



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores

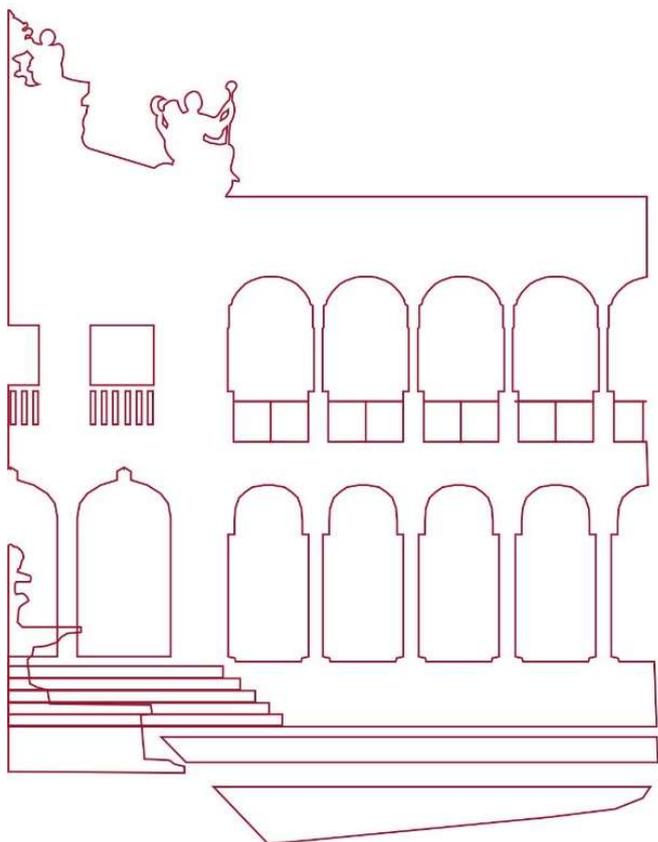
Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz

Orientadoras: Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid
Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

Anexos e Apêndices – Volume 2

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Ciências da Educação

Évora, março de 2019





UNIVERSIDADE DE ÉVORA

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores

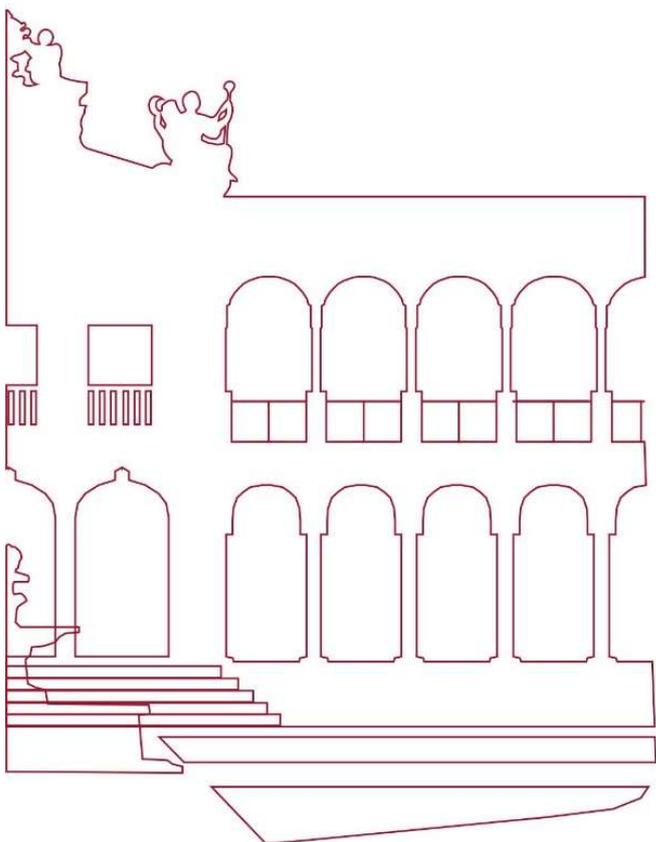
Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz

Orientadoras: Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid
Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

Anexos e Apêndices – Volume 2

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Ciências da Educação

Évora, março de 2019





ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Identificação dos estabelecimentos de ensino do Alentejo	3
Anexo II. Dados de acesso ao Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	5
Anexo III. Registo do questionário no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	5
Anexo IV. Aprovação do questionário e alterações sugeridas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação	6

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I.	Guião da entrevista em <i>focus group</i>	9
Apêndice II.	Transcrição da entrevista	17
Apêndice III.	Matriz do questionário de investigação – Primeira versão	64
Apêndice IV.	Questionário de investigação – Primeira versão	65
Apêndice V.	Contacto com os especialistas para apresentação do questionário de investigação	75
Apêndice VI.	Guião para análise e avaliação do questionário de investigação pelos especialistas	76
Apêndice VII.	Matriz do questionário de investigação – Segunda Versão	79
Apêndice VIII.	Questionário de investigação – Segunda versão	81
Apêndice IX.	Contacto com os amigos críticos	90
Apêndice X.	Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino para a realização do estudo piloto	91
Apêndice XI.	Guião para os comentários do estudo piloto	92
Apêndice XII.	Pedido para aprovação e aplicação do inquérito ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Nota metodológica	94
Apêndice XIII.	Matriz do questionário de investigação – Versão definitiva	136
Apêndice XIV.	Questionário de investigação – Versão definitiva	138
Apêndice XV.	Identificação dos estabelecimentos de ensino do Alentejo participantes no estudo	147
Apêndice XVI.	Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino do Alentejo para a aplicação do questionário	148
Apêndice XVII.	Resultados do teste do Qui-Quadrado para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas	150
Apêndice XVIII.	Resultados do teste t de Student para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas	211
Apêndice XIX.	Resultados da análise da variância (ANOVA) para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas	213

ÍNDICE DE TABELAS

Apêndice XVII

Tabela 113. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	150
Tabela 114. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável sexo	151
Tabela 115. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	152
Tabela 116. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável idade	153
Tabela 117. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço”	154
Tabela 118. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável tempo de serviço	155
Tabela 119. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações acadêmicas	156
Tabela 120. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável habilitações acadêmicas	158
Tabela 121. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	158
Tabela 122. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	159
Tabela 123. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	161
Tabela 124. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados com e sem aulas observadas	162
Tabela 125. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	162

Tabela 126. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	163
Tabela 127. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	166
Tabela 128. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	167
Tabela 129. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável sexo	168
Tabela 130. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	169
Tabela 131. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável idade	169
Tabela 132. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço	170
Tabela 133. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável tempo de serviço	171
Tabela 134. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações acadêmicas	171
Tabela 135. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável habilitações acadêmicas	172
Tabela 136. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	173
Tabela 137. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável situação profissional	173
Tabela 138. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	174
Tabela 139. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	175

Tabela 140. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados com e sem aulas observadas	176
Tabela 141. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	176
Tabela 142. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	177
Tabela 143. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	177
Tabela 144. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	178
Tabela 145. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	179
Tabela 146. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável sexo	179
Tabela 147. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	180
Tabela 148. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço	181
Tabela 149. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável tempo de serviço	181
Tabela 150. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações acadêmicas	182
Tabela 151. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável habilitações acadêmicas	183

Tabela 152. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	184
Tabela 153. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável situação profissional	185
Tabela 154. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	186
Tabela 155. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	187
Tabela 156. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados com e sem aulas observadas	187
Tabela 157. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	188
Tabela 158. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	188
Tabela 159. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	189
Tabela 160. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	189
Tabela 161. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens com diferenças significativas: frequências da variável sexo	190
Tabela 162. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	190
Tabela 163. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço	190

Tabela 164. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens com diferenças significativas: frequências da variável tempo de serviço	191
Tabela 165. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações académicas	191
Tabela 166. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens com diferenças significativas: frequências da variável habilitações académicas	192
Tabela 167. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	192
Tabela 168. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	192
Tabela 169. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	193
Tabela 170. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	193
Tabela 171. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: frequências da variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	194
Tabela 172. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	194
Tabela 173. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	194
Tabela 174. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável sexo	195
Tabela 175. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	195
Tabela 176. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço	195

Tabela 177. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações acadêmicas	196
Tabela 178. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	196
Tabela 179. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens com diferenças significativas: frequências da variável situação profissional	196
Tabela 180. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	197
Tabela 181. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	197
Tabela 182. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	197
Tabela 183. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	198
Tabela 184. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável sexo	198
Tabela 185. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável idade	199
Tabela 186. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável idade	199
Tabela 187. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável tempo de serviço	200
Tabela 188. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável tempo de serviço	201
Tabela 189. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável habilitações acadêmicas	202
Tabela 190. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável habilitações acadêmicas	203
Tabela 191. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável situação profissional	204

Tabela 192. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável situação profissional	204
Tabela 193. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável níveis de ensino	205
Tabela 194. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável níveis de ensino	206
Tabela 195. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliados com e sem aulas observadas	206
Tabela 196. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados com e sem aulas observadas	207
Tabela 197. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados com e sem aulas observadas	208
Tabela 198. Observação de Aulas – itens com diferenças significativas: frequências da variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados	208
Tabela 199. Observação de Aulas – itens e respectivos níveis de significância na variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas	209

APÊNDICE XVIII

Tabela 200. Variável sexo – teste t de Student: nível de significância/média das respostas dadas na globalidade da componente/desvio padrão	211
Tabela 201. Variável avaliados com e sem aulas observadas – teste t de Student: nível de significância/média das respostas dadas na globalidade da componente/desvio padrão	211
Tabela 202. Variável avaliados que foram avaliadores e outros avaliados – teste t de Student: nível de significância/média das respostas dadas na globalidade da componente/desvio padrão	212
Tabela 203. Variável avaliadores que observaram e que não observaram aulas – teste t de Student: nível de significância/média das respostas dadas na globalidade da componente/desvio padrão	212

APÊNDICE XIX

Tabela 204. Variável idade: análise da variância (ANOVA)	213
Tabela 205. Variável tempo de serviço: análise da variância (ANOVA)	213



Tabela 206. Variável habilitações acadêmicas: análise da variância (ANOVA)	214
Tabela 207. Variável habilitações acadêmicas: médias	214
Tabela 208. Variável situação profissional: análise da variância (ANOVA)	215
Tabela 209. Variável situação profissional: médias	215
Tabela 210. Variável níveis de ensino: análise da variância (ANOVA)	216
Tabela 211. Variável níveis de ensino: médias	216

ANEXOS

Anexo I

Estabelecimentos de Ensino do Alentejo

Distrito	NUTS	Alentejo	Sede de Agrupamento/ Escolas não agrupadas	Estabelecimentos de ensino
	NUTS II	Alentejo	98	476
	NUTS III	Alentejo Litoral	22	93
<i>Setúbal</i>	<i>Município</i>	<i>Alcácer do Sal</i>	3	11
<i>Setúbal</i>	<i>Município</i>	<i>Grândola</i>	4	15
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Odemira</i>	7	34
<i>Setúbal</i>	<i>Município</i>	<i>Santiago do Cacém</i>	6	27
<i>Setúbal</i>	<i>Município</i>	<i>Sines</i>	2	6
	NUTS III	Alto Alentejo	26	104
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Alter do Chão</i>	2	4
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Arronches</i>	1	6
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Avis</i>	1	9
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Campo Maior</i>	2	7
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Castelo de Vide</i>	1	3
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Crato</i>	1	3
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Elvas</i>	4	18
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Fronteira</i>	1	2
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Gavião</i>	1	3
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Marvão</i>	2	2
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Monforte</i>	1	8
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Mora</i>	1	6
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Nisa</i>	1	4
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	Ponte de Sor	3	12
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	Portalegre	4	17
	NUTS III	Alentejo Central	26	151
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Alandroal</i>	1	6
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Arraiolos</i>	1	10

<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Borba</i>	1	6
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Estremoz</i>	2	14
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Évora</i>	7	42
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Montemor-o-Novo</i>	2	17
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Mourão</i>	1	4
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Portel</i>	1	7
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Redondo</i>	1	3
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Reguengos de Monsaraz</i>	2	11
<i>Portalegre</i>	<i>Município</i>	<i>Sousel</i>	1	6
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Vendas Novas</i>	2	9
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Viana do Alentejo</i>	2	6
<i>Évora</i>	<i>Município</i>	<i>Vila Viçosa</i>	2	10
	NUTS III	Baixo Alentejo	24	128
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Aljustrel</i>	1	12
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Almodôvar</i>	1	9
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Alvito</i>	1	3
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Barrancos</i>	1	2
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Beja</i>	6	19
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Castro Verde</i>	1	9
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Cuba</i>	1	6
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Ferreira do Alentejo</i>	1	12
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Mértola</i>	1	10
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Moura</i>	3	18
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Ourique</i>	1	6
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Serpa</i>	5	18
<i>Beja</i>	<i>Município</i>	<i>Vidigueira</i>	1	4

Anexo II

[http://statiExmo\(a\)s. Sr\(a\)s](http://statiExmo(a)s. Sr(a)s).

O registo da entidade "Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz" efectuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado.

Para aceder à área de acesso restrito neste sistema utilize os seguintes dados de acesso:

- Utilizador: 5cp6i0
- Palavra-chave: mw5078

Os dados de acesso constantes neste e-mail servem como identificador da sua entidade perante este sistema, e permite-lhe aceder a um conjunto de funcionalidades tais como consultar e/ou editar os dados da entidade, registar novos inquéritos e consultar e/ou editar os inquéritos registados pela sua entidade.

Anexo III

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0372900001
- Nome da Entidade: Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz
- Nome do Interlocutor: Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz
- Designação do inquérito: Questionário sobre Avaliação do Desempenho Docente

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Anexo IV

Assunto: **Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0372900001**

Data: Ter, 2 Abr 2013 (15:37:42 WEST)

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: anvaz@sapo.pt, anvaz@sapo.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0372900001, com a designação *Questionário sobre Avaliação do Desempenho Docente*, registado em 09-03-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

APÊNDICES

Apêndice I

Guião da Entrevista, em *Focus Group*, a Professores

Tema: Avaliação do Desempenho Docente

Orientadores: Professor Doutor António Neto e Professora Doutora Ângela Rodrigues

Entrevistados/as: Um/a docente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho no ciclo de avaliação 2009-2011.

Um/a docente coordenador/a de departamento no ciclo de avaliação 2009-2011.

Um/a docente relator/a no ciclo de avaliação 2009-2011, com observação de aulas.

Um/a docente relator/a no ciclo de avaliação 2009-2011, sem observação de aulas.

Um/a docente do quadro, que tenha requerido observação de aulas, avaliado/a no ciclo de avaliação 2009-2011.

Um/a docente do quadro, que não tenha requerido observação de aulas, avaliado/a no ciclo de avaliação 2009- 2011.

Um/a docente contratado/a avaliado/a entre 2009-2011.

Um/a docente em período probatório entre 2009-2011 e avaliado/a nesse período.

Objetivo geral: Conhecer pontos de vista e perspetivas de professores acerca da Avaliação do Desempenho Docente.

Bloco Introdutório

Objetivos específicos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Informar os/as entrevistados/as acerca da investigação. • Incentivar os/as entrevistados/as para colaborar. • Criar um clima favorável à colaboração dos/as entrevistados/as. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar, em linhas gerais, sobre o tema do trabalho de investigação que se pretende realizar: seus objetivos e procedimentos. 2. Informar sobre a finalidade da entrevista. 3. Solicitar a colaboração dos/as entrevistados/as: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo. 4. Garantir a confidencialidade das informações prestadas (utilização de nomes e locais fictícios). 5. Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos os dados recolhidos, garantindo o anonimato e a utilização dos mesmos, apenas nesta investigação. 6. Informar os/as entrevistados/as que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifiquem a precisão do mesmo e retifiquem e/ou acrescentem informações que considerem pertinentes. 7. Colocar à disposição dos/as entrevistados/as os resultados da investigação. 8. Agradecer a ajuda e a colaboração.
Duração: 10min	

Blocos Temáticos

Designação dos blocos	Objetivos específicos dos blocos	Sugestão de questões	Tópicos de Discussão	Observações
A. Utilidade da Avaliação do Desempenho Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas dos/as entrevistados/as sobre a utilidade da Avaliação do Desempenho Docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em vosso entender para que serve a Avaliação do Desempenho Docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilidade para os professores, particularmente para os professores do quadro e para os professores contratados. - Utilidade para aumentar a eficácia dos 	

		<p>2. Quais devem ser, na vossa perspetiva, os propósitos específicos da Avaliação do Desempenho Docente?</p>	<p>professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilidade para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. - Utilidade para decisões de gestão de carreira. - Utilidade para a melhoria da qualidade do serviço educativo. - Utilidade para a melhoria da aprendizagem dos alunos. - Utilidade para a melhoria da escola. - Apenas propósitos formativos (orientados para o desenvolvimento profissional). - Apenas propósitos sumativos (baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira). - Propósitos formativos e sumativos. 	
--	--	---	--	--

<p>B. Sistema de Avaliação do Desempenho Docente em vigor em 2009-2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas dos/as entrevistados/as sobre o sistema em que foram avaliadores/avaliados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em vosso entender quais foram os aspetos mais positivos do sistema de avaliação em que foram avaliadores/avaliados? 2. Esse sistema de avaliação satisfaz a utilidade de que falaram antes? Se sim, como? Se não, que obstáculos? Que bloqueios houve? Onde? Em que instâncias? Porquê? 3. E quais foram as dificuldades e os constrangimentos gerados por esse sistema de avaliação? 4. O que acham que poderia ser melhorado na Avaliação do Desempenho Docente? 	<p>- Ao nível do processo de implementação (padrões de desempenho nacionais; instrumentos de avaliação; avaliadores, ...).</p>	
<p>C. Referentes para a Avaliação do Desempenho Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião dos/as entrevistados/as quanto ao que foram e ao que devem ser os referentes para avaliar o desempenho docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideram que há vantagens em avaliar o desempenho docente com referentes como os que correspondem aos padrões de desempenho consignados no sistema de avaliação em que foram avaliadores/avaliados? Em que medida? E desvantagens, haverá? 	<p>- Vantagens administrativas. - Vantagens pedagógicas.</p> <p>- Dificuldades. - Bloqueios.</p> <p>- Professor de qualidade.</p>	

