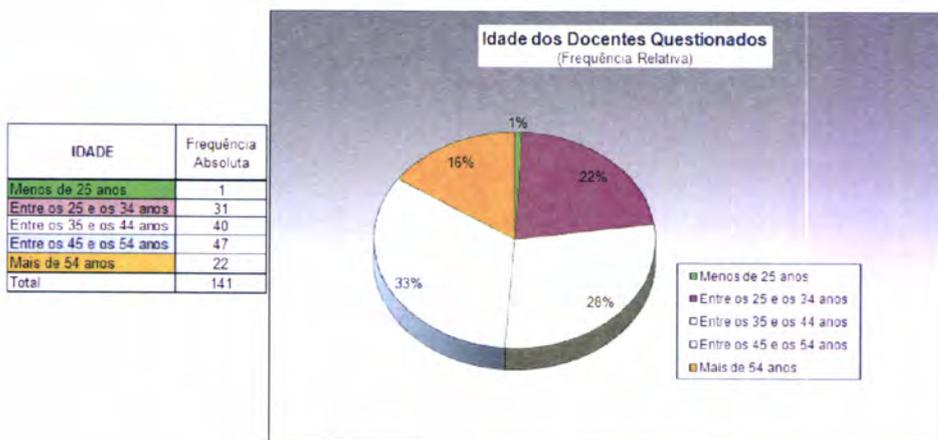


Figura 4.3. Idade dos docentes questionados.

### 4.5.3. Habilitações académicas.

Quanto a este aspecto, a Figura 4.4 permite evidenciar que a grande maioria dos docentes questionados (75%) possuía o grau de Licenciado, logo seguido do grau de Mestre (13%).

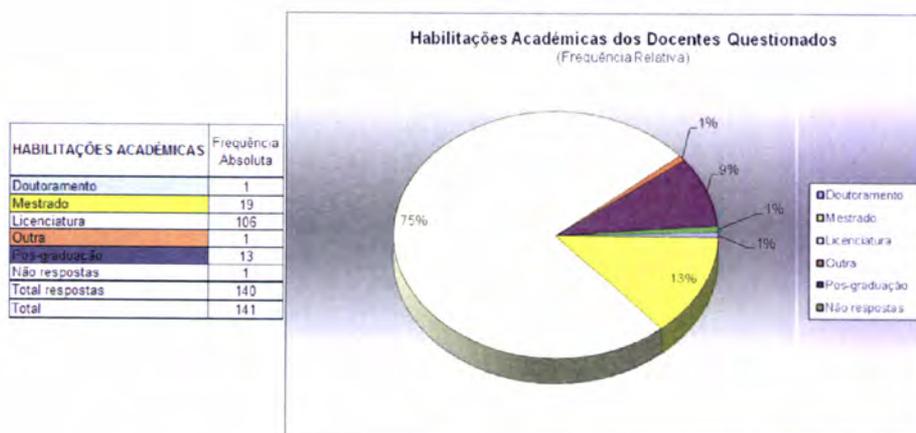


Figura 4.4. Habilitações académicas dos docentes questionados.

#### 4.5.4. Nível de ensino.

Em relação ao nível de ensino, a Figura 4.5 denota, por um lado, que aproximadamente 55% dos docentes questionados leccionavam no 3º Ciclo (35%) e no ensino Secundário (20%). Por outro lado, 14% dos docentes exerciam a profissão no 2º Ciclo e 9% no 1º Ciclo. Verifica-se, ainda, a existência de 22% dos docentes que leccionavam em mais do que um nível de ensino: 13% no 3º Ciclo e no ensino Secundário; 3% no 2º e 3º Ciclos e 2% no 1º e 3º Ciclos.

Da análise dos dados podemos, ainda, concluir que a maioria dos docentes questionados dedica-se ao ensino do inglês nos níveis etários mais elevados (3º Ciclo e Secundário), muito embora houvesse, também, uma forte representação dos docentes de inglês nos outros níveis de ensino.

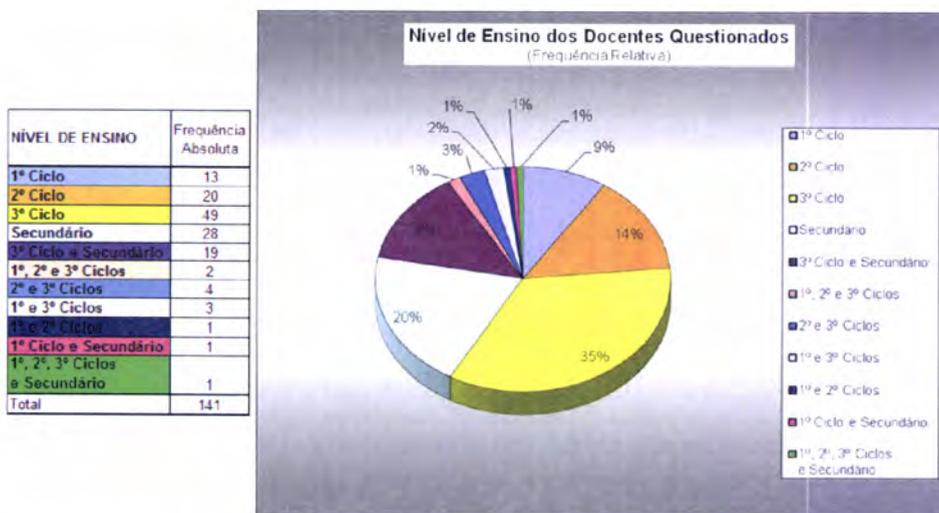


Figura 4.5. Nível de ensino dos docentes questionados.

**4.5.5. Anos de serviço.**

Em relação a este item, a Figura 4.6 evidencia que 30% dos docentes questionados apresentavam 11 a 20 anos de serviço, enquanto 29% tinham 21 a 30 anos de serviço. Para além disso, 22% dos docentes não atingiam os 10 anos de experiência na carreira, enquanto 18% possuíam mais de 30 anos de serviço.

Dado haver um equilíbrio entre os vários grupos de docentes que responderam ao questionário no que respeita aos anos de serviço, poder-se-ia inferir a existência de uma relação significativa entre os factores de rejeição ou de aceitação do modelo ADD e os anos de serviço dos docentes.

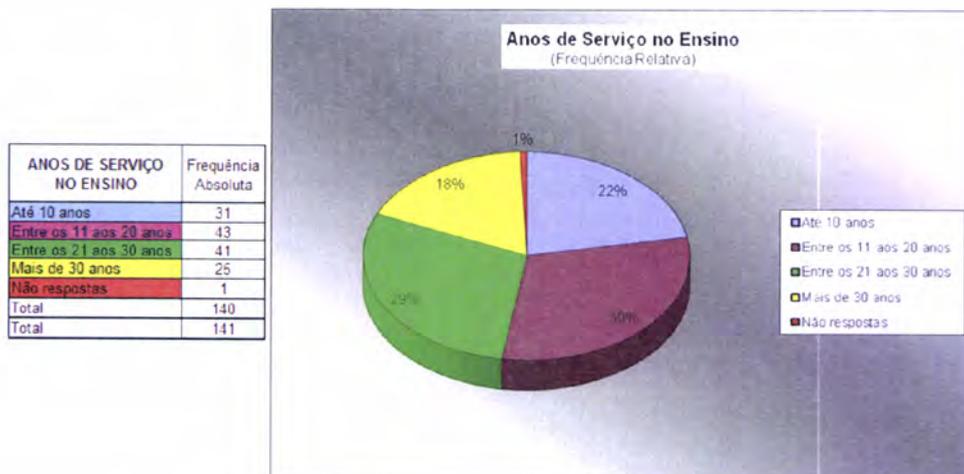


Figura 4.6. Anos de serviço dos docentes questionados.

#### 4.5.6. Localização dos estabelecimentos de ensino.

De acordo com a Figura 4.7 conclui-se que mais de metade (57%) dos docentes questionados leccionavam nas regiões de Lisboa (42%) e do Porto (15%)

Excepto dos distritos de Portalegre e Vila Real, a amostra engloba docentes de todos os distritos de Portugal Continental e das Ilhas da Madeira e dos Açores. Este facto poderá constituir um enriquecimento das respostas dos docentes, dado que espelham as percepções dos docentes de inglês em contextos educativos diversos, no todo nacional.

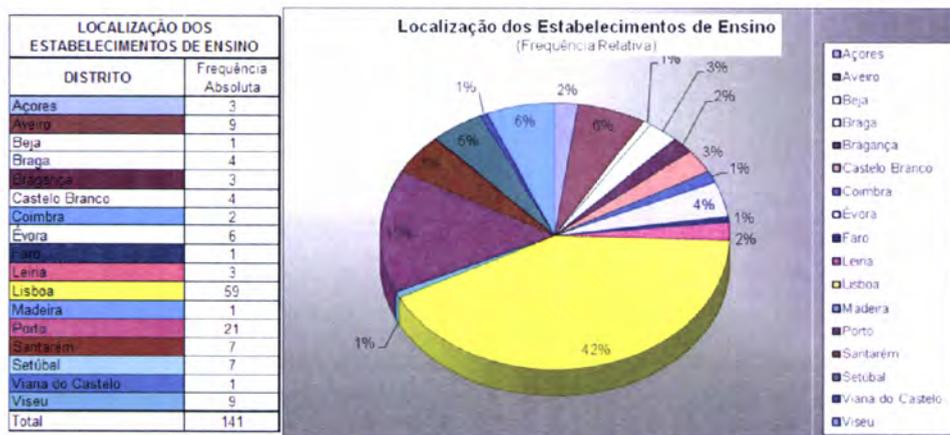


Figura 4.7. Localização dos estabelecimentos de ensino dos docentes questionados.

## **CAPÍTULO 5.**

### **RESULTADOS:**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.**

### **5.1. Considerações preliminares.**

Neste capítulo são analisadas as opiniões dos professores que responderam ao questionário.

Em primeiro lugar procedeu-se à análise do conhecimento global dos docentes sobre a avaliação do desempenho; em segundo, procurou-se determinar o impacto da aplicação do actual modelo ADD na opinião dos mesmos e, por último, indagou-se qual seriam os efeitos mais positivos e mais negativos, que potencialmente poderão advir da aplicação do modelo ADD em vigor.

### **5.2. Conhecimento global dos docentes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD).**

A análise do conhecimento global dos inquiridos sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) é efectuada com base nas opiniões dos docentes questionados acerca da importância que atribuíam a cada uma das componentes profissionais associadas ao ADD, assim como aos objectivos consignados no modelo ADD em vigor.

#### **5.2.1. Importância de um modelo ADD para as componentes profissionais.**

No Quadro 5.1, são apresentadas as frequências relativas e no Gráfico 5.1 as médias de cada item e a média global, expressas na escala de Likert, das repostas dos docentes questionados, sobre a importância que estes concediam a um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para tomar decisões sobre as componentes profissionais que lhe estão genericamente associadas.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco importante				Muito importante	
Itens	IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD) PARA A TOMADA DE DECISÕES SOBRE AS COMPONENTES PROFISSIONAIS GENERICAMENTE ASSOCIADAS.	1	2	3	4	5	6
I-6	Tomar decisões de desenvolvimento profissional.	1.4	1.4	2.9	10.1	21.7	62.3
I-7	Tomar decisões individuais.	2.2	1.5	4.4	16.1	24.8	51.1
I-2	Tomar decisões de formação.	5.0	0.0	5.8	17.3	26.6	45.3
I-8	Tomar decisões de grupo	3.6	0.0	5.8	23.4	29.9	37.2
I-3	Tomar decisões de carreira	2.9	1.4	10.1	19.6	29.0	37.0
I-5	Tomar decisões de promoção.	2.9	3.7	11.0	25.0	30.9	26.5
I-4	Tomar decisões de salário.	7.4	5.2	17.0	26.7	26.7	17.0
I-1	Tomar decisões administrativas	26.5	15.4	24.3	20.6	9.6	3.7

Quadro 5.1. Importância da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para a tomada de decisões sobre as componentes profissionais genericamente associadas.

No Quadro 5.1, pode verificar-se que a maioria dos docentes<sup>6</sup> considerou muito importante (nível 6) a existência de um sistema ADD para tomar decisões de desenvolvimento profissional (62,3%) e para a tomada de decisões individuais (51,1%). Por outro lado, considerou pouco importante (nível 1) a existência do mesmo para tomar decisões administrativas (26,5%).

Para além disso, verificou-se que os docentes também consideraram importante a existência de um sistema ADD, nas componentes “tomar decisões de formação”, “tomar decisões de grupo”, “tomar decisões de carreira”, “tomar decisões de promoção”, bem como “tomar decisões de salário”, dado que o somatório dos níveis 4, 5 e 6, assinalados pelos docentes, foi superior a 50% do total das respostas.

De um modo geral, como a média global de todos os itens foi de 4,6 na escala de Likert, (Gráfico 5.1), verifica-se que os docentes atribuíram uma importância inequívoca à existência de um Sistema de Avaliação de Desempenho (todas as médias foram superiores a 3,5 na escala de Likert), com a finalidade de desenvolver todas as componentes profissionais, à exceção da componente de “tomar decisões administrativas” (média de 2,8 na escala de Likert).

<sup>6</sup> Considera-se a maioria, em todos os casos, quando a soma das opiniões dos docentes em cada item é superior a 50% do total das opiniões registadas.

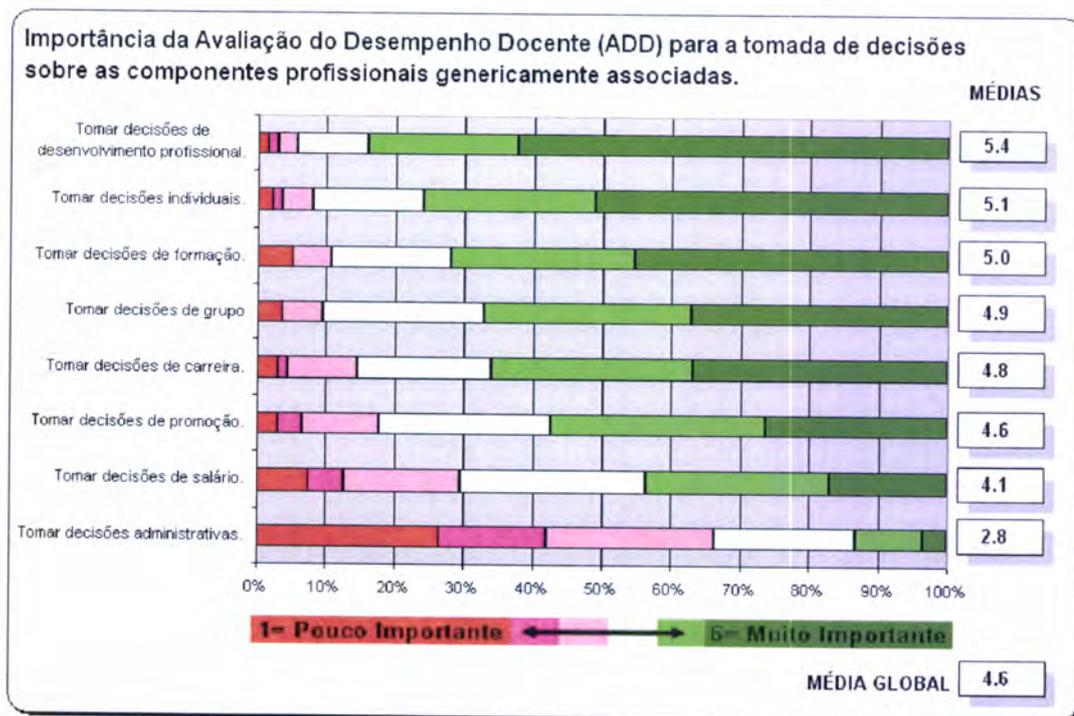


Gráfico 5.1. Importância da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para a tomada de decisões sobre as componentes profissionais genericamente associadas.

Após a análise descritiva, efectuou-se um estudo inferencial paramétrico, com a finalidade de caracterizar de forma mais precisa a avaliação que os docentes fizeram relativamente à importância de um sistema de avaliação do desempenho docente para a tomada de decisões em cada uma das componentes profissionais associadas ao sistema.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma *escala aditiva multi-item* composta pelos itens indicados no Quadro 5.1, correspondentes à Questão 7 do Questionário.

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente  $\alpha$  (Alpha) de Cronbach<sup>7</sup>. O valor de  $\alpha$  obtido de 0,850 (Quadro 1 do Anexo II) foi elevado, sendo por isso, também elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a sua fiabilidade, o que indica que a medida da importância de um sistema de avaliação global para tomar decisões nas componentes profissionais somando as oito componentes tem fiabilidade interna adequada.

<sup>7</sup> O  $\alpha$  de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os itens.:  $\alpha$  superior a 0,9=Muito Boa;  $\alpha$  entre 0,8 e 0,9 = Boa;  $\alpha$  entre 0,7 e 0,8 = Razoável;  $\alpha$  entre 0,6 e 0,7 = Fraca;  $\alpha$  inferior a 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005)

No que se refere à análise dos itens, não nos pareceu benéfico retirar o item “Tomar decisões administrativas”, o qual, quando retirado da escala levaria a uma subida no  $\alpha$  para 0,870 (Quadro 1 do Anexo II). Decidimos não retirar este item, por não nos parecer qualitativamente útil, dado ser o único que mede a importância do sistema de avaliação para a tomada de decisões administrativas na carreira dos docentes.

Para determinar a dimensionalidade da escala, realizámos um estudo de análise factorial dos respectivos itens (Quadro 2 e Figura 1 do Anexo II), utilizando o método da análise de componentes principais. O KMO<sup>8</sup> de 0,80 mostra que havia uma boa correlação entre os itens, pelo que entendemos razoável fazer uma análise factorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que levou a rejeitar a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade, cujo determinante é igual à 1, o que também indicou que seria legítimo fazer uma análise factorial.

Foram extraídos dois factores, o que “pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores), que expressam o que existe de comum nas variáveis originais” (Pestana & et al., 2005), os quais explicam 67,1% da variância total. O primeiro factor explicou 36,1% da variância e o segundo factor 31,0%. Juntos explicaram 67,1% da variabilidade das 8 componentes profissionais originais associadas a um sistema de avaliação do desempenho global,

O *scree plot* (Gráfico 1 no Anexo II) corroborou a retenção dos dois factores com os valores próprios representados em relação ao número de factores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos factores denominando-os em função dos itens que representavam.

O Factor 1 foi denominado “Tomar decisões individuais e profissionais” e o Factor 2 “Tomar decisões de progressão na carreira”, porque segundo a opinião dos inquiridos pareceu-

---

<sup>8</sup> A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

nos poder inferir que um sistema de avaliação de desempenho deveria ser importante, não só para tomar decisões de carácter individual, relacionadas com o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, como também para à estruturação e organização da carreira docente.

No Quadro 4 do Anexo II, O Factor 1, “Tomar decisões individuais e profissionais”, agrupou os seguintes itens: “Tomar decisões individuais”; “Tomar decisões de grupo”; “Tomar decisões de desenvolvimento profissional” e “Tomar decisões de formação”.

O Alfa Cronbach deste factor foi de 0,823, o qual demonstra a consistência interna deste factor.

A média global na escala de Likert dos itens que incluíam o factor “Tomar decisões individuais e profissionais” foi de 5,1, superior a 3,5, o que significa que os docentes tinham tendência a ser muito receptivos à utilização de um sistema de avaliação do desempenho docente orientado para a tomada de decisões individuais e profissionais dos mesmos.

O Quadro 4 do Anexo II mostra também que o Factor 2, denominado “Tomar decisões de progressão na carreira”, composto pelos itens: “Tomar decisões administrativas”; “Tomar decisões de carreira”; “Tomar decisões de salário” e “Tomar decisões de promoção”, apresentou um Alfa de Cronbach de 0,792, o que também indicou uma boa consistência interna e fiabilidade adequada deste factor.

A média global na escala de Likert do factor “Tomar decisões de progressão na carreira” foi de 4,1, superior a 3,5, pelo que julgamos haver uma grande receptividade dos docentes face à utilização de um sistema de avaliação do desempenho, bem como para “tomar decisões de progressão na carreira”

Para averiguar a receptividade dos professores a um sistema de avaliação do desempenho docente, com o intuito de “tomar decisões individuais e profissionais”, assim como “tomar decisões da carreira”, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc Tukey B*.

O Gráfico 5.2 mostra que os docentes com 10 ou menos anos de serviço, assim como aqueles com 20 até 30 anos de serviço, tinham menor receptividade (valores abaixo da média zero) ao sistema de avaliação de desempenho para “tomar decisões individuais e profissionais”.

Por outro lado, os professores com 11 até 20 anos de serviço e aqueles com mais de 30 anos de serviço evidenciaram maior receptividade ao sistema de avaliação de desempenho para “tomar decisões individuais e profissionais”.

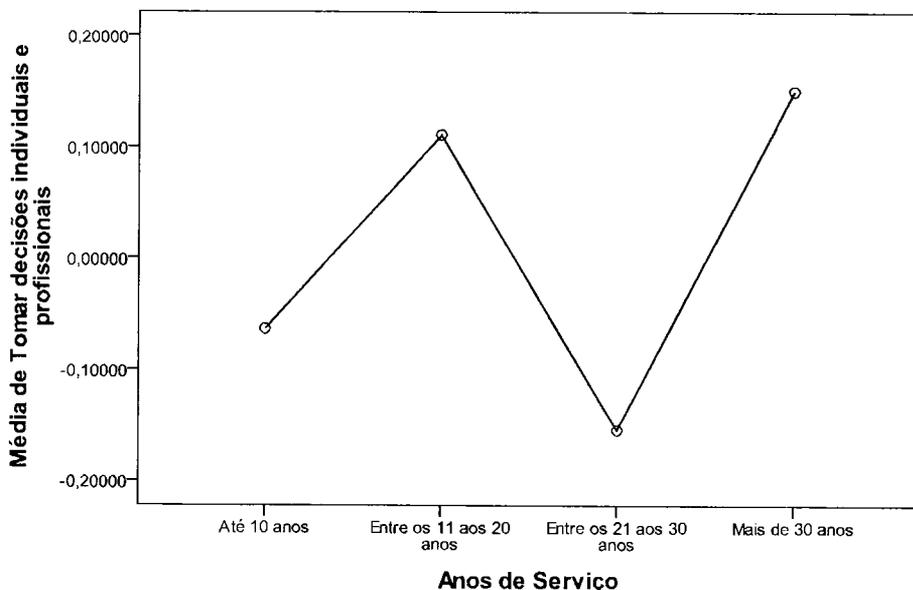


Gráfico 5.2. Receptividade do sistema ADD para a tomada de decisões individuais e profissionais em função dos anos de serviço.

No que se refere à receptividade de um sistema ADD para “tomar decisões de carreira”, observa-se no Gráfico 5.3 que esta diminuiu à medida que os anos de serviço aumentaram.

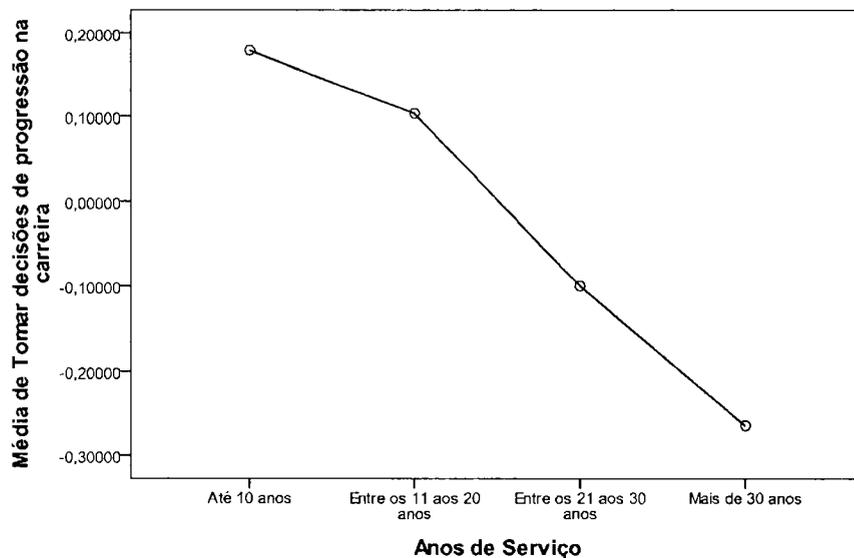


Gráfico 5.3. Receptividade do sistema ADD para a tomada de decisões na carreira em função dos anos de serviço.

**5.2.2. Importância dos objectivos do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) em vigor.**

Em relação à importância atribuída pelos docentes aos objectivos delineados no modelo ADD em vigor, no Quadro 5.2 verifica-se que a maioria<sup>9</sup> dos questionados apontou os objectivos “fomentar o desenvolvimento profissional”, “melhorar a qualidade das aprendizagens” e “valorizar a profissão” como muito importantes (no nível 6, 69,3%, 67,4% e 63%, respectivamente).

Para além disso, verificou-se que os docentes também consideraram importantes os objectivos “premiar o mérito” e “melhorar os resultados escolares”, dado que o somatório dos níveis 4, 5 e 6, assinalados pelos docentes, foi superior a 50% do total das respostas.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco importante					Muito importante
Itens	IMPORTÂNCIA DOS OBJECTIVOS DO MODELO ADD EM VIGOR.	1	2	3	4	5	6
I-13	Fomentar o desenvolvimento profissional	2.9	4.4	2.9	5.8	14.6	69.3
I-10	Melhorar a qualidade das aprendizagens.	4.3	2.9	4.3	6.5	14.5	67.4
I-12	Valorizar a profissão.	5.1	4.3	5.8	8.7	13.0	63.0
I-09	Premiar o mérito.	8.7	6.5	2.9	16.7	23.9	41.3
I-11	Melhorar os resultados escolares.	8.0	7.2	8.0	19.6	13.8	43.5
I-14	Facilitar a progressão na carreira.	8.8	5.8	8.0	18.2	24.1	35.0

Quadro 5.2. Importância dos Objectivos do modelo (ADD) em vigor.