		<p>2. E o que acham que deve ser tido em conta na construção e na implementação desses referentes? Quem os deveria definir? Quem deveria ser ouvido?</p> <p>3. Mas o que deverá caracterizar, em vosso entender, um bom desempenho docente?</p> <p>4. Quais devem ser, em vossa opinião, os padrões de desempenho docente sobre os quais a avaliação deve incidir? Porquê?</p>	<p>- Contributo de um desempenho de qualidade para a qualidade do ensino.</p> <p>- Dimensões a considerar na Avaliação do Desempenho Docente.</p>	
<p>D. Processo vivido e perspectivas de mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos/as entrevistados/as sobre os aspetos positivos e negativos do processo de Avaliação do Desempenho Docente por eles vivido. 	<p>1. Como descrevem o processo de Avaliação do Desempenho Docente que viveram na vossa escola?</p> <p>2. Quais os procedimentos que foram usados para sustentar a Avaliação do Desempenho Docente que viveram (documentos, observação de aulas, ...)?</p>	<p>Vertentes do próprio processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas supervisionadas. - Elaboração do relatório de autoavaliação. - Análise dos relatórios. - Classificação. - Clima entre professores. <p>Outras Vertentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspetos gratificantes. - Aspetos conflituosos. - Aspetos insatisfatórios. - Aspetos inúteis. <ul style="list-style-type: none"> - Aspetos positivos. - Aspetos negativos. - Obstáculos. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspectiva dos/as entrevistados/as quanto ao que devia mudar. • Conhecer a perspectiva dos/as entrevistados/as quanto à representação que têm do processo ideal de Avaliação do Desempenho Docente. 	<p>3. Quais devem ser, na vossa opinião, as principais mudanças a ter em conta em termos dos procedimentos mais relevantes a utilizar? E qual a finalidade desses procedimentos?</p> <p>4. Quem interveio na Avaliação do Desempenho Docente? Como foram essas intervenções?</p> <p>5. E quem, na vossa opinião, devia ser interveniente? Porquê?</p> <p>6. O que caracteriza, em vosso entender, um bom avaliador? Que requisitos deve ele preencher? Porquê?</p> <p>7. Na vossa perspectiva a supervisão pedagógica poderá ter um papel importante na melhoria das diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva?</p> <p>8. Em vosso entender o que deveria, em síntese, mudar na Avaliação do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vantagens das intervenções. - Limites das intervenções. - Avaliadores internos. - Avaliadores externos. - Avaliadores internos e externos. - Avaliadores do mesmo grau de ensino do avaliado. - Avaliadores do ensino superior. - Inspetores. - Qualidades pessoais. - Formação. - Experiência profissional. 	
--	--	---	--	--

		<p>Desempenho Docente?</p> <p>9. Qual é, na vossa opinião, o processo ideal de Avaliação do Desempenho Docente?</p>		
<p>E. Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos /as entrevistados/as quanto aos efeitos da Avaliação do Desempenho Docente. • Conhecer a perspetiva dos/as entrevistados/as quanto ao modo como se poderá transitar da Avaliação do Desempenho Docente para a orientação formativa do/a professor/a avaliado/a. 	<p>1. Na vossa opinião que efeitos são desejáveis relativamente à Avaliação do Desempenho Docente?</p> <p>2. Que efeitos identificam no vosso caso?</p> <p>3. Na vossa opinião como é que os resultados da Avaliação do Desempenho Docente poderão constituir uma base para o estabelecimento de estruturas de supervisão e de apoio ao professor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para o/a professor/a. - Para o grupo de recrutamento. - Para a escola. - Para o/a aluno/a. - Para o/a professor/a - Para o grupo de recrutamento - Para a escola - Para o/a aluno/a 	
<p>F. Apreciação global</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obter uma opinião (aberta) de síntese sobre a Avaliação do Desempenho Docente. 	<p>1. Em jeito de balanço, quais os aspetos positivos que consideram mais marcantes do processo de Avaliação do Desempenho Docente? E quais os aspetos que pensam ter sido menos favoráveis?</p> <p>2. Na vossa opinião quais os maiores constrangimentos à implementação de uma Avaliação do Desempenho Docente tal como</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tal como se processou na vossa escola. - Tal como deveria ser. - Nos diferentes níveis: - Administrativo. - De recolha de informação. - De construção de referenciais. - De estabelecimento de critérios. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a entrevista. 	<p>consideram que ela devia ser?</p> <p>3. Que recomendações de melhoria propõem?</p> <p>4. Concordam com as mudanças entretanto operadas no quadro normativo da Avaliação do Desempenho Docente?</p> <p>5. Em vosso entender que desafios enfrenta a Avaliação do Desempenho Docente na escola de hoje?</p> <p>6. Açam que é mesmo imprescindível avaliar o desempenho dos professores como forma de contribuir para o reforço da qualidade do ensino e da própria escola?</p> <p>7. Açam pertinente acrescentar algo sobre o tema que ainda não tenha sido abordado ao longo da entrevista ou fazer algum comentário que considerem relevante?</p>	<p>- No processo legislativo.</p> <p>- No processo de implementação na escola.</p> <p>- No processo de articulação entre os resultados da Avaliação do Desempenho Docente e o Desenvolvimento profissional do professor avaliado.</p> <p>- Expetativas que podemos ter dela para melhorar o desempenho dos professores e a ação educativa da escola.</p>	
<p>Duração: 1h:30min</p>				

Apêndice II

Transcrição da Entrevista, em *Focus Group*, a Professores

Tema: Avaliação do Desempenho Docente

Orientadores: Professor Doutor António Neto e Professora Doutora Ângela Rodrigues

Entrevistados(as): Um/a docente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho no ciclo de avaliação 2009-2011. **(CCAD)**

Um/a docente coordenador/a de departamento no ciclo de avaliação 2009-2011. **(CD)**

Um/a docente relator/a no ciclo de avaliação 2009-2011, com observação de aulas. **(ROA)**

Um/a docente relator/a no ciclo de avaliação 2009-2011, sem observação de aulas. **(RSOA)**

Um/a docente do quadro, que tenha requerido observação de aulas, avaliado/a no ciclo de avaliação 2009-2011. **(AOA)**

Um/a docente do quadro, que não tenha requerido observação de aulas, avaliado/a no ciclo de avaliação 2009-2011. **(ASOA)**

Um/a docente contratado/a avaliado/a entre 2009-2011. **(AC)**

Um/a docente em período probatório entre 2009-2011 e avaliado/a nesse período. **(APP)**

Objetivo geral: Conhecer pontos de vista e perspetivas de professores acerca da Avaliação do Desempenho Docente.

Duração aproximada da entrevista: 1h:40min

A – Esta entrevista destina-se a conhecer pontos de vista e perspetivas de professores acerca da Avaliação do Desempenho Docente, com vista à realização de um questionário para obtenção de dados que permitam a realização do trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para este trabalho de investigação. Solicito, assim, a vossa melhor colaboração e autorização para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos os dados recolhidos. O texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifiquem a precisão do mesmo e retifiquem e/ou acrescentem informações que considerem pertinentes. Desde já, agradeço a vossa ajuda e colaboração e coloco à vossa disposição os resultados da investigação.

A – Em vosso entender para que serve a Avaliação do Desempenho Docente?

ROA – Eu posso começar. Neste momento em Portugal a Avaliação do Desempenho Docente tem servido para conter a progressão dos professores, mais nada. Para cortar, estancar, impedir, poupar... Noutros países, noutras realidades é outra coisa, que não interessa agora aqui. Essa é a minha perspetiva. É para isso que serviu esta avaliação dos professores.

ASOA – Concordo com a ROA. Acho que de facto essa é a principal finalidade. Se bem que haja outras finalidades que, supostamente, deviam ser prioritárias, mas entendo que não tem sido esse o rumo que a avaliação de desempenho tem tomado. Quer dizer, supostamente, deveria ter em vista a melhoria da qualidade das práticas letivas, das práticas educativas dos professores com os alunos na sala de aula, tendo em vista também a melhoria da qualidade das escolas. Se bem que eu acho que até ao momento o objetivo principal foi, de facto, esse que a ROA referiu.

ROA – Acho que a avaliação é muito importante em termos de sistema. O sistema é avaliado, onde existe ruído os atores intervêm e isso é que é. E sempre numa perspetiva construtiva. Portanto, se ali há um problema, vai-se ver. De facto, as pessoas têm que ter conhecimentos científicos atualizados. Quer dizer, é toda uma panóplia de coisas... nada se faz com o objetivo construtivo, que é necessário. Nós, por exemplo, nesta área nunca mais tivemos formação, para estarmos, de facto, a par da evolução da língua, porque uma língua é uma coisa viva, ou nos informamos particularmente ou não nos chega nada. E depois são estas formações que têm que ser pagas e esta “coisa” para créditos, para passar para quê? Para nada, ninguém passa de coisa nenhuma. Há não sei quantos anos que estão parados, que estão nos mesmos escalões... Anda tudo a fazer não sei quantas coisas, que também custam imenso dinheiro e nada resulta em coisa construtiva nenhuma e de qualidade nenhuma. A primeira questão é, por exemplo, que as pessoas entraram neste processo, como eu, obrigada, não foi uma escolha minha. Isso não me podem fazer, logo por princípio. As pessoas podem ter perfil ou não ter perfil para determinadas coisas. Eu tenho perfil para docente, por exemplo. Nunca quis orientar, qualquer outra coisa. As pessoas se sentem que têm perfil para transmitir, para acompanhar, então propõem-se a isso. Formam-se e também são avaliadas, para depois exercerem essas funções. Não é compulsivamente.

RSOA – Acho que os professores em Portugal, neste momento, estão feridos de morte com estes últimos normativos e despachos sobre a avaliação. E de facto, acho que a avaliação em Portugal é uma perversidade. Não se faz avaliação para tornar o ensino mais eficaz. Não se está a fazer avaliação dos professores para os acompanhar no seu desenvolvimento profissional, para melhorar as suas práticas. Não se faz avaliação em Portugal para tornar o nosso ensino não só mais eficaz, mais eficiente e desenvolvermos mais as nossas competências de ensino e aprendizagem mas, como já foi dito, faz-se avaliação para impedir que os professores possam progredir nas suas carreiras. E, no fundo, é uma questão pura e simplesmente economicista. O que está aqui por trás disto não são verdadeiramente os objetivos de uma avaliação profissional. Não é para tornar os profissionais melhores profissionais. Agora estamos aqui a colocar tudo no mesmo saco. Portanto, poderíamos falar numa avaliação inicial, numa avaliação contínua. E, de facto, se quem legisla e quem governa quisesse tornar a escola mais eficiente, tornar os seus profissionais melhores profissionais, haveria uma outra forma de fazer avaliação. E seria uma avaliação, seria uma supervisão de colaboração, porque em todas as profissões há profissionais que têm alguns problemas. E poderia haver uma forma de os ajudar a resolver esses problemas. Agora não é para isso que se faz avaliação em Portugal. Isto é um faz de conta, e isto tornou-se quase aviltante. Portanto, não sei se haverá profissionais do ensino que estejam de acordo com este tipo de avaliação. E acho que esta avaliação não serve para nada, a não ser exatamente para isso, para impedir que os profissionais ganhem mais e progridam nas suas carreiras, portanto, só para isso. E é um faz de conta.

AOA – Eu também concordo com ela. Acrescentaria só que a avaliação deveria ser uma avaliação formativa. Neste momento, aquilo que acho e por aquilo que vocês disseram, é punitiva, não é mais nada. E, de acordo com as normas que saíram em termos de avaliação, há até professores que têm mais obrigação do que outros de fazer avaliação, ou seja, o meu caso específico. Porque, enquanto uns têm direito de optar se querem ou não aulas assistidas, eu sou obrigada a tê-las. Portanto, também é aí nesse sentido que deveria ser igual para todos. Portanto, passava por aí, não sei. Há uns que serão mais penalizados ainda do que outros dentro desta avaliação. E torna-se conflituosa nas escolas. Embora na nossa não se notasse muito, até correu bem a avaliação de desempenho, pelo menos não me apercebi de nada de conflitos, pelo menos no nosso departamento. As coisas correram normalmente. Mas em muitas escolas contribuiu para um mal-estar.

ROA – E penso que não houve grandes conflitos porque há uma orientação nesse sentido. As pessoas também tinham uma certa consciência, porque isso, de facto, é andar na corda bamba mesmo à beira do precipício.

AOA – O que se pretendia era que as coisas gerassem um mal-estar nas escolas.

CCAD – Começando pela questão inicial da avaliação, a avaliação faz falta, faz falta. Agora o que se fez aqui, não só as coisas não ficaram na mesma como ficaram piores. Eu creio que o ambiente, em geral, piorou. Piorou porque instalou-se alguma mentalidade muito burocrática e quase coscuvilheira. Se nós formos a ver a quantidade de itens que as pessoas tinham que responder e mais aqueles que certos especialistas,

entre aspas, ou as escolas inventaram, a pessoa é dividida por trezentas atitudes e com um perigo, é que se esquece um bocado um aspeto que está na legislação, na constituição, na Lei de Bases, que é a liberdade de ensino. Não há [só] um modelo de ensino, nem um avaliador pode pretender que haja só um modelo de ensino. Quando está a classificar certas coisas de acordo com um modelo de ensino, está a reprimir a liberdade de expressão, a liberdade de ensinar, que é um aspeto muito importante. Há também um aspeto que, às vezes, as pessoas se esquecem, a avaliação de uma empresa tem que ser diferente de uma avaliação de um serviço público. As empresas são para dar lucro imediato, não é. Bom, há empresas que também têm objetivos sociais e já tivemos isso na nossa história, no presente não sei. Agora há muita gente que está no estado, que está no ensino também com uma postura de serviço público. Há muitas pessoas que fazem coisas não é para ganharem mais, não é porque acham que é interessante, principalmente nesta profissão em que as pessoas estão a ver as modificações no dia a dia e estão a projetar o futuro, até algumas modificações nos alunos, a tomada de consciência, etc. Há coisas que também não podem ser medidas assim e se isto for dividido por tantos itens não dá. Depois nós estamos numa época cada vez mais com umas certas tendências conservadoras, isso é que me preocupa também. Quando alguém tenta fazer as coisas de maneira diferente cai logo na parte pior da tabela, vai um bocado nessa linha. Havia mais coisas a dizer. Mas isto que a AOA falou, uns de uma maneira outros de outra, também acho que não devia ser assim. Eu acho que não é preciso andar a assistir a muitas aulas mas, suponhamos que, admitindo esse princípio, quando se mudasse de escalão quanto muito e isso ou era para todos ou não. E um aspeto que é importantíssimo, que ainda foi tentado, e agora não interpretem mal as minhas palavras, no tempo da MLR, que falhou por outras razões, é o currículo. Uma pessoa é avaliada com os mesmos critérios, como se partisse do nada. Isto hoje em dia fazer cursos de formação, fazer mestrados, fazer doutoramento, não vale de nada, porque o que interessa no sistema de ensino das escolas é o tempo de serviço. É assim que as pessoas evoluem, em princípio, mas não evoluem, porque desde o tempo do DB que isto está mais ou menos congelado.

AOA – Eu só queria acrescentar que, para além disso, esta avaliação do desempenho era um pouco repetitiva, pelo menos na elaboração do relatório, porque tinha que se repetir as coisas várias vezes. As ações de formação entravam na ética profissional (nos domínios da avaliação) e depois entravam mais à frente e tornava-se um bocado repetitiva. Não era uma avaliação objetiva, digamos assim.

CD – Concordo com a opinião dominante, que é a de que o sistema está montado para estancar a progressão dos professores. Não há aqui um objetivo maior, nem mais elevado no processo, senão apenas este. Agora, de facto, também concordo com o CCAD, é necessário montar um sistema de avaliação. A máquina tem de funcionar. Mas só se pode montar um sistema de avaliação de professores se houver objetivos para o ensino. Se eu vou avaliar professores, tenho que os avaliar com um determinado objetivo. O que é que eu quero do ensino? Portanto, para mim, essa é a questão principal. À cerca de um mês saiu aí uma crónica no [semanário] *SOL*, a propósito de um seminário que decorreu em Braga, ligado a estas coisas práticas e inovadoras, etc. e aquilo só me chamou a atenção, porque dizia mais ou menos o seguinte: “os alunos

portugueses têm o perfil de funcionários públicos”. A tese era mais ou menos esta: o sistema de ensino está montado não para produzir inovadores e criadores, mas para produzir funcionários públicos. E, portanto, apenas reformulando os objetivos do ensino é que se pode depois montar um sistema de avaliação consonante com os objetivos do ensino. Agora é, de facto, muito difícil de fazer. Medir é muito difícil. E nas Ciências Sociais é muito difícil medir, porque nas Ciências Físicas há parâmetros que são facilmente mensuráveis, mas nas Ciências Sociais não, é muito difícil fazer essa medição. E portanto como o sistema de avaliação depois pressupõe um sistema de classificação e, portanto, temos que medir, de facto, qualquer [modelo de avaliação] que se implemente será sempre suscetível de muitas críticas. Agora se houver um paradigma por trás, que seja consensual, que perspetive a médio e a longo prazo o que é que se pretende para a formação dos alunos, então aí os professores podem ou não ser avaliados consoante esses objetivos superiormente designados e suprapartidários, uma espécie de um pacto para a educação como houve à alguns anos um pacto para a justiça. Agora eu acho que ninguém tem respostas para isto. Nunca vai ser possível montar um sistema de avaliação consensual. Também concordo com o CCAD que à que desburocratizar porque, de facto, medir o todo é mais do que a soma das partes e portanto avaliar as pessoas por itens sem ver o conjunto é impossível. Era só isto, vai na mesma linha. É um sistema, essencialmente, montado para estancar e não com preocupações de promover a qualidade seja do que for.

APP – Eu acho que neste momento temos uma avaliação sem objetivos concretos, que não serve para nada. Vou repetir a mesma ideia, é apenas para evitar as progressões, apenas para repor as pessoas um pouco mais atrás daquilo que já estavam. Não vejo utilidade nenhuma nesta avaliação, nem na anterior. Estou a falar da Avaliação do Desempenho Docente, depois falaremos do período probatório mais tarde, não é?

AC – Eu só queria acrescentar que eu também partilho da mesma opinião. Só que eu vou falar um bocadinho na perspetiva de avaliada, que foi a minha perspetiva. Eu tomei a liberdade de escolher aulas assistidas, mas no final de todo o processo apercebi-me que para quê? Para que é que serviu isto tudo? Porque eu não aprendi nada. Na minha prática letiva não melhorei nada. E senti, como avaliada, que aqueles itens, todos, para além de serem confusos, de não terem um objetivo específico, como já foi dito, a mim não cresci como profissional, fiquei na mesma. E achei profundamente injusto, nós éramos vários contratados e só três é que conseguiram o Muito Bom. E depois no final toda a legislação foi mudada e agora nem esse Muito Bom nos serve para nós, para a progressão como contratados. Quer dizer, é todo um sistema que para mim não tem sentido nenhum. Terá de ser todo revisto e senti falta disso, senti um vazio, terá de ser todo modificado. E também esses itens que querem construir terem esse objetivo para melhorar a nossa prática. Eu senti falta disso, senti que havia um vazio.

CCAD – Posso só acrescentar uma coisa? Não é de natureza pessoal, mas pronto. Eu primeiro pedi a avaliação com aulas assistidas para experimentar, mais para experimentar, para ver qual era a resposta do sistema, porque eu estava como professor bibliotecário e durante dois anos, até ao ano passado, poderia estar o tempo inteiro sem turma nenhuma. Ora, este sistema está voltado para a assistência a aulas. O que é que

fizeram em muitas escolas? Inventaram atividades, inventaram mesmo atividades para os professores bibliotecários, com turmas que eles não conheciam. Ora, onde é que está a relação pedagógica, que é um aspeto essencial? E depois eu no final recusei-me, uma das razões foi essa. É que a minha função principal, embora eu tivesse uma turma por opção, não era ser professor das várias turmas, era professor ser bibliotecário. E depois, lá está outra vez a questão de quem avalia. Tinha que ser alguém que estivesse dentro dessas funções, que percebesse dessas funções. Não tem sentido, uma pessoa ou é avaliada pelo que faz ou estar a inventar tarefas para ser avaliada não vale a pena.

A – Quais devem ser, na vossa perspetiva, os propósitos específicos da Avaliação do Desempenho Docente?