A média global de todos os itens é de 4,9, observando-se tanto no Gráfico 5.2 que cada um dos objectivos atingiu uma média na escala de Likert superior a 3,5, o que comprova a sua importância no âmbito do actual modelo ADD, no entanto os objectivos “Premiar o mérito”, “Melhorar os resultados escolares” e “Facilitar a progressão na carreira” foram os que tiveram menor peso na opinião dos inquiridos.

<sup>9</sup> Considera-se a maioria, em todos os casos, quando a soma das opiniões dos docentes em cada item é superior a 50% do total das opiniões registadas.

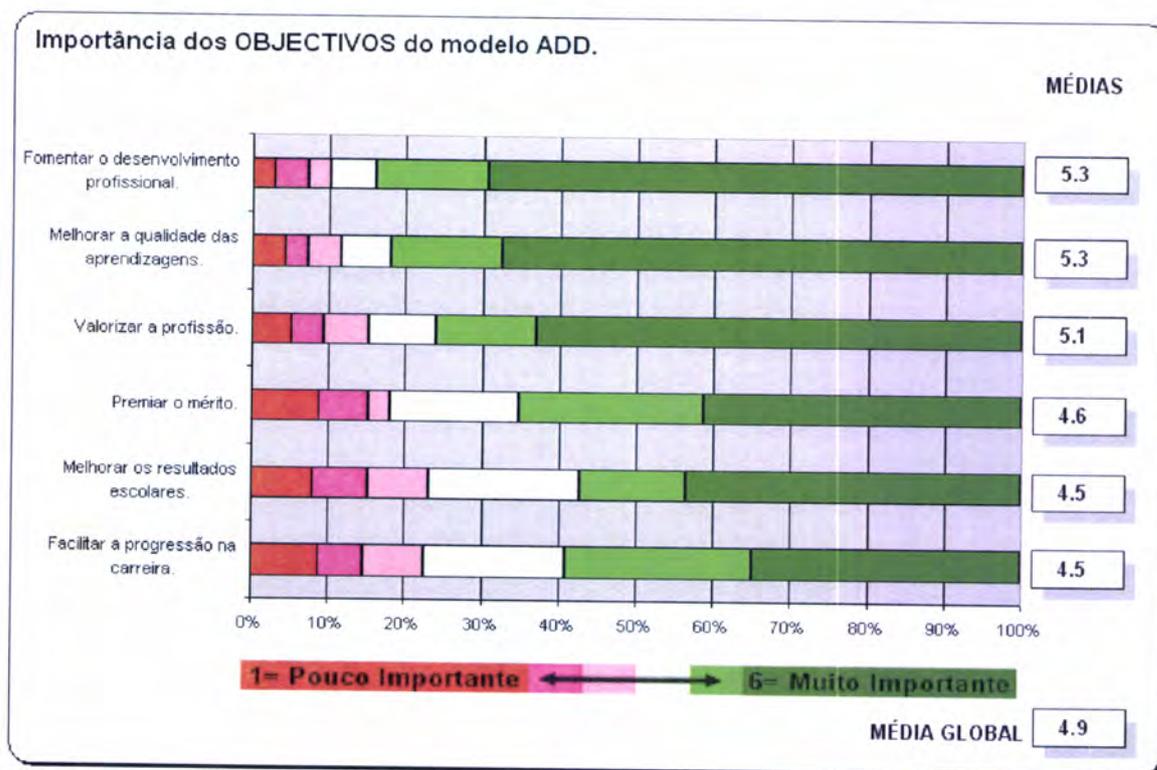


Gráfico 5.4. Importância dos Objectivos do modelo (ADD) em vigor.

Após a análise descritiva, procedeu-se a um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar de forma mais precisa a receptividade dos docentes sobre os objectivos delineados pelo actual sistema de avaliação do desempenho.

Com esta finalidade, foi construída uma escala aditiva multi-item, composta pelos itens indicados no Quadro 5.2 anterior, correspondentes à Questão 8 do Questionário, sobre a importância que os docentes atribuem a cada um dos objectivos consignados no modelo ADD em vigor.

Para medir a fiabilidade da escala assim construída, utilizou-se o coeficiente  $\alpha$  (Alpha) de Cronbach<sup>10</sup>. O valor de  $\alpha$  obtido de 0,922 (Quadro 5 do Anexo II) foi bastante elevado, sendo, por isso, também, muito boa a consistência interna da escala em referência, o que indica que a

<sup>10</sup> O  $\alpha$  de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os itens.:  $\alpha$  superior a 0,9=Muito boa;  $\alpha$  entre 0,8 e 0,9 = Boa;  $\alpha$  entre 0,7 e 0,8 = Razoável;  $\alpha$  entre 0,6 e 0,7 = Fraca;  $\alpha$  inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005)

medida da importância global atribuída pelos docentes aos objectivos traçados no actual modelo ADD, resultante da soma dos seis itens, tem fiabilidade interna adequada.

No que se refere à análise dos itens, não retirámos o item “Premiar o mérito”, o qual, quando retirado da escala levaria a uma subida no  $\alpha$  para 0,933 (Quadro 5 do Anexo II). Decidimos não retirar este item, por não nos parecer qualitativamente útil, dado ser o único, no actual sistema de avaliação do desempenho, que directamente poderia medir o reconhecimento do trabalho efectuado pelo docente.

Para determinar a dimensionalidade da escala, realizámos um estudo de análise factorial dos respectivos itens (Quadros 6 e 7 e Gráfico 2 do Anexo II), utilizando o método da análise de componentes principais. O KMO<sup>11</sup> de 0,88 mostra que existia uma boa correlação entre os itens, pelo que se justificou fazer uma análise factorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tinha associado um nível de significância de 0,000, justificando a análise factorial efectuada.

A análise factorial encontrou só um factor, para explicar as correlações entre os seis itens, denominado “Receptividade dos docentes aos objectivos do modelo ADD em vigor”. O Quadro 6 no Anexo II indica-nos que este factor explicaria aproximadamente 73,6% da variância total no conjunto dos seis itens analisados.

O *scree plot* (Gráfico 2 no Anexo II) corroborou a retenção de um único factor com valor próprio superior a 1.

O Quadro 8 mostra a natureza do factor produzido pela análise factorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos itens no factor e estes pesos são correlacionados entre os itens e o factor. Pode-se ver que todas as variáveis tinham pesos relativamente grandes e, desde logo, todas contribuíram para definir o factor, pelo que se considerou que cada item media um tipo específico de receptividade e que todos os itens estavam correlacionados com o factor.

---

<sup>11</sup> A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

Em suma, todos os itens mediam um aspecto comum, nomeadamente a receptividade dos docentes aos objectivos do modelo de avaliação do desempenho em vigor.

Observa-se, ainda, que todos os itens tinham pesos diferentes, o que implicava que todos os itens contribuíam de modo diferente para a definição do factor.

A média na escala de Likert para o factor “receptividade dos objectivos do modelo ADD” foi de 4,9 (maior que 3,5), pelo que inferimos ter havido bastante receptividade global dos docentes aos objectivos do modelo ADD em vigor.

Para conhecer a receptividade dos professores aos objectivos preconizados no modelo, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste Post-hoc Tukey B.

Como ilustra o Gráfico 5.5, os docentes até aos 20 anos de serviço apresentaram uma maior receptividade (valores abaixo da média zero) aos objectivos do modelo ADD em vigor, enquanto aqueles com mais de 20 anos de serviço manifestaram menor receptividade aos mesmos.

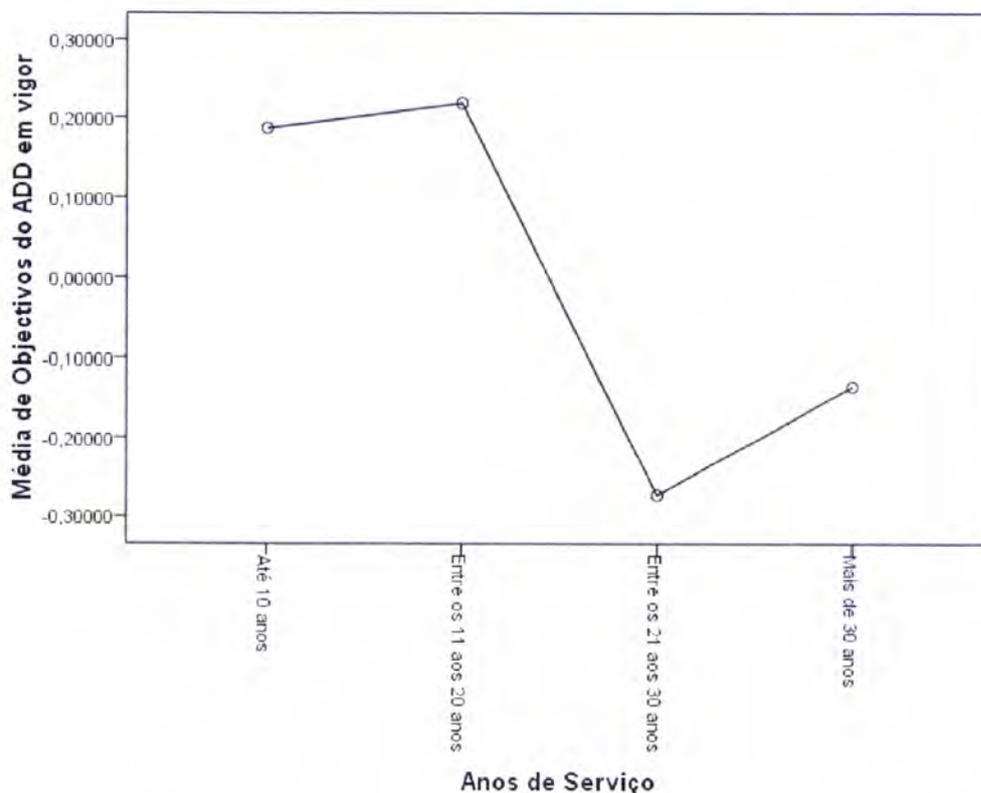


Gráfico 5.5. Receptividade dos docentes aos objectivos do modelo (ADD) em vigor.

### 5.3. Impacto da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), em vigor, na opinião dos docentes questionados.

No sentido de tentarmos avaliar o impacto da aplicação do modelo ADD em vigor na opinião dos docentes questionados, começamos por descrever os resultados obtidos directamente do questionário, para depois fazer uma análise factorial, com o fim de determinar o grau de receptividade da aplicação do actual modelo ADD, através de grupos homogéneos de itens, de significado comum, e conseguir desta maneira reduzir o número de dimensões necessárias para explicar as respostas dos professores. Deste modo procurou-se explicar com um mínimo de dimensões o máximo de informação contida nos dados.

#### 5.3.1. Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modelo ADD.

Em relação à importância concedida pelos docentes questionados aos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica do professor, é de salientar que a maioria<sup>12</sup> dos inquiridos (mais de 50%, no nível 6) considerou todos os domínios como muito importantes, excepto o domínio “avaliar as aprendizagens dos alunos”(43,7% no nível 6). No entanto, este último apresentou uma tendência para ser importante, dado que a maioria das opiniões dos questionados, neste item, se acumula nos níveis 5 e 6.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco importante					Muito importante
Itens	IMPORTÂNCIA DOS DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE CIENTÍFICO PEDAGÓGICA NO ACTUAL MODELO ADD.	1	2	3	4	5	6
I-16	Realizar as actividades lectivas.	4.4	2.2	0.0	8.9	18.5	65.9
I-17	Relacionar-se pedagogicamente com os alunos.	3.0	2.2	3.0	10.4	14.1	67.4
I-15	Preparar e organizar as actividades lectivas.	3.7	3.0	0.7	12.6	21.5	58.5
I-18	Avaliar as aprendizagens dos alunos.	3.7	3.7	3.7	19.3	25.9	43.7

Quadro 5.3. Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modelo (ADD).

<sup>12</sup> Considera-se a maioria, em todos os casos, quando a soma das opiniões dos docentes em cada item é superior a 50% do total das opiniões registadas.

O Gráfico 5.6 ilustra a distribuição das opiniões dos docentes questionados, assim como apresenta a média de cada um dos itens analisados, superiores à média de 3,5 na escala de Likert, o que denota que a maioria dos docentes questionados tendiam a considerar importantes todos os domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica decorrentes do actual modelo em vigor.

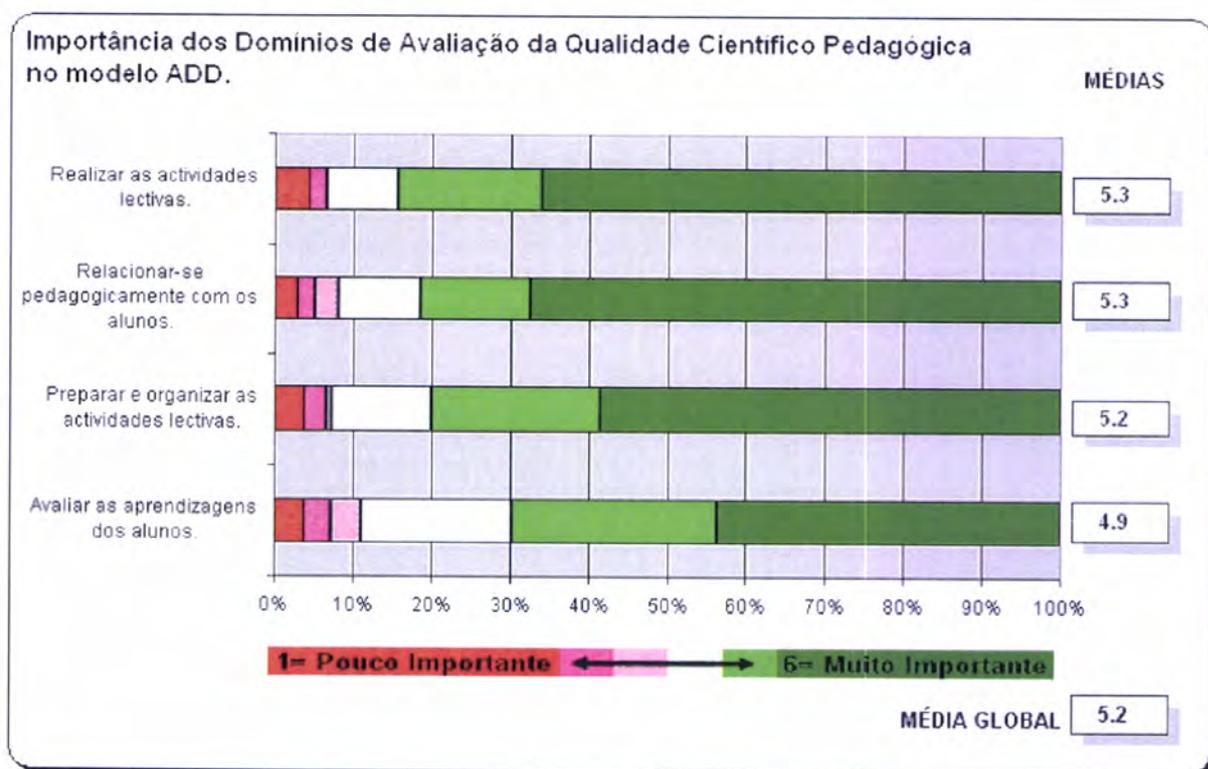


Gráfico 5.6. Importância dos domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica no actual modelo (ADD).

### 5.3.2. Papel central da figura do coordenador / avaliador no modelo de avaliação do desempenho em vigor.

Os docentes questionados, de acordo com o Quadro 5.4 e o Gráfico 5.7.,demonstraram uma tendência para “não concordar” com o papel central da figura do Coordenador/Avaliador no actual modelo de avaliação, sendo que 27,9% “não concordam mesmo nada”. Esta tendência foi confirmada pela média de 2,6 das respostas dos docentes questionados a qual é inferior ao valor médio de 3.5 na escala de Likert utilizada.

		Frequências Relativas (%)					
		Não Concorda Mesmo Nada					Concorda Totalmente
Itens	CONCORDÂNCIA COM O PAPEL CENTRAL DA FIGURA DO COORDENADOR / AVALIADOR NO MODELO ADD EM VIGOR.	1	2	3	4	5	6
I-19	Papel central no modelo ADD do coordenador/avaliador.	27.9	19.1	25.7	19.9	5.1	2.2

Quadro 5.4. Concordância do docente com o papel central do coordenador / avaliador no modelo (ADD) em vigor.

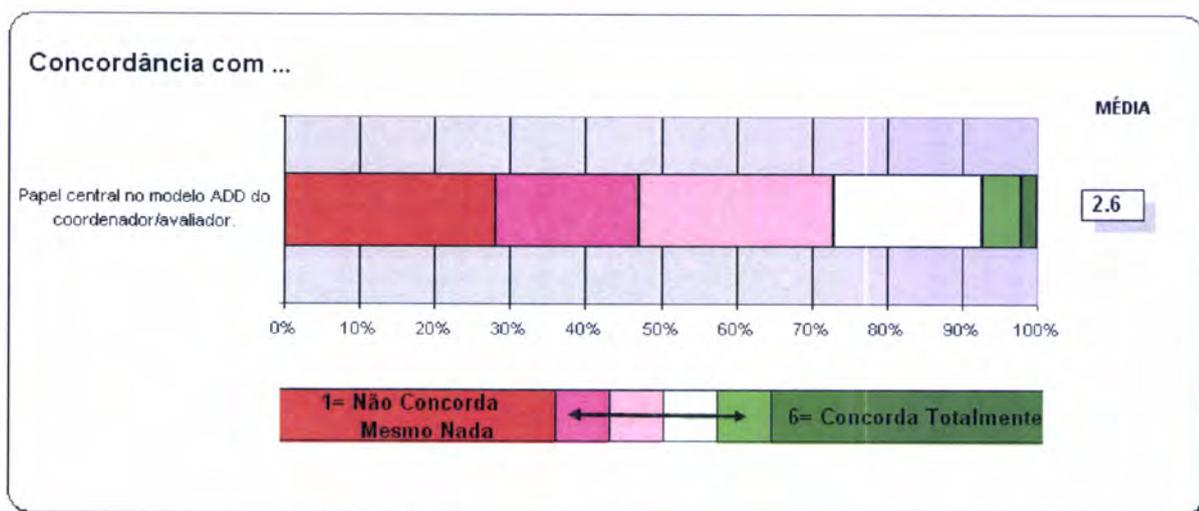


Gráfico 5.7. Concordância do docente com o papel central do coordenador / avaliador no modelo (ADD) em vigor.

### 5.3.3. Importância dos parâmetros de avaliação do director executivo / director no actual modelo ADD.

O Quadro 5.5 e o Gráfico 5.8 demonstram que os docentes questionados não atribuíam igual importância aos parâmetros ou critérios de avaliação utilizados pelo director executivo/director, segundo o actual modelo ADD.

No Quadro 5.5., pode verificar-se que os docentes não destacaram nenhum item como muito importante, não entanto, consideraram bastante importante que o director avalie o desempenho com base nos critérios “Nível de assiduidade”, “Acções de formação contínua concluídas”, “Serviço distribuído” e “Participação dos docentes na escola” acumulando mais de 50% das opiniões dos questionados nos níveis 5 e 6.

Os critérios “Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa” e “Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica” também tenderam a ser apontados pelos docentes questionados como importantes ao englobar a maioria das opiniões dos docentes (mais de 50%) nos níveis 4, 5 e 6.

Quanto ao critério de avaliação “Progresso dos resultados escolares”, os professores apresentaram uma tendência para entendê-lo como menos importante pela maior parte dos questionados, somando mais de 50% das opiniões nos níveis 1, 2 e 3.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco importante					Muito importante
Itens	IMPORTÂNCIA DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DIRECTOR EXECUTIVO / DIRECTOR NO ACTUAL MODELO ADD.	1	2	3	4	5	6
I-20	Nível de assiduidade.	2.9	1.4	5.8	20.9	38.1	30.9
I-25	Acções de formação contínua concluídas.	1.4	5.0	10.1	25.9	30.9	26.6
I-21	Serviço distribuído.	8.2	3.0	10.4	17.2	33.6	27.6
I-24	Participação dos docentes na escola.	2.9	4.3	15.2	27.5	26.8	23.2
I-27	Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.	3.7	7.4	19.9	23.5	24.3	21.3
I-26	Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica.	7.2	4.3	17.3	32.4	23.0	15.8
I-22	Progresso dos resultados escolares dos alunos.	15.8	23.0	17.3	27.3	10.1	6.5
I-23	Taxas de abandono escolar dos alunos.	34.1	21.0	21.7	12.3	5.1	5.8
I-28	Apreiação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado.	40.7	15.6	19.3	14.8	3.7	5.9

Quadro 5.5. Importância dos Parâmetros de Avaliação do Director Executivo / Director no actual modelo (ADD).

Por último, para os docentes questionados, os critérios “Taxas de abandono escolar dos alunos” e “Apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente” seriam pouco importantes como parâmetros de avaliação dos docentes no modelo ADD em vigor.

No Gráfico 5.5 verifica-se que a média global de todos os itens foi de 3,9 (superior a 3,5 da escala de Likert), o que significa que os docentes deram importância aos parâmetros de avaliação do director executivo/director no actual modelo ADD.

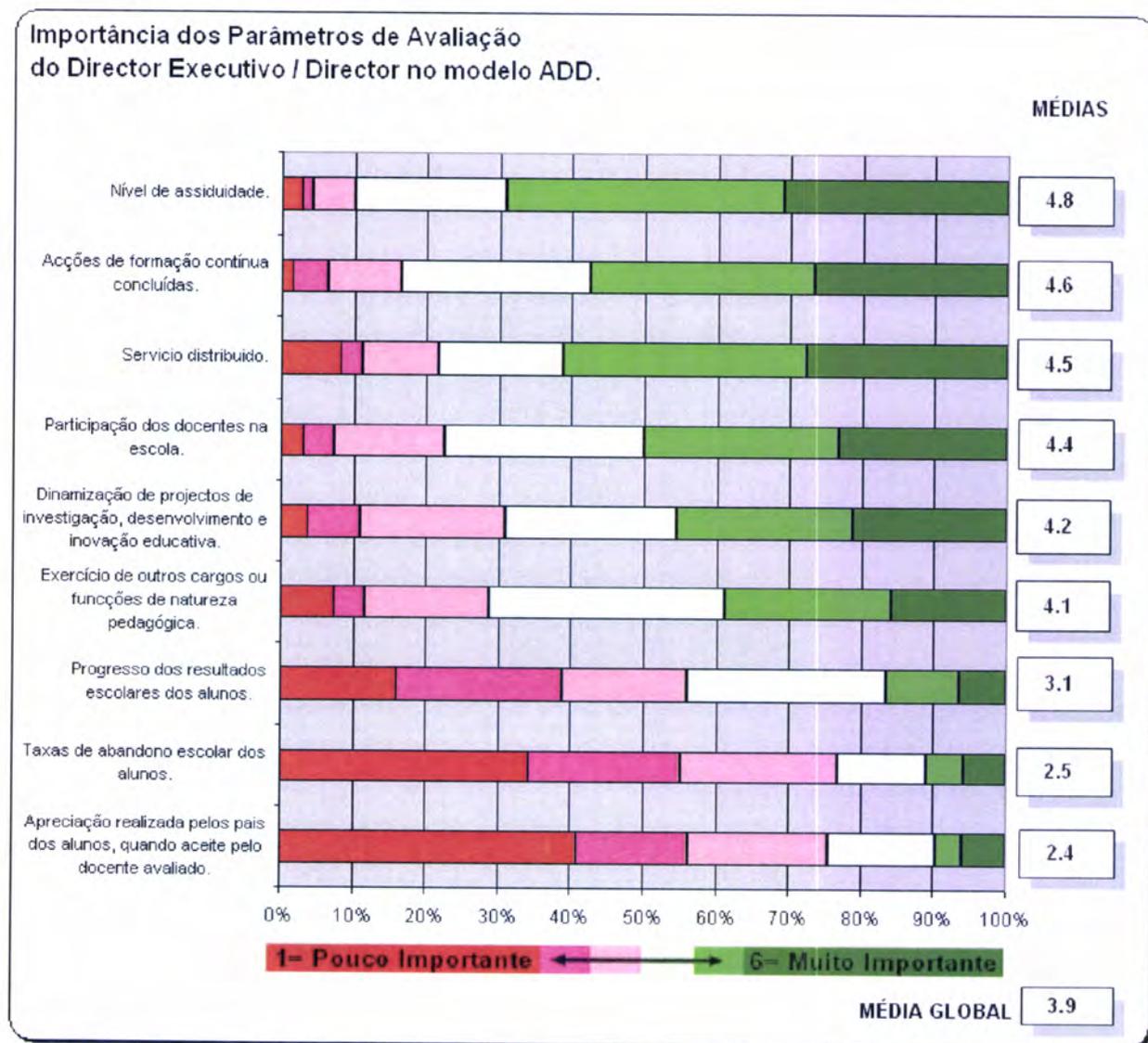


Gráfico 5.8. Importância dos Parâmetros de Avaliação do Director Executivo / Director no actual modelo (ADD).

### 5.3.4. Contribuição do Modelo ADD para a consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente.

Quanto à Contribuição do Modelo ADD para a consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente, as respostas dos docentes questionados (Quadro 5.6 e Gráfico 5.9) revelaram que o actual modelo ADD facilitaria pouco até pouquíssimo a consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Esta tendência verifica-se através da média na escala de Likert, de cada um dos itens, a qual foi inferior a 3,5, tendo sido a média global de todos os itens de 2,8.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouquíssima					Muitíssima
Itens	FACILIDADE DE CONSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS PREVISTOS NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE (ECD) ATRAVÉS DO ACTUAL MODELO ADD.	1	2	3	4	5	6
I-31	Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.	18.4	15.4	22.1	24.3	16.9	2.9
I-30	Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	22.8	15.4	19.1	19.9	14.7	8.1
I-29	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.	24.3	18.4	14.7	22.1	13.2	7.4
I-32	Detectar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.	24.8	17.3	25.6	21.1	10.5	0.8
I-34	Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	28.7	21.3	18.4	15.4	15.4	0.7
I-35	Promover cooperação entre os docentes, com vista a melhoria dos resultados.	34.6	19.9	15.4	13.2	12.5	4.4
I-36	Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	32.6	19.3	18.5	17.0	8.9	3.7
I-33	Diferenciar e premiar os melhores profissionais.	33.3	23.0	17.0	15.6	7.4	3.7

Quadro 5.6. Facilidade de consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do actual modelo ADD.