ROA – Eu aí tinha dito que sou de opinião que o sistema é que deve ser avaliado. O docente deve ser avaliado só se tiver um objetivo para essa avaliação. É o sistema, os resultados da prática do ensino nesta determinada escola ou neste determinado agrupamento. Quer dizer, tem que ser o sistema [a ser avaliado] e onde houver ruído é que se ataca. Pode ser o docente ou pode não ser. Mas é sempre numa perspetiva formativa. Os docentes têm que ter formação contínua ao longo da carreira e nessa formação poderão ser avaliados, mas é qualitativamente. Sei o que ando a fazer na minha profissão e sempre soube a vida toda, e sempre desempenhei [as minhas funções] com toda a hombridade, honestidade, trabalho, dedicação, etc. E quem exerce outras funções é que o deve fazer, que está lá, é que o deve fazer, pensar e propor e no terreno debater as propostas com as pessoas.

RSOA – Se estamos a falar de avaliação de profissionais, em primeiro lugar acho que o que tem que existir é uma boa seleção na formação inicial. Portanto, em primeiro lugar [é essencial] uma boa formação inicial e aí fazer-se, de facto, a seleção.

ROA – Tinha aqui esse ponto. Tenho que dizer que isso é importantíssimo. Uma formação inicial científica, exigente e sólida é determinante, que é o que não acontece também agora. Isso é que é a base e depois o acompanhamento.

RSOA – Portanto, de facto, durante muito tempo também sabemos que em Portugal, não interessa falar agora dos condicionalismos sociais, políticos e económicos, entraram na nossa profissão muitos docentes para a qual não tinham qualquer tipo de perfil. E nós sabemos que se há profissão que exige um determinado perfil é a profissão de docente. Nem toda a gente tem perfil para ser professor. E isto não é querer ser mais do que os outros. Mas tem, determinadas, características e exigências que são fundamentais. Agora a partir do momento em que se faz essa seleção e que, de facto, entram para a profissão, são preparados do ponto de vista científico, pedagógico, social e ético e outras coisas que tais, deverá haver ou deveria haver uma avaliação contínua. Mas essa avaliação contínua, tem que ser como em qualquer outra profissão, como para quaisquer outros profissionais, eu vejo a avaliação no sentido formativo sempre, sempre essencialmente formativa. Porque as carreiras desenvolvem-se por etapas. E nós somos diferentes ao longo da nossa profissão. Agora faz muito mais sentido fazer uma avaliação acompanhada nos primeiros tempos e não quando as pessoas já estão a dez anos ou a cinco anos de se aposentarem. E portanto estar aqui a massacrar pessoas que

estão a dez anos ou a cinco anos do fim da sua carreira, quer dizer é um investimento que não faz sentido. Agora eu penso que nos primeiros tempos faz muito mais sentido e, eventualmente, sempre num acompanhamento colaborativo, numa supervisão de acompanhamento. Se há problemas com determinados profissionais, esses profissionais devem ser ajudados, para se desenvolverem profissionalmente e pessoalmente, não com o objetivo de [punir], eventualmente, se se perceber que aquela pessoa não tem condições para continuar, o sistema tem que saber responder a isso. Agora não com o objetivo de punir, de dizer que ele afinal é só Bom porque não há lugar para mais Muito Bons, mesmo que ele seja Excelente. Se não há quotas é só Bom e o Bom tem determinadas reputações. Ora isto é para quê? Isto é mais para nos massacrar do que outra coisa. Portanto, a avaliação, do ponto de vista profissional deveria ser formativa, em primeiro lugar, para acompanhar o desenvolvimento profissional e pessoal [do professor], porque uma coisa implica a outra, como nós sabemos. E para resolver problemas, para detetar problemas e para os resolver, não para outra coisa, não para nos colocar um rótulo que, ao fim e ao cabo, não corresponde, de facto, a coisíssima nenhuma. Terem-nos avaliado com Bom ou com Satisfaz, como era antigamente, no modelo antigo, é exatamente a mesma coisa. E, portanto não é por aí, não é por aí. Porque a avaliação não pode ser só dos docentes, a avaliação dos médicos, dos enfermeiros e dos outros profissionais, com características específicas, naturalmente, mas não pode ser vista de outra forma, senão para contribuir para o desenvolvimento profissional.

AOA – Formativa e interpares, quanto a mim.

APP – Essencialmente formativa, na minha opinião também.

CCAD – Formativa, mas também tem que se saber para quê, não é?

CD – Mas eu também gostaria de dizer aí uma coisa em relação a isso. Queria acrescentar o seguinte: um dos problemas que eu acho que está relacionado com os sistemas de avaliação é que é tudo muito retórico. Isto é muito difícil de fazer. Como é que um sistema pode estar, digamos, sensibilizado para detetar problemas se não tem, digamos, um paradigma por trás? E uma máquina bem estruturada? É impossível. Isso não funciona. Eu tenho que montar de facto um terreno, não só um sistema que permita detetar de forma eficaz e a tempo situações problemáticas e que atue numa perspetiva formativa, concordo inteiramente. Mas, também deve valorizar o mérito, não deve esquecer quem, que por alguma razão, vai mais além das suas obrigações, que dá mais à escola do que aquilo que a escola lhe pede. E, portanto, essas pessoas também têm de ser valorizadas. Não pode ser um sistema nivelado pela média, onde apenas tenta, digamos, puxar aqueles que, por alguma razão, em determinado momento da sua carreira, enfim, evidenciam algum tipo de problemas. Isso sim deve atuar nesse sentido também, mas também deve estar montado para premiar, podemos empregar a palavra, quem por alguma razão, de facto, dá muito à escola e aos alunos. E se calhar é a maior parte dos docentes. Esse premiar não tem, necessariamente, que ser remuneratório. Quando eu falo na valorização e no mérito não é material, nem significa, necessariamente, progredir na carreira ou ter mais trezentos euros de ordenado, mas que o sistema reconheça que aquele professor pode servir até como modelo para os pares e,

portanto, valorizar nesse sentido. Eu acho que isso era muito importante, porque há um fator de motivação, todos nós gostamos de nos sentir apreciados pelas coisas que fazemos.

ASOA – Quando se diz essencialmente formativa, deixa-se aberta a possibilidade para haver um toquezinho de sumativa, não é?

CD – Mas esse sumativo não tem que implicar um prêmio material.

RSOA – Estou de acordo com aquilo que o CD está a dizer. Mas ficou implícito na minha intervenção que, de facto, quando a avaliação tem como objetivo o desenvolvimento profissional e pessoal [do professor] significa tornar melhores estes profissionais, sempre melhores. E, portanto, o melhor aqui, podíamos depois discutir em que é que consiste. Mas, naturalmente, isso significa que mais tarde ou mais cedo haja um reconhecimento. Tem que haver um reconhecimento, aliás, como em todas as profissões.

CD – Tem que ser contínuo. Esse reconhecimento não pode ser uma coisa, um prêmio de fim de carreira.

RSOA – Eu não sei se tem que ser ou não tem que ser dinheiro. Mas se, eventualmente, não há uma remuneração que seja pelo menos um reconhecimento em termos, enfim, de estatuto dentro da própria instituição. Portanto, reconhecer que aquela pessoa trabalhou bem e que, se calhar, o outro não está a trabalhar tão bem ou está a trabalhar mal e tem que ser ajudado.

ROA – Discordo completamente. Isso é discriminar.

AOA – E eu também discordo completamente. Isso é discriminação.

ROA – A recompensa dos professores, para mim, é o sucesso, e foi sempre, o sucesso dos meus alunos. Nunca pretendi outra coisa em trinta e cinco anos. O sucesso dos meus alunos, as relações que tenho com eles, as amizades que fiz, é que são a minha recompensa.

RSOA – Só para precisar. Essa história do dinheiro que o CD avançou, mas isso é o desenvolvimento da carreira. Em qualquer outra profissão, todas as profissões têm uma carreira. As pessoas entram [para a carreira] e depois há uma evolução e acho que todos os profissionais gostam de sentir que estão a evoluir não só profissionalmente como também do ponto de vista da sua carreira. O que atualmente se está a perceber é que a avaliação vem exatamente com o objetivo de impedir que as pessoas evoluam na carreira mesmo que sejam excelentes.

CCAD – Essa questão da formação inicial é importante. E eu fiquei extremamente preocupado com uma coisa que vi à uns anos. Não sei se já estão a sair professores nesse sentido. No caso dos professores da minha área, de História, e agora Geografia, quando tirei o curso eram cinco anos de curso e depois, mais tarde, fazia-se o estágio, portanto, para isso foram sete anos e ficava-se com a licenciatura. E agora em três anos há uma licenciatura que inclui já a História e a Geografia. Portanto, aquilo que se fazia em cinco anos faz-se num ano e meio. Isto é importante. Bom, isto é um primeiro à

parte. Mas, a partir do momento em que o sistema avalia os professores e os deixa entrar no sistema, tem de ter confiança neles. E um dos males que tem acontecido aqui é, como em quase tudo, partir-se do princípio da desconfiança. Esta coisa das evidências, das grelhas enormes e isso tudo, é partir do princípio da desconfiança. Ora, devia-se partir de um outro princípio. Isto é uma questão de mentalidade enraizada que já vem de à muito tempo e que, se calhar, já vem do tempo da inquisição, do Hitler, etc. até hoje em dia. Porque, se nós compararmos com outros países do Norte da Europa, à partida presume-se que o cidadão fala a verdade, que o cidadão é de confiança. Aqui, nós temos esta ideia: “este se está a fazer isto deve-se estar a exhibir, portanto, vamos lá a ver, ele tem que provar que faz isto, que faz aquilo”. E depois vamos esmiuçar, vamos espiolhar, vamos coscuvilhar, ver onde é que estão os defeitos. Isto é um dos males do sistema. À bocado também se falou dos alunos, não é? Não sei se me vou adiantar nesse sentido. Eu, por exemplo, acho que os resultados dos alunos devem contar, mas como é que contam, se eles só fazem exames a Matemática e a Português? Não pode recair a responsabilidade total nos professores desse ano que levaram alunos a exame. E os resultados não se medem só assim. Por exemplo, porque é que não se mede também, isso é possível, o percurso desses alunos depois de saírem da escola? Seria interessante vermos os alunos que saíram daqui com notas altíssimas, daqui a cinco anos onde é que eles estão, o que é que fizeram, etc. Era importante.

CD – Eu só queria acrescentar algo. Eu acho que, às vezes, na nossa profissão, como nas outras, há alguma hipocrisia. Hipocrisia neste sentido, estava a falar que quando se montou o sistema de professores titulares, de facto, aquilo não funcionou, é verdade que não funcionou. Mas quando se montou o sistema de professores titulares se, realmente, os professores estivessem em consonância com esta atitude que a ROA aqui falou à pouco, isto não é uma crítica a ninguém, obviamente, atenção, é apenas uma constatação, de que haverá um espírito em que predomina a relação entre os pares, etc. quando se montou esse sistema, esse sistema nunca poderia ter sido montado, porque os professores tê-lo-iam boicotado pela raiz. Isso não aconteceu. Portanto, a classe docente também é suscetível a estes pequenos prémios. Não é imune a estes prémios, não se diferencia das outras. Porque se, de facto, nós fôssemos um corpo que acreditava, essencialmente, na avaliação formativa, que achava que devemos, digamos, não distinguir ninguém pelo trabalho que faz e em que se evidencia relativamente aos colegas, então quando esse sistema foi montado, ele tinha caído pela base, porque nós não o tínhamos aceiteado, mas poderíamos tê-lo feito e não o fizemos. Eu não acho que nesse aspeto nós nos distinguímos das outras classes, nós gostamos de ser valorizados, não temos que ser valorizados pela questão material, volto a reforçar a mesma questão, gostamos de ver reconhecido o nosso trabalho por quem de direito, neste caso a direção da escola e os pares, obviamente. E isso pode-nos dar satisfação suficiente para fazer cada vez melhor. Num sistema de avaliação como este, que é absolutamente inexequível, não funciona. Agora se for possível arranjar um sistema que valorize e até valorize em termos de carreira, porque não? Tal e qual como [acontece] na carreira do Ensino Superior, acontece na magistratura, acontece até com os médicos. Porque é que nós temos que ter um sistema que paute tudo pelo mesmo padrão? Acho que não. É injusto. De facto, para pessoas que dão tudo à escola, e aqui na nossa escola a regra é

esta, que se empenham com os alunos, porque não tirar daí alguma valorização? Não vejo onde é que isso nos diminua.

A – Em vosso entender quais foram os aspetos mais positivos do sistema de avaliação em que foram avaliadores/avaliados?

A – Esse sistema de avaliação satisfaz a utilidade de que falaram antes? Se sim, como? Se não, que obstáculos? Que bloqueios houve? Onde? Em que instâncias? Porquê?

ROA – Já disse que não concordo nada com este sistema. Agora, foi uma experiência por que passei, e achei interessantíssimo. Gostei imenso, achei uma coisa muito gratificante assistir às aulas dos meus colegas. Gostei muito. Penso que, a aula, de facto, é o raio x ao professor. Ela até pode ser preparada, ou não preparada, ou mais preparada, ou menos preparada, mas o professor está ali. Tudo se observa. Tudo é muito interessante. Tive quatro pessoas, portanto, em aulas assistidas, é por isso que estou aqui, não é? Tenho pena que três tenham sido do 3.º Ciclo e só um do Ensino Secundário, porque a minha experiência, atualmente, já à uns anos a esta parte, tem sido com o Ensino Secundário, nomeadamente, com o 12.º ano, mas de qualquer maneira, é um momento em que o professor se expõe completamente e onde tudo é observado. Também tenho outra leitura disto muito interessante e que vem de encontro, exatamente, à minha perspetiva de ver as coisas, tive oportunidade de ter essa confrontação, essa conclusão. O professor que mais se expõe é o que dá a aula per si, em que é ele o motor, ele e os seus alunos. O professor que menos se expõe, e que é muito menos observável, que fica na retaguarda em que esse raio x já não funciona tão bem, é aquele que utiliza em excesso os meios audiovisuais. Dali nada se tira, porque são aulas em que é a máquina a funcionar e os miúdos a observar, não é? Portanto, de qualquer maneira foi uma experiência muito gratificante, que acho que até era interessante ser experimentada mas numa base de troca de experiências. Acho que todos os colegas deviam assistir às suas aulas reciprocamente, uma prática, portanto, que se introduziria como fazendo parte da nossa troca de experiências que é muito importante. Nunca no sentido de ser classificado e avaliado. Os 45 minutos dão para tudo, dão para observar a autoridade do professor, o relacionamento com os alunos, porque os meninos, por exemplo, os mais pequenos, na primeira aula até podiam estar mais retraídos, mas na segunda, como viam que eu não fazia mal nenhum, já estavam como são sempre. E aí nós já observamos tudo, o controle que o professor tem sobre a turma, os seus conhecimentos, porque eles são espontâneos. Nada acontece com a aula em que os diapositivos, filmes, ... são expostos. E isso é uma coisa, de facto, extremamente negativa. De facto, deve ser uma das ferramentas, mas não a ou o método da aula. Enquanto docente nunca tinha experimentado. Vi-me envolvida neste processo, como já disse, obrigada, coisa que para mim é logo de forte rejeição. Não gostei de nada do que sucedeu durante todos esses... Agora esta parte foi extremamente gratificante enquanto docente e muito interessante. Foi uma experiência que me enriqueceu ao contrário do resto.

CD – O que quero dizer sobre isto é o seguinte: eu pelo contrário durante dezassete anos orientei estágio e, portanto, assisti a centenas ou milhares de aulas durante dezassete

anos consecutivos. E, de facto, foi sempre uma experiência para mim muito agradável, apreciar a forma como os colegas reagiam às situações a que nós estamos sujeitos todos os dias. Mas, nos últimos tempos, também tenho refletido um pouco sobre o que é que é isso de ser um bom professor. Eu acho que nós ainda temos, às vezes, um pouco aquele mito escolástico de que o professor é o orador. E eu acho que é muito importante, hoje, que o professor seja, essencialmente, a pessoa que faz com que os alunos aprendam, porque se pode ensinar de uma forma, supostamente, muito eficaz e os alunos não aprenderem nada. Portanto, a forma como nós devemos avaliar o professor não é tanto pela forma, pelos resultados, é pelos resultados, mas não classificativos. Vamos lá a ver, esta ideia não é minha, obviamente.

ROA – Mas, aqui a pergunta é quais foram os aspetos mais positivos da Avaliação do Desempenho Docente. Eu não disse quem é que era bom ou mau.

CD – Mas, eu ia extrapolar para aí. De qualquer das formas, em relação à experiência, a minha não gostei, particularmente. Achei que era, de facto, uma pressão grande sobre todos, sobre avaliados e sobre avaliadores, num domínio onde ninguém se sentia à vontade, nem nós nos sentíamos à vontade, nem os avaliados se sentiam à vontade. É mais fácil quando há uma diferença em termos de experiência profissional, isso é mais fácil de fazer, como foi sempre com os estagiários. Quando há uma diferença de vinte anos de prática de ensino é mais fácil fazer isso. Agora, quando nós estamos a avaliar colegas que têm, essencialmente, a mesma prática profissional e experiência profissional que nós temos, qual é a autoridade que nós temos para nos pronunciarmos sobre o desenvolvimento das suas práticas letivas ou não. E, portanto, foi o que me aconteceu a mim, como os relatores que eu avaliei são pessoas com a mesma experiência profissional que eu tenho, não é, somos colegas à muitos anos aqui, foi muito difícil para mim, tentar distanciar-me dessa relação que já criámos e atribuir depois uma classificação. Não gostei da experiência. Da minha parte não vi aspetos positivos.

RSOA – CD, só para precisar, mas tiveste observação de aulas?

CD – Não, não tive. Estou a falar na relação que se tem que estabelecer entre o avaliador e o avaliado, seja em que circunstâncias for e, portanto, não gostei e senti-me muito desconfortável. Agora quando há, de facto, uma diferença de experiência profissional, aí eu acho que quer o avaliado, quer o avaliador podem tirar benefício dessa interação, o avaliado pela experiência do avaliador e, portanto, pela mais valia natural que lhe dá e, de facto, o avaliador, às vezes, para abrir um pouco a pestana, porque é muito interessante contatar, sabes disso melhor do que eu, com gente nova, com outras práticas de trabalho e outra mentalidade, que nós já não temos.