Os docentes questionados referiram que o modelo facilita pouco até pouquíssimo a inventariação das necessidades de formação do pessoal, a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, a melhoria da prática pedagógica do docente, bem como, a detecção dos valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, englobando a maioria das opiniões dos docentes (mais de 50%) nos níveis 1, 2 e 3.

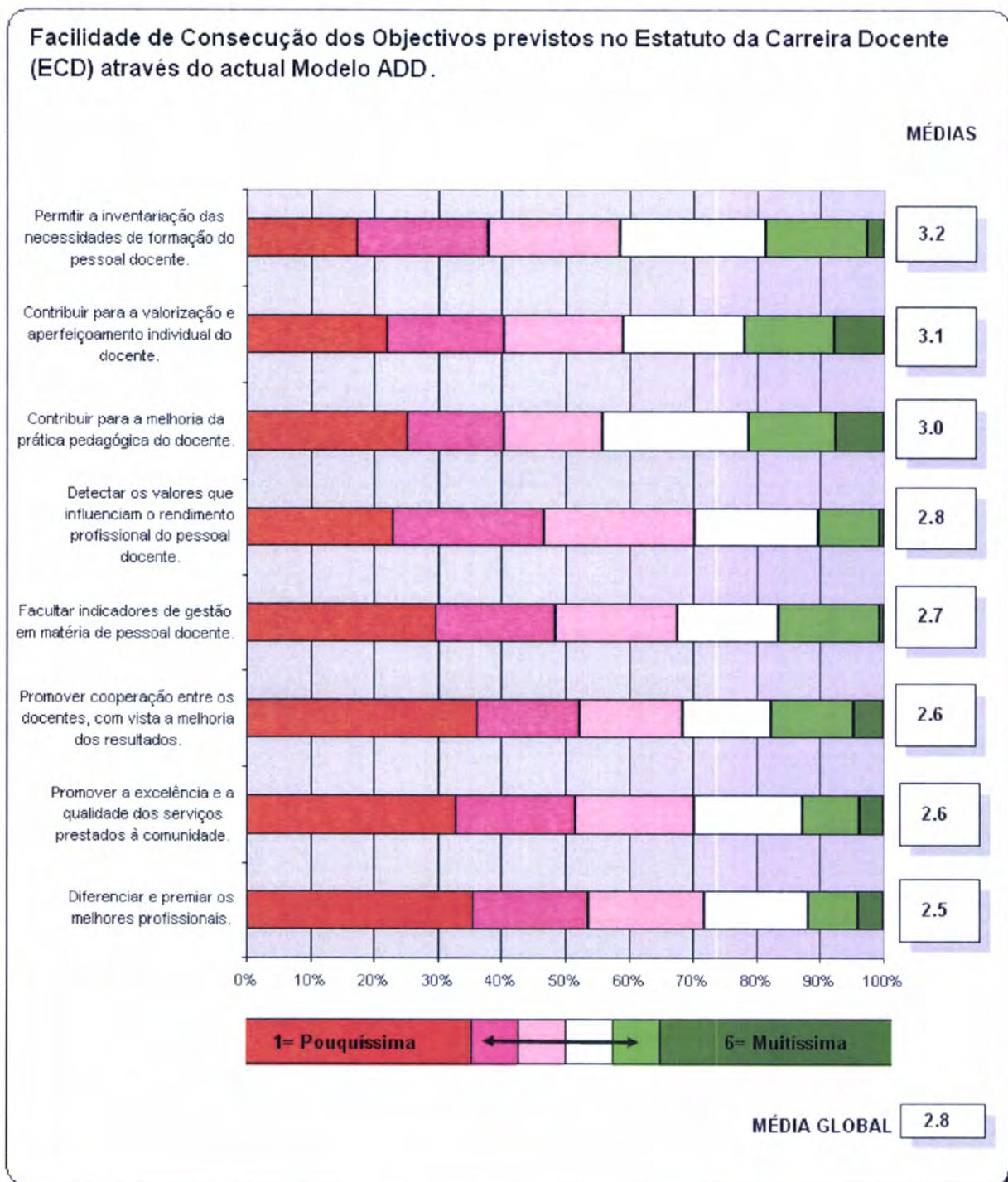


Gráfico 5.9. Facilidade de consecução dos objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do actual modelo ADD.

Adicionalmente, pode inferir-se que a maior parte dos inquiridos opinaram que o modelo facilita muito pouco até pouquíssimo “Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente”, “Promover a cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados”,

“Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados”, assim como, “Diferenciar e premiar os melhores profissionais”, totalizando mais de 50% das opiniões nos níveis 1 e 2.

É ainda de destacar, que 34,6% dos professores questionados apontou o facto do actual modelo ADD facilitar pouquíssimo a promoção da cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados dos alunos.

### 5.3.5. Contribuição do Modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente.

Com base no Quadro 5.7 e no Gráfico 5.10 parece-nos haver pouca contribuição do actual modelo ADD para que os docentes atinjam os seus perfis de competência nas diferentes dimensões.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouquíssima					Muitíssima
Itens	CONTRIBUICION DO ACTUAL MODELO ADD PARA A CONSECUCÃO DOS PERFIS DE COMPETÊNCIA DOCENTE.	1	2	3	4	5	6
I-40	Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.	23.7	11.9	25.2	16.3	14.8	8.1
I-39	Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade.	20.7	17.8	20.7	23.7	10.4	6.7
I-38	Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.	25.2	11.1	24.4	18.5	15.6	5.2
I-37	Dimensão profissional e ética.	28.4	14.2	24.6	17.2	11.9	3.7

Quadro 5.7. Contribuição do actual modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente.

Em todos os itens do Quadro 5.7, verifica-se que a maioria dos docentes (mais de 50%) assinalou a sua opinião nos níveis 1, 2 e 3. Refere-se, ainda, a pouquíssima contribuição (nível 1), segundo a opinião de 28,4% dos docentes questionados, na “Dimensão profissional e ética”.

Os docentes questionados opinaram que o modelo contribui pouco até pouquíssimo para a consecução de todas as dimensões que compõem os perfis de competência do docente, apresentando uma média global de todos os itens, de 3,0 na escala de Likert (inferior a 3,5 da escala de Likert). Esta tendência foi, ainda, demonstrada através da média de cada dimensão na escala de Likert, a qual foi inferior a 3,5.

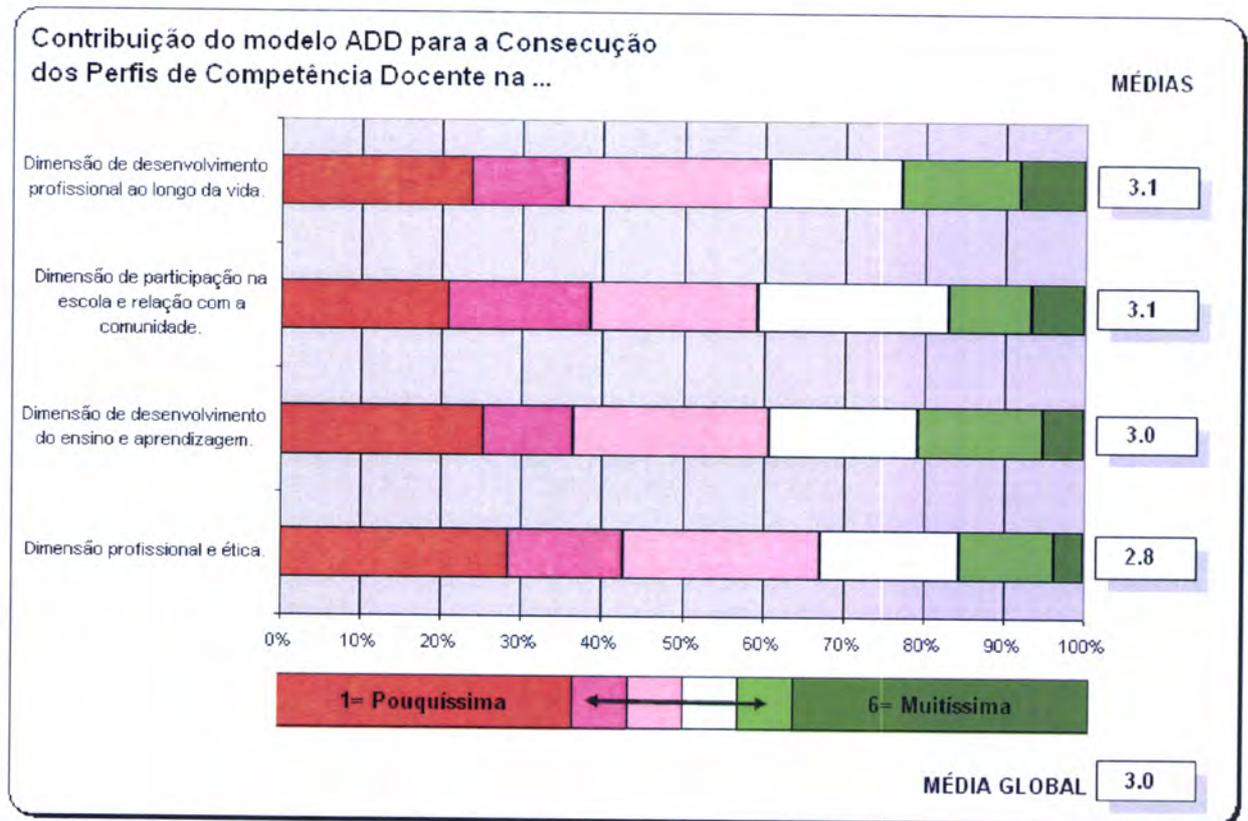


Gráfico 5.10. Contribuição do actual modelo ADD para a consecução dos perfis de competência docente.

### 5.3.6. Sintonia do modelo ADD com os Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo o Quadro 5.8 e o Gráfico 5.11, a maioria dos docentes questionados reconheceu a existência de muito pouca até pouquíssima articulação ou sintonia entre o modelo ADD em vigor e os Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), apresentando uma média global de ambos os itens de 2,6 na escala de Likert (inferior a média de 3,5 da escala de Likert).

		Frequências Relativas (%)					
		Pouquíssima					Muitíssima
Itens	SINTONIA DO MODELO ADD EM VIGOR COM OS PRINCÍPIOS GERAIS DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO.	1	2	3	4	5	6
I-42	A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo...	22.4	26.1	19.4	23.1	6.0	3.0
I-41	Direito à retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.	32.6	23.7	22.2	15.6	5.2	0.7

Quadro 5.8. Sintonia do modelo ADD em vigor com os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

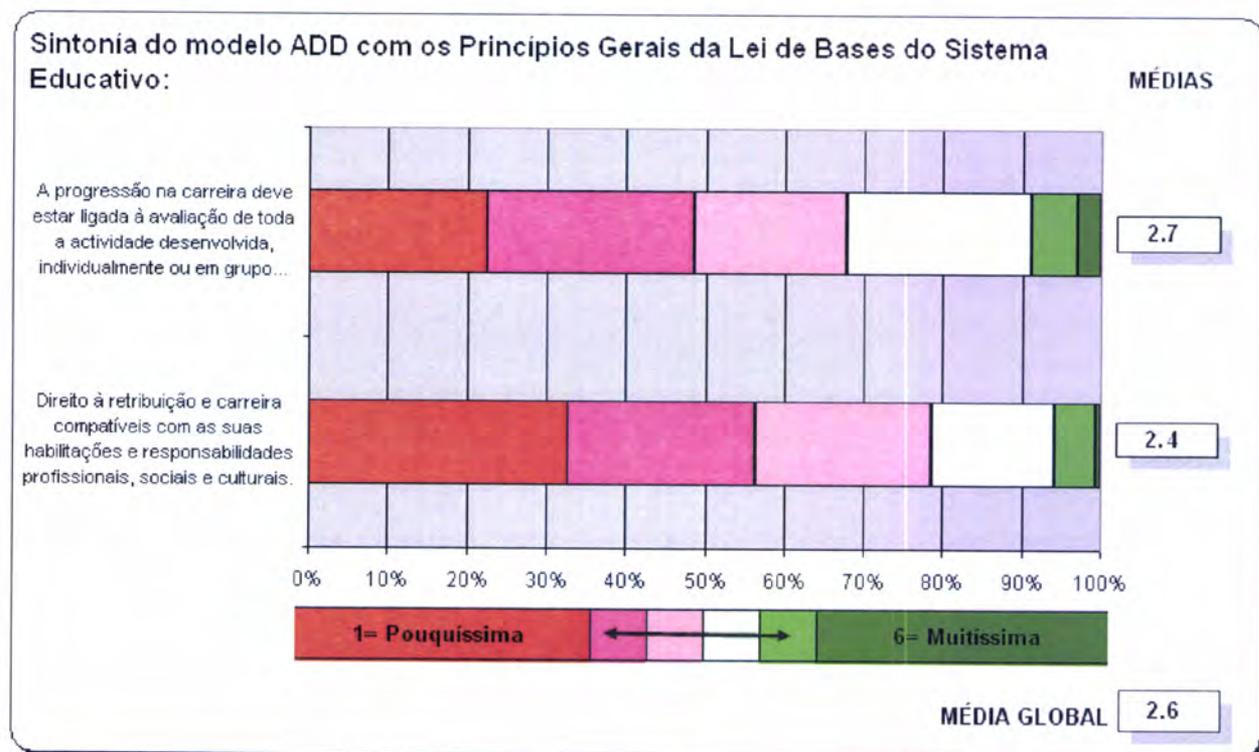


Gráfico 5.11. Sintonia do modelo ADD em vigor com os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

32,6% dos docentes questionados assinalou a tendência a uma pouquíssima sintonia entre o modelo ADD em vigor e o “Direito à retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais”, previsto na LBSE.

Esta tendência é confirmada, também, pelas médias de 2,7 e 2,4, correspondentes às respostas dos docentes questionados sobre ambos os princípios da LBSE, as quais são inferiores ao valor médio de 3,5 na escala de Likert (Gráfico 5.11).

**5.3.7. Relevância dos referenciais internos - Projecto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Actividades (PAA) e Plano Curricular de Turma (PCT) – no processo global de avaliação do desempenho docente.**

Com esta questão pretendeu-se obter dados sobre a opinião dos professores inquiridos acerca da relevância dos referenciais internos do actual modelo de avaliação - Projecto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Actividades (PAA) e Plano Curricular de Turma (PCT) – no processo global de avaliação do desempenho docente.

No Quadro 5.9 verifica-se que a maioria dos docentes questionados assinalou uma relevância importante dos referenciais internos, anteriormente mencionados, no processo ADD, acumulando, em todos os itens, mais de 50% do total das respostas dos inquiridos nos níveis 4, 5 e 6.

No Gráfico 5.12 ilustra-se a relevância dada pelos professores aos diferentes referenciais internos, sendo de salientar que a média global foi de 3,9 na escala de Likert (superior à média de 3,5 da escala de Likert) e a média atingida por cada um dos itens foi, também, superior a 3,5, o que confirma a tendência da sua relevância no modelo ADD em vigor. É de salientar, ainda, que nas opiniões dos docentes, parece existir um equilíbrio nas médias dos referenciais internos, no que respeita a sua relevância no processo global de avaliação do desempenho docente.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco Relevante					Muito Relevante
Itens	RELEVÂNCIA DOS REFERENCIAIS INTERNOS NO PROCESSO GLOBAL DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.	1	2	3	4	5	6
I-43	Projecto Educativo de Escola.	5.9	12.5	17.6	29.4	19.9	14.7
I-44	Plano Anual de Actividades.	3.6	13.9	21.9	27.7	20.4	12.4
I-45	Plano Curricular de Turma.	9.5	10.9	22.6	20.4	19.0	17.5

Quadro 5.9. Relevância dos referenciais internos no processo global de avaliação do desempenho docente.

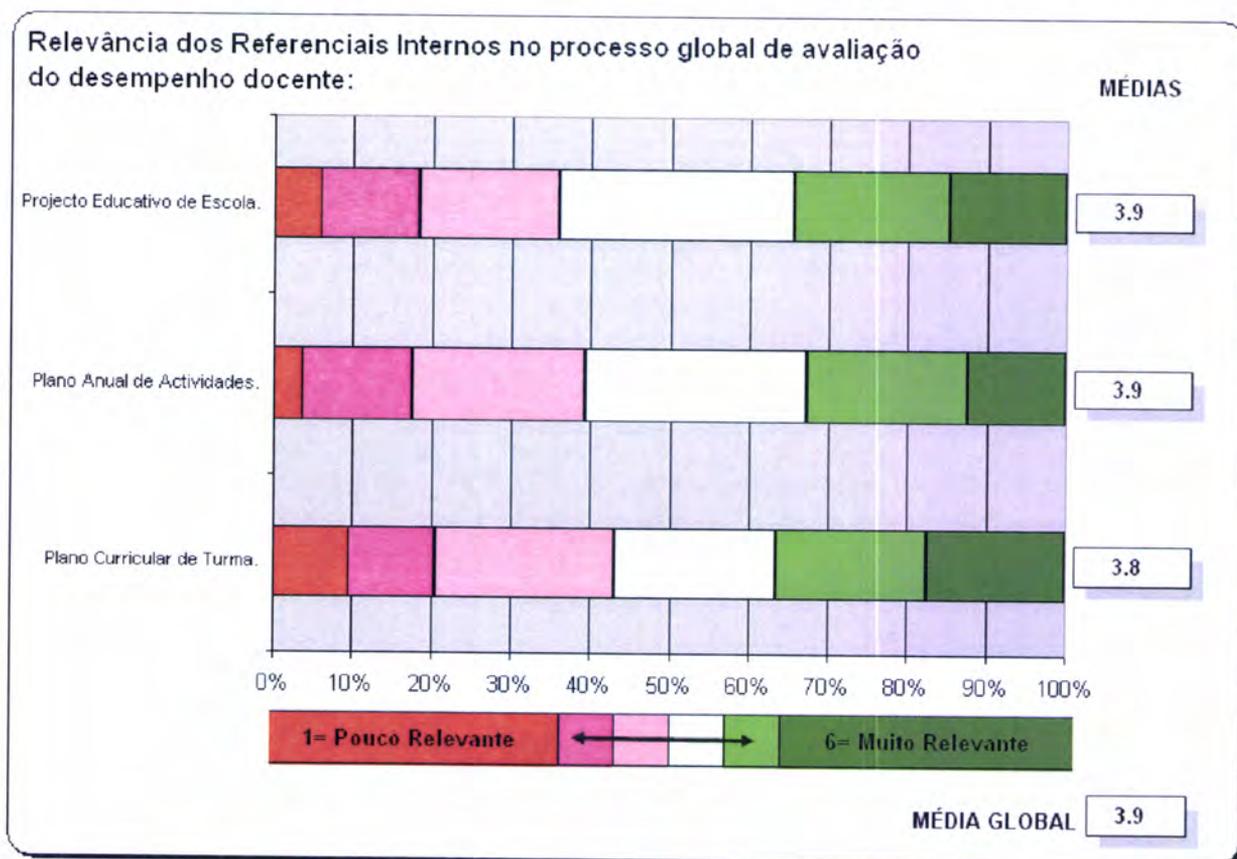


Gráfico 5.12. Relevância dos referenciais internos no processo global de avaliação do desempenho docente.

### 5.3.8. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente.

Aos inquiridos foi solicitado que avaliassem a relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação de desempenho docente em vigor, obtendo-se, deste modo, os resultados ilustrados no Quadro 5.10 e no Gráfico 5.13.

A maioria (mais de 50% do total das respostas dos inquiridos) classificou como menos relevante até pouco relevante o PDPP no processo ADD, reunindo 57,2% das opiniões nos níveis 1, 2 e 3. A média deste item na escala de Likert foi de 3,1, inferior a 3,5, o que denota esta tendência.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco Relevante					Muito Relevante
Itens	RELEVÂNCIA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL (PDPP) NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM VIGOR.	1	2	3	4	5	6
I-46	Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.	17.3	14.3	25.6	24.8	16.5	1.5

Quadro 5.10. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente em vigor.

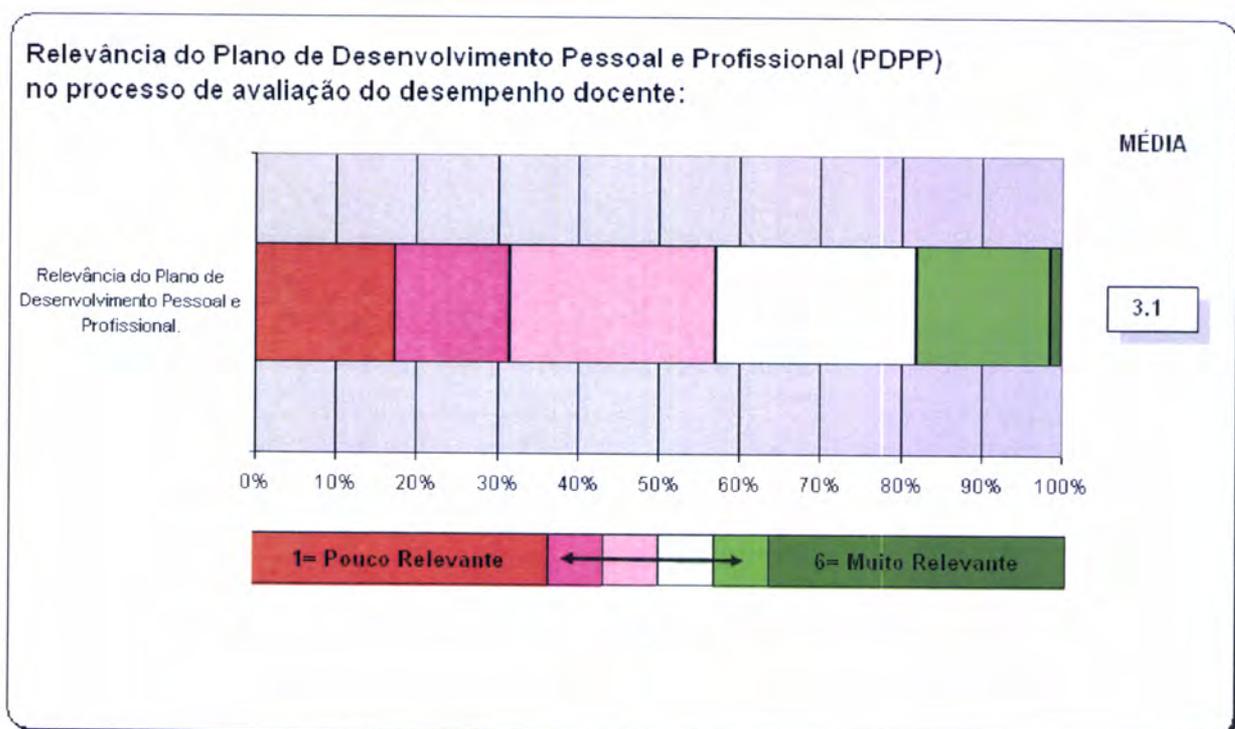


Gráfico 5.13. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP) no processo de avaliação do desempenho docente.

**5.3.9. Concordância com a existência dos momentos de avaliação formativa – Auto-avaliação, Plano de desenvolvimento dirigido, Evidências e análises de aprendizagens e Trabalho colaborativo – propostos no actual modelo ADD, ao longo de todo o processo de avaliação.**

Em relação a esta questão, por um lado, mais de 57% dos docentes questionados não concordaram, até mesmo nada, com a existência dos quatro momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD, com 19% nos níveis 1, 2 e 3, respectivamente. Por outro lado, 43% dos docentes questionados concordaram pouco, até totalmente, com 22,6%, 14,6% e 5,8%, respectivamente, nos níveis 4, 5 e 6 (Quadro 5.11).

		Frequências Relativas (%)					
		Não Concordo Mesmo Nada				Concordo Totalmente	
Itens	CONCORDÂNCIA COM OS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ACTUAL MODELO ADD: Auto-avaliação; Plano de Desenvolvimento dirigido; Evidências e análises de aprendizagens e Trabalho colaborativo.	1	2	3	4	5	6
I-47	Concordância com os momentos de avaliação formativa	19.0	19.0	19.0	22.6	14.6	5.8

Quadro 5.11. Concordância com os momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD.

O gráfico 5.13 apresenta, assim, um certo equilíbrio nas opiniões dos docentes questionados, apesar da média na escala de Likert de 3,1 ter sido inferior a 3,5, o que indica que a tendência da maioria seria a de não concordar com os momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD.