RSOA – Eu não sei se te vou responder assim dessa maneira. Se calhar vou começar exatamente pelo contrário. Eu acho que só há, de facto, uma verdadeira avaliação quando se faz observação de aulas, ou seja, quando se observa o professor na sua prática letiva. E o que aconteceu enquanto relatora, era esse o nome que nós tínhamos, eu tive que avaliar os meus colegas sem passar pela observação de aulas. Portanto, isso desagradou-me, no sentido em que tive que fazer um papel, para já, de avaliar colegas

que conheço à algum tempo e com quem se estabelece ou já se estabeleceu uma relação, enfim, de paridade e que nem sempre é fácil manter aquela objetividade, não é? Bem, devo dizer que foi um faz de conta. Não tenho problema nenhum, porque disse-o nos júris onde estive, eu avaliei de uma forma faz de conta. Porque avaliar teria que passar pela observação de aulas. E também concordo, partilho daquilo que a ROA disse que, de facto, quando se observam aulas aprende-se, ou seja, é um momento muito importante para quem é observado e deve-o ser no sentido de aprender connosco, mas nós como observadores também ganhamos sempre. Portanto, esta troca, esta observação, e a minha experiência vai também no sentido da formação inicial e mais tarde depois no período probatório, numa disciplina que nem sequer era a minha área. Mas, eu penso que é sempre muito enriquecedor. E nós, profissionais do ensino, já à muito tempo que deveríamos ter deixado este medo de que alguém nos entre pela sala dentro, sem ser os nossos alunos, que tenhamos tanto receio de mostrar o nosso trabalho aos outros colegas porque, no fundo aprendi uma coisa, os outros profissionais até pedem ajuda. Por exemplo, os médicos quando têm um caso difícil pedem aos colegas para avaliar aquela situação. E nós, se temos uma turma complicada, se temos casos complicados, dificilmente pedimos aos nossos colegas, porque achamos que se não somos capazes de resolver aquilo, de resolver um problema, então é porque somos menos capazes, somos menos profissionais e isso deveria ser ultrapassado. Nós somos humanos e nem sempre passa por não estarmos à altura de resolver um problema. Mas, se calhar, precisamos de um outro olhar e, portanto, aquilo que a ROA disse partilharmos as nossas aulas uns com os outros, só tínhamos a enriquecer e isso chama-se supervisão colaborativa. “Eu estou com um problema com aquela turma, não sei o que devo fazer” e o problema, por vezes, é eles [alunos] serem apáticos, ou serem extremamente ativos e nós, na nossa forma de nos relacionarmos, não estarmos a ver o que é que poderíamos fazer. E, se calhar, outro colega ali ao lado poderia observar aquilo que nós não observamos. E portanto, a prática da observação de aulas é muito enriquecedora para quem observa e para quem é observado ou deve ser, vamos lá, um olhar crítico e de deitar abaixo, então não. Esta avaliação, e ouvimos uma colega à bocadinho ali dizer que foi avaliada e que não aprendeu nada e que não lhe serviu para nada, então, de facto, se assim é, só pode ser um entrave. Agora, se é para levar a avaliação a sério, tem que haver observação. Para mim, tem que haver observação de aulas, se não eu não avalio nada. O que é que eu avalio? É pela cara do colega, por aquilo que diz nas reuniões? Ele pode dizer uma coisa e fazer outra. Portanto, não faço ideia. É, de facto, na sala de aula que nós mostramos aquilo que somos, os nossos pontos fracos, os nossos pontos fortes, as nossas mais valias, os nossos defeitos, as nossas virtudes e vemos o trabalho que nós fazemos, exatamente, como a ROA disse, como os alunos estão ou não estão trabalhados para aquela situação. E vê-se, vê-se muita coisa.

ASOA – No caso especial do meu grupo disciplinar [de recrutamento], as coisas aconteceram desta forma: nenhum dos docentes solicitou aulas assistidas. E, eu acho que esse aspeto fez com que a relação entre os professores do grupo saísse reforçada.

ROA – ASOA, desculpa interromper. No meu [grupo de recrutamento] quatro professores [foram] obrigados a ter aulas assistidas. Ninguém solicitou. Não foi por solicitação, foram obrigados a ter.

ASOA – Nenhum era obrigado e nenhum solicitou e eu acho que isso reforçou a relação entre os colegas, desenvolveu um pouco aquele trabalho colaborativo, nomeadamente, entre docentes do mesmo nível de escolaridade. E eu acho que esse aspeto foi muito positivo. Penso que teria saído daí um sentimento diferente se alguém tivesse pedido aulas assistidas. Concordo com a colega ROA e com a RSOA, que criar-se aquele hábito de vermos as aulas uns dos outros, sem ter aquela perspetiva avaliativa, de facto, seria muito importante e que teríamos muito a aprender uns com os outros. Agora, no que diz respeito ao que disse a RSOA, eu da minha parte acontece muitas vezes solicitar ao colega X ou Y opiniões acerca de determinado assunto ou determinada dúvida que me surge, porque eu acho que à medida que o tempo vai passando, vão surgindo sempre questões, até mesmo surgidas da parte dos alunos, espontâneas, para as quais, por vezes, eu não tenho resposta imediata e chego, de facto, a trocar impressões com outros colegas. Portanto, da minha parte eu não me sinto nada inibida com isso, nada. Mas concordo com a RSOA que, de facto, isso verifica-se. Na nossa profissão não existe tanto a prática de pedir colaboração a outros colegas.

APP – Eu vou falar da minha experiência, que tem um lado positivo e um lado negativo. O lado negativo é que eu entrei erradamente na lista do Ministério da Educação para fazer o período probatório quando efetivei nesta escola, à quatro anos atrás. E, ao início foi um choque tremendo porque, de facto, não estava à espera de voltar a estagiar, entre aspas, porque depois de catorze anos de ensino de repente ver-me na situação de estagiária de novo [foi um choque]. A minha mentora foi a RSOA, e ela apanhou-me numa fase de total rejeição, porque tinha que voltar a pesquisar tudo e mais alguma coisa. As pedagogias tinham mudado, a forma de projetar a aula já não era da mesma forma como tinha sido pensado e estudado na minha época, em 92, e, provavelmente, as vossas já eram diferentes das minhas. Mas, por um lado depois de começar a trabalhar com a RSOA, ela está aqui, eu já lhe disse e ela, aliás, na minha tese de mestrado foi citada, várias vezes, porque acabei por aprender muito mais naqueles cinco meses que estive com ela, acabei por mudar muita coisa na minha forma de ser, do que em dois anos de mestrado. Isto porquê? Estamos a falar de mestrado em ensino. Eu acho que quando chegamos aos quinze anos de ensino temos umas grandes manias, que às vezes eu comparo um pouco à nossa condução. Acabamos por... como é que eu devo dizer... “gosto mais de fazer assim”, “gosto mais de fazer”..., não quer dizer que não nos adaptemos à turma, mas acabamos por ter já a nossa maneira de ser e, às vezes, até pode ter algumas incorreções. E, às vezes, poderíamos fazer de outra forma que seja mais ajustada. Mas como é que eu posso ver isso? Eu não me consigo ver ao espelho. Só se tivesse um espelho lá no fundo da sala. Quando a RSOA lá estava dentro [da sala de aula], as primeiras aulas foi péssimo porque, lá está, não estamos habituados, minimamente, a ter alguém dentro da sala, a ter um colega dentro da sala. Não estamos muito habituados a isso.

ROA – Nem muito nem pouco, não estamos.

APP – E sou sincera, no fim eu já gostava de preparar as aulas para a RSOA, ou seja, foi uma situação completamente inversa. E até os meus alunos do [Ensino] Secundário, não tem nada a ver com as duas turmas que tenho este ano, também gostavam, eram também alunos da RSOA, de já ter a presença da RSOA dentro da sala. Foram doze aulas, por aí, não foram duas, foram muitíssimas. Portanto, eu acho que funciona mesmo, mas, lá está, em termos formativos, troca de experiências.

ROA – E, as coisas nunca devem ser impostas. As coisas devem ser lançadas, ouvir as opiniões das pessoas. Depois há sempre pessoas que se prestam a experimentar, a fazer a experiência das coisas, o balanço das coisas. Desse balanço depois então avança-se, vai-se alargando. As coisas têm de ser feitas como devem ser feitas todas as coisas, e não são. Não são no ensino e está-se a ver que também não são na saúde, porque, não podemos desligar as coisas umas das outras. Nós todos vivemos aqui esta realidade que está a acontecer. Não são na avaliação, como não são nos currículos que os alunos têm, como não são nas experiências que lhes são dadas, como são nos facilitismos. Quer dizer, isto é tudo uma cadeia de coisas, um encadear de situações. Está tudo mal de base. Para a progressão está tudo mal. As coisas não se podem fazer de trás para a frente, têm que ser do princípio para a frente. E assim nada disto resulta. Por exemplo, este *feedback* que tu estás a ter, certamente, que há também noutras escolas, podia ser aproveitado. Portanto, é tudo assim.

APP – Eu estou somente a falar da minha experiência enquanto avaliada. Mas, há uma coisa muito importante que contraria um pouco, se calhar, o que vocês pensam. Mas, é assim, duas aulas não chegam, duas aulas assistidas não chegam. A RSOA avaliou-me unidades didáticas completas, ou seja, praticamente dei as minhas aulas normais.

ROA – Mas chegam para ver alguma coisa. Eu já disse que em avaliação, não concordo nada com isso.

APP – Mas, estou a dizer duas aulas assistidas, aquilo que eles pretendem. Mas, duas aulas, é como diz a ROA, é pôr lá um retroprojektor, pôr lá uma “coisinha” bonita, mas isso não reflete a minha forma de ser, a minha forma de ser como profissional.

ROA – Mas se tiver 45 minutos a interagir com os alunos, dá para ver tudo.

APP – À não, não. Eu acho que doze aulas, acho eu, a RSOA poderá pronunciar-se melhor, mas doze aulas... nós temos que fazer também sobressair o nosso verdadeiro eu. Como digo, temos que nos mostrar em várias situações, de várias maneiras e acabamos por realmente ter ali, acho eu, um perfil mais correto do professor, naquelas dez aulas ou oito aulas. E depois há outra parte, que é as duas primeiras, de facto, não correram muito bem, por causa do nervosismo e porque, de facto, há aquela sensação de agradar e, ao fim e ao cabo, não é isso que se pretende minimamente. É precisamente, tentar, digamos assim, corrigir algumas lacunas, algumas coisas. Coisas que para mim... “eu faço isto? A sério? Não me lembro nada”. “Mas fazes isto muito bem, repara. Eu não tenho nada a dizer sobre este aspeto, mas até poderias melhorar este”. E na aula seguinte em que eu sou novamente assistida... “ai é verdade, a RSOA disse-me que, de facto, isto...” e as aulas correm de outra maneira. E, é isso que eu quero dizer, duas aulas assistidas para eu mudar de escalão, isso é mentira. Não vai ser uma aula...

vai ser uma aula só para mostrar, para mostrar que sei utilizar as novas tecnologias, mais nada. Agora cinco, seis, sete, oito aulas, aí sim concordo. Mas, lá está, tem de ser um trabalho formativo, em que eu conheço a pessoa que me vai avaliar, ela consegue visualizar antecipadamente alguns erros, algumas falhas, certas coisas que eu posso melhorar e depois sim, se eu quisesse, assim como é o que acontece no sistema francês, que é aquele que eu conheço melhor, a meu pedido, aí sinto-me preparada e quero ser avaliada, porque quero mudar de escalão, estou próxima de mudar de escalão e sim, eu agora quero ser avaliada pela mesma pessoa que até agora me deu, digamos assim, um acompanhamento formativo e pedagógico, aí sim. Aulas observadas, mas não duas e primeiro um momento formativo e depois, a pedido do avaliado, um sumativo.

RSOA – Eu não sei se posso acrescentar aqui uma coisa. A APP falou de uma avaliação muito específica que é o período probatório. E para acrescentar áquilo que a APP disse é que este acompanhamento não pressupunha apenas eu aparecer nas aulas. Portanto, havia conversas antes das aulas, eu via as planificações e é importante que isto fique aqui dito, porque todos nós sabemos, mas quem lê não sabe, sendo eu de Filosofia e ela de Espanhol, isto inicialmente [foi difícil], porque, na altura, eu fui, de facto, nomeada e inicialmente, eu senti que havia algum constrangimento da minha parte, “eu vou observar aulas de Espanhol, eu sei tanto de Espanhol, como qualquer outro colega”. Mas, isso acabou por não ser um problema maior, porque, de facto, fui ver outras coisas e não, propriamente, se ela pronunciava bem ou não o Espanhol. Isto para dizer, que o acompanhamento foi feito sempre com momentos de pré-observação, portanto nós conversávamos, nós víamos as planificações, eu observava e depois nós conversávamos sobre as aulas. Foi um acompanhamento muito rígido, no sentido, quase como um estágio, não é? Porque, eu via as planificações, ela teve que fazer as suas reflexões sobre onde é que se sentia mais segura, onde é que sentia mais dificuldades, o que é que precisava para melhorar, em conversa, não assim com aquele aspeto muito formal, em que houvesse grelhas e grelhas, não. As grelhas eram quase dispensadas, eram mais instrumentos de reflexão que ia à procura sem ela perceber, muitas vezes, que estava a refletir. O objetivo era esse. Portanto, desde a planificação, à observação, à reflexão e depois, também, à execução da aula, aos instrumentos de avaliação. Portanto, todo o processo de prática letiva foi acompanhado, foram para aí cinco ou seis meses, em que fizemos esta observação de aulas. Devo dizer que eu, às vezes, sentia-me um bocadinho no papel de má, de bruxa má, porque, ainda, por cima, ela estava naquela gravidez muito complicada, ela não estava muito disponível para fazer o [período] probatório, estava para desistir, mas eu tinha que prestar contas à Universidade de Aveiro. E todo o material que ela produzia eu tinha que o mostrar, ou seja, mesmo que eu quisesse fazer de conta, não podia. Às vezes dizia “olha APP tens que fazer”.

APP – Não sei se a RSOA concorda comigo, mas eu acho que a universidade está completamente desfasada da formação de professores.

ROA – Mas o período probatório é só pedagógico?

CCAD – Eu vou pegar no que o CD disse. E, portanto, antes da questão propriamente dita, posta aqui, eu também tive uns bons anos de experiência com estagiários. E há uma coisa que eu acho que é importante e que aqui se confundiu um bocado. É que o

estagiário, ou uma pessoa em período probatório, está a iniciar uma profissão e, portanto, ainda tem muito para aprender. Isto é uma profissão artesanal e eu comparo um pouco com certos exemplos também da História. Antigamente, para estar numa profissão, as pessoas tinham que passar por vários estágios, era aprendiz, oficial e, no final, mestre. Passavam por esse percurso ascendente e depois não desciam outra vez. Nós não podemos encarar a avaliação dos professores como se tivessem a fazer estágio outra vez. Volta a falta de confiança. O sistema tem confiança na pessoa que fez o estágio, que fez o período probatório, não precisa de estar a avaliá-lo nos mesmos aspetos. Portanto, a perspectiva aqui teria que ser mais formativa. Quanto aos aspetos positivos deste sistema, eu duvido sempre dos aspetos positivos e negativos deste sistema, eles não estão equilibrados. Eu acho que toda esta imposição, as práticas que se fizeram na escola, volto outra vez, com gente a inventar muitas coisas, cada vez mais burocráticas, a que é que levou? Levou a uma maior submissão dos professores. Portanto, isto é positivo para um sistema autoritário que se queira implementar. Os professores até agora amansaram um bocado. À uns anos faziam enormes manifestações pelo país e agora quase que nem se fala. Se o sistema quer professores submissos é porque aprecia a autoridade, o autoritarismo. A autoridade é uma coisa, o autoritarismo é outra. Portanto, os aspetos positivos disto é o regresso ao conservadorismo e às práticas autoritárias, que se adivinham cada vez maiores.

A – E quais foram as dificuldades e os constrangimentos gerados por esse sistema de avaliação?

CCAD – Eu não tenho problemas que assistam às minhas aulas. Assisti a muitas, também assistiram às minhas. Às vezes, faço atividades e convido outros professores. Neste momento, já não me apetece ser avaliado por outro professor, por causa de todo esse processo. À uns anos não me importava. Agora teria que pensar duas vezes. Tenho consciência do que faço. Tenho consciência que, cada vez que entro numa sala [de aula], os professores que estão ali também estão um pouco nervosos. E tenho a consciência que tenho qualidades e tenho defeitos. Não tenho só qualidades. Gosto mais de mostrar as qualidades, mas também tenho defeitos. Também sei que posso falhar a qualquer momento. Portanto, sou um ser humano como os outros e não me importo de me mostrar assim como sou.

AOA – Esta questão das quotas também é muito negativa.

CD – Só para rematar aquilo que eu à bocado estava a dizer, depois acabei por infletir porque a questão não era bem esta, mas só para terminar. De facto, a aula é importante, mas, há aqui uma questão que eu gostava de deixar que é o seguinte: a observação de aulas é um momento artificial, porque é observada e a observação condiciona a atitude das pessoas. Por muito que nós não queiramos isso acontece. E estava-me a lembrar da Física, temos essa questão, quando observamos, perturbamos. Eu lembro-me quando orientava estágios, algumas vezes, e alguns anos, nem sempre o fiz, pedia autorização aos estagiários para aparecer sem ser programado. Não era com o sentido punitivo, era para tentar perceber até que ponto é que a pessoa, de facto, tendo prevista uma aula assistida ou não, a sua atitude mudava. Não é por dez aulas ou doze que nós podemos extrapolar para a prática anual, porque a pessoa sabe que vai lá alguém para ver,

esmera-se, portanto, tem um cuidado redobrado. De facto, no dia a dia é que se faz a diferença e, portanto, muitas vezes, eu pedia [autorização aos estagiários para aparecer sem ser programado], aparecia quando aparecia. E, regra geral, não punham obstáculos. Era só para dizer isto. A aula assistida pode ser importante, não é decisiva. Eu acho que nunca deve ser um instrumento essencial para avaliar o professor, porque é programada, condiciona a atitude do avaliado, condiciona os resultados. E, a não ser que haja uma amostragem muito significativa, e isso é impossível, porque às tantas tínhamos que assistir a todas as aulas, estatisticamente, tem a validade que tem. E isto insere-se nesse campo. Qualquer elemento de avaliação se não tiver uma amostragem estatística suficiente vale o que vale. Se eu assistir a duas aulas ou três ou quatro, posso gostar da empatia evidenciada naquela aula, os próprios alunos condicionam os seus comportamentos pelo facto de estar lá o orientador de estágio. E, portanto, é um elemento importante, sem dúvida nenhuma, mas não é o elemento essencial. Eu não fui assistir a nenhuma aula, atenção. Mas estávamos aqui um pouco a falar acerca de aulas assistidas e eu estava a dar a minha achega, na medida em que assisti [a aulas] durante dezassete anos e recordo-me que, na fase final, tinha uma opinião diferente, completamente diferente e que é esta: [a observação de aulas] vale o que vale.

RSOA – Posso fazer uma pergunta? Se não é, essencialmente, a observação de aulas que serve para tu avaliares um colega, o que é que é?

ROA – Foi tudo negativo, disse eu. Há uma experiência que foi positiva para mim, não como avaliação, tem que ficar muito claro, isso.

CD – Eu para mim foi tudo inócuo. Nem é negativo, nem é positivo, é inócuo. Negativo ainda pode ser bom, porque há um sentimento, agora inócuo...

RSOA – Eu à bocado falei dos pressupostos teóricos de uma avaliação. E não estava a dizer que tinha sido um aspeto positivo, porque eu nem sequer avaliei ninguém neste sistema de avaliação.

TODOS – Constrangimentos foi tudo.

RSOA – A questão da burocratização deste processo, que era maquiavélico e Kafkiano. As grelhas que se desdobravam em não sei quantos itens.

ROA – A pessoa foi lançada para uma coisa que nem sequer sabe o que é, nem foi consultada, nem opinou, nem coisa nenhuma. Ter que estar a avaliar colegas, mas porquê? Porquê avaliar colegas?

RSOA – E a relação que se criou, não de conflito, mas de mal-estar.

ROA – E depois quantificar coisas inquantificáveis?

APP – E seguir aquele guião, para ser perfeito?

CCAD – Há pessoas que têm vinte, trinta anos de experiência. Alguns fizeram os cursos variados, fizeram mestrados, fizeram experiências aqui, experiências além, doutoramentos, a pessoa parece que está barrada. E, em cada ciclo, faz-se tábua rasa de

tudo o que fez e agora vamos ver como é que os alunos entram na sala de aula. Não pode ser assim, têm que contar outras coisas.

RSOA – Mal-estar entre colegas, mal-estar.