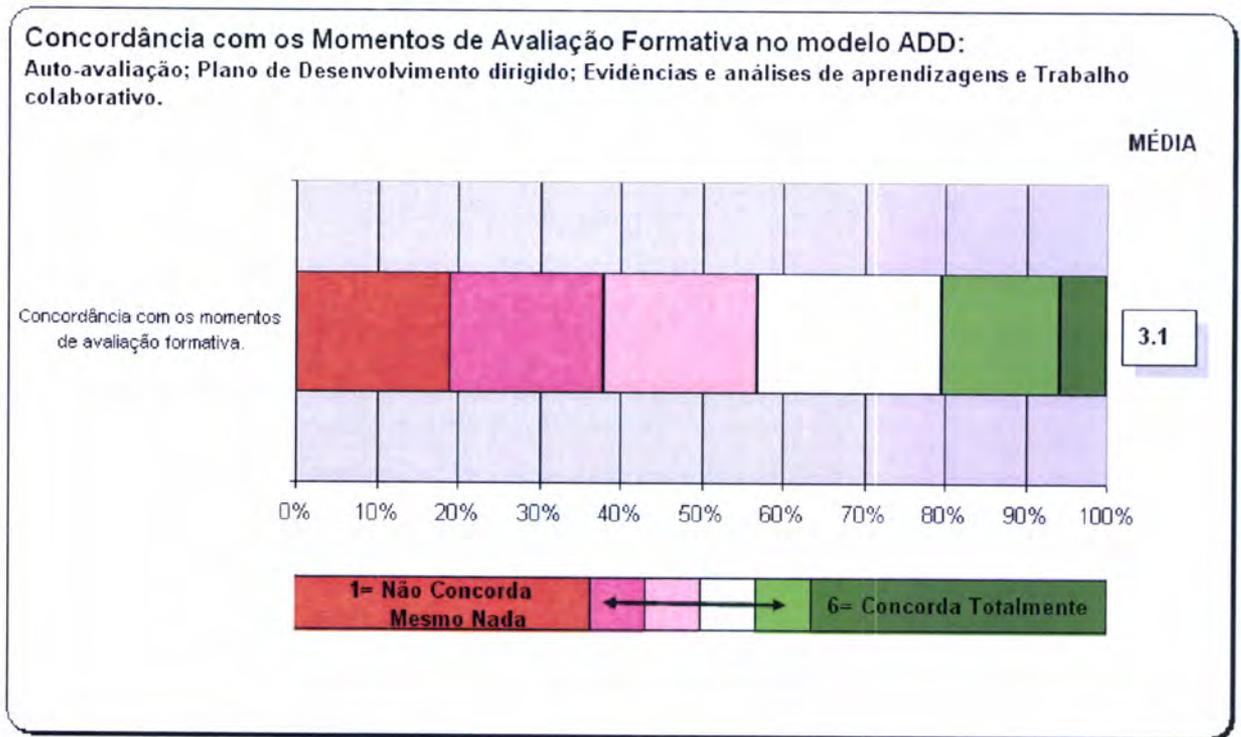


Gráfico 5.14. Concordância com os momentos de avaliação formativa no actual modelo ADD.

**5.3.10. Concordância com a existência dos momentos de avaliação sumativa – Reunião para a revisão de procedimentos, Auto-avaliação, Entrega de portefólio, Reunião formal de discussão e avaliação de documentos – propostos no actual processo de avaliação.**

Quando solicitado aos docentes que expressassem a sua opinião sobre se concordavam com a existência dos cinco momentos de avaliação sumativa, anteriormente mencionados, propostos no actual processo de avaliação, obtiveram-se as respostas apresentadas no Quadro 5.12 e Gráfico 5.15.

Pode observar-se que mais de 50% dos docentes não estão de acordo, até mesmo nada, com a existência dos momentos de avaliação sumativa preconizados no actual modelo ADD. É de sublinhar que aproximadamente um terço dos inquiridos (29%) responderam que não estão de acordo mesmo nada com os momentos de avaliação.

Esta tendência ilustrada no Gráfico 5.15, justifica-se pela média de 2,7 na escala de Likert de 2,7, a qual é inferior a 3,5.

		Frequências Relativas (%)					
		Não Concordo Mesmo Nada					Concordo Totalmente
Itens	<b>CONCORDÂNCIA COM OS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA NO MODELO ADD:</b> Reunião para revisão de procedimentos; Auto-avaliação; Entrega de Portefólio; Reunião formal de discussão e avaliação de documentos.	1	2	3	4	5	6
I-48	Receptividade dos momentos de avaliação sumativa.	29.0	21.0	20.3	15.9	8.0	5.8

Quadro 5.12. Concordância com os momentos de avaliação sumativa no actual modelo ADD.

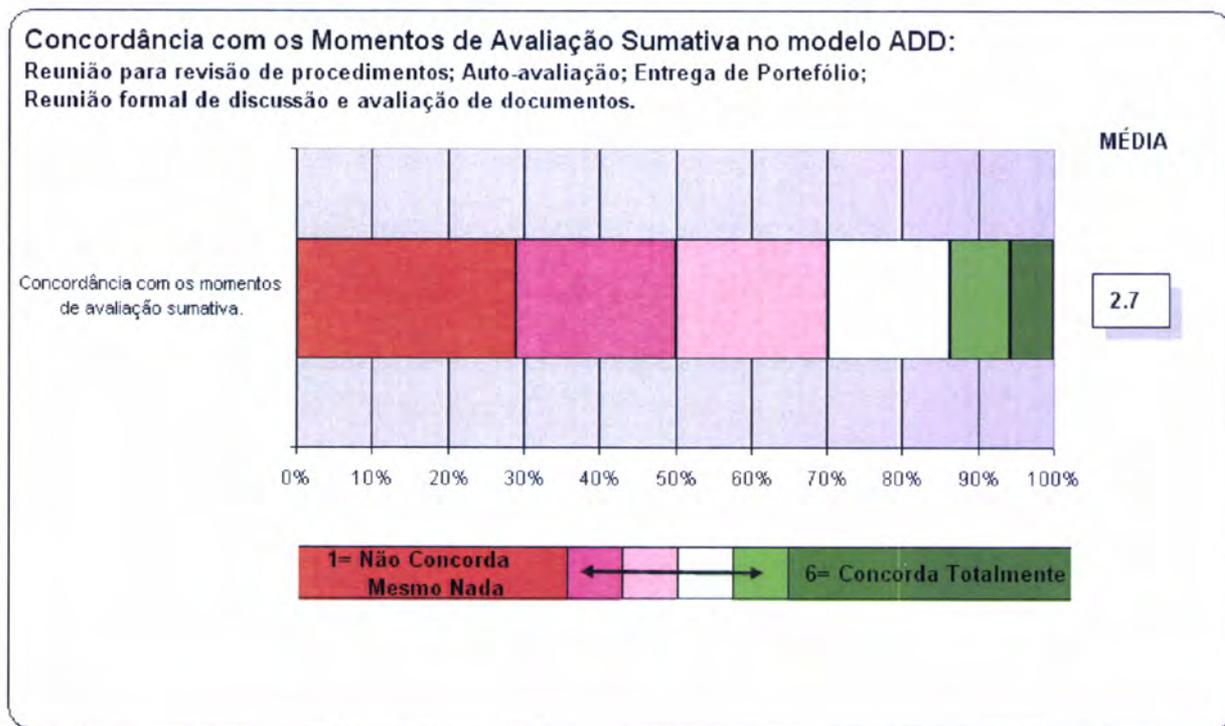


Gráfico 5.15. Concordância com os momentos de avaliação sumativa no actual modelo ADD.

5.3.11. Grau de concordância com os elementos de avaliação da acção reflexiva do docente.

Quanto à avaliação da acção reflexiva do docente, mais de metade dos inquiridos tiveram um grau de concordância bastante elevado, até muito elevado (mais de 50% das respostas obtidas ao respeito nos níveis 5 e 6) para todos os itens propostos no modelo ADD em vigor (Quadro 5.13), tal como foi demonstrado pela média global de todos os itens de 4,3 na escala de Likert, a qual foi superior a média de 3,5 da escala de Likert (Gráfico 5.16).

		Frequências Relativas (%)					
		Muito Reduzido					Muito Elevado
Itens	GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A AVALIAÇÃO REFLEXIVA DO DOCENTE NO ACTUAL MODELO ADD.	1	2	3	4	5	6
I-49	Avaliação da reflexividade do docente sobre as suas práticas.	2.2	9.5	13.9	17.5	30.7	26.3
I-50	Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pre-activas.	2.2	8.8	15.3	20.4	29.9	23.4
I-51	Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões inter-activas.	2.9	10.2	16.8	21.2	24.8	24.1
I-52	Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pós-activas.	2.2	8.0	22.6	19.0	24.8	23.4

Quadro 5.13. Grau de concordância com a avaliação reflexiva do docente no actual modelo ADD.

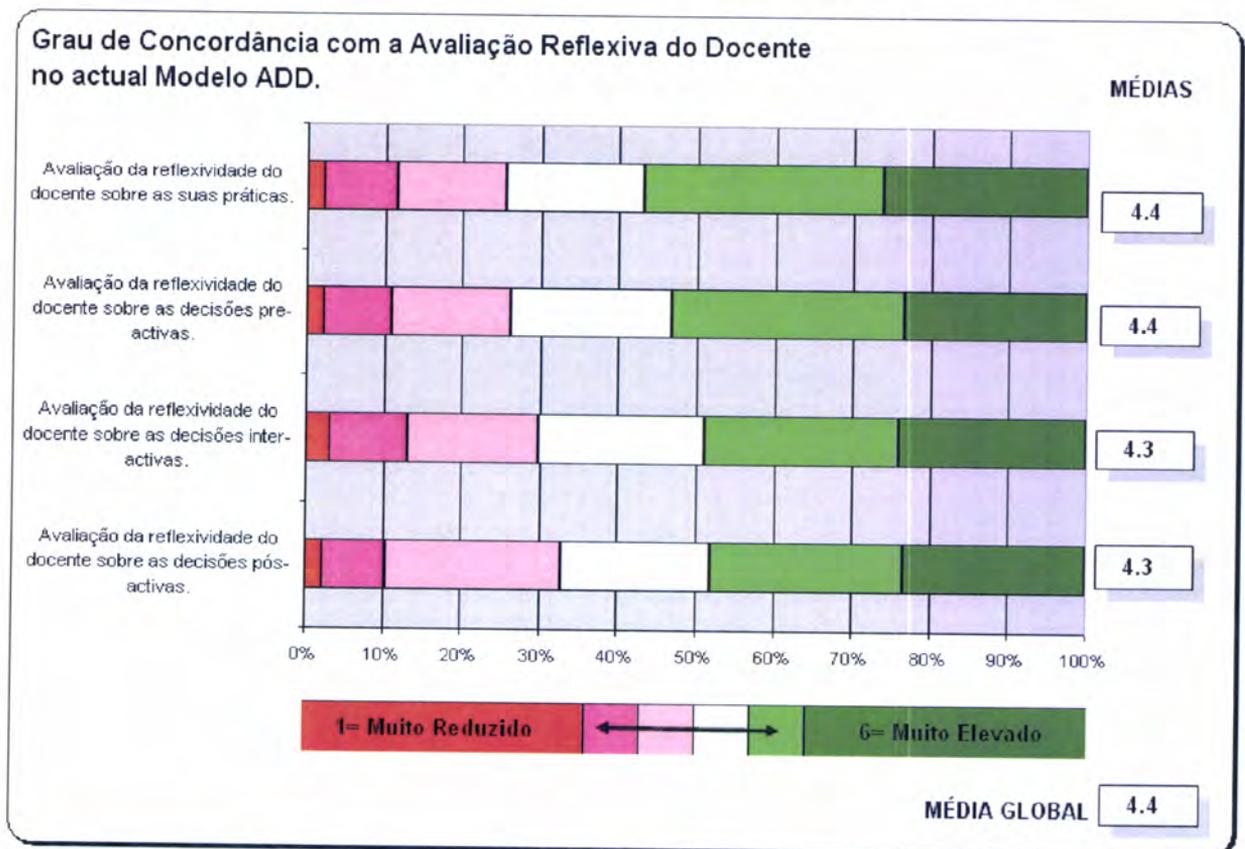


Gráfico 5.16. Grau de concordância com a avaliação reflexiva do docente no actual modelo ADD.

O grau de concordância com todos os elementos da avaliação reflexiva do docente tende a ser bastante elevado, dado que as médias, em cada item, na escala de Likert, foram todas superiores a 3,5.

### 5.3.12. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica utilizadas como formas de avaliação dos docentes.

No que se refere às técnicas de supervisão pedagógica utilizadas como formas de avaliação (Quadro 5.14 e Gráfico 5.17), os docentes questionados demonstraram um grau de concordância pouco reduzido nas técnicas de “Avaliação dos diários e planos de aulas” e “Avaliação de portfólios”. Estes itens somaram 60,9% e 61,0%, respectivamente, das respostas assinaladas nos níveis 1, 2 e 3. Estes itens apresentaram uma média na escala de Likert, igual a 3,0, respectivamente, mas inferior a 3,5, o que comprova esta tendência, com uma média global de todos os itens de 3,2 na escala de Likert (inferior a média de 3,5 da escala de Likert).

No entanto, os docentes expressaram um grau de concordância um pouco elevado, com a técnica de “Observação pedagógica”, englobando, tão só, 51,4% do total das respostas assinaladas nos níveis 4, 5 e 6. Este resultado e a média na escala de Likert de 3,5, igual a 3,5, transmitem-nos a ideia de que existe um equilíbrio de opiniões dos docentes questionados, quanto ao seu grau de concordância com esta técnica de supervisão pedagógica, como forma de avaliação do desempenho docente.

		Frequências Relativas (%)					
		Muito Reduzido					Muito Elevado
Itens	GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS TÉCNICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO FORMAS DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES.	1	2	3	4	5	6
I-53	Observação pedagógica	16.7	14.5	17.4	18.1	15.9	17.4
I-54	Avaliação dos diários e planos de aulas.	20.3	18.1	22.5	19.6	16.7	2.9
I-55	Avaliação de portfólios.	25.4	15.2	20.3	16.7	15.9	6.5

Quadro 5.14. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica como formas de avaliação de docentes.

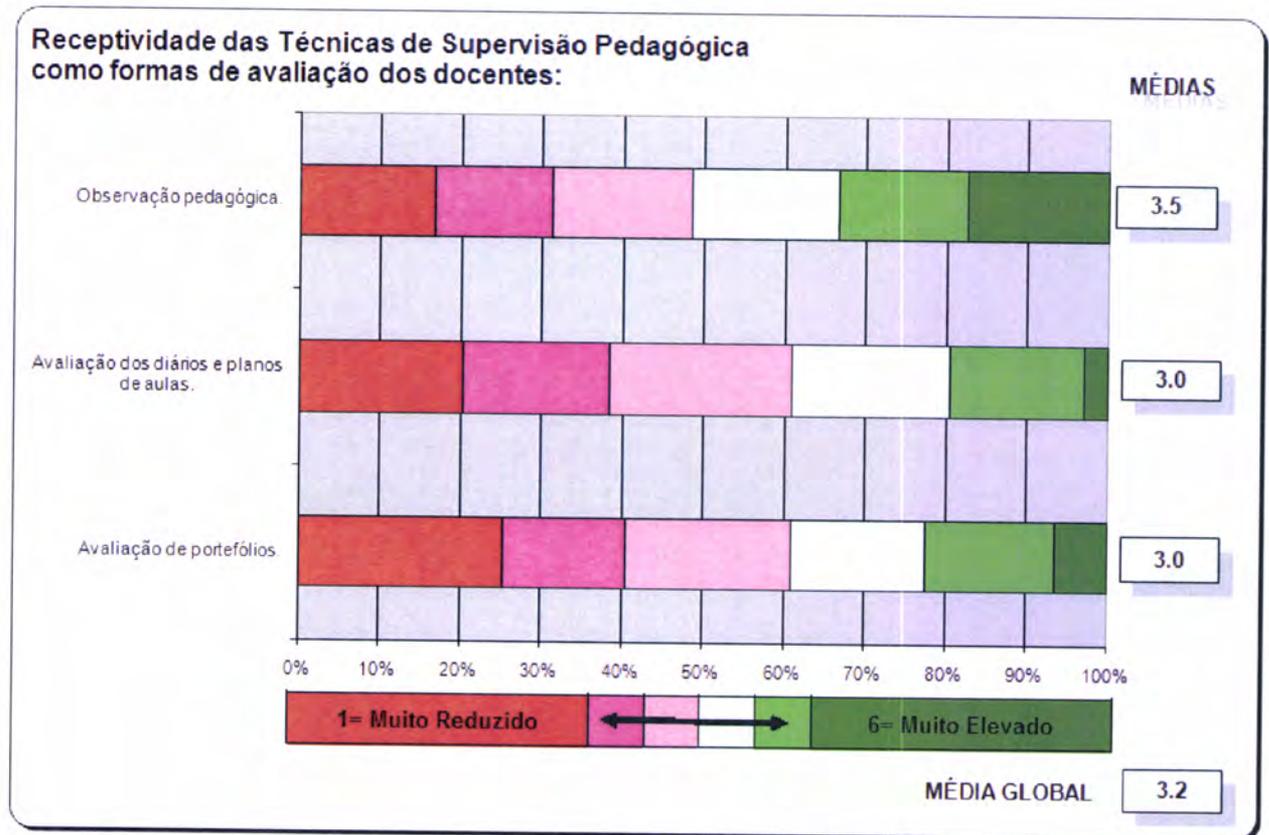


Gráfico 5.17. Grau de concordância com as técnicas de supervisão pedagógica como formas de avaliação de docentes.

### 5.3.13. Relevância dos parâmetros de observação de aulas indicados no modelo de avaliação do desempenho docente em vigor.

Por último, os docentes foram questionados sobre a relevância dos parâmetros ou critérios de observação de aulas indicados no modelo ADD em vigor e obtivemos as respostas apresentadas no Quadro 5.15 e no Gráfico 5.18, os quais demonstram que os docentes questionados não atribuíam igual relevância aos parâmetros ou critérios de “Observação de Aulas” indicados no actual modelo ADD.

A média global de todos os itens foi de 4,6 na escala de Likert (superior à média de 3,5 da escala de Likert), do que se depreende que a “Observação de Aulas” poderá ser entendida como bastante relevante.

Os docentes apontaram a relevância da avaliação do desempenho com base nos critérios “Objectividade do avaliador” e “Experiência do avaliador”, acumulando mais de 50% (65,4% e 54,4%, respectivamente) das opiniões dos questionados no nível 6.

Os critérios “Estratégia de observação utilizada” e “Ambiente da sala de aula”, também, tendem a ser mencionados pelos docentes como bastante, até muito relevantes, dado que englobam mais de metade das opiniões (69,4% e 60,3%, respectivamente) nos níveis 5 e 6.

Os critérios de avaliação “Impacto da observação no avaliado”, “Enfoque no professor por parte do avaliador” e “Interacção físico/emocional entre avaliador e avaliado” foram entendidos como relevantes até muito relevantes pela maior parte dos questionados (71,1%, 68,7% e 63,0%, respectivamente) nos níveis 4, 5 e 6.

		Frequências Relativas (%)					
		Pouco Relevante					Muito Relevante
Itens	RELEVÂNCIA DOS PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS DOCENTES.	1	2	3	4	5	6
I-56	Objectividade do avaliador.	3.7	2.9	3.7	5.1	19.1	65.4
I-59	Experiência do avaliador.	4.4	2.9	2.9	11.0	24.3	54.4
I-60	Estratégia de observação utilizada.	4.5	1.5	6.0	18.7	24.6	44.8
I-61	Ambiente de sala de aula.	4.4	1.5	10.3	23.5	24.3	36.0
I-62	Impacto da observação no avaliado.	8.1	8.9	11.9	27.4	20.7	23.0
I-57	Enfoque no professor por parte do avaliador.	4.6	9.9	16.8	32.8	19.1	16.8
I-58	Interacção físico/emocional entre avaliador e avaliado.	13.3	8.1	15.6	23.0	22.2	17.8

Quadro 5.15. Relevância dos parâmetros de observação de aulas na avaliação do desempenho docente.

No Quadro 5.15. e no Gráfico 5.18, a relevância dos parâmetros de Observação de aulas na avaliação do desempenho docente foi confirmada através do valor das médias respectivas. Todos os parâmetros apresentaram uma média na escala de Likert superior a 3,5, o que significa que houve uma tendência para serem relevantes.

Em relação ao critério “Interacção físico/emocional entre avaliador e avaliado”, podemos referir, ainda, que 13,3% dos professores questionados responderam que este seria pouco relevante na avaliação do desempenho dos docentes durante a observação de aulas, apresentando também a menor média na escala de Likert (3,9), quando comparada com a dos outros critérios.

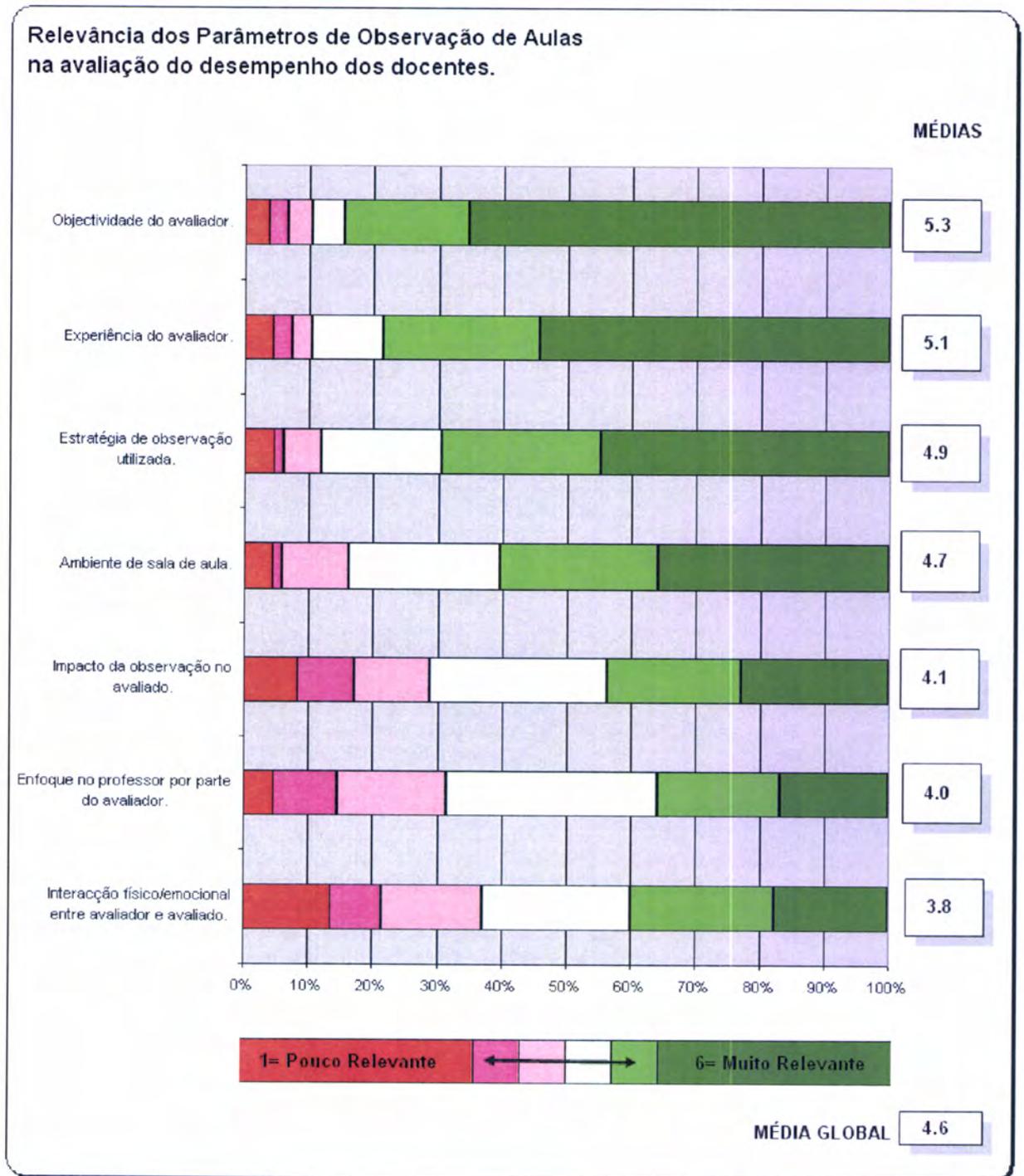


Gráfico 5.18. Relevância dos parâmetros de observação de aulas na avaliação do desempenho docente.

### **5.3.14. Grau de receptividade da aplicação do actual modelo ADD na opinião dos docentes.**

Após o estudo descritivo das respostas dadas às questões relacionadas com a aplicação do modelo ADD em vigor, decidimos verificar se existe uma forma simplificada de explicar o grau de receptividade da aplicação do modelo ADD na opinião dos docentes. Para tal, foi utilizado o método da análise factorial.

Tendo em conta a pertinência da questão para o estudo, construímos uma escala aditiva multi-item, composta pelos itens indicados no Quadro 9 do Anexo II, correspondentes às Questões 11 a 23 do Questionário.

O coeficiente  $\alpha$  (Alpha) de Cronbach<sup>13</sup> obtido de 0,960 (Quadro 9 do Anexo II,) foi bastante elevado, sendo, por isso, também muito boa a consistência interna da escala em referência, e, conseqüentemente, a sua fiabilidade, o que indica que a medida do grau de receptividade dos docentes a aplicação do modelo ADD em vigor, como resultado da soma dos 48 itens associados, tem fiabilidade interna adequada.

O estudo de análise factorial dos respectivos itens (Quadros 10 e 11 do Anexo II), utilizando o método da análise de componentes principais apresenta um KMO<sup>14</sup> de 0,86, o que demonstra que havia muito boa correlação entre os itens, o que valida a realização da análise factorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tinha associado um nível de significância de 0,000, o que também indicou que seria válido fazer uma análise factorial.

Foram extraídos nove factores, os quais explicaram 76,6% da variância total.

O primeiro factor explicou 21,8% da variância, o segundo factor 9,4%, o terceiro 9,3%, o quarto 8,1%, o quinto 7,4%, o sexto 6,4%, o sétimo 6,3%, o oitavo 5% e o nono 3%. Juntos

---

<sup>13</sup> O  $\alpha$  de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os itens.:  $\alpha$  superior a 0,9=Muito Boa;  $\alpha$  entre 0,8 e 0,9 = Boa;  $\alpha$  entre 0,7 e 0,8 = Razoável;  $\alpha$  entre 0,6 e 0,7 = Fraca;  $\alpha$  inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005)

<sup>14</sup> A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

explicaram 76,6% da variabilidade dos 48 itens correspondentes à receptividade da aplicação do modelo ADD em vigor na opinião dos docentes questionados.

O *scree plot* (Gráfico 1 no Anexo II) confirmou a retenção dos nove factores com os valores próprios representados em relação ao número de factores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos factores denominando-os em função dos itens que representam (Quadro 12 do Anexo II).

O Factor 1 foi denominado “Relevância dos Factores Externos no PDPP”, devido à sua relevância com os seguintes normativos legais: Objectivos previstos no Estatuto da Carreira Docente; Perfis de competência docente; Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo; no Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (PDPP), como factores externos do modelo ADD em vigor.