ROA – Tinha estado aqui calada, mas não fiz avaliação nenhuma; não fiz avaliação absolutamente nenhuma. Ninguém me preparou para avaliação nenhuma e não me sinto na qualidade de poder avaliar seja quem for. Eu posso, eventualmente, opinar com a minha experiência. Mas, isso é uma troca de impressões, de ideias. Eu não avaliei ninguém. Dei uma nota baseada, e aí sim, está lá o meu nome, na observação que fiz daquelas aulas todas. E eu aí vejo, porque a experiência é muita e consigo tirar conclusões. Não fiz mais nada. E, isso tinha que ter um acompanhamento. Eu sei bem o que é este processo todo. A prática letiva é uma coisa muito complexa. Um teste tem que refletir aquilo que é feito na aula e como é feito na aula. Tinha que ter um acompanhamento que, para já, não ia fazer porque, tinha as minhas turmas, o meu trabalho. Como é que era isso? Esta era a primeira. Ninguém me perguntou se eu queria, nem me preparou para tal. E eu não vou fazer pura e simplesmente.... Para que é que eu ia fazer isso? Com o quê? Para passar para onde? Para fazer o quê? Para estar onde estou? Para ter menos 10% no vencimento? Para ter menos, este ano, não sei quantos por cento de vencimento? Para ter recuado um escalão, que agora estou no 9.º? Quer dizer, eu posso pensar mal, mas penso pela minha cabeça, assumo as minhas atitudes e sou responsável pelo que digo e pelo que faço, posso estar errada, mas é assim. Tenho as minhas opiniões. Agora à partida não fiz avaliação nenhuma. E, fi-lo em nome dos meus colegas, porque eu não os podia prejudicar. E houve distinção porque, de facto, nas aulas a que assisti houve grandes distinções. E foi tudo pacífico. Estiveram sempre à vontade. Eu nunca quis aulas preparadas. A preparação era a que eles fazem normalmente e, isso, eu sei que sim, porque acompanhava os conteúdos, onde estávamos e o que ia ser dado, não foi excepcional. Daí ser extremamente negativo doutra forma. E, isso aconteceu, mas não fiz avaliação nenhuma.

CCAD – Eu, durante muitos anos, ensinei que o estado é uma “pessoa” de bem e nós fizemos um contrato com o estado. Ora, um contrato envolve sempre duas partes. O estado diz isto dos professores, determinadas coisas e os professores aceitam aquele estatuto. De à uns anos para cá, o estado de repente muda tudo. Muda horários, muda remunerações, muda expetativas. Não está a agir de boa-fé. E quando não se está a agir de boa-fé, as coisas transformam-se. E se não houver, não digo que os professores adiram todos a inovações no ramo da avaliação, mas se não houver um certo apoio da classe docente, o sistema de avaliação não funciona. E não funciona quando o estado está a agir de má-fé. Eu não sei o que é que vai ser para a semana. Para a semana, podem-nos tirar ainda mais ordenado, aumentar impostos, aumentar o horário, podem voltar para trás, podem ir para a frente. Eu estou preocupadíssimo com os professores mais novos, que cada vez têm um lugar mais precário e as pessoas que têm um lugar mais precário, começam a ter cada vez mais medo.

AOA – Então e os professores que estão a meio da carreira, que é o meu caso?

ASOA – Eu também quero dizer que uma dificuldade que eu senti foi chegar ao final do ano letivo completamente cansada, estafada até dizer chega e ter que passar o mês de agosto preocupada a ter que fazer o relatório de autoavaliação com todos esses parâmetros, com todas essas burocracias necessárias à construção do relatório como era pretendido. De facto, foram férias que não foram verdadeiramente férias e foi um início de um ano letivo um bocado cansativo porque, de facto, não se descansou e, como professora avaliada, queria deixar esse aspeto.

CCAD – Eu, como avaliado, também tive que fazer o relatório, mas também tive que fazer o relatório da biblioteca. Mas depois, também estive na comissão de [coordenação] da avaliação [do desempenho] o que implicou que tivesse de ler todos os relatórios. Uns com mais profundidade, outros com menos profundidade. E depois a quantidade de reuniões que tivemos da comissão de [coordenação] da avaliação do desempenho? E as outras obrigações continuaram na mesma. Muita dor de cabeça, muitas horas de trabalho. Quem é que quer ir para uma comissão destas?

A – O que acham que poderia ser melhorado na Avaliação do Desempenho Docente?

ROA – Neste, nada. A minha ideia é a avaliação do sistema. E depois, quando houver condições para, de facto, compensarem os professores por alguma coisa então avancem.

CCAD – Eu acho que aquilo que foi esquecido é que deve haver também uma avaliação curricular. Deve-se ver o que é que a pessoa fez, o que é que estudou ao longo da vida. E, depois isto da avaliação por pares... deve haver também algum elemento externo, um júri constituído por algum elemento de cá e outro externo. Não é a inspeção, não conheço a inspeção, só os vejo aí nos exames ou então quando há queixas anónimas de pais. Mas devia haver alguém externo, professores de outras escolas.

CD – Eu concordo com a ROA. Este sistema devia ser arrasado completamente e rapidamente. E depois, se calhar, ninguém tem ideias sobre isto. Se não elas estavam no terreno. Agora [era importante] arranjar alguma coisa que minimize os prejuízos. Provavelmente, terá que passar, como diz o CCAD e eu concordo, por uma avaliação curricular, que pode ajudar também, mas não pode ser “n” itens e têm que ser coisas exequíveis. Não podem ser parâmetros que não se conseguem medir. Só para quem os escreve porque quem os vai aplicar depois não consegue medir aquilo. Mas devíamos arrasar este sistema e construir um outro.

ROA – Isso têm que ser propostas que têm de ser feitas por pessoas que entendam sobre o assunto, propor, mostrar à classe como seria e a classe debater. É o que eu acho. Agora a partir daqui não sei. Partir de quem está no ministério e que nós elegemos para nos representar. Devem ser os entendidos, que nós temos mais que fazer do que andar a tratar de modelos de avaliação e outras coisas mais, que era isto que estava em cima da mesa e que não pode ser também. Fazerem eles os estudos e pensarem seriamente e sempre com vista, com o objetivo construtivo de ajudar quer alunos, quer todo o sistema. E nós então vemos, debatermos e depois darmos as nossas sugestões e serem tidas em conta. Mas não é nada disto. E não será nunca com o objetivo de conter a

carreira e com objetivos economicistas. Enquanto isso assim for, nada resulta como tudo o resto. Porque são coisas que são impostas e que não servem para nada a não ser para continuar a gastar dinheiro e a dar cabo da cabeça das pessoas.

RSOA – Eu acho que têm que mudar, essencialmente, as finalidades da avaliação, em primeiro lugar. Não podem ser as finalidades que estão implícitas neste modelo de avaliação. E depois têm que mudar os processos. Tem que ser um processo simples. Nunca poderá ser um modelo como aquele que nós vivemos, o anterior. Tem que ser simples e não deverá ter os efeitos nefastos em termos de progressão na carreira. Não pode ter essa finalidade exclusiva. Poderá ser uma consequência. Mas é uma consequência, não é uma finalidade, porque este modelo tem essa finalidade. Naturalmente, se há um mau profissional, se com a avaliação se chega à conclusão que há um mau profissional, a avaliação pode ter consequências na sua progressão. Agora não se pode é inverter este sentido, que ela serve é para isso e não para premiar.

CD – Eu acho que andamos aqui um pouco às voltas no mesmo. O que é que se quer avaliar? Quer-se avaliar o quê? A qualidade do ensino ou a qualidade das aprendizagens? Que são coisas completamente diferentes. Eu posso ter um ensino de qualidade, que não é eficaz. E nós, muitas vezes, associamos as duas coisas, uma como consequência da outra, não é, necessariamente. E, portanto, eu até posso ter um conjunto de práticas muito bem orientadas e a eficácia dessas práticas ser... Isso significa o quê? Isto é um assunto muito delicado. Não são os resultados dos exames, mas é a qualidade das aprendizagens dos alunos e isso como se faz é muito difícil fazer. O facto de o resultado ser bom ou mau, há uma correlação com a qualidade da aprendizagem, mas essa correlação não é linear, nem é direta. E, portanto pode ser um processo administrativo ou não. Mas, também concordo com a ROA, não nos cabe a nós debruçarmo-nos sobre isso. [Cabe-nos] apreciar propostas que venham de equipas que fazem o estudo de uma forma séria e depois experimentar, provavelmente corrigir.

ROA – Já na outra sessão, tínhamos falado. Primeiro têm que saber o que é que querem. Porque isto da avaliação surgiu por interesses que não eram os nossos. Mas penso que começaram pelo fim. Tem que se pensar agora, o que é que se quer, como é que é, como é que é a formação inicial dos professores, que é determinante. E depois a dos alunos, os novos curricula, estruturar tudo. E quando isso estiver mais ou menos, porque as coisas nunca são ideais, e então numa área dinâmica, pensar-se numa avaliação coerente, com todos esses passos estruturados, que já estão feitos e dados e é de princípio.

APP – Acho que tem de ser um trabalho de equipa. Parece que há aqui adversários. A equipa do ministério e, digamos assim, a equipa dos professores. E acho que tem que ser um trabalho de equipa, trabalharmos todos para um objetivo em comum.

CCAD – São esses princípios, tem que se saber para que é que serve a avaliação. Agora em termos de processo, acho que não são necessárias muitas avaliações ao longo da carreira, duas, três. Há uma [avaliação] inicial que é necessária, para entrar. E depois, dois ou três momentos de avaliação. E, neste processo, há uma coisa que eu também não gostei muito, entre outras coisas, é que a avaliação recai muito num avaliador. E eu vi que na prática isso condiciona todo o processo. Há aqueles avaliadores bons que

propõem logo Excelente para todos e a partir daí é um bocado difícil, mesmo havendo quotas, é muito difícil. Nós tivemos dois grupos, não vou dizer agora, mas posso dizer, Educação Física e Matemática, propuseram logo Excelente a quase toda a gente e depois quase que ficaram com as quotas todas. Portanto, eu acho que nesses momentos de avaliação, devia haver um júri diferente e com alguém externo à escola. E o [avaliador] externo é quem? Não é nenhum sábio que venha cá. São, professores também com experiência, de outras escolas. Isso até permitia uma troca de experiências entre as várias escolas. Cada escola tem a sua cultura, um pouco diferente. Mas que não seja só uma pessoa. E a avaliação precisa de ser simplificada e clara, clara como tudo. Não é fazer-se um programa e depois dá-se outro, não é dizer que se vai simplificar e depois complica-se. Tem que se saber o que é que se quer.

AOA – Anular o diploma e fazer um de novo. Essa é a minha opinião, sinceramente. Não é nada disto que se pretende. Portanto, acho que era fazer uma avaliação justa, ver aquilo que não funcionou e ouvir os professores, auscultar os professores e ver realmente que as coisas não funcionaram e fazer algo de raiz, digamos assim.

A – **Consideram que há vantagens em avaliar o desempenho docente com referentes como os que correspondem aos padrões de desempenho consignados no sistema de avaliação em que foram avaliadores/avaliados? Em que medida? E desvantagens haverá?**

A – **E o que acham que deve ser tido em conta na construção e na implementação desses referentes? Quem os deveria definir? Quem deveria ser ouvido?**

ROA – Já te respondi. O sistema é que deve ser avaliado. E, portanto, não vejo vantagem nenhuma nisso. Nenhuma. Isso é só, se têm que poupar, poupem. Não trás vantagem nenhuma. Há muito a fazer antes. Agora é agarrar no sistema, melhorar as condições de formação dos miúdos e de professores. Mas, quando se diz miúdos, diz-se professores, porque eles antes de serem professores são estudantes. Aí é que se devem centrar as atenções e deixar a avaliação para trás. Avaliar sim onde se vai começar a mudar. Essa é que é a avaliação que se deve fazer agora. Para onde é que queremos ir? Quem é que queremos formar? O que é que queremos? Temos pessoas que saem das universidades, que não identificam um sujeito, professores de português. Queremos pessoas que saem da universidade, como em Inglês, apresentam a aula, na sua avaliação, o orientador pergunta o que é, ou não é e a resposta é sempre a mesma, aquilo está formatado, não saem dali. E se os alunos perguntam alguma coisa não sabem responder. Ora, um professor de Português que não identifica um sujeito, Fernando Pessoa, lecionado em *Powerpoint* e outras coisas... as agulhas devem ser apontadas é para essa avaliação agora. Isto tem que mudar. Se quisermos, de facto, continuar a ter pessoas... esta avaliação agora é para por de parte. Acabar com isto e pensar noutra coisa. Isso é que é aqui o objetivo, quanto a mim. Portanto, não te posso dar sugestões nenhuma sobre aspetos a mudar neste tipo de avaliação.

RSOA – [O que quero dizer] é muito rápido. Eu acho que em primeiro lugar, o ministério criou este sistema e implementou-o durante dois ou três anos, já não sei, agora, o que ele devia fazer era fazer a avaliação desse sistema de avaliação, ou seja,

tirar conclusões. A que conclusões é que este ministério chegou com a avaliação que fez? Transformou a escola num pandemónio e nós não sabemos os resultados, temos aqui impressões, temos opiniões, temos conceções, mas não sabemos, concretamente, qual a avaliação desta avaliação.

ROA – Mas, não devia ser uma avaliação externa, porque fazem uma avaliação tendenciosa daquilo que querem.

RSOA – É típico do nosso sistema português que, cada governo, uma legislação, quando não é mais do que uma, muda tudo e muda tudo e nunca sabemos com o que contar, estão constantemente a mudar tudo. Às duas, por três, quem anda aqui à já alguns anos começa a ficar com alguma alergia às mudanças. Eu agora já não me apetece saber qual é o sistema de avaliação que vem ou que está, porque está para um mês, dois meses e depois muda, e depois muda, e depois muda. Isto é o quê? Portanto, nunca se faz a avaliação daquilo que se implementa. E se não se faz a avaliação para saber os resultados, se é Bom, se é Mau, portanto, não vale a pena. Que venha outro, mas que venha completamente diferente deste. Essa questão de normalizar e trazer uma grelha padrão para todas as escolas, para todos os níveis de ensino, para todas as especificidades do ensino, não pode ser eficaz e não pode ser repetido e não pode resolver, porque está-se a medir coisas completamente diferentes. E não cabe tudo naquela grelha que depois se multiplica. Isso por aí não. É querer medir o que não é mensurável.

CCAD – Eu, acho que há aqui uma questão importante, que o ministro falou antes de ser ministro e eu achei que ele sabia o que estava a dizer na altura, agora tenho dúvidas, que é a autonomia das escolas. Porque uma coisa é o que se passava nos anos 60, que no distrito de Évora, havia um liceu e mais nada, outra coisa é a quantidade de estabelecimentos de ensino que há [hoje] em todo o país e o facto de estarmos em democracia, que envolve a pluralidade de opiniões. Portanto, temos um sistema que não pode ser controlado totalmente a partir de uma direção central. É muita gente, é muita gente. Além disso, temos uma democracia em que há liberdade de ensino, há liberdade de vários métodos. Quando se fala em liberdade de ensino, não é só entre o [ensino] particular e o [ensino] oficial, é dentro do [ensino] oficial haver vários métodos. A questão da autonomia, não pode haver padrões de desempenho iguais se houver autonomia. Outra coisa é, tem que se falar a verdade, não se pode falar uma coisa e depois fazer outra. Nós vamos ver, por exemplo, nos documentos oficiais, Lei de Bases, etc. e vamos aos programas que também são documentos oficiais, nos programas, se nós formos ver, fala-se em competências e o ministro já disse que não há competências para o 3.º Ciclo. Mas, para o [Ensino] Secundário há ou não há? Depois vemos que os programas aconselham o diálogo, aconselham visitas de estudo, aconselham trabalho de projeto, em vários programas, não é só num. E depois? O que é que o ministério no fim vai dizer? Tem que se fazer exames e, portanto os exames é que contam. Como é que é? Por exemplo, se numa língua, durante o ano conta a oralidade e nós no exame só contamos com a parte escrita? Como é numa disciplina que envolve, necessariamente, laboratório e o exame é escrito? Portanto, temos que nos entender sobre o que é que é isto, o que é que são os programas, o que é que se exige. Se não se definirem bem estas

coisas, vale a pena definir padrões de desempenho? Eu tenho um padrão de desempenho para quê? Sou bom professor segundo o que diz o programa, ou segundo o que os pais exigem ou segundo o que as universidades exigem para os alunos, que é notas muito altas?

RSOA – De dois em dois anos ou de ano a ano mudam tudo. Quer dizer, com esta instabilidade ninguém se entende.

CD – Tem que haver algo em comum, um tronco comum. Mas, tem que ser suficientemente banda larga, para depois permitir às escolas com autonomia efetiva, de acordo com o Projeto Educativo, saber o que é que querem avaliar nos seus docentes. Tem que haver um documento que enforme a educação a nível nacional. Não é da escola A, B, C ou D. E depois dar margem de manobra às escolas no âmbito da sua autonomia efetiva, e não apenas a virtual, para que depois elas decidam de acordo com o Projeto Educativo que têm e a comunidade onde se inserem, que também não é menos importante. Os objetivos da nossa escola, não têm nada a ver com os de uma escola perdida aí no meio do Alentejo. São realidades completamente diferentes. Cada escola deve depois agilizar, perceber o meio onde se enquadra, perceber o tipo de alunos que frequentam a escola e a partir daí definir objetivos. E os professores, obviamente têm que ser avaliados de acordo com os objetivos que a escola definir, tendo em conta as aprendizagens dos alunos, é um assunto que não está resolvido. Ninguém pretende resolver esse problema ou pretende-se resolver de uma forma técnica, usando as notas dos exames, isso não pode ser feito. Aliás, vê-se pelos resultados que saíram agora, os alunos não estupificam de um dia para o outro. Portanto, se eles são avaliados numa escola, por professores capazes e competentes, com determinado perfil, por que razão é que depois as notas dos exames têm uma disparidade tão grande? Há aqui objetivos diferentes, não quer dizer que alguns deles estejam mal. O exame tem uma função, mas a aprendizagem na escola tem uma função muito mais importante, que é muito mais abrangente do que o exame, que avalia competências muito específicas. E, portanto é isso: [deve existir um] tronco comum, [deve ser dada] autonomia às escolas para, de acordo com o Projeto Educativo, definirem o que é que pretendem, digamos, de um desempenho dos professores, ou seja, a autonomia da escola para definir a forma como na prática depois os professores vão ser avaliados.

ROA – Mas, por exemplo, eu concordo com isso, mas ao mesmo tempo, se a avaliação nova ou outro modelo, tiver implicações na progressão, então tem que ser universal. Porque as pessoas movem-se, mexem-se. Poderia esse tronco comum então contar e depois o que é distinto de cada escola já não entrar. Mas se a avaliação e, eventualmente, contará sempre, contar para a progressão na carreira docente, não sei como é que isso vai ser, ela tem que ser universal.

CCAD – Também acho que tem que haver padrões mínimos nacionais, porque se não corríamos o risco de ter escolas para alentejanos, escolas para beirões, escolas para ricos, escolas para pobres, etc. E, nós somos todos cidadãos, portanto essa cidadania não se consegue sem haver uma igualdade de oportunidades. Às vezes, também se confunde autonomia com feudalismo. Eu também não quero estar numa escola em que seja diferente das outras todas, porque alguém que manda decidiu isso. Nós estamos no todo

nacional. Agora as escolas têm realidades diferentes e se tiverem planos diferentes também a avaliação tem que estar alinhada com esses planos.

CD – Eu queria acrescentar ainda uma coisa. Em relação à universalidade, de facto, há aqui questões que deviam ser também ultrapassadas. Um dos aspetos que está em cima da mesa à muitos anos, que pode ser bom ou não, não faço ideia, é as escolas poderem contratar também os seus próprios docentes. Há realidades em Portugal muito diferentes. Os médicos e os enfermeiros, nunca concorreram a nível nacional, concorrem aos hospitais. Por que razão é que os professores têm de concorrer a nível nacional? Não há nenhuma razão para isso. Eles sempre o fizeram. E concorrem, apresentam currículo. E, no entanto, a formação dos médicos e dos enfermeiros também é universal. É igual em todo o país, basicamente. Portanto, há muitas coisas que podem mudar. Não tem que mudar só uma. Podem mudar várias. Pode mudar a questão da autonomia das escolas e, de facto, essa autonomia implicar a possibilidade de a escola poder contratar até a totalidade, eventualmente, do seu corpo docente. Provavelmente, não será uma coisa para cinco anos, se calhar, é um processo longo, poderá demorar muitos anos, mas não há nenhuma objeção a que isso se venha a concretizar. E aí nós concorriamos para aquela escola que tinha aquele Projeto Educativo ou não. Isto é apenas uma ideia.

AOA – Isso é um pau de dois bicos. É muito delicado. Aí não sei se concordo. Aí pressupunha já outro tipo de análise.

CD – Outros profissionais o fazem.

AOA – Há muitas especificidades na carreira docente. Só que é assim, o hospital funciona como uma empresa, se assim quisermos. A escola nunca poderá ser vista como uma empresa. Se nós virmos a escola como uma empresa estamos muito mal, muito mal. Nós não estamos aqui, digamos, a trabalhar nas embalagens e nessas coisas todas.

ROA – Mas isto cá está. A avaliação está condicionada a toda a reestruturação de isto tudo, de muita coisa e aí então é que ela depois se vai situar e mexer e ver, porque temos estado a partir, praticamente, quase do fim para o princípio.

RSOA – Eu só queria acrescentar uma coisa muito curta. Concorro com aquilo que os colegas disseram. Os referentes têm que ser nacionais. Agora, para além da autonomia da escola, eu acrescentaria que eles devem ser referenciados também aos níveis de ensino. E, portanto, para avaliar o professor da Pré-primária, os referentes não podem ser os mesmos do Ensino Secundário, por exemplo, vamos pôr aqui os dois extremos, porque há particularidades, especificidades, objetivos e finalidades diferentes de um ensino e do outro. Portanto, acho que aqui tem que haver uma adequação desses referentes nacionais aos vários níveis de ensino.

A – **Mas o que deverá caracterizar, em vosso entender, um bom desempenho docente? E, um professor de qualidade?**

CD – Para mim, partilho da opinião daquele que é professor na Universidade de Havard e já à muitos anos que se dedica a estas questões, que é o Eric Mazur, onde para ele

“ensinar é ajudar a aprender”. E, portanto, um bom professor é um professor que ajuda os alunos a aprenderem bem. E sobre isto não digo mais nada.

CCAD – Há muitos. Eu agora estava a pensar em professores que tive, completamente diferentes e que tiveram alguma influência em mim.

RSOA – Essa é uma das perguntas que se faz para extrair a qualidade de um bom professor. Que professores é que nos lembramos e que particularidades é que eles tinham.

CCAD – E estão os três vivos, tive no antigo 6.º ano do liceu, professor a História e a Filosofia, o professor MFP., bom orador, era inovador nalgumas coisas, gostei. No 7.º ano, tive como professor de História um professor que não preparava bem as aulas e, às vezes, um bocado monótono, mas falava de outras coisas que eram proibidas e falava connosco cá fora, também me influenciou muito. Outra professora que tive foi a HS que havia muita gente que não gostava dela, porque era muito séria, e eu dei-me bem com ela, porque gostava de literatura e ela percebia de literatura. Portanto, são professores completamente diferentes e que tiveram em mim alguma influência. Na faculdade, também me lembro do QC, que era uma pessoa muito distraída. Todos os dias começava a dar a mesma aula, os alunos é que tinham que lhe chamar a atenção. E, no entanto, era uma pessoa impecável, com umas atitudes éticas extraordinárias e era um bom investigador. Um bom investigador, também, pode ser um bom professor, às vezes, as pessoas é que pensam que não, mas é.

CD – Aquilo que estavas aí a dizer, alguns desses professores, provavelmente, teriam negativa, noutra situação. Mas, lá está, vamos lá a ver, serve para quê o professor? Para nos inspirar, para nos motivar? E, portanto, se nós avaliarmos pela prática de ensino, quer dizer, pode ser uma prática de ensino esmerada. Mas qual é a eficácia? Como é que se avalia isso? Tem que ser pela forma como os alunos reagem.

ROA – O professor, para além das “coisas” que tem que dominar, tem muitas outras no meu entender que nem são definíveis. Portanto, tem que ter, como em Inglês se diz, um *feeling*, ele tem um *feeling* para aquelas coisas, um dom. Por exemplo, em termos disciplinares também deve saber controlar e ser autoritário, sem ser autoritarista, sem ser impositor, porque tem que respeitar quem tem à frente, mesmo impondo-se e castigando e tem que ser respeitado. É a figura do professor, para mim, na sala de aula, não é igual à dos alunos, continuo a ver isso da mesma maneira. Eu não sou aluna, sou professora e eles são alunos e respeitarmo-nos mutuamente. Mas o meu papel e a minha posição é diferente da deles e é superior. Isso, mantenho assim. Depois tem que ter um domínio científico vasto e uma plena preparação, porque os miúdos tocam em tudo e enquanto há uma camada que não percebe nada, há outros que percebem e que até gostam e dão estímulo e, não só, por exemplo, um 9 ou um 10 para certos alunos representa uma grande vitória. Tudo isso é que nos vai fazendo..., um 18 ou um 20, também mas, às vezes, aquele 9 ou 10, daquele aluno foi extraordinário, conseguimos. Há uma partilha, uma troca, uma..., nem sei definir em palavras o que é, é uma grande quantidade de coisas, de *skills*. É uma quantidade de *skills* que nós temos de conjugar para a coisa de facto resultar. E o sucesso dos alunos tem que ser dito de qualquer

maneira, tem que ser visto no caso da avaliação, a haver avaliação, mas nossa e deles, porque resulta de um conjunto de trabalho. Eu posso ser muito boa, mas se a turma é muito carente e não houve possibilidade, não resulta. Eles também podem ser muito bons e se o professor.... É um conjunto muito vasto, daí o ser professor, de facto, ser uma coisa muito exigente. Não é qualquer um que tem estes domínios todos.

CCAD – Posso acrescentar uma coisa rápida? Para além dos conhecimentos que são essenciais e de algumas estratégias pedagógico-didáticas, há um aspeto que acho que é muito importante, que é a autenticidade. Se a pessoa for para a aula fingir, ao fim de pouco tempo os outros vêm. A pessoa tem que se apresentar tal como é. Há certas técnicas que nós usamos, mas o fingimento não dá. Isto não é publicidade, não se dá aulas como se faz publicidade.

ASOA – As palavras do CD, quando referiu que o bom professor é aquele que ajuda os alunos, que contribui para a motivação dos alunos, que desenvolve neles a vontade de aprender, fez-me lembrar que o bom professor é também aquele que desenvolve nos alunos o sentido da responsabilidade.

ROA – E da honestidade.

ASOA – E da honestidade. Eu, veio-me à mente logo o meu professor de Matemática do 6.º ano, que me marcou para a vida inteira, por uma pequena atitude que ele tinha para comigo que eu jamais esquecerei, e já vou dizer qual foi. E isso desenvolveu em mim uma responsabilidade tão grande, de ser boa aluna e de aprender, em primeira instância para não decepcionar o professor. Ele nunca começava a dar a aula sem eu chegar, porque eu vinha na camioneta, a camioneta chegava quase sempre atrasada e ele entretinha os meus colegas com exercícios de revisão de aulas anteriores, mas matéria, matéria, era só quando eu chegasse. E isso para mim tinha um valor, uma coisa mesmo descomunal. Eu não me permitia a mim própria errar um sinal nos testes de Matemática. Eu achava que não podia decepcionar o professor e criou em mim um gosto pela Matemática muito grande. Só não fui para o curso de Matemática porque na altura aqui na Universidade de Évora [o curso] era Matemática e Geometria Descritiva, quando eu entrei para a universidade. E eu não tinha noções de Geometria Descritiva, de modo que tive receio de ir para o curso por esse motivo. Mas, de facto, é isto que a ROA diz. É o conjunto destas pequeninas “coisinhas”. É claro que o professor tem que ser cientificamente bom, tem que ser detentor do conhecimento profundo, deve estar motivado para ele próprio aprender, desenvolver as suas aprendizagens, estar atualizado. Mas, há qualquer “coisa” que é difícil definir. São pequenos *feelings*, são pequenas “coisinhas”, pequenos dons que, de facto, tornam um professor diferente do outro.

RSOA – Posso dizer qualquer coisa? A educação, como todas as outras coisas, não está isenta de modas. Não tem estado isenta de modas. O modelo de desempenho profissional do professor também tem sido influenciado por esta coisa das modas. Durante muito tempo era o professor reprodutor. E agora fala-se em desenvolvimento profissional, ou seja, que qualidades é que estão implícitas no bom professor? E foi moda durante muito tempo, aquela coisa do *saber ser*. Essa coisa que nós temos alguma

dificuldade em especificar. Não é só o *saber*, não é só o conhecimento científico. O conhecimento é imprescindível, ou seja, se o professor não tem o conhecimento científico pelo qual é responsável, seja Filosofia, seja Matemática, seja História, seja Inglês, não há um bom professor. Não há um bom desempenho se nós estamos lá para dar a aprender, portanto, não se pode ensinar se não se sabe. Agora, só isso parece que não chega e isso é que torna a profissão docente tão complexa e tão exigente. A acrescentar a este *saber* é preciso acrescentar o tal *saber ser* e entram os valores que a ASOA acabou por tocar. Aquilo que, muitas vezes, nós somos tocados pelos nossos professores, tocamos alguns alunos. Também não podemos ter a pretensão de tocar todos os alunos, ou seja, se temos 90 alunos ou se temos 120, se calhar, se tocarmos 2/3 já é muito bom. E, eu acho que devemos ficar felizes e satisfeitos com aquilo que fazemos, porque quanto melhores formos, melhor [será]. Mas, não podemos também querer ser perfeitos. E essa coisa do tocar, muitas vezes, ultrapassa ou acompanha essa componente do conhecimento. Essa coisa do formar indivíduos, para além de indivíduos, são cidadãos e pessoas com esse conjunto de valores que estão presentes em todos os professores, independentemente de termos consciência disso ou não. E, nós passamos uma imagem, passamos um modelo e acabamos por os influenciar, o nosso modo de estar na aula, o nosso modo de ser, aquilo que dizemos, o modo como o fazemos. A tal autenticidade, ninguém consegue estar um ano inteiro a mentir, a fazer passar uma outra imagem que não é a sua. Cai-nos a máscara a qualquer momento. Esta autenticidade, acompanhada por muitos outros valores, é extremamente importante aqui na nossa profissão.

CCAD – Posso dizer uma coisa, agora quase como advogado do diabo? Se os professores são importantes para os alunos. A avaliação dos professores deve passar pelos alunos também? Devem dar opinião ou não?

AOA – De maneira nenhuma. Como está agora, não.

RSOA – E terminava.... Portanto, medir estas coisas todas é muito complexo, porque há aqui coisas que não se medem. Não há nenhum instrumento que possa medir isso. Há os tais *skills*, as tais competências, que são muito difíceis [de definir], que ao longo dos tempos nos vão caracterizando e que acabamos por fazer passar uma imagem na escola: “é o professor exigente”, “é o professor baldas”, “é o professor simpático”, “é o professor que nos prepara bem”. Agora o que o CD estava a falar, a questão da eficácia é, naturalmente, também importante. Porque, se nós somos bons na profissão isso passará, com certeza, por conseguir que alguns dos nossos alunos, muitos dos nossos alunos, tenham bons resultados, ou seja, se desenvolvam bem os níveis, entre os quais, o aprender aquilo que nós, supostamente, ensinamos. E com aquilo que está à volta, porque nós ensinamos uma coisa, é um núcleo duro, mas há todo um conjunto, digamos, para além do núcleo, há o citoplasma aqui, na Biologia, que nós fazemos aprender, sem o ensinar, que o transmitimos, muitas vezes, conscientemente e outras vezes menos conscientemente, mas que o transmitimos. E a eficácia, de algum modo, pode ser medida, só de algum modo e só em parte, nos exames. Mas, não pode ser o único instrumento. É um instrumento que, ao nível do país, acaba por ser um bom referente. Não é por acaso que algumas escolas têm melhores resultados que outras. Se há uma

escola que tem os resultados muito, muito, muito fracos, isso tem que ser olhado. E isso não significa que sejam os professores os responsáveis, porque há todo um conjunto de fatores e de vertentes que estão implícitas aí, o meio social..., nem vale a pena referenciar. Mas tem que ser olhado. Agora os exames, é só uma parte da eficácia, porque uma outra forma também de verificar isto era ver o futuro, ou seja, acompanhar o futuro dos nossos alunos, aqueles que às vezes aqui têm 17, 18 e 19 e vão para a universidade e falham. Portanto, isso também é a eficácia do nosso ensino. A eficácia também se mede por aí. Eles podem ter sido bons reprodutores de um determinado ensino, de uma determinada metodologia, aprenderam muito, tiveram bons resultados, mas depois não se desenvolvem numa série de coisas. Não sabem apanhar o metro quando vão para Lisboa, ou perdem-se, ou não conseguem enturmar-se numa universidade, ou não conseguem a pressão do [Ensino] Superior. Portanto, isso também é eficácia do nosso ensino.

CCAD – Mas, volto à questão, os professores são bons professores para quem? Para a autoridade? Para a chefia da escola? Para o ministério? Para os alunos? É porque conforme a avaliação, também se mudam os professores. Até que ponto é que os alunos também devem ter ou não uma intervenção? E os pais? E essa questão foi recusada pelos professores, em geral.

ROA – Isso com os alunos que temos hoje, cá está, outra vez do fim para o princípio. Com a formação dos nossos pais e dos nossos alunos, meu Deus. Cada vez pior. O que eu queria dizer acerca disto e que é muito interessante, este fim de semana, li que no último estudo da OCDE, dos países estudados, Portugal é o País em que os professores têm mais importância para os alunos, têm uma importância determinante, são muito importantes.

RSOA – Isso não foi divulgado.

ROA – Aliás, dizia lá: “não interessa ser divulgado”.

CD – Mas, em relação ainda a isso, já agora estava aqui a digerir a informação. A questão do CCAD é importante. Até que ponto é que os alunos devem construir um juízo sobre a qualidade das práticas do professor? Mas eu não vou dar resposta sobre isso, claro, não faço ideia.

A – **Quais devem ser, em vossa opinião, os padrões de desempenho docente sobre os quais a avaliação deve incidir? Porquê?**

ROA – Isso é uma coisa que também não pode ser..., não sei. Isso para mim é muito complexo. Não faço ideia. Aí é que, por exemplo, na vertente social e ética ou pedagógica já poderia entrar a escola com os seus valores, penso eu, talvez. Agora uma [dimensão] que é universal e que não varia é a científica. Só varia com a evolução das coisas, claro, das ciências, com a atualização do conhecimento.

CCAD – A dimensão científica e pedagógica sempre achei que deviam estar separadas, têm relação, mas deviam estar separadas. Quanto à ética, eu tenho muito medo dos moralistas e tenho muito medo das imposições morais. Já vivi num estado em que havia imposições morais e não gostei daquilo.

RSOA – A relação com a comunidade, isso é nefasto. Isso pode querer dizer muita coisa e pode não querer dizer nada. Portanto, podemos cair no folclore, ou podemos fazer coisas, de facto, muito interessantes e depois medir. Isso é que pode variar então em cada escola.

CD – Nós, professores, não devíamos opinar sobre a avaliação. Quem nos quer avaliar que faça uma proposta. E depois nós avaliamos a proposta. Quando é feito o código penal não se pergunta aos criminosos como é que querem. Eu, de facto, vejo as coisas assim. O poder político é mandatado pelo povo para fazer as coisas. E depois elabora a proposta, manda-nos a proposta. É que assim não vamos a lado nenhum. O objeto da avaliação não pode participar no modelo de avaliação. É só inverter as regras. Os avaliados não podem construir o seu modelo de avaliação. Isso não faz sentido nenhum. Então, nesse caso, voltamos à advocacia do diabo, então os alunos também têm o direito de se pronunciar sobre o seu modelo de avaliação. Porque não? Então porque é que nós impomos um modelo de avaliação aos alunos? Então nós, ao princípio de uma forma democrática, falamos com eles [alunos] e vemos em que moldes é que pretendem ser avaliados e depois negociamos. Não faz sentido. O poder político quer-nos avaliar e está mandatado pelo povo para fazer isso, tem que propor um modelo, baixa o modelo, nós avaliamos o modelo, propomos correções e negociamos as correções.

RSOA – Cai o governo e voltamos ao princípio.

CD – Tem de haver um pacto para a educação, como houve para a justiça

RSOA – Assim, estamos entendidos. Ultrapassa as questões políticas.

CCAD – Eu acho que os professores também deviam dar opinião. Eu estou-me a lembrar do processo antes do 25 de abril. Os professores fizeram grandes movimentos a propor reformas educativas, de avaliação, etc. e se não fossem esses movimentos, muita coisa não se tinha feito a seguir. Portanto, os intervenientes têm que participar. Agora depois no final há decisões.

ROA – Os intervenientes têm de participar.

CCAD – Eu não tenho confiança suficiente nos grandes espertos. Podem saber muita coisa, mas isto, não é assim.

CD – Não é isso que está em causa. Eu acho que o que está em causa é o modelo de avaliação que venha a ser construído. Nós não podemos fazer parte da sua construção de igual para igual, não faz sentido nenhum. Eu como avaliado quero que me proponham o meu modelo de avaliação. Não vou construir o meu modelo de avaliação. Acho que isso não faz sentido nenhum. Eu critico, opino e depois haverá um documento final. Agora eu estar a ajudar a construir o meu modelo de avaliação.... Então, nesse caso, os alunos também têm de ajudar a construir o seu modelo de avaliação.

CCAD – Eu acho que posso propor um [modelo de avaliação] e depois quem vai decidir é o ministério.

CD – Nós, podemos propor mas eu, pessoalmente, não me sinto motivado para isso.

RSOA – Eu acho que nunca serão os professores a construir o seu modelo de avaliação, é óbvio, porque os 150 mil professores não se podem juntar e depois fazerem [um modelo de avaliação]. Para já haveria 150 modelos. Nem dos professores, nem dos médicos, nem dos enfermeiros, nem de ninguém. Eu estava a dizer que, de facto, o modelo de avaliação nunca é construído pela própria classe. Agora uma coisa não invalida que não se ouçam os profissionais que sabem o que estão a fazer e o que andam a fazer e para que é que trabalham e sabem os pormenores do seu labor. Aliás, o que nós estamos aqui a fazer nesta reunião hoje, CD há aqui alguma incongruência da tua parte, se não, não terias aceitado ter vindo aqui falar, porque o que a Adelaide está a fazer é colher as nossas impressões, colher as nossas conceções, muito empiricamente irmos dizendo de nossa justiça o que é que achamos sobre isto, sobre aquilo, para fazer um trabalho de investigação, que terá de se ter em conta por quem faz depois os modelos, construir aquilo que foi elaborado do ponto de vista do conhecimento científico, aqui em educação é assim que se chama, portanto, quando se constrói um modelo seja o francês, seja o espanhol, seja o português. O nosso era de influência quê?