Este factor tinha uma muito boa consistência interna, dado que o Alfa de Cronbach igual a 0,971 era muito elevado.

Este factor foi o que maior peso teve na aplicação do modelo ADD (21,8%), mas como a sua média global na escala de Likert foi 2,9, inferior a 3,5, significa, que, na globalidade, os docentes não deram muita relevância aos factores externos do actual modelo ADD.

Para conhecer se existia uma relação da receptividade dos factores externos no PDPP dos professores inquiridos com os anos de serviço dos mesmos aplicou-se o teste Post-hoc Tukey B.

Da observação do Gráfico 5.19 foi possível concluir que os professores com mais de 20 anos de serviço tendiam a não ser receptivos aos factores externos associados ao actual modelo ADD (valores abaixo da média zero). Em contrapartida, a receptividade parece-nos maior nos docentes com menos de 20 anos de serviço.

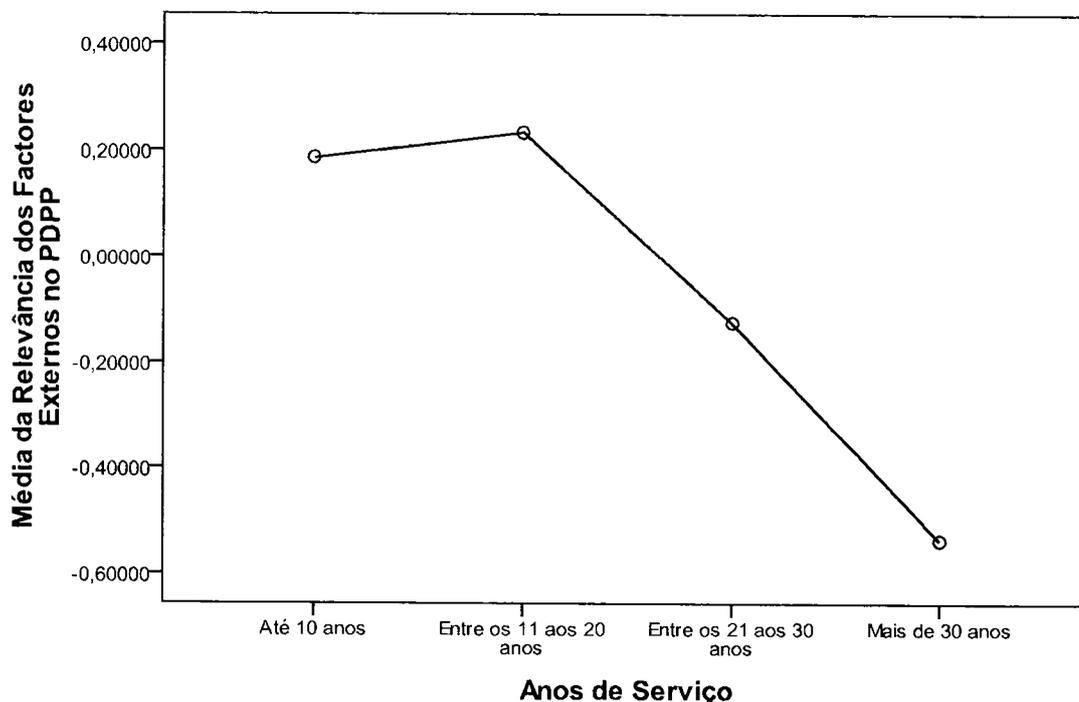


Gráfico 5.19. Relevância dos parâmetros dos factores externos do modelo ADD no PDPP.

O Factor 2 foi intitulado “Avaliação da Prática Pedagógica”, dado que engloba as componentes de avaliação, quer formativa quer sumativa, assim como as “Técnicas de Supervisão Pedagógica” e, ainda, os intervenientes na avaliação.

Este factor tinha um Alfa de Cronbach igual a 0,866, o que demonstra uma boa consistência interna da escala em referência. Por outro lado, a sua média global na escala de Likert foi 3,0 inferior a 3,5, pelo que se pode inferir que os docentes estavam pouco receptivos à avaliação da prática pedagógica nos termos definidos pelo modelo ADD em vigor.

O gráfico 5.20, como resultado da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, ilustra a existência de maior receptividade nos docentes até os 10 anos de serviço, enquanto os docentes entre os 11 e os 20 anos de serviço demonstraram menor receptividade à “Avaliação da Prática Pedagógica”. A partir dos 20 anos de serviço, os docentes questionados apresentaram um interesse renovado na “Avaliação da Prática Pedagógica”, segundo o modelo ADD em vigor. Esta receptividade tende a permanecer até ao fim da carreira docente.

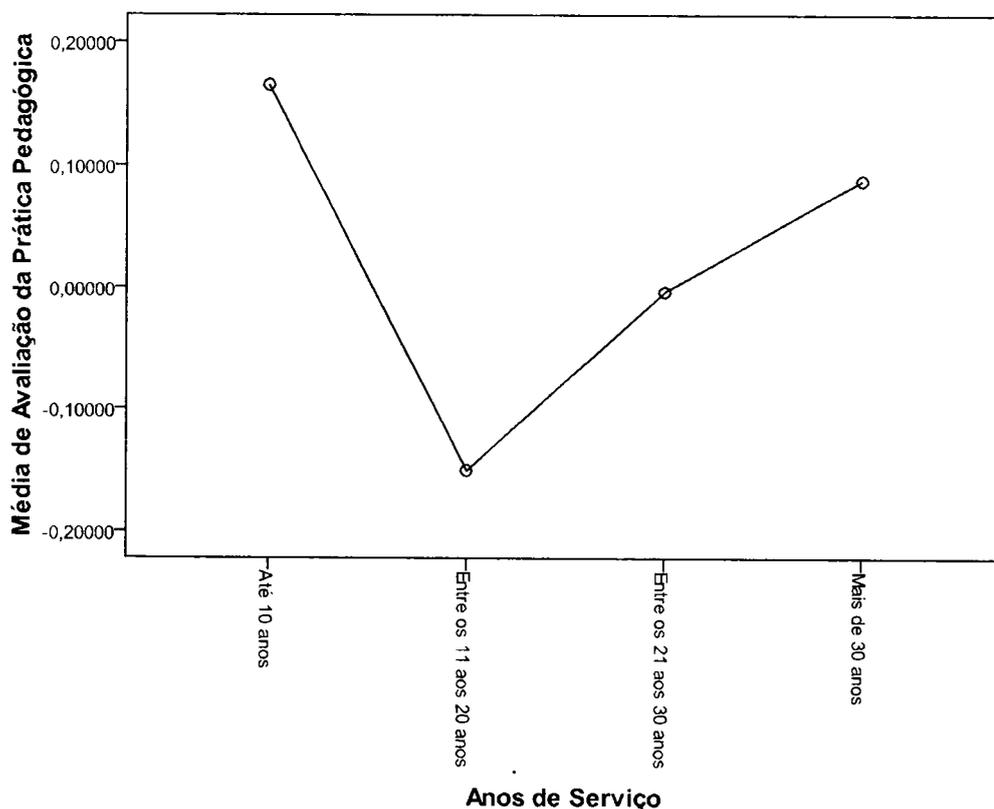


Gráfico 5.20. Receptividade da Avaliação da Prática Pedagógica segundo o modelo ADD em vigor.

O Factor 3, com o título de “Avaliação da Observação de Aulas”, enfoca os parâmetros de Observação de Aulas indicados no actual modelo ADD. Este factor apresentou um Alfa de Cronbach de 0,883, demonstrando, assim, boa consistência interna da escala em referência.

Para além disso, a média global deste factor foi 4,6, maior que 3,5, pelo que se concluiu que os docentes, de uma forma global, são receptivos à “Avaliação da Observação de Aulas”, segundo os critérios definidos no actual modelo ADD.

De acordo com o Gráfico 5.21, obtido através da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, a receptividade dos docentes à “Avaliação da Observação de Aulas” tendia a diminuir à medida que aumentava o número de anos de serviço, sendo que os docentes com mais de 30 anos de serviço mostraram indiferença e os mais receptivos foram os docentes no início da carreira, isto é, até aos 10 anos de serviço.

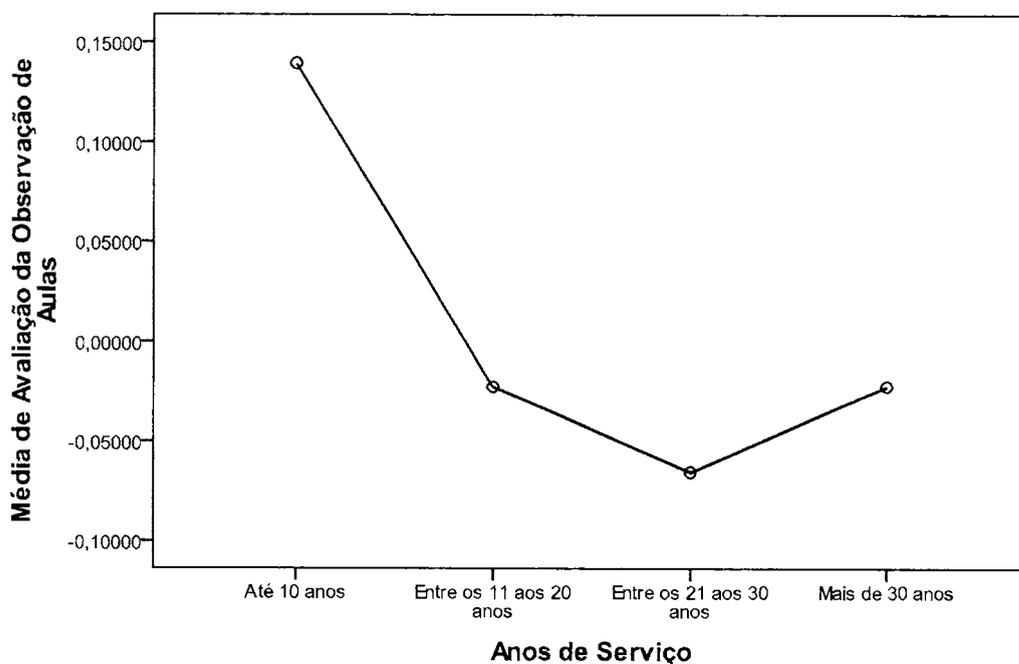


Gráfico 5.21. Receptividade da Avaliação da Observação de Aulas segundo o modelo ADD em vigor.

O Factor 4 denominado como “Avaliação da Acção Reflexiva” expressa os elementos constituintes da acção reflexiva do docente. O coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,958 foi muito elevado, o que significa que este factor tinha muito boa consistência interna da escala em referência.

A média global na escala de Likert foi 4,3, maior que 3,5, o que indica que os docentes, na sua globalidade, estavam receptivos a “Avaliação da Acção Reflexiva” prevista no modelo ADD em vigor.

Aplicando o teste *Post-hoc Tukey B*, obteve-se o Gráfico 5.22, que ilustra a receptividade dos docentes à “Avaliação da Acção Reflexiva”, verificando-se que à excepção dos docentes com mais de 30 anos de serviço, todos os outros demonstraram estar receptivos.

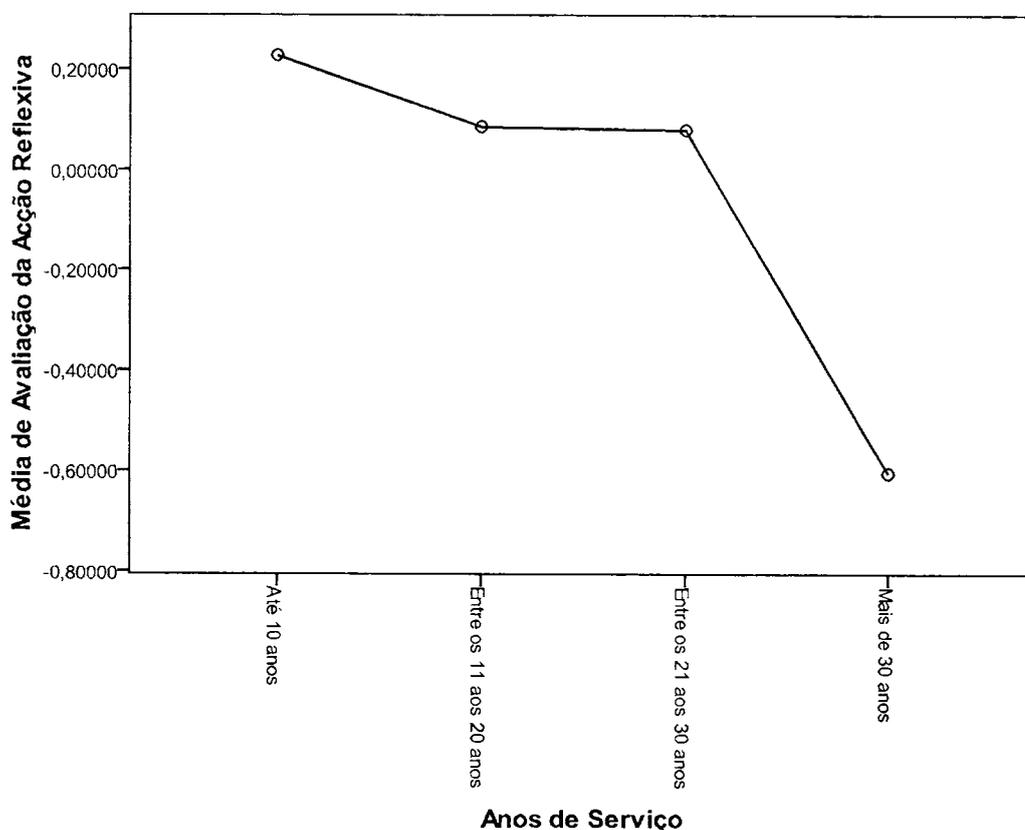


Gráfico 5.22. Receptividade da Avaliação da Acção Reflexiva segundo o modelo ADD em vigor.

O Factor 5 foi intitulado como “Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica” porque incide sobre os aspectos pedagógicos da aprendizagem e a preparação científico-didáctica do docente.

O Alfa de Cronbach do factor foi 0,926, o que significa que tinha muito boa consistência interna da escala em referência.

Por outro lado, a média global na escala de Likert deste factor foi 5,2, superior a 3,5, o que expressa bastante receptividade dos docentes questionados na “Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica” preconizada pelo actual modelo ADD.

Do Gráfico 5.23, resultante da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, pode-se inferir que a receptividade dos docentes à “Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica” diminuiu à medida que aumentavam os anos de serviço, alterando-se esta tendência a partir dos 30 anos de serviço em que a receptividade aumentou novamente.

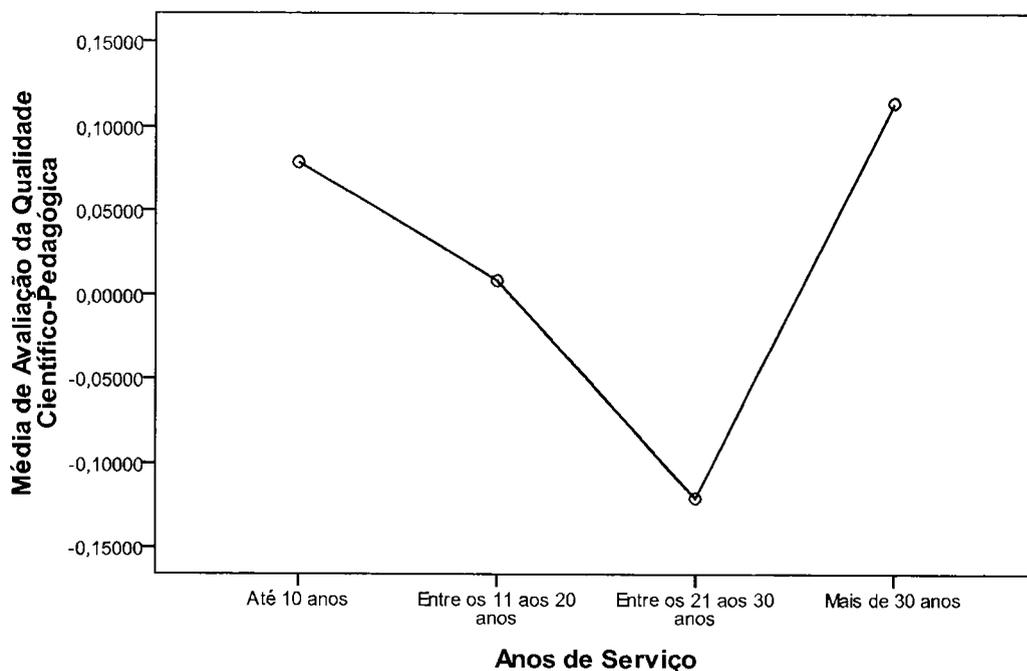


Gráfico 5.23. Receptividade da Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica segundo o modelo ADD em vigor.

O Factor 6 foi denominado “Relevância dos Factores Internos no PDPP”, dado que abrange os referenciais internos que influenciam directamente o PDPP, o qual por sua vez, pode influenciar decisivamente o processo de avaliação. Este factor apresenta um Alfa de Cronbach de 0,891, demonstrando, assim, uma boa consistência interna da escala em referência.

Para além disso, a média global deste factor foi 3,9, maior que 3,5, pelo que se conclui que os docentes, de uma forma geral, deram relevância aos factores internos do actual modelo ADD, importantes para a execução do PDPP.

Da observação do Gráfico 5.24, obtido através da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, infere-se que à medida que aumentava o número de anos de serviço dos docentes, aumentava, também, a receptividade dos mesmos aos factores internos associados ao actual modelo ADD.

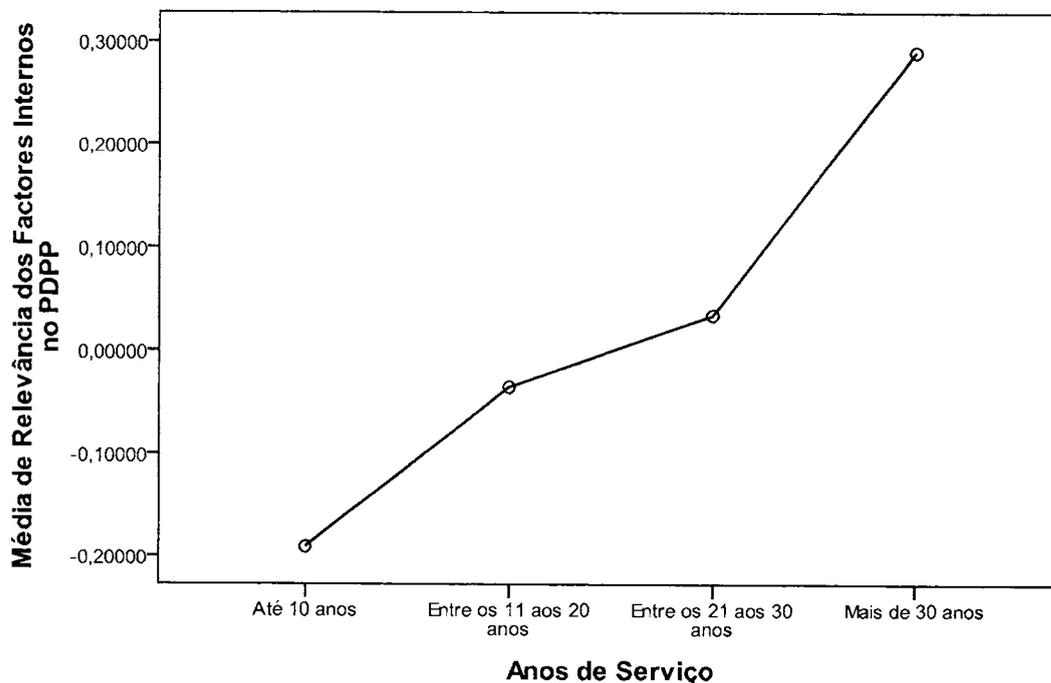


Gráfico 5.24. Relevância dos parâmetros dos factores internos do modelo ADD no PDPP.

O Factor 7, denominado de “Avaliação da Participação do Docente na Escola” relaciona-se com os parâmetros utilizados pelo Director Executivo/Director na avaliação dos docentes, segundo o actual modelo ADD. O Alfa de Cronbach de 0,837, demonstrou uma boa consistência interna da escala em referência deste factor.

No que respeita à média global na escala de Likert deste factor, esta tinha um valor de 4,3, o qual sendo superior a 3,5, significa que os docentes estavam receptivos quanto à “Avaliação dos Docentes na Escola”, segundo os parâmetros estipulados no modelo ADD em vigor.

Aplicando o teste *Post-hoc Tukey B*, obteve-se o Gráfico 5.25, no qual se observa que à medida que aumentava o número de anos de serviço dos docentes, diminuía a receptividade à “Avaliação da Participação do Docente na Escola”.

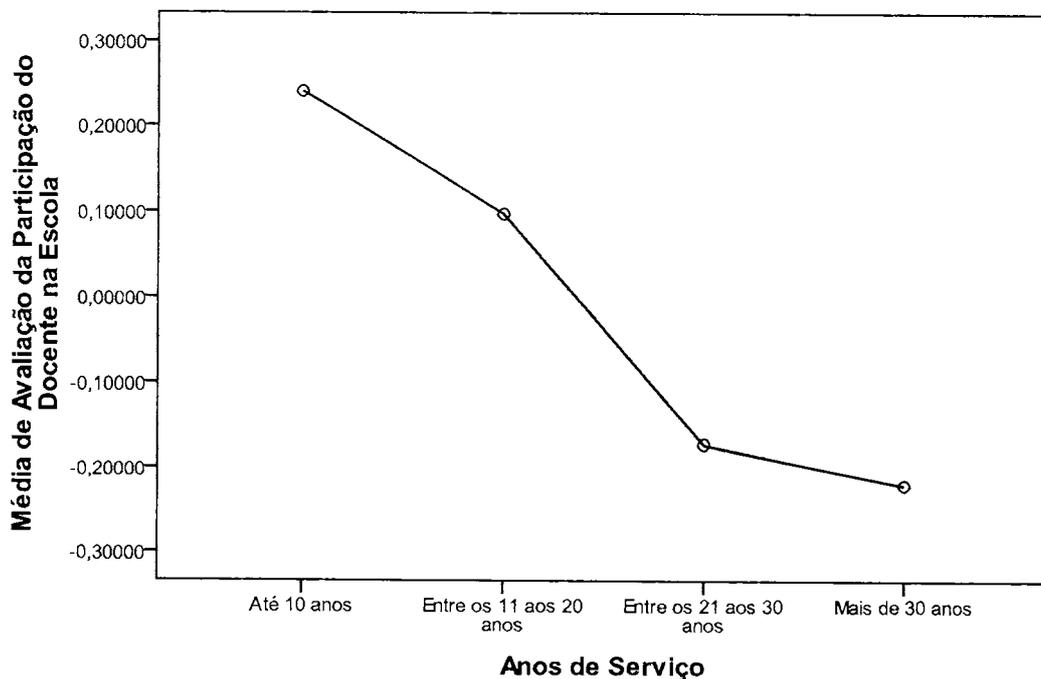


Gráfico 5.25. Receptividade da Avaliação da Participação do Docente na Escola.

O Factor 8 intitula-se “Avaliação do Progresso/ Resultados Escolares e Relação com os Pais” devido ao enfoque do processo avaliativo dos docentes estar baseado, quer nos resultados dos alunos, quer nas taxas de abandono escolar, assim como na relação com a comunidade, em particular com os pais e encarregados de educação. Este factor apresentava um Alfa de Cronbach igual a 0,796, pelo que tinha uma razoável consistência interna da escala em referência.

A média global do factor na escala de Likert foi 2,7, superior a 3,5, o que significa que os docentes estavam pouco receptivos à “Avaliação do Progresso/ Resultados Escolares e Relação com os Pais”, preconizados pelo actual modelo ADD.

Da análise do Gráfico 5.26, resultante da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, pode concluir-se que os docentes até aos 20 anos de serviço tinham menor receptividade à “Avaliação do Progresso/Resultados Escolares e Relação com os Pais”, por outro lado, os docentes com mais de 20 anos de serviço eram os que apresentavam maior receptividade, voltando a diminuir o grau de receptividade dos docentes a partir dos 30 anos de serviço.

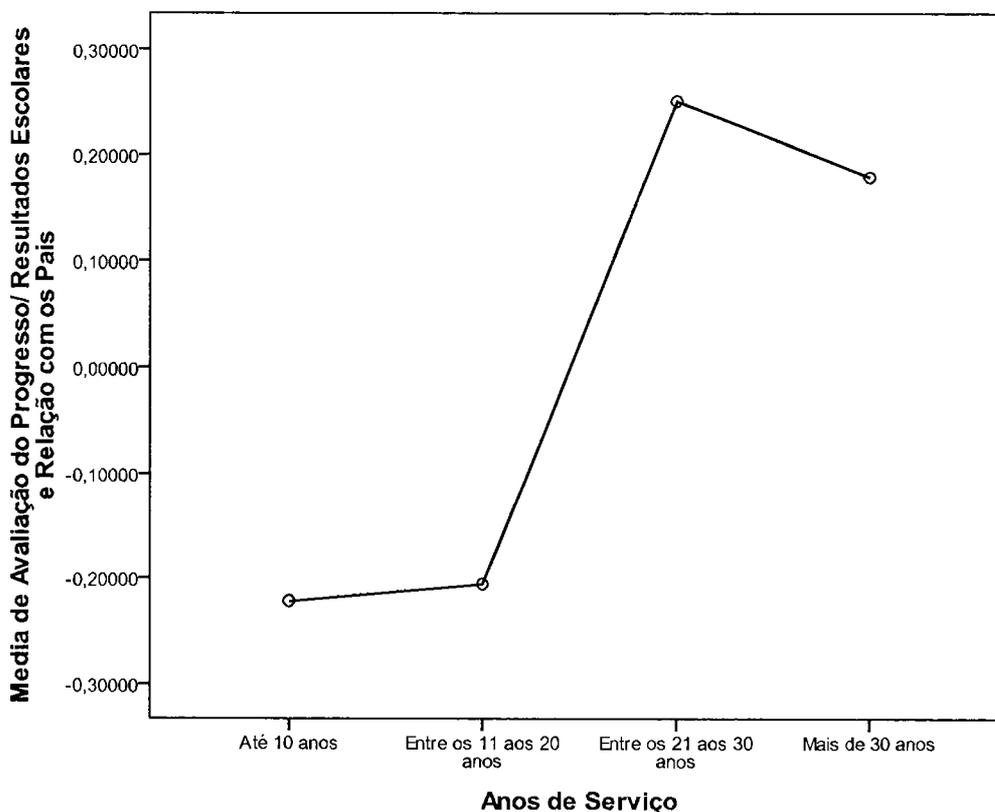


Gráfico 5.26. Receptividade da Avaliação do Progresso/Resultados Escolares e Relação com os Pais.