AOA – Chilena.

RSOA – Do Chile. Há, obviamente, uma ideologia por trás. Há determinadas finalidades, há objetivos, há interesses. Agora, entregar isto na mão dos políticos e dizer os políticos que façam. Espera um bocadinho. Então o governo cai, ou seja, os políticos que nós elegemos, e vamos fazer outro modelo, mas três dias depois temos outro. Nós não estamos satisfeitos com isso. Devia ser uma coisa mais consensual e não andarmos aqui ao sabor do vento de cada partido que ganha as eleições. Devia ser uma coisa que ultrapassasse o próprio governo, ou seja, não tem que ser um modelo consoante um governo. Devia ser uma coisa mais abrangente, menos instável, porque nós nem damos conta, muda a legislação, e começaram a trabalhar nisso e já estamos a dizer: “olha este afinal não serve, rasguem”, isto é, já estamos a fazer outro [modelo de avaliação]. É como se ao longo do ano os nossos alunos fossem avaliados por quatro ou cinco modelos diferentes, com metodologias diferentes. Havia de ser bonito. Nem os pais se entendiam, nem nós nos entendíamos. Ninguém se entendia. Eu acho que os profissionais têm que ser ouvidos, porque há coisas que os teóricos, não é o caso da Adelaide, porque a Adelaide está numa posição teórica e está numa posição prática, é uma professora que está a fazer investigação, como muitos dos nossos colegas, agora muitos teóricos poderão estar só do outro lado, sem nunca terem passado por aqui. E depois, o que é que acontece? É eles darem bitaites sobre coisas que não fazem a mínima ideia do que é que se passa aqui.

CD – Mas, não é os bitaites, vamos lá a ver. O sistema de avaliação, a que a Adelaide se está a referir, significa que tens que operacionalizar um conjunto de coisas. Essa operacionalização é muito complicada de fazer. Isto é tão vago. Portanto, quando eu digo que não quero participar no meu modelo de avaliação é na construção e na operacionalização. Agora que eu sei, ou tenho uma perceção, como todos nós aqui temos, sobre quais são os tópicos que têm que ser incluídos, seja qual for o modelo, todos temos essa perceção. Mas, com a perceção não se constrói nada. E, portanto, a construção de um modelo de avaliação presumo que seja algo muito complexo. Tem

que ser, pelo universo a que se destina. Portanto, quando eu digo que não estou interessado em construir [um modelo de avaliação] é neste sentido, não é que não tenha opinião sobre isso. Agora quem tem obrigação de fazer isso é a estrutura para quem trabalho.

RSOA – Mas, é importante que as nossas percepções estejam implícitas nesses modelos.

CD – Eles sabem.

CCAD – Não sabem.

RSOA – Sabem às vezes, outras vezes....

CD – Eles podem não querer saber.

RSOA – Às vezes não lhes interessa saber.

A – Como descrevem o processo de Avaliação do Desempenho Docente que viveram na vossa escola?

ASOA – Sobre o meu grupo acho que já comentei. Acho que o processo decorreu de forma muito natural, muito serena. Ninguém solicitou assistência de aulas. Todos nós construímos o melhor que pudemos o nosso relatório de autoavaliação. Apresentámos à colega relatora. Ela fez a sua avaliação, com base nos elementos que tinha. Estávamos, de facto, todos em pé de igualdade. Não me dei conta de ter havido qualquer situação de descontentamento perante os resultados. Estou convencida que se tivesse havido, por parte de algum colega, pedido de aulas assistidas, se calhar, as coisas não teriam corrido desta forma tão serena, é aquilo que eu acho. Depois com a colega relatora o processo decorreu com normalidade, de forma muito boa. Não me dei conta de ter havido, de facto, nada, constrangimento nenhum. É o que tenho a dizer da minha experiência. E até digo, já da outra vez disse, que até senti que a relação entre os colegas em pé de igualdade saiu [reforçada]. Portanto, aquele clima de partilha, de trabalho, saiu um bocadinho reforçado. Não tenho mais nada a dizer.

AOA – Bem, em relação ao meu departamento, fui só eu que tive aulas assistidas, mais ninguém teve. Estou a dizer de obrigatoriedade, fui só eu. Não tive sequer direito de opção. E então fui eu com esse sentido de obrigatoriedade. O processo decorreu belissimamente, lindamente, até mesmo em relação à escola, acho que não houve nada, constrangimentos, como a ASOA está a dizer, pelo menos que eu me apercebesse. Acho que as coisas correram muito bem. Os professores estiveram muito bem, porque, se calhar, a intenção era criar mal-estar dentro das escolas. E nalgumas foi criado, mas aqui não me apercebi de nada disso. Fomos avaliados, as coisas com a minha avaliadora correram belissimamente, acho que ainda deu para reforçar mais a amizade, sim. Foi muito bom e correu muito bem. O que eu acho é que uma pessoa não é avaliada por uma assistência em duas aulas. É manifestamente pouco. Até porque podes ter turmas..., nesse dia até estás menos..., e o professor consegue fazer também *show* se quiser, em duas aulas de 45 minutos ou de 90 minutos. Também podes fazer isso, mostrares que és um bom professor naquela aula e depois não seres, afinal. Portanto, não são, efetivamente, essas duas aulas que dão para que o avaliador avalie o seu

avaliado. Mas, a ROA irá falar sobre isso, porque está noutra posição. Portanto, acho que não houve grandes constrangimentos, nem nada. O processo seguiu. Mas, como nós já dissemos também, não vou adiantar mais sobre isso, acho que não há modelos de avaliação que sejam infalíveis.

ASOA – Só me falta dizer uma coisa. Quando eu me referi ao grupo disciplinar [de recrutamento], referi-me aos colegas efetivos da escola [do Quadro de escola]. De facto, o ano passado houve uma miúda provisória [contratada] e que teve mesmo de ter aulas assistidas.

AOA – Porque quis. Não era obrigada.

ASOA – Não era obrigada, mas ela achava que isso podia ser penalizador.

AC – No modelo anterior era penalizador, porque se nós tivéssemos Muito Bom, podíamos subir mais um ponto.

ASOA – Razão pela qual ela pediu assistência. Foi por isso.

AOA – Isso agora já acabou. Ainda bem.

ROA – No meu grupo de recrutamento eu tive que avaliar quatro colegas com aulas assistidas. Mas eram todos colegas que tinham que fazer estas aulas assistidas, porque os colegas do grupo, como eu, que não precisavam, não pediram. Portanto, também nunca houve problemas, as coisas foram feitas sempre.... O que eu decidi fazer foi, em comum acordo com os colegas, tivemos reuniões sempre, se eu achava, eventualmente, que teríamos que fazer isto ou aquilo reunia, eles davam opinião, fazíamos uma pequena ata. Portanto, foi com o conhecimento de todos, num processo aberto. Tudo correu muito bem e essa questão que eu já falei, já referi isso, foi muito interessante, mas isso é à parte deste processo de avaliação. É muito interessante noutro aspeto, com outros objetivos. De facto, o que foi feito praticamente neste processo de avaliação foi a assistência das aulas e os relatórios. Agora eu acho que, de acordo com o modelo que nós tínhamos, para desenvolver um processo que acompanhasse todas as exigências do modelo, era uma coisa que era feita, de facto, nos dois anos e, exaustivamente. Só o entendo assim. E isso, eu não fiz. Não foi possível. Tanto que uma das pessoas avaliadas, que posso dizer o nome, foi o L., teve que fazer a primeira aula na semana seguinte à divulgação. As aulas foram também muito interessantes, porque não foram, de facto, aulas excepcionais, não foram aulas extraordinárias, mas aulas ordinárias, que isso que exige aos colegas. Não podia exigir, não é, mas pedi. Eu queria observar aulas normais e integrei-me, de facto, se o conteúdo era aquele e se era na sequência dos trabalhos.... E isso é que, de facto, resulta e é muito interessante. Portanto, é um trabalho que não foi feito, não há outro acompanhamento, não foi possível. Também ninguém tinha vontade. As pessoas, nomeadamente, eu estava contra todo o processo. Isto em relação a este ano porque houve outro modelo que foi o primeiro e esse causou muito conflito e muitos problemas, nomeadamente, no [Conselho] Pedagógico, onde nós tínhamos acento e foi um processo muito complicado que foi o primeiro quando tudo nos caiu em cima.

AC – Eu vou falar na perspectiva de avaliada como contratada. Eu tive aulas assistidas. Correu tudo normal, mas achei no final do processo profundamente injusto, por causa daquele motivo das quotas. Não tive problemas com a minha relatora, não tive problemas a nível nenhum, mas achei profundamente injusto com os outros colegas, porque só três é que tivemos Muito Bom. Eu, por acaso, tive mas, é assim, acho injusto, porque havia pessoas que eu não conheço o trabalho delas, não fui assistir a aula nenhuma, mas que trabalham de igual forma como nós, como os outros que tiveram [Muito Bom]. E isso causou algum constrangimento cá fora, de outros grupos disciplinares [de recrutamento], não foi do meu. E nós nem tivemos nada com o nosso, mas aí causou um pouco de discórdia. E ainda bem que mudou, porque o ano passado, realmente, estava na lei mesmo escrito que aumentava um ponto na média e isso causou muita discórdia para nós a nível de contratados. E apercebi-me, no final, com outros colegas aqui da escola, de outros grupos de recrutamento, não do meu, que por nós os três termos tido Muito Bom eles sentiram-se mal, sentiram-se injustiçados e isso criou mau ambiente. E ainda bem que mudou e que não conta para nada, porque eu como avaliada também achei [injusto]. Porque eu não acho que seja melhor professora do que eles nem menos boa professora do que eles, sou igual. Estamos em igualdade de circunstâncias. E o processo em si, e as quotas, é que obrigou a que houvesse essa distinção e isso para mim foi um aspeto muito negativo da avaliação. E, sinceramente, se houver um modelo de avaliação, eu acho que essa parte também tem que ser revista, porque não pode haver grandes benefícios, porque isso causa muita discórdia e causa mal-estar entre nós. Era só isso que queria acrescentar.

ROA – Maior mal-estar do que entre avaliador e avaliado competirem pela mesma [classificação]? Isso é uma coisa cujo adjetivo será o quê? O que é isso? Como é que havemos de classificar isto? Não faço ideia. Só por aí era um processo logo posto..., só por isso. Isso é impossível de existir. Mas, eu só queria aqui acrescentar que nunca pensei, por exemplo, dar Muito Bom às pessoas, embora fossem até muito bons e até considerei três deles excelentes. Eu fiz distinção, três dos colegas eu achei, de facto, extraordinários em termos científicos e não só, também noutras vertentes, porque esses aspetos são coisas muito interessantes. Pelo que me apercebi na escola, eu nunca pensei dar porque, de facto, o processo não foi total, não foi completo. Nem foi da minha parte, não sei se aqui alguém o fez, como é que foi ou não foi não sei. Esse acompanhamento exaustivo que tem que ser feito em todos os níveis. Portanto, como o processo não se desenrolou da maneira saudável que deveria ter sido e completa, íamos ficar por ali. Só que me apercebi que não. E essa tal inflação de certos departamentos que me chegou, até muito tarde, porque eu sou uma pessoa que nunca sei de nada. Não sei se é por ser mulher do D., normalmente nunca sei de nada, ninguém me diz nada. Ninguém me diz nada porque devo ser daquelas pessoas a quem não convém contar tudo. Portanto eu nunca sei de nada. Sei daquilo que se passa comigo. Então, depois apercebi-me e os colegas também souberam e tivemos uma reunião. Mas agora estou-me a lembrar, porque eu até estou muito esquecida disto tudo. As coisas que nós não gostamos esquecemos, pomos para trás. E os colegas terem dito que sim, que isso estava a acontecer. E, portanto, foi tudo sempre resolvido em conjunto e eles estão aí todos à

mesma e podem dizer. Por isso é que eu te digo que isto é um processo que não é um processo. É uma avaliação, não avaliação. É tudo um contra.

CCAD – O meu caso é um bocado diferente, não para mim, mas pela função [que desempenho]. Eu estou como professor bibliotecário, para isso houve uma espécie de concurso e o concurso era pelos anos que a pessoa tinha exercido essa função e pelas ações de formação ligadas às bibliotecas. Portanto, a minha função essencial era essa. Ora, qual é o sentido de ser um professor que nada tem a ver com as bibliotecas a avaliar-me? Essa é que era a grande questão. Eu queria ser avaliado por aquela função, não por outras coisas, que não é que não sejam importantes, mas a minha função principal era aquela. Além disso, eu estava na Comissão de Avaliação de Desempenho, aí outra contradição, a pessoa que me ia avaliar, em última instância também poderia ser avaliada por mim. É uma contradição muito grande. De maneira que fiz o relatório, comecei até com umas citações de alguns decretos e depois de uns pensadores célebres ou menos célebres e depois a relatora fez a minha avaliação. Eu disse: “eu só preciso de saber é se não tenho negativa. De resto não quero saber de mais nada”. Nem sei que avaliação tive, quer dizer, o total sei.

RSOA – Mas tinhas que assinar.

CCAD – Assinei, mas não vi os parâmetros.

RSOA – Tínhamos que fazer contas acertadas.

CCAD – Depois há outra questão interna da escola. Por exemplo, isso das atividades é o quê? Cada um lembrou-se.... Houve relatores que inflacionaram de tal maneira.... Eu vi grupos que não os vejo fazer nenhuma atividade especial e que nas atividades tinham Excelente. E vejo outras pessoas que fazem algumas...

CD – Eu até pego naquilo que o CCAD estava a falar. Eu acho que não se podem tirar grandes conclusões deste processo. Para já era inconsequente, pelo menos para os professores do quadro de escola. Talvez para os contratados pudesse ter, eventualmente, viesse a ter ou, supostamente deveria ter alguma consequência. Mas, para nós era inconsequente. Portanto, acho que isto correu tão bem, porque, precisamente, era inconsequente. Porque, um dia em que se instale um sistema de avaliação que tenha consequências prévias, este romantismo que, às vezes, perpassa aqui na nossa reunião cai a pique e deixamos de ser românticos, passamos a ser práticos. É só isso que eu queria dizer. Portanto, não se podem tirar conclusões porque o sistema foi implementado um pouco na brincadeira, vê-se nas classificações. Havia uma tentativa de nivelar toda a gente pelo mesmo. Aquilo que o CCAD acabou de dizer não pode ser levado com seriedade. De facto, grupos que não apresentam, praticamente, atividades nenhuma e os itens correspondentes têm classificação alta, não era, não foi credível. Portanto, tem que se desvalorizar este tipo de avaliação.

RSOA – De facto, há aqui dois modelos anteriores. Portanto, o da M. L. R. e esse, de facto, era muito complexo, era Kafkiano, era perverso e numa instância em termos pedagógicos tínhamos que implementar e construir os materiais para operacionalizar a avaliação. Foram dois anos muito trabalhosos, muito conflituosos, muito duros do ponto

de vista do tempo. Todas as quartas feiras, nós tínhamos reuniões por causa da avaliação. Cheguei a fazer um dossier, daqueles mais grossos, só sobre avaliação, só com legislação. Todas as semanas saiam despachos e regulamentos e era preciso trabalhar aquilo tudo e era preciso pôr aquilo tudo de pé e aquilo tudo estava a dar muita confusão. E a dada altura em que os coordenadores de departamento tinham que avaliar, sei lá, a M. A., que era de Economia, por exemplo, tinha que avaliar toda a gente, ia avaliar a História, a Filosofia e eu avaliava os meus colegas e depois também tinha que a avaliar a ela. Bom, isto era incongruente. Era um monstro. Portanto, conseguiram criar um monstro do ponto de vista teórico. Depois do ponto de vista prático já não me lembro muito bem como é que aquilo aconteceu. Mas, depois aquilo morreu, acabou por não se conseguir implementar. Este último, que nós acabámos o ano passado, já foi mais simples. Foi mais simples, mas a escola, ou seja a escola, na figura da direção, muito contribuiu para que não fosse muito mais conflituoso, porque nalgumas escolas isto não foi assim tão pacífico. E houve mesmo pessoas que puseram recursos a tribunal, não foi só a nível do Ministério. Eu sei de algumas situações em que as coisas aqueceram. Aqui as coisas foram mais ou menos pacificadas. E houve a intenção de não levar isto muito a sério porque, ao fim e ao cabo, isto é só uma carta no baralho da nossa vida. E, se calhar, não vale a pena a gente preocupar-se tanto com estas coisas.

CCAD – Um trabalho inútil.

CD – Mas, não levou a sério porque era inconsequente. Porque a partir do momento, independentemente da direção, e eu concordo contigo que esta direção foi exemplar, de forma a criar condições para que o processo tivesse muito pouco ruído, mas quando esta avaliação ou outra semelhante tiver consequências práticas na progressão na carreira, não há direção que valha ao processo.

RSOA – E o Excelente não dá qualquer coisa em termos de progressão?

AOA – Agora já não dá nada.

ROA – Nós estamos parados, congelados.

AOA – O Muito Bom dava 6 meses e o Excelente dava 1 ano [de progressão na carreira].

RSOA – Por isso, tem efeitos e neste modelo que está em vigor continua a ter. Agora nós sabemos da situação atual, política, económica e financeira e tudo o resto. Sabemos que isto não vale a pena a gente chatear-se muito. Uma outra questão que se prende com a falibilidade deste projeto é o facto de os relatores ou os avaliadores terem que fazer um trabalho muito, se o quisessem fazer de uma forma séria e honesta, como disse a ROA, isso levava-nos imenso tempo, porque era preciso fazer um acompanhamento sério, desde a preparação das aulas, às reuniões, às aulas a observar, analisar as aulas, depois ver a avaliação que o professor fazia aos seus alunos, uma série de coisas. Ora, para isso é preciso ter tempo. E os relatores, não só não tinham [tempo], ninguém lhes pagava nada, ninguém lhes dava uma única hora de redução e, então, tínhamos que fazer este trabalho todo louco, para nada ou por nada. Quer dizer, eles querem omeletes têm que nos dar ovos. Não se pode fazer uma coisa destas assim, de ânimo leve e

mesmo assim muito nós fizemos e estou a falar enquanto relatora, muito nós fizemos, para nada, relatora e avaliada. Mas, enquanto relatora senti que me estavam a pedir uma coisa que era desonesta da parte deles, da parte de quem legislou, porque se querem que esse trabalho seja feito e bem feito, com honestidade, transparência e dedicação, têm que dar, porque as pessoas têm seis turmas, cinco turmas e mais a direção de turma e seis ou sete professores para avaliar. Mas isto é o quê? É pau para toda a colher? Não pode ser. E, portanto, se eles quiserem apostar numa avaliação séria, têm que primeiro creditar os avaliadores, ou seja, os professores que forem avaliar têm que ser vistos com essa autoridade. Porque eu, como colega dos meus colegas, sentia que os meus colegas não me viam com essa autoridade e “quem é ela para me estar a avaliar?” e com razão. Portanto, e quem diz a mim, diz os outros todos. A pessoa precisa de estar investida dessa autoridade para que seja reconhecida, porque, se não, isto começa a ficar envenenado logo à partida. E, depois, o facto de sermos colegas da mesma escola e, portanto, conhecermo-nos.