O Factor 9 foi denominado de “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo”, dado que se refere à avaliação da assiduidade do docente e ao cumprimento do serviço que lhe é distribuído tanto na componente lectiva como na não lectiva. O Alfa de Cronbach foi 0,7 pelo que este factor demonstrou ter uma razoável consistência interna da escala em referência.

A média global do factor na escala de Likert foi igual a 4,7, maior que 3,5, o que significa que os docentes, de um modo geral, estavam receptivos à avaliação do “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo”, segundo o modelo ADD em vigor.

Da aplicação do teste *Post-hoc Tukey B*, obteve-se o Gráfico 5.27, do qual se pode inferir que, tanto os docentes no início da carreira (até 10 anos de serviço), como os docentes no fim da carreira (mais de 30 anos de serviço), não estavam receptivos à avaliação do “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo”, segundo o modelo ADD em vigor. Em contrapartida os

docentes no meio da carreira (entre os 11 e os 30 anos de serviço) demonstraram maior receptividade em relação a este factor.

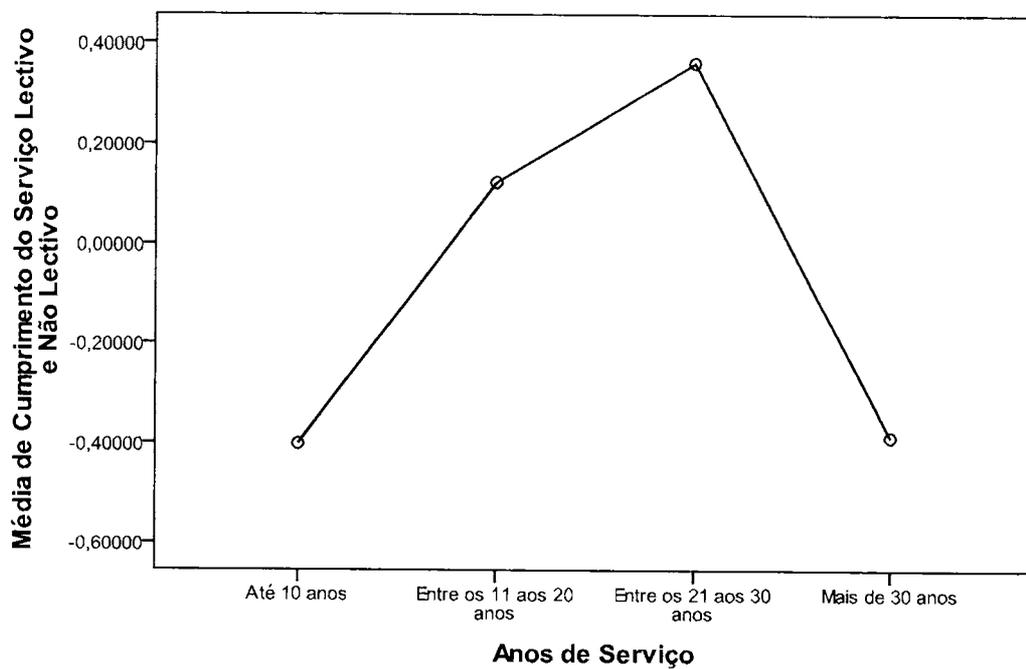


Gráfico 5.27. Receptividade da Avaliação do Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo.

#### 5.4. Efeitos positivos e negativos da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente.

Nas questões abertas nove e dez do questionário, os docentes expressaram a sua opinião sobre os principais efeitos positivos e negativos resultantes da aplicação do modelo ADD em vigor. As respostas obtidas foram classificadas, seguindo o Princípio de Pareto ou análise ABC, com o intuito de separar os aspectos de maior importância ou impacto positivo ou negativo do modelo ADD, o que poderia permitir o estabelecimento de prioridades na melhoria do próprio modelo ADD.

##### 5.4.1. Efeitos mais positivos do modelo ADD em vigor.

Tal como ilustra o Quadro 5.16, responderam ao questionário 141 docentes, dos quais 9,2% não responderam à questão nove, sobre qual seria o principal efeito positivo do actual modelo ADD, registando-se 90,8% de respostas a esta pergunta. Para além disso, é de notar que 23,4% dos docentes responderam que não encontravam nenhum efeito positivo no modelo de avaliação de docentes em vigor.

Número de docentes que responderam ao inquérito	141	
Respostas nulas	13	9,2%
Número de docentes que responderam à Questão 9: Qual o principal efeito positivo que, potencialmente, o modelo ADD em vigor poderá ter?	128	90,8%
Número de docentes que responderam <b>Nenhum efeito positivo</b>	30	23,4%

Quadro 5.16. Quadro geral das respostas à Questão 9.

Da análise do Quadro 5.17 e do Gráfico 5.28, pode concluir-se que, na opinião dos professores inquiridos, o principal efeito positivo do actual modelo ADD foi a “melhoria do processo de ensino aprendizagem” (37,9%), verificando-se que os docentes apontavam, sobretudo, “a

preparação das aulas” (16,5%) e “a qualidade do ensino” (16,5%). No entanto, os aspectos: “obtenção de melhores resultados escolares” (3,9%) e “maior eficácia no trabalho” (1,0%) atingiram os valores mais baixos.

Principal Efeito Positivo do Modelo ADD em vigor	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
<b>1. Trabalho com normas burocráticas</b>	1	1.0%
<b>2. Promoção da cooperação</b>	8	7.8%
<b>3. Melhoria das competências</b>	22	21.4%
3.1 Melhoria da progressão na carreira	1	1.0%
3.2 Aposta na Formação	6	5.8%
3.3 Promoção da Auto-avaliação	1	1.0%
3.4 Valorização da profissão	5	4.9%
3.5 Melhoria do desenvolvimento profissional / profissionalismo	9	8.7%
<b>4. Melhoria do processo do ensino/aprendizagem</b>	39	37.9%
4.1 Obtenção de melhores resultados escolares	4	3.9%
4.2 Melhor Preparação das aulas	17	16.5%
4.3 Maior eficácia no trabalho	1	1.0%
4.4 Melhoria da qualidade do ensino	17	16.5%
<b>5. Melhoria da organização da escola / docentes</b>	3	2.9%
<b>6. Melhor ambiente de trabalho na escola</b>	18	17.5%
6.2 Maior motivação	12	11.7%
6.7 Redução do absentismo	4	3.9%
6.8 Maior rigor	2	1.9%
<b>8. Consecução dos Objectivos do modelo ADD</b>	10	9.7%
8.2 Valorização/ Prémio do mérito	10	9.7%
<b>9. Não sabe</b>	2	1.9%
9.2 Não sabe	2	1.9%
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>103</b>	<b>100.0%</b>

Quadro 5.17. Efeitos mais positivos do modelo ADD em vigor.

Outro efeito positivo do actual modelo ADD, destacado pelos docentes questionados, prendeu-se com “a melhoria das competências dos docentes” (21,4%), quer seja através da “promoção do desenvolvimento profissional”, o que “aumenta o profissionalismo” dos mesmos (8,7%), quer da “aposta na formação” (5,8%), bem como da “valorização da profissão” (4,9%).

Os docentes referiram, ainda, como positivo “a melhoria do ambiente do trabalho na escola” (17,5%), sublinhando o facto de haver “mais motivação” (11,7%), “redução do absentismo” (3,9%) e “maior rigor” (1,9%).

Deste modo, verifica-se que estes três aspectos, em conjunto, somam (76,7%) do total das respostas, o que significa de acordo com a análise ABC, que estes seriam os aspectos positivos importantes a advir da aplicação do actual modelo de avaliação ADD em vigor.

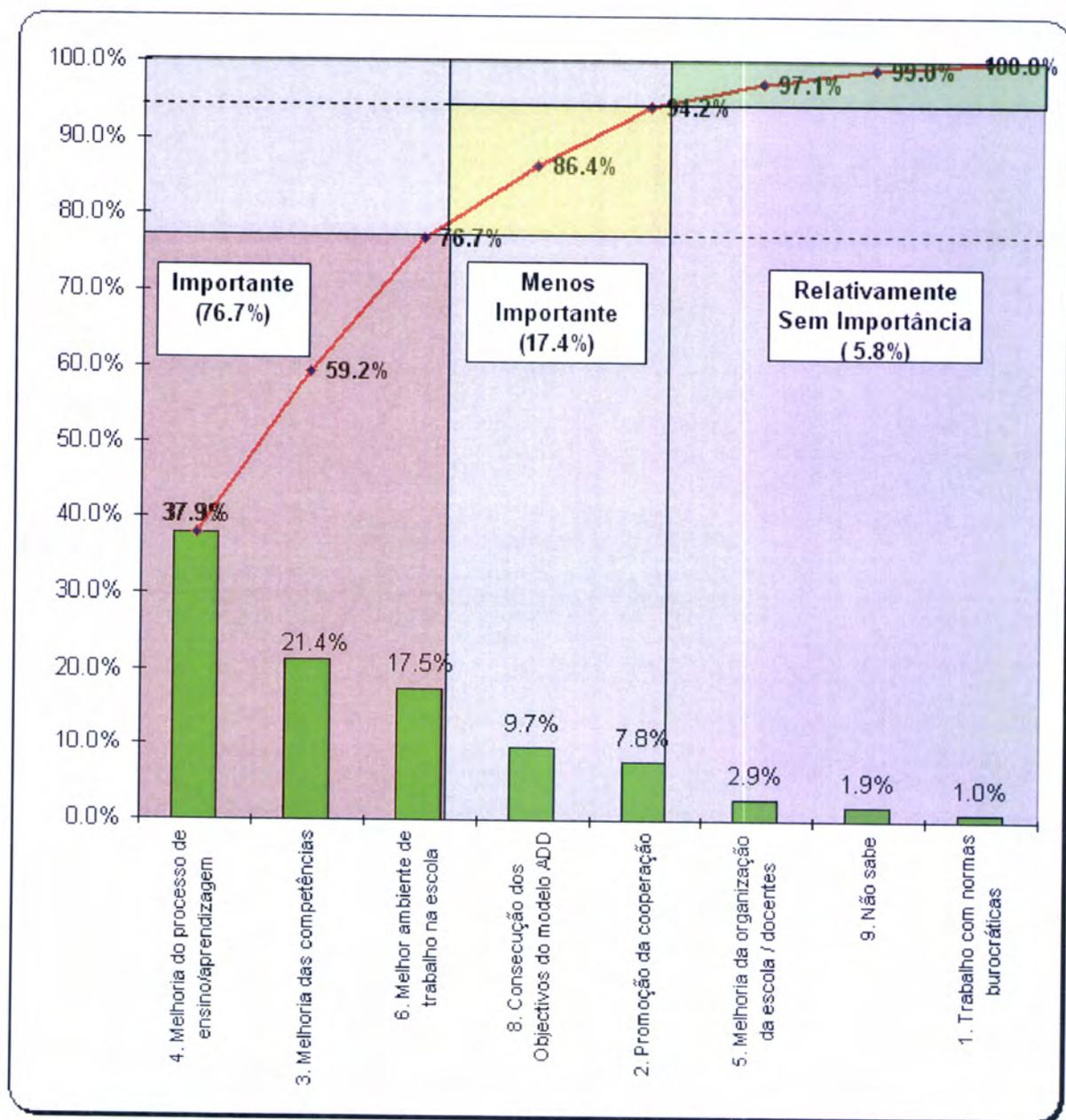


Gráfico 5.28. Efeitos mais positivos do modelo ADD em vigor.

Os docentes apontaram como menos importantes, 17,4% em conjunto, os aspectos: “consecução dos objectivos do modelo ADD”, (9,7%) nomeadamente a “valorização/prémio do

mérito (9,7%) e “promoção da cooperação” (9,7%), e referiram como relativamente sem importância (5,8% em conjunto) os aspectos “melhoria da organização da escola/docentes” (2,9%) e “trabalho com normas burocráticas” (1,0%).

Para além disso, é de salientar, de igual modo, que os professores manifestaram desconhecimento quanto aos efeitos positivos do modelo de avaliação ADD ao responderem à questão “não sabe” (1,9%).

#### 5.4.2. Efeitos mais negativos do modelo ADD em vigor.

De acordo com o Quadro 5.18, dos 141 docentes questionados, 16,3% dos docentes não responderam à questão dez, sobre qual o seria o efeito mais negativo do actual modelo ADD, pelo que 83,7% dos docentes responderam à pergunta. Para além disso, é de salientar que 0,8% dos docentes responderam que não encontravam nenhum efeito negativo no modelo de avaliação de docentes em vigor.

Número de docentes que responderam ao inquérito	141	
Respostas nulas	23	16,3%
Número de docentes que responderam à Questão 10 Qual pensa ser o efeito mais negativo que poderá resultar do modelo ADD em vigor?	118	83,7%
Número de docentes que responderam <b>Nenhum efeito negativo</b>	1	0,8%

Quadro 5.18. Quadro geral das respostas à Questão 10.

Da análise do Quadro 5.19 e do Gráfico 5.29 conclui-se que, na opinião dos docentes questionados, o actual modelo de avaliação ADD contribui principalmente, de uma forma negativa, para a “deterioração do ambiente de trabalho na escola” (24,1%), verificando-se

sobretudo, a “competição entre os colegas” (9,7%), o “clima negativo na escola” (6,2%), a “desmotivação” (5,1%) e o “excesso de trabalho” (2,1%), bem como outros aspectos apontados pelos docentes que poderão ter relevância nas relações interpessoais e na vida da comunidade escolar, como por exemplo o “servilismo” (0,5%) ou mesmo as “desigualdades”(0,5).

Sublinhado foi, também, pelos professores, o facto do actual modelo de avaliação ADD poder contribuir para a deterioração das relações entre os pares, especialmente através da “existência de conflitos” (12%), “da individualização/ não cooperação” (7%), bem como do “fingimento” (2%).

Outro dos efeitos mais negativos apontados ao actual modelo de avaliação ADD, prendeu-se com aspectos relativos à “destruição da classe e desenvolvimento de competências” (17,4%), sendo que poderia levar à “divisão da classe docente” (6,7%), sobretudo relacionado com a “dificuldade em progredir na carreira”, devido ao sistema de “quotas” (8,2%), e 2,6% adjectivaram o modelo de irrealista.

Os docentes referiram, ainda, o efeito negativo que poderia ter o modelo ADD para o “processo de ensino/aprendizagem” (12,3%), concorrendo para a “deterioração da qualidade do ensino” (5,6%), para a “inadequada preparação das aulas” (3,1%) e para uma “avaliação dos alunos segundo os interesses dos docentes” (3,1%).

Efeito Mais Negativo do Modelo ADD em vigor	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
<b>1. Excesso de burocracia</b>	11	5.6%
<b>2. Deterioração das Relações</b>	40	20.5%
2.1 Conflitos entre pares	23	12%
2.2 Individualização/ Não cooperação	13	7%
2.3 Desconfiança/ fingimento	4	2%
<b>3. Destruição da classe / competências</b>	34	17.4%
3.1 Dificuldade em progredir na carreira / Quotas	16	8.2%
3.2 Modelo ADD não realista	5	2.6%
3.3 Divisão da classe	13	6.7%
<b>4. Deterioração do processo do ensino/aprendizagem</b>	24	12.3%
4.1 Avaliação dos alunos segundo interesses	6	3.1%
4.2 Preparação das aulas inadequada	6	3.1%
4.3 Ineficácia do trabalho	1	0.5%
4.4 Qualidade do ensino deteriora-se	11	5.6%
<b>5. Má Organização da escola / "cunhas"</b>	3	1.5%
<b>6. Degradação do Ambiente de trabalho na escola</b>	47	24.1%
6.1 Competição entre colegas	19	9.7%
6.2 Desmotivação	10	5.1%
6.3 Excesso de trabalho	4	2.1%
6.4 Servilismo	1	0.5%
6.5 Clima negativo na escola	12	6.2%
6.6 Desigualdades	1	0.5%
<b>7. Promoção de injustiças</b>	22	11.3%
<b>8. Não consecução dos objectivos do modelo ADD</b>	12	6.2%
8.1 Objectivos não atingidos	1	0.5%
8.2 Não se premeia o mérito	6	3.1%
8.3 Enfoque apenas na avaliação	5	2.6%
<b>9. Não sabe</b>	2	1.0%
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>195</b>	<b>100.0%</b>

Quadro 5.19. Efeitos mais negativos do modelo ADD em vigor.

Deste modo, verifica-se que estes quatro aspectos, em conjunto, somam (74,4%) do total das respostas, o que significa de acordo com a análise ABC (Gráfico 5.29), que estes seriam os aspectos negativos importantes, que o modelo ADD em vigor, potencialmente, poderia vir a ter, e, os quais, deveriam ser tratados prioritariamente no sentido de melhorar a receptividade do mesmo.

Os docentes apontaram como menos importantes, porém negativos, mais de 17,4% em conjunto, os aspectos “promoção das injustiças” (11,3%), bem como a “não consecução dos objectivos do modelo ADD” (6,2%). De destacar, ainda, as opiniões dos professores que

consideraram negativo o facto do actual modelo de avaliação em vigor ADD “não premiar o mérito” (3,1%), bem com ter um “ênfoque apenas na avaliação” (2,6%).

No que respeita aos aspectos relativamente sem importância, embora negativos, na opinião dos docentes, foram indicados num total de 8,2% os aspectos “excesso de burocracia” (5,6%), “má organização da escola”, bem como o enviesamento do processo avaliativo “cunhas” (1,5%), enquanto 1,0% declararam que não sabiam quais seriam os efeitos negativos do modelo de avaliação ADD em vigor.

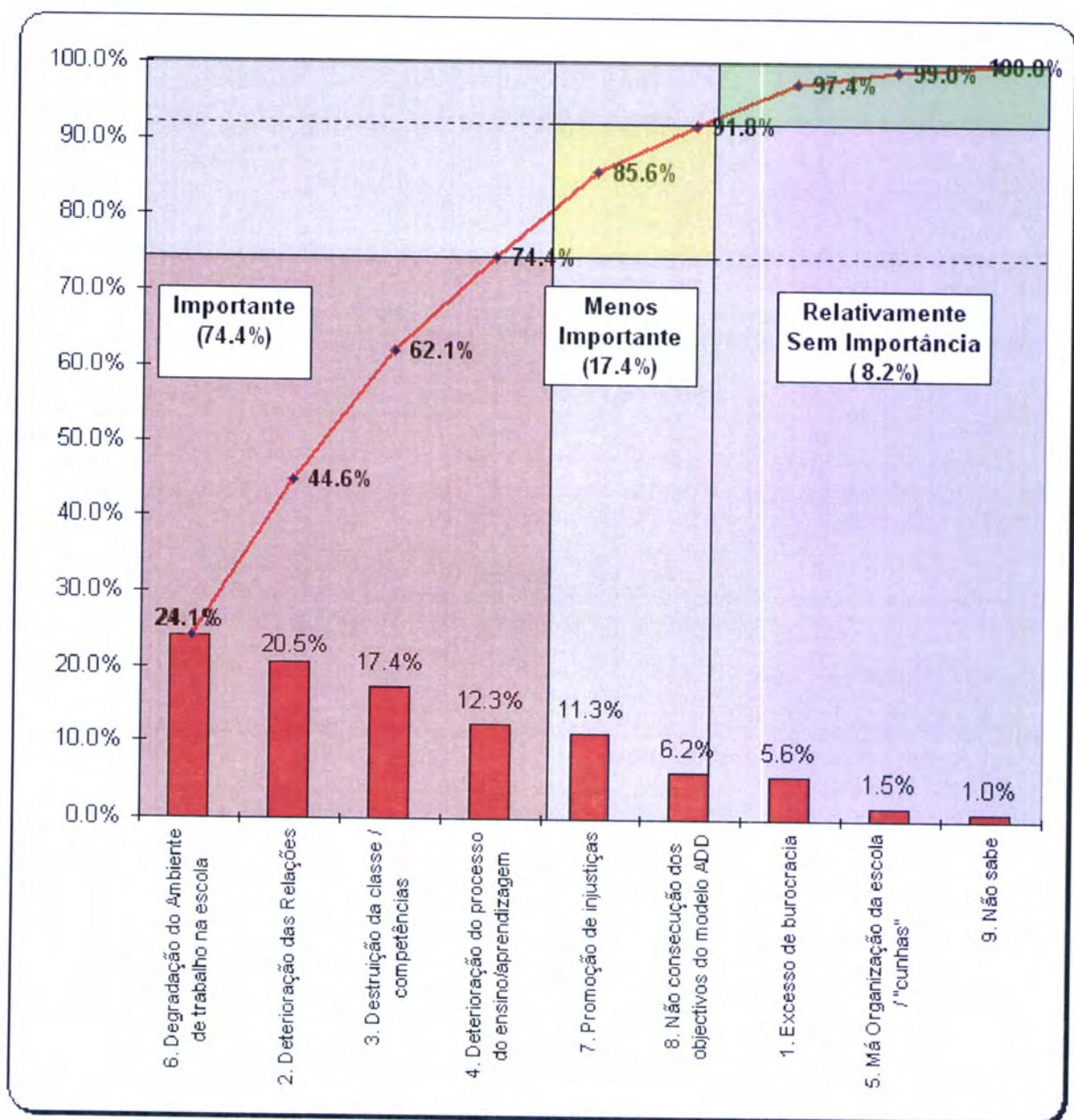


Gráfico 5.29. Efeitos mais negativos do modelo ADD em vigor.

**CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS,  
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E  
CONTRIBUTOS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.**

## Conclusões.

Finalmente, apresentamos as principais conclusões e reflexões finais da nossa investigação sobre os factores de receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente, na opinião dos professores de Inglês, no seio da Associação Portuguesa de Professores de Inglês.

A dissertação por nós elaborada constitui, essencialmente, uma pausa reflexiva na evolução do estudo sobre o tema que nos propusemos estudar, dado a sua natureza exploratória, pelo que a síntese dos resultados que apresentamos não poderá conduzir, certamente, a conclusões passíveis de generalização, mas antes a conclusões que assumem somente o estatuto de contributos para a compreensão da complicada e profunda problemática que procurámos estudar. Estes contributos poderão, contudo, constituir pistas para futuros trabalhos de investigação.

Para tentar dar resposta à questão central da presente dissertação, a qual pretendia indagar que factores poderão influenciar a receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente vigente, procurou-se responder às questões específicas A a D, referidas na definição da problemática, no capítulo da introdução, para o qual foi necessário interrogar os docentes através de um conjunto de questões mais específicas delineadas nos objectivos da presente dissertação.

As questões específicas para a operacionalização da questão central foram as seguintes:

Questão A. Qual a importância que os docentes atribuem a um sistema de avaliação de desempenho na tomada de decisões sobre as componentes profissionais, genericamente associadas ao mesmo?

Questão B. Qual a importância que os docentes conferem aos objectivos consignados no modelo de avaliação do desempenho em vigor?

Questão C. Qual o conhecimento dos docentes sobre a aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente?

Questão D. Quais serão os efeitos positivos e negativos, na opinião do docentes, que poderão advir da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente?

Em relação à *Questão A, sobre a receptividade dos docentes à aplicação de um sistema de avaliação do desempenho docente*, os docentes demonstraram estar bastante receptivos (média 4,6 na escala de Likert), ao reconhecer a importância do mesmo para o desenvolvimento de todas as componentes profissionais, preconizada como essencial na revisão da literatura, nomeadamente por autores como Stuffelbeam (1987), Shinkfield (1995), Nevo (1995), Rosales (1996) e Hargreaves (1998). Contudo, os docentes não consideraram relevante a existência de um sistema de avaliação do desempenho com o objectivo de tomar decisões administrativas.

A receptividade dos docentes a um sistema de avaliação de desempenho docente para tomar decisões individuais e profissionais com os anos de serviço tende a ser maior nos docentes dos 11 aos 20 anos de serviço e nos docentes com mais de 30 anos de serviço. Em contrapartida, os docentes com 10 ou menos anos de serviço e os docentes dos 21 aos 30 anos de serviço, revelaram uma menor receptividade para reconhecer a importância do sistema avaliativo. Por outro lado, a receptividade dos docentes a um sistema cuja finalidade seja tomar decisões de carreira diminui à medida que os anos de serviço aumentam. Este dado leva-nos a inferir que a experiência profissional do docente poderá estar relacionada com o grau de receptividade dos mesmos ao sistema de avaliação.

Em relação à *Questão B, sobre a importância para os docentes dos objectivos delineados pelo modelo de avaliação de desempenho em vigor*, os docentes questionados mostraram, globalmente, bastante aceitação (média de 4,9 na escala de Likert) de todos os objectivos definidos no modelo, salientando os objectivos “fomentar o desenvolvimento profissional”, “melhorar a qualidade das aprendizagens”, e “valorizar a profissão”, o que vai de encontro ao reportado por Fullan e Hargreaves (1992), Hargreaves (1992), Jawaroski (1993), Ponte (1996),

Danielson (2000), Darling-Hammond (2002) e Darling e Haselkorn (2009). Podemos verificar, ainda, que, de um modo geral, os docentes até aos 20 anos de serviço foram os que apresentaram maior receptividade, enquanto os docentes com mais de 20 anos de serviço manifestaram menor receptividade aos objectivos do actual modelo ADD.

No que se refere à *Questão C, sobre o conhecimento dos docentes a propósito da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docentes*, os professores foram confrontados com as seguintes questões mais específicas acerca do modelo, que, em conjunto, poderiam explicar a concordância dos mesmos com a aplicação do modelo em vigor:

1. Sobre os *normativos legais (Estatuto da Carreira Docente, Lei de Bases do Sistema Educativo e Perfil do Desempenho Docente)* que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal, a análise factorial mostrou que estes normativos, junto com o Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional, constituíam um factor denominado “Relevância dos Factores Externos no PDPP”, o qual, na opinião dos docentes, tem a maior importância global na receptividade da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor (21,8% da variância total que explica todos os factores de aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente no Quadro 11 do Anexo II).

Contudo a análise das médias globais de cada um dos normativos demonstrou que o actual modelo de avaliação de desempenho, na opinião dos docentes questionados, não contribui para a consecução dos objectivos delineados nos normativos acima mencionados, dado que as respectivas médias globais obtidas das respostas dos docentes questionados são todas inferiores à média de 3,5 da escala de Likert. Os docentes com mais de 20 anos de serviço são menos receptivos aos factores externos associados ao actual modelo ADD, enquanto os docentes até aos 20 anos de serviço mostram-se mais receptivos, o que vai de

encontro ao referido por Ferreira (2006), quando menciona a dificuldade em aplicar os normativos legais à prática.

2. No que se refere aos *normativos legais organizadores da escola e processos de desenvolvimento do currículo produzidos a nível de Escola (Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades e Plano Curricular de Turma)* para a avaliação do desempenho do docente, os docentes questionados encontraram-nos apenas relevantes (media global de 3,9 na escala de Likert) no processo global de avaliação do desempenho docente. A análise factorial agrupou os normativos junto com o Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional no factor denominado “Relevância dos Factores Internos no PDPP”, o qual, na opinião dos docentes, representa 6,5% da variância total que explica todos os factores de aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente. A receptividade dos docentes aos factores internos associados ao modelo ADD aumenta à medida que aumentam os anos de serviço. Estes resultados parecem-nos congruentes com os estudos dos vários autores, nomeadamente, Del Carmen e Zabala (1991) e Leite (2000), os quais enfatizam as competências do docente enquadradas num determinado contexto real.

3. Em relação ao *Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional*, a análise factorial dividiu a sua importância para a consecução dos objectivos consagrados nos normativos internos e externos, correspondendo 0,555 à relevância dos factores externos no PDPP e 0,446 à relevância dos factores internos (Quadro 12 do Anexo II).

Pode concluir-se que o PDPP tem um peso significativo na receptividade da aplicação do modelo ADD, dado formar parte do factor com maior importância global na receptividade da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor. Contudo, a análise detalhada demonstrou que, de um modo global, os docentes não consideraram o PDPP relevante. Isto porque no PDPP entroncam os factores externos e internos do modelo ADD, e se existiram desequilíbrios nestes factores, desde logo terá

havido uma repercussão directa e imediata na qualidade do PDPP, e por consequência na receptividade dos docentes, tal como mencionado na literatura por diversas fontes, nomeadamente, o relatório TALIS (2009).

O relatório TALIS frisou que os docentes, em muitos casos, não são recompensados pelo aumento da qualidade do seu trabalho ou pelo investimento em programas de desenvolvimento pessoal e profissional. Por seu lado, Santos (2008) sublinhou que as acções de formação tradicionalmente não estavam orientadas para a prática, se encontravam descontextualizadas e não fomentavam nem a metacognição nem os processos cognitivos, pelo que se compreende que o investimento no Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional assuma, para a maioria dos professores, um carácter inovador.

4. Quanto à importância que os docentes atribuíram a cada um dos *domínios de avaliação da qualidade científico-pedagógica do professor*, analisando a média global (5,2 na escala de Likert), pode-se concluir que os docentes, de uma forma geral, estavam bastante receptivos à avaliação da mesma nos termos preconizados no modelo, o que vai também de encontro aos resultados apresentados por Danielson (2000) e Darling-Hammond (2002). Em pormenor, verificou-se que os docentes se mostravam menos receptivos à avaliação da qualidade científico-pedagógica de acordo como o actual modelo ADD à medida que aumenta o número de anos de serviço, alterando-se esta tendência só a partir dos 30 anos de serviço.

5. Relativamente às *percepções dos docentes sobre a necessidade da avaliação formativa, sumativa e avaliação das técnicas de supervisão pedagógica*, a análise factorial agrupou as opiniões dos docentes num factor denominado “Avaliação da Prática Pedagógica”, o qual apresentou a segunda maior importância global na receptividade da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente (9,4% da variância total que explica todos os

factores de aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente no Quadro 11 do Anexo II). A média global deste factor foi de 3,0 na escala de Likert, inferior à média de 3,5 da escala de Likert, pelo que podemos concluir que os docentes não estavam receptivos à “Avaliação da Prática Pedagógica”, nos termos do actual modelo ADD, facto que converge com os resultados dos relatórios internacionais “Uma Nação em Risco” (1996) e “Ao Encontro do Professor Altamente Qualificado” (2002), apresentados na revisão da literatura.

A análise das médias globais de cada um dos componentes do factor corroborou a ideia de que os docentes não concordavam na globalidade com as técnicas de supervisão pedagógica utilizadas como formas de avaliação (media global de 3,2 na escala de Likert ligeiramente inferior à media de 3,5), nem com a existência dos momentos de avaliação formativa e sumativa ao longo de todo o processo avaliativo, cujas médias globais obtidas das respostas dos docentes questionados foram igualmente inferiores à média de 3,5 na escala de Likert. Por outro lado, os docentes até os 10 anos de serviço mostraram-se os mais receptivos à avaliação da prática pedagógica, enquanto os docentes entre os 11 e os 20 anos de serviço foram os menos receptivos. Os docentes com mais de 20 anos de serviço tenderam a renovar e a manter a sua receptividade até ao fim da carreira.

No entanto, após uma análise mais detalhada, no aspecto das técnicas de supervisão pedagógica, verificámos que os docentes concordavam com a avaliação da observação pedagógica, a única das técnicas de supervisão pedagógica, cuja média global de 3,54 na escala de Likert foi ligeiramente superior à média de 3,5 da escala de Likert aplicada.

Em relação à importância que os docentes atribuíram a cada um dos parâmetros de observação de aulas, indicados no actual modelo ADD, os docentes pareceram bastante receptivos (média global na escala de Likert de 4,58), o que corrobora a receptividade deste aspecto pelos docentes como uma das técnicas de supervisão pedagógica, que poderia ser

avaliada segundo os critérios estipulados pelo modelo ADD em vigor. Estes resultados parecem-nos congruentes com as opiniões referidas por Darling-Hammond e Haselhorn (2009), de que o modelo de avaliação docente deve focar, sobretudo, na eficácia e na qualidade dos docentes.

6. No que se refere às *percepções dos docentes sobre a avaliação da acção reflexiva* preconizada no modelo ADD em vigor, a análise factorial indicou, através do factor com o mesmo nome, a sua importância global na receptividade da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor (8% da variância total que explica todos os factores de aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente no Quadro 11 do Anexo II). Da média global das opiniões dos docentes questionados (4,3 na escala de Likert) pode inferir-se a existência de um bom grau de receptividade neste factor, o que coincide com as opiniões de Santos (2008) e Schön (1992). Contudo, foram os docentes com mais de 30 anos de serviço os menos receptivos à avaliação da acção reflexiva prevista no modelo ADD em vigor.

7. Quanto à importância que os docentes atribuíram ao *papel do coordenador/avaliador*, assim como aos *parâmetros de avaliação do director executivo/director no processo avaliativo* no modelo ADD em vigor, a análise factorial apontou o papel do coordenador/avaliador como o segundo factor mais importante da aplicação do actual modelo ADD, de “Avaliação da Prática Pedagógica”, enquanto os parâmetros de avaliação do director executivo/director foram distribuídos por três factores distintos: “Avaliação da Participação do Docente na Escola”; “Avaliação do Progresso/ Resultados Escolares e Relação com os Pais” e “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo”.

Por um lado, a grande maioria dos docentes questionados não concordou (72,7%), até mesmo nada (27,9% do total), com o papel do coordenador/avaliador no processo avaliativo. Estes resultados parecem confirmar os dados apresentados no relatório TALIS

(2009), o qual mencionou que, na maioria das escolas portuguesas, a gestão tende a assumir um pendor predominantemente administrativo, em vez de ter por objectivo o desenvolvimento profissional e a supervisão da instrução, não existindo, por vezes, a fixação de metas da escola.

Por outro lado, os docentes inquiridos, de uma forma geral, mostraram-se receptivos (média de 3,9 na escala de Likert) em relação aos parâmetros de avaliação do director executivo/director definidos no actual modelo ADD. Contudo, a receptividade dos docentes à “Avaliação da Participação do Docente na Escola” diminuiu, à medida que os anos de serviço aumentaram, enquanto a receptividade à “Avaliação do Progresso/Resultados Escolares e Relação com os Pais, bem como à avaliação do “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo” aumentou à medida que o número de anos de serviço foi aumentando. É de referir, ainda, que os docentes com mais de 30 anos de serviço não manifestaram a sua receptividade para com a avaliação do “Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo” estipulados no modelo ADD em vigor.

Em suma, podemos concluir que a *aplicação do modelo do desempenho docente foi aceite globalmente pelos docentes questionados*, dado que média global na escala de Likert dos 9 factores extraídos pela análise factorial, dos itens que serviram para medir a receptividade da aplicação do modelo ADD em vigor, foi de 3,9 (maior que a média da escala de Likert utilizada de 3,5). Contudo, o modelo ADD em vigor apresentou vários aspectos que deveriam ser melhorados para aumentar o grau de receptividade da aplicação do mesmo, por parte de todos os professores intervenientes no sistema educativo de Portugal, nomeadamente, o Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Docentes, a avaliação da prática pedagógica e a avaliação do progresso dos resultados escolares, das taxas de abandono escolar e da apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado. Para além disso, é necessário ter em conta que o actual modelo se encontra em fase de reestruturação e

reformulação, pelo que algumas questões devem ser entendidas no âmbito dos regimes transitórios da aplicação do modelo.

No que se refere à *Questão D, sobre o principal efeito positivo e o mais negativo que poderá resultar da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente*, a pesquisa efectuada, através das questões abertas 9 e 10 do questionário, deu como resultado que o principal efeito positivo do actual modelo seria a melhoria do processo de ensino /aprendizagem, sobretudo na preparação das aulas e a qualidade do ensino. Assim mesmo, pode concluir-se que o aspecto mais negativo, que poderá advir da aplicação do modelo ADD em vigor, seria a deterioração do ambiente de trabalho na escola, sobretudo devido à competição entre os colegas, ao clima negativo de trabalho na escola, à desmotivação dos docentes e ao excesso de trabalho dos mesmos, bem como à outros aspectos que poderão ter importância nas relações interpessoais e na vida quotidiana na escola, nomeadamente, o servilismo e a existência de desigualdades.

De igual modo, os docentes referiram, como factores mais negativos resultantes da aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho docente, os conflitos entre pares e a dificuldade na progressão na carreira, devido ao sistema de quotas.

## **Implicações pedagógicas.**

A realização do presente estudo suscitou em nós algumas ideias relativas ao sistema de avaliação do sistema docente, que poderão constituir importantes contributos para a sua optimização, no sentido de torná-lo mais receptivo aos docentes.

Com este fim, consideramos oportuno salientar os aspectos que, em nossa opinião, carecem de uma maior reflexão. Entre eles salientamos:

- Melhorar o Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Docentes através da optimização do modelo em vigor para a consecução dos objectivos dos factores externos do mesmo;
- Para a avaliação da prática pedagógica, no modelo em vigor deve ser reconsiderada, por uma lado, a existência dos momentos de avaliação formativa e sumativa nos termos actuais. Por outro lado, deve ser repensada a avaliação dos diários e planos de aulas e de portefólios como técnicas de supervisão pedagógica;
- Na avaliação do progresso dos resultados escolares, das taxas de abandono escolar e da apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado, devem-se apurar critérios de avaliação mais adequados à realidade assim como a forma de aplicação dos mesmos.
- A progressão da carreira dever-se-ia efectuar sem competição directa entre os pares, não existindo por isso o sistema de quotas.
- O ambiente de trabalho na escola deveria motivar os docentes, permitindo o trabalho colaborativo entre pares, para reduzir as desigualdades e a sobrecarga de trabalho dos docentes, assim como os conflitos.
- O papel do coordenador/avaliador no processo avaliativo deve ser repensado.

## **Limitações do estudo.**

Ao realizar este estudo deparámo-nos com algumas limitações, as quais se prenderam, quer com o tempo disponível para a pesquisa da investigadora quer com o tempo necessário para seleccionar a literatura mais adequada sobre o tema em investigação. Outras das limitações foram os custos da literatura especializada não disponível na Internet, os quais foram suportados integralmente pela autora da dissertação. É também de referir a situação profissional da investigadora, a qual aliada ao facto de ser professora de Inglês numa Escola Secundária a tempo inteiro, originou uma situação complexa ao nível da gestão das tarefas.

## **Contributos para futuras investigações.**

Considerando a pertinência da presente dissertação que poderá servir de estudo piloto para a abordagem da temática da avaliação, apresentaremos de seguida algumas propostas de estudos a desenvolver que poderão contribuir para ajudar a compreender melhor a problemática da avaliação do desempenho docente, em particular a avaliação do desempenho dos professores e Inglês:

- Ampliar o estudo a toda a população dos professores de Inglês com o objectivo de confrontar e constatar os resultados;
- Desenvolver estudos longitudinais que acompanhem o processo de avaliação do desempenho docente a partir dos primeiros anos de integração na carreira;
- Ampliar o estudo a outros grupos de docência.
- Aprofundar, teórica e empiricamente, a temática da avaliação docente, através de instrumentos de apoio devidamente experimentados e validados.

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- Airasian, P. (1991). *Classroom assessment*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000) (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Barbetta, P. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais* (5ª ed.). Florianópolis: UFSC.
- Barreira, C. (2009a). *Avaliação educacional. Períodos e paradigmas* (p.2). Recuperado em Março 15, 2009, de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=3184>
- Barreira, C. (2009b). *Avaliação educacional. Gerações, âmbitos e modalidades* (pp. 21, 26). Recuperado em Março 15, 2009, de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=3367>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. In N. Afonso (2005), *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico* (p. 14). Lisboa: Edições ASA.
- Broadfoot, P. (1994). Les resultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores [CCAP] (2008). Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendações N°2. In *Ministério da Educação*, recuperado em Novembro 13, 2008, em [http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC\\_2-2008.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_2-2008.pdf)
- Clegg, F. (1995). *Estatística para todos. Aprender - fazer ciência*. Lisboa: Gradiva.

- Cornejo, J. M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias*.  
Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*.  
Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-30.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning. *Phi Delta Kappan*, 79, 190-199.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: what does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher News and Comment* (December), 13-25.
- Darling-Hammond, L. & Haselkorn, D. (2009). Reforming teaching: are we missing the boat? *Education Week*, 28 (27), 13-25.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs) (1999), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Del Cármen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE, 1991.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2005). *Common european principles for teachers' competence and qualifications*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). *Quality assurance in teacher education in europe*. Brussels:

- European Commission.
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z. & Moscarola, J. (2000). *O método de pesquisa survey*. São Paulo: Revista de Administração da USP, RAUSP, 35 (3), 105-112.
- Fullan M. & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change* (pp.1-9). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- Gipps, C. (1995a). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C. (1995b). What do we mean by equity in relation to assessment. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 2 (3), 271-282.
- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14 (5), 475-483.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. In A. Estrela & A. Nóvoa (1999), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. In G. Simões (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p.9). Lisboa: Texto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(4), 335-345.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Hgraw-Hill.

- (Trabalho original publicado em 1994).
- Harnisch, D. & Mabry, L. (1993). Issues in the development and evaluation of alternative assessments. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2), 179-187.
- Harper, C. (2005). No Child Left Behind: *The trojan horse of educational reform*. Recuperado em Janeiro 30, 2009, da NCLB Policy and Ell Research (Panel Presentation TESOL), em [http://home.comcast.net/~mariluwho/Handouts05/NCLB/Harper-Notes-NCLB-  
TESOL05.pdf](http://home.comcast.net/~mariluwho/Handouts05/NCLB/Harper-Notes-NCLB-<br/>TESOL05.pdf)
- Hibbard, K. M. et al. (1996). *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of In-service Education*, 19, 37-42.
- Jesus, A. & Bastidas, A. (2002). Teaching portfolios as assessment tools. In *English Teaching Forum*. October issue.
- Johson, R., Mims-Cox, R. & Doyle-Nichols, A (2006). Developing Potfolios. In *Education: a guide to reflection, inquiry, and assessment*. Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Langer, J. (2002). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?*. Recuperado em 20 de Julho, 2009, em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. In Ferreira, C. (2006). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores* (p. 22). Dissertação, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto.
- Lesne, M (1984). Lire les pratiques de formation d'adultes. In A. Estrela & A. Nóvoa (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiatives in teacher's private relations. *Teachers college Record*, 91, 5009-536.

- Littwin, M. S.(1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks: Sage.
- Lobo, A. (2008). *Sistemas de avaliação docente: uma questão “conflituosa”*. Recuperado em 13 de Agosto, 2008, em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=4ED99D5743452B17E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N. & Stiles, (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. California: Corwin Press.
- Madaus, G. (1994). *A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the nation’s testing policy*. Harvard.
- Marcelo Garcia, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (1ª ed.). Barcelona: PPU.
- Martins, A. (2006). *O portfolio reflexivo- Estratégia de formação do professor estagiário*. Dissertação de mestrado. Braga, Universidade do Minho.(não publicada).
- Ministério da Educação [ME] (2008). *Avaliação do Desempenho Docente. Novo sistema de avaliação de desempenho de professores*. Recuperado em Outubro 17, 2008, em <http://www.min-edu.pt/np3/1281.html>
- Ministério da Educação [ME] (2008a). Módulo 3: Supervisão Pedagógica. Acção 5. Ministério de Educação, *Formação – Avaliação do Desempenho dos Docentes*. Rede Minho. DGRHE, Porto 2008.
- Ministério da Educação [ME] (2008b). Módulo 1: Análise Reflexiva dos Normativos. Ministério de Educação, *Formação – Avaliação do Desempenho dos Docentes*. Rede Minho. DGRHE, Porto 2008.
- Murphy, P. (1995). Sources of inequity: understanding students’ responses to assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 2, (3), 249-270.
- National Commission On Excellence In Education (1993). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: Department of Education.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. (Professional standards for teaching mathematics, 1991, trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Nevo, D (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In G. Simões (2002), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Nevo, D (1995). School-based evaluation. A dialogue for school improvement. In G. Simões (2002), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p.11). Lisboa: Texto Editora.
- Nolan, J. & Hoover, L.A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Danvers, MA: John Wiley & Sons.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20
- Oakley (1998). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development. Newark: International Reading Association. In Tucker et al., *Educational administration*, Quarterly. 2003
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). (Org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). (Org). *A supervisão na formação de professores II. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J.(2008). Avaliação de desempenho docente: concepções, práticas e problemas. Seminário Temático Avaliação de Desempenho Docente. ESE Setúbal, IPS. Recuperado em 25 de Junho, 2009, Em <http://gilvicente.org/files/ApresentaProfJPinESSetubal%20%5BModo%20de%20Compatib>

ilidade%5D.pdf

- Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-20.
- Popham, W. J. (1995). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Postic, M. (1979): *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina. (trabalho original publicado em francês em 1977).
- Presidência do Conselho de Ministros [PCM] (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009*.
- President Obama's Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce (2009, March 10). *The New York Times*, (Transcript), p.5.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais – trajectos*. Lisboa: Gradiva. (Tradução do original francês).
- Rettalick, J. (1999). Professional ethics and teacher practice. In *Training and Development Directotare*. NSW Department of Education and Training School of Education, Charles Sturt University.Wagga. Recuperado em 11 de Maio, 2009, em [http://www.schools.nsw.edu.au/edu\\_leadership/prof\\_read/portfolios/retallick.php](http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/portfolios/retallick.php)
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Recuperado em 15 de fevereiro, 2009, da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio\\_AvDesempenho.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio_AvDesempenho.pdf).
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA.
- Sá - Chaves, I. (2000). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sá -Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área de formação*

- de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. (2008). *Avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional* (Seminário Temático). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Schinkfield, A. (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In A. Schinkfield & D. Stufflebeam (Eds), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. (pp.302-318). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation, 1, 39-83. Chicago: Rand McNally and Co. In H. Batista, C. Gurgel & L. Soares, *A prática pedagógica da avaliação escolar: Um processo em constante construção*. Recuperado em 10 de Maio, 2009, em [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT14/pratica\\_pedagogica.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT14/pratica_pedagogica.pdf)
- Scriven, M. (1981). Sumative teacher evaluation. In J. Millman (Ed), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hill: Sage Publications, Inc.
- Scriven, M. (1990). *Teacher selection*. In G. Simões (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage Publications.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. In G. Simões (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Stufflebeam, D. (1990). Professional standards for educational evaluation. In G. Simões (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 7). Lisboa: Texto Editora.
- Stufflebeam, D. (1995a). Evaluation of superintendent performance: Toward a general model. In G. Simõe (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Stufflebeam, D. (1995b). A conceptual framework for study of superintendent evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21(2), 317-333.

- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. & Paidós (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós – MECSÁ - Chaves, I. (2000). Portfolios reflexivos - Estratégias de Formação e de Supervisão. In *Cadernos Didácticos*. Série Supervisão N.º 1, Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro
- The National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Autor.
- Teaching And Learning International Survey [TALIS] (2009). Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. In *Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico*, recuperado em 10 de Julho, 2009, sumário em português, em <http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>
- The New Teacher Project [TNTP] (2009). The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. In *National Press Club*, Recuperado em Junho 10, 2009, em [http://widgeteffect.org/images/uploads/WidgetEffect\\_Briefing\\_June1.pdf](http://widgeteffect.org/images/uploads/WidgetEffect_Briefing_June1.pdf)
- Torrecilla, J. (2006). *Evaluación del Desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. UNESCO.
- U.S. Department of Education (2002a). No child left behind act of 2001. *Public Law 115 STAT. 1425*, 107–110, 107th Congress.
- U.S. Department of Education (2002b). Meeting the highly qualified teachers challenge. *The Secretary's Annual Report on Teacher Quality*. Washington, D.C.: Office of Postsecondary Education 2002.
- Veiga-Simão. (Março, 2008). *Promover a aprendizagem auto - regulada através da construção do Portfolio* [Comunicação]. Universidade do Minho
- Webster, W. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 227-254.
- Zembylas, M. & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a

reform effort. *J Educ Change*, 8, 235-256.

Ziebell, B. (1998). Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheiten 32 (VHS).

In *Deutsch als Fremdsprache*, Goethe-Institut, Alemanha.

**REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- DECRETO-LEI N.º 10/2004, de 22 de Março. *Sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública*. Assembleia da República Portuguesa.
- DECRETO-LEI N.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Estatuto da carreira docente*. Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI N.º 240/2001, de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Ministério da Educação
- DECRETO-LEI N.º 270/2009, de 30 de Setembro. *Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 11/2008, de 23 de Maio. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Regime transitório para a sua aplicação no ano escolar de 2007 -2008. Ministério da Educação.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Complemento a regulamentação do processo de avaliação até ao final do 1.º ciclo de avaliação, em Dezembro de 2009. Ministério da Educação.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 14/2009, de 5 de Janeiro. Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- LEI N.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de bases do sistema educativo*. Ministério da Educação
- LEI N.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Lei de bases do sistema educativo*. Ministério da Educação.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**

**QUESTIONÁRIO**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação



QUESTIONÁRIO

FACTORES DE RECEPTIVIDADE DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Évora, 2009

Este questionário irá ser aplicado aos professores de Inglês.

Destina-se à recolha de dados que permitam a realização de um **trabalho de investigação** no âmbito do curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica, no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

O questionário é **anónimo**. Todas as informações recolhidas serão compiladas para tratamento estatístico e são estritamente **confidenciais**, sendo utilizadas somente para este trabalho de investigação.

Solicita-se a sua melhor colaboração.

Desde já muito obrigada pela sua disponibilidade.

#### **INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.**

. O questionário é constituído por **três partes**, às quais correspondem questões diversas e com finalidades também diversas. À excepção das questões 9 e 10 que são de tipo aberto, todas as outras são de formato fechado. Para responder a estas questões deverá, em geral, **assinalar com um X, na escala que lhe é proporcionada**, a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal. Tenha em atenção que, apesar de todas essas escalas serem similares no número de intervalos (seis), há pequenas variações semânticas que importa ter em conta.

- . Antes de responder, leia atentamente cada uma das questões.
- . Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
- . Desde já, muito obrigada.

## MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

### PARTE I

#### Caracterização Pessoal

1. Sexo

Masculino       Feminino

2. Idade

<25       25-34       35-44       45-54       > 54

3. Habilitações Académicas

Doutoramento     Mestrado     Licenciatura     Outra  
Qual? \_\_\_\_\_

4. Que nível ou níveis de ensino se encontra a leccionar?

1º Ciclo       2º Ciclo       3º Ciclo       Secundário

5. Há quantos anos lecciona? \_\_\_\_\_

6. Estabelecimento de Ensino onde lecciona: \_\_\_\_\_

### PARTE II

#### Conhecimento Global dos Docentes sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

7. Qual a importância que atribui a cada uma das **componentes profissionais**, abaixo indicadas, associadas à Avaliação do Desempenho Docente?

	Muito importante	←	—	—	→	Pouco importante
	6	5	4	3	2	1
1. Tomar decisões administrativas.						
2. Tomar decisões de formação.						
3. Tomar decisões de carreira.						
4. Tomar decisões de salário.						
5. Tomar decisões de promoção.						
6. Tomar decisões de desenvolvimento profissional.						
7. Tomar decisões individuais.						
8. Tomar decisões de grupo.						

8. Que importância confere a cada um dos **objectivos** consignados no Modelo de Avaliação do Desempenho Docente vigente, a seguir explicitados?

	Muito Importante	←	—	—	→	Pouco Importante
	6	5	4	3	2	1
1. Premiar o mérito.						
2. Melhorar a qualidade das aprendizagens.						
3. Melhorar os resultados escolares.						
4. Valorizar a profissão.						
5. Fomentar o desenvolvimento profissional.						
6. Facilitar a progressão na carreira.						

9. Qual é, em sua opinião, o principal **efeito positivo** que, potencialmente, o modelo ADD vigente poderá vir a ter?

10. E qual pensa ser o **efeito mais negativo** que dele poderá advir?

---



---

### PARTE III

#### Implementação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

11. Qual a **importância** que atribui a cada um dos **domínios** de avaliação da qualidade científico-pedagógica do professor, decorrentes do modelo ADD vigente?

	Muito Importante	←	—	—	→	Pouco importante
	6	5	4	3	2	1
1. Preparar e organizar as actividades lectivas.						
2. Realizar as actividades lectivas.						
3. Relacionar-se pedagogicamente com os alunos.						
4. Avaliar as aprendizagens dos alunos.						

2. Em que medida concorda com o papel central que no modelo de avaliação do desempenho docente vigente é atribuído à figura do coordenador/avaliador?

Concordo Totalmente	←	—	—	→	Não concordo mesmo nada
6	5	4	3	2	1

13. Qual a importância que atribui a cada um dos parâmetros a utilizar pelo director executivo/director na avaliação dos docentes?

	Muito importante	←	—	—	→	Pouco importante
	6	5	4	3	2	1
1. Nível de assiduidade.						
2. Serviço distribuído.						
3. Progresso dos resultados escolares dos alunos.						
4. Taxas de abandono escolar dos alunos.						
5. Participação dos docentes na escola.						
6. Acções de formação contínua concluídas.						
7. Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica.						
8. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.						
9. Apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado.						

14. Em que medida lhe parece que o modelo ADD vigente poderá facilitar a consecução dos objectivos em baixo indicados, previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD)?

	Muito	←	—	—	→	Pouco
	6	5	4	3	2	1
1. Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.						
2. Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.						
3. Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.						
4. Detectar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.						
5. Diferenciar e premiar os melhores profissionais.						
6. Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.						
7. Promover cooperação entre os docentes, com vista a melhoria dos resultados.						
8. Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.						

15. Até que ponto o modelo ADD vigente poderá, em sua opinião, contribuir para a consecução dos **perfis de competência** docente, no que tem a ver com as dimensões abaixo indicadas?

	Muito	←	—	—	→	Pouco
	6	5	4	3	2	1
1. Dimensão Profissional e Ética.						
2. Dimensão de desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.						
3. Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade.						
4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida						

16. Na sua opinião, o modelo ADD vigente está em perfeita sintonia com os dois princípios gerais da **Lei de Bases do Sistema Educativo** a seguir transcritos?

	Muito	←	—	—	→	Pouco
	6	5	4	3	2	1
1. Direito à retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.						
2. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.						

17. Dado que o Projecto Educativo de Escola (**PEE**), o Plano Anual de Actividades (**PAA**) e o Plano Curricular de Turma (**PCT**) são referenciais internos que influenciam directamente o **PDPP**, e admitindo que este, por sua vez, pode influenciar decisivamente o processo de avaliação, qual lhe parece ser, na prática, a **relevância** que aqueles três documentos podem ter no processo global de avaliação?

	Muito Relevante	←	—	—	→	Pouco Relevante
	6	5	4	3	2	1
1. Projecto Educativo de Escola (PEE)						
2. Plano Anual de Actividades (PAA)						
3. Plano Curricular de Turma (PCT)						

18. Segundo o modelo ADD vigente, o Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (**PDPP**) desempenha um papel teórico fundamental na avaliação. Qual lhe parece ser, na prática, a **relevância** que esse Plano pode realmente vir a ter no processo?

Muito Relevante	←	—	—	→	Pouco Relevante
6	5	4	3	2	1

19. Ao longo de todo o processo de avaliação, o modelo de desempenho docente vigente propõe uma **avaliação formativa** do docente, baseada nos seguintes momentos de avaliação: Auto-avaliação; Plano de desenvolvimento dirigido; Evidências e análises de aprendizagens e Trabalho colaborativo. **Concorda** com a existência, em concreto, destes quatro momentos de avaliação formativa?

Concordo Totalmente	←	—	—	→	Não concordo mesmo nada
6	5	4	3	2	1

20. De igual modo, o modelo ADD vigente propõe uma **avaliação sumativa**, baseada também em quatro momentos de avaliação: Reunião para revisão de procedimentos; Auto-avaliação; Entrega de Portefólio; Reunião formal de discussão e avaliação de documentos. **Concorda** com a existência destes quatro momentos de avaliação sumativa?

Concordo Totalmente	←	—	—	→	Não concordo mesmo nada
6	5	4	3	2	1

21. O modelo ADD vigente pressupõe a avaliação da **Ação Reflexiva do Docente**. Qual o seu **grau de concordância** com os seguintes elementos a avaliar?

	Muito Elevado 6	← 5	— 4	— 3	→ 2	Muito Reduzido 1
1. Reflexividade do docente sobre as suas práticas (abertura de espírito, responsabilidade, empenhamento).						
2. Reflexividade do docente sobre as decisões pré-activas (preparação das aulas, planificações, projectos, etc.).						
3. Reflexividade do docente sobre as decisões inter-activas (tomadas durante a acção em situações imprevistas, a sua flexibilidade, etc.).						
4. Reflexividade do docente sobre as decisões pós-activas (análise ou reflexão de estratégias e teorias de comportamento futuro).						

22. Qual o seu **grau de concordância** relativamente a cada uma das **técnicas utilizadas na Supervisão Pedagógica** a seguir indicadas, enquanto formas de avaliação dos docentes?

	Muito Elevado 6	←	—	→	—	Muito Reduzido 1
1. Observação Pedagógica.						
2. Diários / Planos de aula.						
3. Portefólios.						

23. Qual a **relevância** que atribui a cada um dos parâmetros de **Observação de Aulas** a seguir indicados na avaliação do desempenho dos docentes?

	Muito Relevante 6	←	—	—	→	Pouca Relevante 1
1. Objectividade do avaliador.						
2. Enfoque no professor por parte do avaliador.						
3. Interação físico / emocional entre avaliador e avaliado.						
4. Experiência do avaliador.						
5. Estratégia de observação utilizada.						
6. Ambiente de sala de aula.						
7. Impacto da observação no avaliado.						

Terminou o preenchimento do questionário.

*Obrigada pela sua colaboração.*

## **ANEXO II**

### **GRÁFICOS E QUADROS ADICIONAIS**

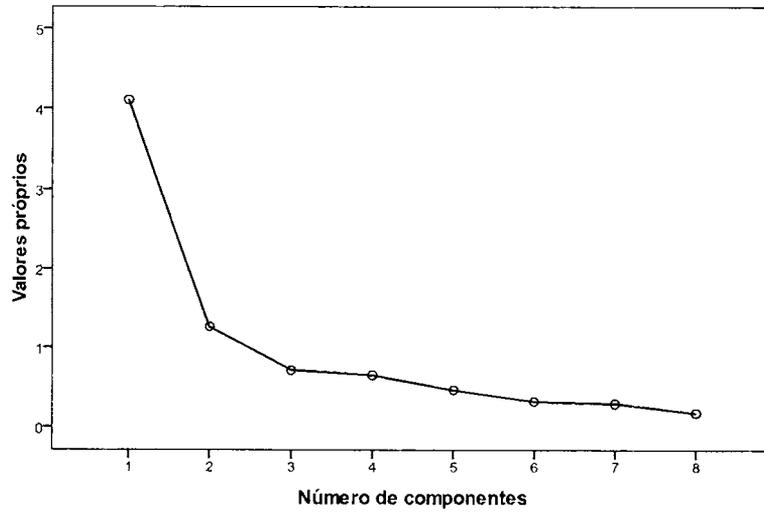


Gráfico 1. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*)-Questão 7.

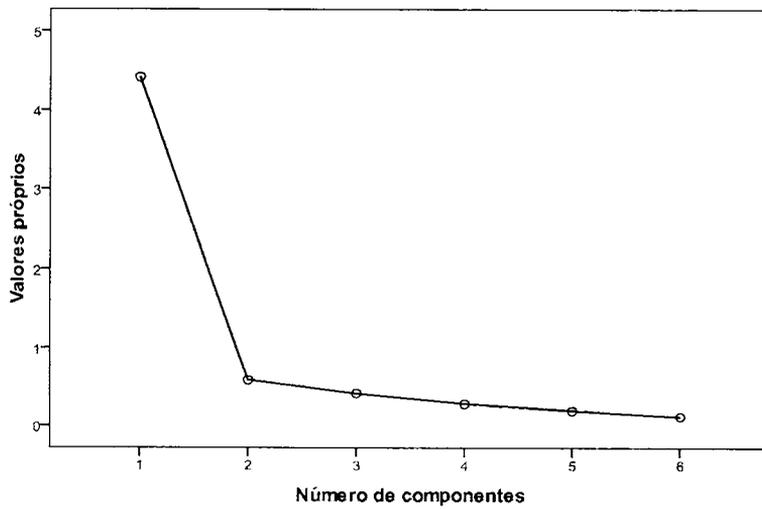


Gráfico 2. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*)-Questão 8.

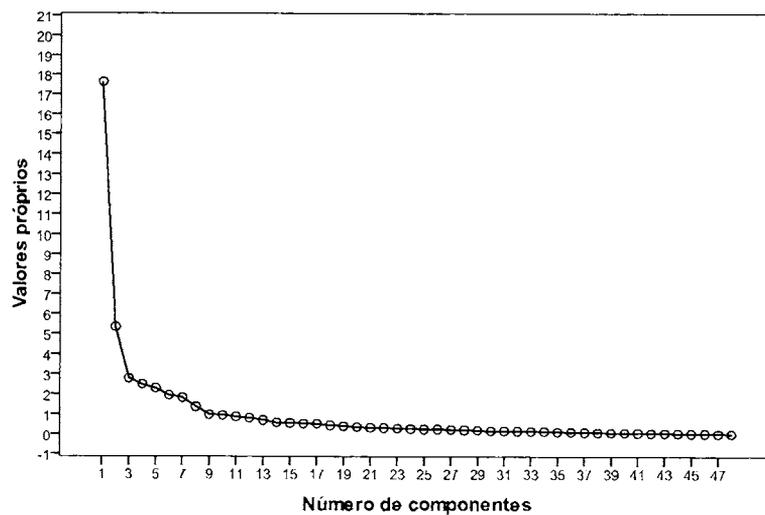


Gráfico 3. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*)-Questões 11 a 23.

Estadística do Item Total (Questão 7)

	Media da Escala se o Item for Suprimido	Variância da Escala se o Item for Suprimido	Correlação Item- total corrigido	Quadrado da Correlação Múltipla	Alpha de Chronbach se o Item for Suprimido
I1. Tomar decisões administrativas.	33,93	41,445	,306	,204	,870
I2. Tomar decisões de formação.	31,80	37,603	,643	,590	,825
I3. Tomar decisões de carreira.	31,98	36,480	,737	,604	,813
I4. Tomar decisões de salário.	32,65	36,153	,666	,626	,821
I5. Tomar decisões de promoção.	32,24	37,206	,680	,642	,820
I6. Tomar decisões de desenvolvimento profissional.	31,38	39,308	,709	,654	,821
I7. Tomar decisões individuais.	31,63	40,064	,542	,481	,837
I8. Tomar decisões de grupo	31,88	40,109	,511	,424	,840

Coefficiente de fiabilidade para os oito itens - Alpha de Cronbach = 0,850

Quadro 1. Coeficiente Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach – Análise de Fiabilidade das Componentes Profissionais da Questão 7 do Questionário.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling		0,80
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	496,896
	df	28
	Sig.	,000

Quadro 2. KMO e Teste de Bartlett – Questão 7.

Total da Variância Explicada

Componente	Valores Próprios			Soma dos Quadrados (Extracção)			Soma dos Quadrados (Rotação)		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,106	51,323	51,323	4,106	51,323	51,323	2,889	36,108	36,108
2	1,264	15,794	67,117	1,264	15,794	67,117	2,481	31,009	67,117
3	,714	8,920	76,037						
4	,655	8,186	84,224						
5	,469	5,861	90,084						
6	,321	4,016	94,101						
7	,295	3,684	97,785						
8	0,177	2,215	100,000						

Método de Análise de Componentes Principais

Quadro 3. Total da Variância Explicada – Questão 7

Itens da Questão 7	Componentes / Factores <sup>a</sup>	
	Tomar decisões individuais e profissionais	Tomar decisões de progressão na carreira
17. Tomar decisões individuais.	0,817	
18. Tomar decisões de grupo	0,808	
16. Tomar decisões de desenvolvimento profissional.	0,799	
12. Tomar decisões de formação.	0,667	
15. Tomar decisões de promoção.		0,793
11. Tomar decisões administrativas.		0,746
14. Tomar decisões de salário.		0,733
13. Tomar decisões na carreira.	0,481	0,696

Método de Extração: Análise das Componentes Principais.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergiu em 3 interações.

- Coeficiente de fiabilidade para os quatro itens do Factor “Tomar decisões individuais e profissionais” - Alpha de Cronbach = 0,823
- Coeficiente de fiabilidade para os quatro itens do Factor “Tomar decisões de progressão da carreira” - Alpha de Cronbach= 0,792

Quadro 4. Matriz de Componentes rodada – Questão 7.

Estatística do Item Total (Questão 8)					
	Media da Escala se o Item for Suprimido	Variância da Escala se o Item for Suprimido	Correlação Item-total corrigido	Quadrado da Correlação Múltipla	Alpha de Chronbach se o Item for Suprimido
19. Premiar o mérito.	24,69	42,734	,602	,368	,933
110. Melhorar a qualidade das aprendizagens.	24,07	41,781	,818	,733	,904
111. Melhorar os resultados escolares.	24,76	39,030	,806	,663	,905
112. Valorizar a profissão.	24,24	39,678	,865	,814	,897
113. Fomentar o desenvolvimento profissional.	23,99	42,259	,842	,812	,902
114. Facilitar a progressão na carreira.	24,84	39,663	,782	,667	,908

Coeficiente de fiabilidade para os oito itens  
Alpha de Cronbach = 0,922

Quadro 5. Coeficiente Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach – Análise de Fiabilidade das

Componentes Profissionais da Questão 8 do Questionário.

KMO e Teste de Bartlett	
Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostra.	0,88
Teste de esfericidade de Bartlett Aprox. Qui-quadrado	665,97
df	15
Sig.	0

Quadro 6. KMO e Teste de Bartlett – Questão 8.

Total da Variância Explicada

Componente	Valores Próprios			Soma dos Quadrados (Extracção)		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,415	73,589	73,589	4,415	73,589	73,589
2	,587	9,784	83,373			
3	,415	6,915	90,288			
4	,279	4,647	94,935			
5	,190	3,172	98,107			
6	,114	1,893	100,000			

Método de Análise de Componentes Principais

Quadro 7. Total da Variância Explicada - Questão 8.

Matriz de Componentes

Itens da Questão 8 do Questionário	Componente / Factor Objectivos do modelo ADD em vigor
I12. Valorizar a profissão.	0,92
I13. Fomentar o desenvolvimento profissional.	0,905
I10. Melhorar a qualidade das aprendizagens.	0,886
I11. Melhorar os resultados escolares.	0,869
I14. Facilitar a progressão na carreira.	0,852
I9. Premiar o mérito.	0,696

Método de Extracção: Análise de Componentes Principais

a. 1 Componentes extraído.

Quadro 8. Análise Factorial – Matriz de Componentes – Questão 8.

Estadística do Item Total (Questões 11 a 23)

	Media da Escala se o Item for Suprimido	Variância da Escala se o Item for Suprimido	Correlação o Item - total corrigido	Quadrado da Correlação Múltipla	Alpha de Chronbach se o Item for Suprimido
I15. Preparar e organizar as actividades lectivas.	172,52	1564,270	,476	,837	,960
I16. Realizar as actividades lectivas.	172,41	1570,754	,424	,869	,960
I17. Relacionar-se pedagogicamente com os alunos.	172,41	1565,807	,486	,872	,960
I18. Avaliar as aprendizagens dos alunos.	172,84	1564,755	,463	,769	,960
I19. Papel central no modelo ADD do coordenador/avaliador.	175,00	1554,291	,561	,690	,959
I20. Nível de assiduidade.	172,93	1571,340	,476	,730	,960
I21. Serviço distribuído.	173,27	1562,508	,442	,765	,960
I22. Progresso dos resultados escolares dos alunos.	174,56	1542,685	,621	,814	,959
I23. Taxas de abandono escolar dos alunos.	175,20	1549,779	,554	,806	,959
I24. Participação dos docentes na escola.	173,30	1560,193	,549	,812	,959
I25. Acções de formação continua concluídas.	173,13	1561,348	,548	,723	,959
I26. Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica.	173,68	1547,672	,620	,780	,959
I27. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.	173,51	1556,234	,525	,812	,959
I28. Apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado.	175,29	1562,080	,417	,605	,960
I29. Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.	174,69	1524,196	,714	,936	,959
I30. Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	174,59	1522,572	,730	,949	,959
I31. Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.	174,61	1533,167	,712	,856	,959
I32. Detectar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.	174,90	1540,308	,679	,823	,959
I33. Diferenciar e premiar os melhores profissionais.	175,19	1532,446	,710	,824	,959
I34. Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	175,06	1526,096	,759	,872	,958
I35. Promover cooperação entre os docentes, com vista a melhoria dos resultados.	175,10	1529,654	,670	,845	,959
I36. Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	175,07	1528,486	,706	,886	,959
I37. Dimensão profissional e ética.	174,84	1529,155	,708	,902	,959
I38. Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.	174,65	1522,812	,734	,937	,958
I39. Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade.	174,63	1521,471	,763	,922	,958
I40. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.	174,54	1517,814	,760	,926	,958
I41. Direito à retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.	175,25	1545,518	,670	,861	,959
I42. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo...	174,98	1546,381	,633	,825	,959
I43. Projecto Educativo de Escola.	173,80	1552,560	,538	,887	,959
I44. Plano Anual de Actividades.	173,80	1563,524	,464	,887	,960
I45. Plano Curricular de Turma.	173,84	1548,483	,521	,842	,960
I46. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.	174,55	1535,668	,740	,782	,959
I47. Concordância com os momentos de avaliação formativa.	174,64	1540,105	,643	,778	,959
I48. Concordância com os momentos de avaliação sumativa.	174,91	1539,010	,626	,785	,959
I49. Avaliação da reflexividade do docente sobre as suas práticas.	173,28	1552,494	,568	,901	,959
I50. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pre-activas.	173,34	1548,064	,626	,919	,959
I51. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões inter-activas.	173,42	1548,846	,579	,899	,959
I52. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pós-activas.	173,46	1554,760	,552	,876	,959
I53. Observação pedagógica.	174,16	1534,683	,581	,729	,959
I54. Avaliação dos diários e planos de aulas.	174,71	1537,480	,651	,848	,959
I55. Avaliação de portefólios.	174,70	1536,993	,609	,825	,959
I56. Objectividade do avaliador.	172,46	1579,196	,335	,821	,960
I57. Enfoque no professor por parte do avaliador.	173,79	1579,857	,308	,674	,960
I58. Interação físico/emocional entre avaliador e avaliado.	173,86	1577,663	,275	,692	,961
I59. Experiência do avaliador.	172,63	1572,217	,371	,799	,960
I60. Estratégia de observação utilizada.	172,77	1573,740	,383	,839	,960
I61. Ambiente de sala de aula.	173,04	1585,708	,253	,760	,961
I62. Impacto da observação no avaliado.	173,54	1565,323	,394	,803	,960

- Coeficiente de fiabilidade para os 48 itens - Alpha de Cronbach = 0,960

Quadro 9. Itens das Questões 11 a 23 do Questionário relativas à Aplicação do modelo ADD em vigor.

KMO e Teste de Bartlett	
Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostra.	0,86
Teste de esfericidade de Bartl Aprox. Qui-quadrado	5204,174
df	1128
Sig.	0

Quadro 10. KMO e Teste de Bartlett – Questões 11 a 23.

Componente	Valores Próprios			Soma dos Quadrados (Extração)			Soma dos Quadrados (Rotação)		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	17,633	36,735	36,735	17,633	36,735	36,735	10,461	21,793	21,793
2	5,343	11,131	47,866	5,343	11,131	47,866	4,530	9,437	31,231
3	2,805	5,844	53,710	2,805	5,844	53,710	4,444	9,259	40,489
4	2,506	5,222	58,931	2,506	5,222	58,931	3,866	8,055	48,544
5	2,313	4,820	63,751	2,313	4,820	63,751	3,538	7,371	55,915
6	1,950	4,062	67,813	1,950	4,062	67,813	3,094	6,446	62,361
7	1,832	3,817	71,631	1,832	3,817	71,631	3,019	6,289	68,650
8	1,381	2,876	74,507	1,381	2,876	74,507	2,395	4,990	73,640
9	1,003	2,090	76,597	1,003	2,090	76,597	1,419	2,957	76,597
10	,971	2,024	78,621						
11	,886	1,847	80,467						
12	,826	1,720	82,187						
13	,722	1,503	83,691						
14	,596	1,242	84,933						
15	,581	1,210	86,143						
16	,546	1,138	87,281						
17	,533	1,111	88,392						
18	,457	,953	89,345						
19	,421	,878	90,222						
20	,372	,776	90,998						
21	,340	,709	91,707						
22	,330	,687	92,394						
23	,314	,654	93,047						
24	,290	,603	93,651						
25	,270	,563	94,214						
26	,268	,559	94,773						
27	,246	,512	95,285						
28	,233	,484	95,770						
29	,210	,437	96,207						
30	,183	,381	96,588						
31	,181	,377	96,964						
32	,166	,346	97,310						
33	,155	,322	97,632						
34	,144	,300	97,932						
35	,123	,255	98,187						
36	,119	,248	98,435						
37	,101	,211	98,646						
38	,097	,201	98,847						
39	,085	,176	99,023						
40	,081	,168	99,192						
41	,075	,156	99,348						
42	,064	,134	99,482						
43	,057	,119	99,601						
44	,048	,100	99,700						
45	,043	,091	99,791						
46	,043	,090	99,881						
47	,036	,076	99,957						
48	,021	,043	100,000						

Quadro 11. Total da Variância Explicada – Questões 11 a 23.

Itens das Questões 11 a 23		Relevância dos Factores Externos no PDPP	Avaliação da Prática Pedagógica	Avaliação da Observação de Aulas	Avaliação da Acção Reflexiva	Avaliação da Qualidade Científico-Pedagógica	Relevância dos Factores Internos no PDPP	Avaliação da Participação do Docente na Escola	Avaliação do Progresso/ Resultados Escolares e Relação com os Pais	Cumprimento do Serviço Lectivo e Não Lectivo
Q14	I30. Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	,892								
Q5	I38. Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.	,873								
Q14	I29. Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.	,867								
Q15	I40. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.	,850								
Q14	I32. Detectar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.	,841								
Q14	I31. Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.	,823								
Q15	I39. Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade.	,816								
Q15	I37. Dimensão profissional e ética.	,809								
Q14	I36. Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	,772								
Q14	I34. Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	,766								
Q14	I33. Diferenciar e premiar os melhores profissionais.	,735								
Q14	I35. Promover cooperação entre os docentes, com vista a melhoria dos resultados.	,732								
Q16	I41. Direito à retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.	,595	,575							
Q18	I46. Relevância do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.	,555					,446			
Q16	I42. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo...	,539	,468							
Q22	I54. Avaliação dos diários e planos de aulas.		,758							
Q22	I55. Avaliação de portefólios.		,729							
Q20	I48. Concordância com os momentos de avaliação sumativa.		,705							
Q22	I53. Observação pedagógica.		,665							
Q19	I47. Concordância com os momentos de avaliação formativa.		,491							
Q12	I19. Papel central no modelo ADD do coordenador/avaliador.		,487							
Q23	I61. Ambiente de sala de aula.			,802						
Q23	I58. Interação físico/emocional entre avaliador e avaliado.			,776						
Q23	I62. Impacto da observação no avaliado.			,774						
Q23	I57. Enfoque no professor por parte do avaliador.			,745						
Q23	I59. Experiência do avaliador.			,718						
Q23	I56. Objectividade do avaliador.			,716						
Q23	I60. Estratégia de observação utilizada.			,713						
Q21	I51. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões inter-activas.				,874					
Q21	I49. Avaliação da reflexividade do docente sobre as suas práticas.				,864					
Q21	I52. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pós-activas.				,858					
Q21	I50. Avaliação da reflexividade do docente sobre as decisões pre-activas.				,836					
Q11	I17. Relacionar-se pedagogicamente com os alunos.					,882				
Q11	I16. Realizar as actividades lectivas.					,860				
Q11	I15. Preparar e organizar as actividades lectivas.					,835				
Q11	I18. Avaliar as aprendizagens dos alunos.					,789				
Q17	I44. Plano Anual de Actividades.						,849			
Q17	I43. Projecto Educativo de Escola.						,849			
Q17	I45. Plano Curricular de Turma.						,805			
Q13	I27. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.							,742		
Q13	I24. Participação dos docentes na escola.							,742		
Q13	I25. Acções de formação contínua concluídas.							,706		
Q13	I26. Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica.	,409						,483		
Q13	I23. Taxas de abandono escolar dos alunos.								,698	
Q13	I22. Progresso dos resultados escolares dos alunos.								,685	
Q13	I28. Apreciação realizada pelos pais dos alunos, quando aceite pelo docente avaliado.								,587	
Q13	I21. Serviço distribuído.							,494		,582
Q13	I20. Nível de assiduidade.							,474		,521

Método de Extração: Análise das Componentes Principais.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergiu em 9 interações.

Quadro 12. Matriz de componentes rodada – Questões 11 a 23 do Questionário.