AC – Eu quero acrescentar uma coisa a isso dos relatores. Eu senti isso. A minha relatora não é profissionalizada no meu grupo e eu sou. Isto há aqui uma discrepância muito grande. Embora seja uma professora do quadro, mas não é no meu grupo de recrutamento, porque nós no nosso grupo de recrutamento temos poucas pessoas profissionalizadas e aconteceu-me isso aqui na escola. Acho que é um ponto negativo.

A – E quem, na vossa opinião, devia ser interveniente? Porquê?

AC – Eu a minha opinião é que devia ser um avaliador externo.

RSOA – Penso que sim. Avaliadores externos, do mesmo grau de ensino, do mesmo grupo de recrutamento. Nunca inspetores, nem professores do Ensino Superior.

AC – Um professor que estivesse no campo.

ASOA – Mas que tivesse alguma formação.

AC – Uma pessoa que estivesse no terreno, mas que tivesse uma formação especializada para isso.

CD – Mas essa questão, também, vamos lá a ver uma coisa, o que é que o avaliador vai avaliar? É que essa questão é fundamental. Se vai avaliar a prática de ensino, pode ser externo, até pode ser interno. Se as aulas estão bem preparadas, se tem uma boa interação com os alunos se, por exemplo, dá valor à parte formativa do processo. Mas, vamos lá a ver, se nós achámos que um item importante ou essencial, tem a ver, de facto, com a qualidade das aprendizagens dos alunos, o externo é nocivo, porque o externo vem e vai. Se nós estamos interessados em saber como é que, de facto, aquele professor lida durante o ano com a turma, se por exemplo, há uma progressão do 1.º para o 2.º Período, se os resultados melhoram, os resultados não são, necessariamente, as classificações, isso é outra questão. Portanto, isso, um avaliador interno está em muito melhores condições para o fazer do que o externo. O [avaliador] externo é uma “coisa” pontual. É o vir assistir à aula que, de facto, pode ser encenada. E volto a afirmar que também orientei estágio durante 17 anos e sei do que é que falo. As aulas podem ser muito bem encenadas e podem ser muito eficazes do ponto de vista de quem

observa, mas do ponto de vista dos alunos até podem ser inócuas ou até prejudiciais. Tenho que ter um acompanhamento daquele professor durante o ano. A forma como esses processos evoluem e se adaptam às crescentes dificuldades dos alunos, isso não pode ser feito por um [avaliador] externo, porque o [avaliador] externo é administrativo, basicamente, é administrativo. Ora isso, continua a não ser sério, tem que ser [um avaliador] interno.

ROA – Querem ver como é que não pode ser externo, que era isso que eu queria dizer? Se, de facto, avançar a avaliação das escolas, se viesse um aqui da AG dava aqui logo má nota a esta, porque, se a avaliação das escolas for para a frente não lhe interessa valorizar a nossa escola.

CD – Embora seja um bocadinho teoria da conspiração.

ROA – Isso está tudo encadeado.

CD – O professor que vai ser sujeito a uma avaliação tem que ter um plano de acompanhamento, também há planos de acompanhamento para professores e tem que se saber como é que ele geriu a turma naquele período, quais foram as estratégias que propôs para superar as dificuldades dos alunos e isso só pode ser feito internamente, não pode ser feito externamente.

AOA – Não sei CD.

CD – Não, não. O externo é algo que é pontual sempre e, sendo pontual, é pouco consequente. Não é sério. Eu se for ali à AG ver duas aulas de uns colegas meus, o que é que eu me posso pronunciar sobre o trabalho daqueles colegas durante o ano?

AOA – Eu já tinha dito, isso é outra questão.

CD – Aliás, essa questão dos estágios, porque é que mudou o anterior estágio? Porque se chegou à conclusão que às tantas, vamos lá a ver, os estagiários antes eram avaliados em vinte ou trinta aulas e havia alguém que dizia assim: “mas deviam ser quarenta ou cinquenta”. Não há um limite para isto. Eu só queria dizer o seguinte, estou completamente contra que seja um interveniente externo. Não faz sentido nenhum. Têm que ser avaliadores internos e o processo tem que ser um processo contínuo onde haja, de facto, provavelmente, o tal plano de acompanhamento. O professor que está em avaliação tem um plano de acompanhamento e depois os colegas que trabalham com ele na escola é que estão em melhores condições de ajuizar sobre o trabalho daquele colega e não uma “coisa” pontual. Vir, encenar-se uma aula e depois vai-se embora, eu não concordo nada com isso. Agora, esses colegas quem são? Isso é outra questão.

CCAD – Eu à bocado falei num júri. Eu acho que era melhor. E com alguém também externo. Não é só interno, nem só externo, para equilibrar as coisas. Porque o avaliador interno também está muito condicionado pelo ambiente da escola, demasiado condicionado. E, muitas vezes, há esquemas corporativos, ou subo ou desço neste grupo. O [avaliador] externo delibera. O [avaliador] externo não vê certas coisas, mas também....

CD – Deixa-me só acrescentar isto. O externo pode intervir na questão da avaliação curricular e haver, de facto, um júri, isso também concordo, em que uma das componentes seja a avaliação do currículo. Então aí, em que [o avaliador externo] faça a avaliação do currículo. Agora aquilo que é essencial, que tem a ver com a qualidade da prática de ensino do professor, isso deve estar a cargo de um avaliador interno. Deverá incluir obrigatoriamente a direção, os órgãos pedagógicos da escola e alguém que acompanha o professor durante o processo. Agora, externamente, sou absolutamente contra.

AOA – Eu queria dizer que acho que não deve ser só [um avaliador] interno, também deve ser [um avaliador] externo, como o CCAD estava a dizer. Nós temos a inspeção que também vem cá à escola e é externo, fazer também a avaliação, porque é que não pode ser [um avaliador] externo, CD? Por outro lado, dentro dos processos de estágio também tinhas dois avaliadores externos. Eu tive um pedagógico e tive um científico.

CD – Ninguém me pediu opinião para esse modelo. Estão-me a pedir opinião para este.

ROA – Mas a questão aqui é esta. Aqui não é nenhum estágio.

AOA – Eu não estou a dizer que seja.

ROA – Nem devia ser assim.

AOA – Não me choca se vier um avaliador externo. Devia ter formação.

CD – Deixa-me só concluir. Imaginem que eu vou daqui avaliar um colega que está numa escola aí metido no meio de um buraco e eu não conheço a realidade onde se insere aquela escola, não conheço o Projeto Educativo da Escola, porque não tenho que o conhecer. Então vou avaliar fora de contexto? Uma aula que naquele local pode ter, de facto, grandes virtudes e qualidades, aqui, por exemplo, na minha pode não acontecer. Portanto, eu não tenho que me pronunciar sobre a prática educativa de colegas e nem ir assistir às aulas deles e opinar sobre isso. Agora posso fazer parte de um júri onde se avaliam, de certa forma, coisas administrativas, burocráticas, o currículo, por exemplo, se tem trabalhos publicados, se participou em conferências....

RSOA – Não vás por aí CD.

CD – Olha lá, isso é o que o avaliador externo pode fazer. Agora vir cá opinar?

RSOA – Ouve lá, tem um peso.

AOA – Tens que ver, em termos, lá estão os padrões que falávamos à pouco.

CD – Eu não tenho que opinar sobre uma aula de um colega, numa escola que não conheço, com alunos que não conheço, com um Projeto Educativo que não conheço. É a minha opinião.

RSOA – À bocadinho eu não falei. Os avaliadores, devem constituir uma equipa, [a avaliação] não deve ser exclusiva de uma única pessoa, não deve estar centrada numa única pessoa. E, se há prática letiva a ser observada, deve ser [um avaliador] externo, na minha opinião. Deve ser [um avaliador] externo, a que se juntará todo um processo que

é acompanhado também na escola. Naturalmente, alguém na escola terá que fazer esse acompanhamento, mais que não seja o tal acompanhamento burocrático, as faltas, a assiduidade.... Agora a prática [letiva] deve ser observada por um colega que não conheça o colega [avaliado], ou seja, pelo menos que não tenha essa familiaridade. Deve ser [um avaliador] externo e deve ser do mesmo grau de ensino, não da inspeção. Então aí é que acho que não mesmo, de todo. E acho que também não deve ser do [Ensino] Superior. Não vão arranjar agora maneira de dar emprego aos professores do [Ensino] Superior, que venham depois aqui dar bitaites. A maior parte não conhece a realidade, não sabe o que é trabalhar com os nossos alunos de 15, 16, 17 anos. E, por outro lado, acho que tem que se dar formação a quem quer avaliar ou pelo menos dar alguma formação e não ser um processo de coação, ou seja, não chegar aí a dizer: “agora vais avaliar” e a pessoa a dizer que não quer e que não quer e “vais avaliar e vais mesmo”.

A – O que caracteriza, em vosso entender, um bom avaliador? Que requisitos deve ele preencher? Porquê?

AOA – Formação. Experiência profissional também, claro.

ROA – Deve para já ter apetência para o cargo/função e candidatar-se a uma formação dessas, quando sente que tem perfil. Até pode sentir e não ter, mas pelo menos tem que se sentir motivado, candidatar-se e fazer, foi o que eu disse logo no início, e depois logo vê o resultado na avaliação a que se sujeita sobre aquilo que andou a estudar sobre avaliação de docentes.

A – E, quais as qualidades pessoais que um avaliador deve possuir?

ROA – Isso depois vem tudo. Isso é um conjunto. O perfil é um conjunto de coisas, elas não se dissociam. Tem que ser honesto.

ASOA – Em termos pessoais tem que ser humilde, ser assim, digamos que, não assumir aquela atitude de vaidade perante os colegas porque está naquela função.

CD – Ser honesto, sincero, justo.

ASOA – Mas, implementar este trabalho é mais uma burocracia imensa em cima de não sei quantas burocracias.

CCAD – E não deve estar muito tempo na mesma função. Por exemplo, três anos e depois renovar. Eu acho que até devia haver um corpo, já não digo do género da inspeção, porque eu acho que a inspeção está demasiado viciada na burocracia, um corpo de avaliadores. Agora é destacado três anos para isto, pode até ficar com meio horário na escola. Depois ao fim de três anos, entram mais uns tantos, metade, renova-se metade. Isto de estar muito tempo na mesma função, assim, avaliadora não é bom.

RSOA – A abertura, ou seja, uma das qualidades a acrescentar. Abertura no sentido de não perspetivar uma aula num único modelo, numa única metodologia, ou num único paradigma e que ache que só aquele é que é bom, quando, muitas vezes, o professor pode ser tão eficaz com este ou outro [modelo]. Nós podemos ver aulas muito

diferentes, com metodologias diferentes, com práticas diferentes, que sejam boas na mesma. Portanto essa abertura.

A – Na vossa perspetiva a supervisão pedagógica poderá ter um papel importante na melhoria das diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva?

APP – Eu posso falar do período probatório e já falei sobre isso. Apesar de ter sido uma experiência que não teve resultados nenhuns, acabei por não ter uma nota que era já só o que faltava, gostei imenso. Agora volto a dizer, no início encarei aquilo da pior maneira. Era uma sobrecarga. Além disso eram só dadas duas horas não letivas. Duas horas para poder fazer o período probatório e exigia-se leituras e planificações de aulas e, quer dizer, duas horas era impossível, completamente impossível, com vinte horas letivas. Mas gostei no sentido que tive uma boa relação com a pessoa [que me acompanhou]. Não conhecia a RSOA de lado nenhum e criou-se, de facto, uma empatia. A pessoa que estava à minha frente eu não a conhecia, mas ela conseguia transmitir-me confiança. Eu não ficava constrangida por me dizer que sentia que havia ali qualquer coisa que não estava a correr muito bem e que não conseguia captar qualquer coisa. Na altura eram dois sétimos [anos] que eram horrorosos e portanto deu-me muita confiança, para além da atualização de conhecimentos, que eu acho que isso é fundamental na nossa carreira. E acho que falamos em avaliação, falamos em ser avaliados, falamos nisto, falamos em estatística, falamos em tanta coisa e é o único país...eu sou de línguas e tenho uma grande proximidade de França. Por exemplo, os professores de línguas precisam de um banho de cultura e de linguística, ao fim e ao cabo, pelo menos de cinco em cinco anos, porque uma língua não é algo estático, vai sempre evoluindo e não existe o conhecimento. O professor se não quiser investir na sua formação está a ensinar a mesma língua francesa ou a mesma língua espanhola de à vinte anos atrás. Estão a exigir tanta coisa, tanta coisa ao professor, mas em troca não recebe nada, nem em termos remuneratórios, mas para mim é um fator importante, pode não ser para alguns colegas, mas para mim é.

CD – Não vem no seguimento necessariamente disto, mas eu acho que as questões que temos estado a colocar, elas cruzam-se um pouco. Portanto, a formação inicial é fundamental e deve ser continuada e reforçada ao longo de vários anos. A ênfase tem que ser dada aí. A avaliação e as questões com ela relacionadas, no princípio da carreira, nos primeiros sete anos, nove anos e depois aligeirada, de facto, ao longo da carreira do professor e, enfim, focando a atenção noutros aspetos. A formação contínua, já agora, tem que ser também credível, e não esta formação. Anda-se a fazer ações de *Excel*, as primeiras ações que dei de *Excel* foram à vinte e dois anos, como formador, continuam a dar-se ações de *Excel*. Mas não sabemos fazer mais nada? São os *PowerPoints* e é o *Excel*? [Devia ser] supervisão pedagógica alargada no tempo.

CCAD – Como disse o CD, e acho que é consensual, no início da carreira sim. Mas não é preciso, 6, 7 anos depois, andar-se sempre a pensar em protetores ao longo da vida. Os professores têm que ir estudando e têm que respeitar as leis. À partida são de confiança, se o sistema os aceitou têm que ter autonomia, porque isso de terem padrinhos em cima não pode ser. Aliás, não é o caso, mas acho que há neste momento um excesso de

mestrados e de doutoramentos e de outras ações de formação na área da supervisão. Acho que devia haver mais da parte científica.

TODOS – Sim, sim.

CCAD – Ainda sobre a formação. Eu acho que a formação não devia ser estritamente só para aquele grupo. Eu pode-me apetecer, far-me-ia falta, sei lá, umas ações de formação em línguas. Até me pode apetecer voltar a estudar latim, etc.

ROA – Eu gosto imenso. E até política.

RSOA – Não concordo com o CCAD que há excesso de formação em supervisão.

CCAD – Isto é um bocado de ouvir.

RSOA – Se calhar é só de ouvir, porque não há. Agora também penso que é preciso fazer reciclagem do ponto de vista científico.

AOA – Não há quase nada de oferta. À quantos anos eu não tenho [ações de formação] para a História? Só pagas.

RSOA – Eu acho que é importante sobretudo nos primeiros anos. Acho que sim e não tem que estar necessariamente associada ao processo de avaliação. Acho que a supervisão pedagógica pode existir independentemente do processo de avaliação, pode ser um processo de acompanhamento.

APP – Aliás, lá fora é assim. O avaliado quando se sente capaz de mudar de escalão é que pede a sua avaliação. Não é uma coisa imposta para todos.

ROA – Eu, por exemplo, gostava de fazer isso. Gostava nessa perspetiva. A orientação de estágio, nunca quis nada disso. Agora para transmitir... aí isso gostava muito de acompanhar.

AC – Eu também gostava de receber, sinto que aprendo muito com professores com mais experiência, sobretudo agora com as turmas mais difíceis. Gostava de ter esse *feedback* dos professores efetivos.

CD – Este modelo de formação contínua é um bocadinho “poucochinho”, digamos, é “poucochinho”, é até um bocadinho “infantilóide”. Portanto, eu acho que a formação contínua, e também concordo com a ROA, acho que cabe-nos a nós também procurar essa formação e darem-nos condições para procurar essa formação. E não preciso de um menu de formação. Não me revejo na maior parte das ações que são as mesmas de à vinte anos. É as TIC na sala de aula, é o *Word*.... Isso não faz sentido nenhum. Cada vez menos. Nós somos sempre os mesmos.

A – **Qual é, na vossa opinião, o processo ideal de Avaliação do Desempenho Docente?**

CCAD – Pode ser ideal, aparece a utopia. As utopias, os ideais têm sempre....

ROA – Não há. Eu não faço ideia. Nem faço, nem quero fazer. É coisa com que não me preocupo absolutamente nada.

RSOA – Eu acho que o ideal é aquele que tem que ser adequado à realidade. E este não é adequado à realidade de certeza absoluta. Pelo menos tem que ter essa característica, tem que estar adequado à realidade.

CCAD – Tem que se conversar.

AOA – É muito difícil teres um modelo ideal. Isso era aquilo que nós pretendíamos. Mas, não passa de uma utopia, como diz o CCAD.

CD – Nós, nunca vamos aceitar nenhum. A classe docente é.... Aí vai ser ferozmente corporativo. Nós nunca vamos aceitar nenhum modelo, porque qualquer um que nos imponham.... Agora se esse modelo de avaliação implicar depois uma progressão na carreira, efetiva e ganhos materiais, eventualmente, provavelmente, nós aí teríamos que engolir o sapo. Agora a questão é impor um modelo que na prática depois não tem consequências nenhuma e, portanto, que nos obriga a marcar passo na carreira. Um modelo tem que vir com uma contrapartida, tem que haver aqui uma contrapartida. Um modelo de avaliação e uma contrapartida que tem a ver com a progressão na carreira e uma retribuição efetiva em termos remuneratórios.

ROA – Há colegas mais novos, como ela disse, que até gostavam de ter um acompanhamento, de ouvir experiências dos colegas. Não são todos que rejeitam essas coisas, têm é que ser coerentes, racionais e não é fazerem de nós estúpidos, como têm feito, como disse aquela colega na televisão. Diz ela, o ministro pode dizer: “Agora têm que ser trinta alunos, porque não há dinheiro”, agora o que não pode dizer é que trinta aprendem melhor do que quinze. Estamos sempre a bater na mesma tecla e tem que ser assim. E neste momento tem que se bater na mesma tecla, porque tem que ser racional, inteligente e tem que respeitar o público que tem à frente, que é o que não faz. Só assim é que as pessoas se podem entender e ouvir, porque tiram a alma às pessoas, fazem das pessoas tábua rasa e isso não pode ser.

A – Na vossa opinião que efeitos são desejáveis relativamente à Avaliação do Desempenho Docente?

CD – Efeitos práticos na carreira.

ROA – Então efeitos práticos. E o docente pode remediar, de facto, alguma coisa que se conclua não estar bem. Porque há muita coisa que não está bem e se mais uma vez honestamente, racionalmente e inteligentemente se chegar a essa conclusão e se remediar, sempre no sentido, construtivo. Acho isso muito importante, porque não se põe o colega fora do sistema e reintegra-se ou integra-se naquilo que deveria ser seguido mais ou menos o *mainstream*. Porque as pessoas não têm que ser todas iguais umas às outras, tem é que haver uma linha central de conduta da qual nos podemos, individualmente e com liberdade, afastar, dada a nossa criatividade e outras coisas mais. Mas, também não podemos... a tua liberdade ou a minha vai até onde começa a tua, não é. E é esse reencaminhamento é que eu acho até... isto partindo do princípio que havia avaliação individual. A avaliação do desempenho nem devia ter consequências na progressão da carreira, mas pronto, mas tendo, ou partindo do princípio que tem de ter, este supera este valor de recuperarmos o docente, eventualmente, acho que é muito

importante, a avaliação poder fazer isso, o acompanhamento. Há muitas pessoas que não estão bem, mas também nunca ninguém lhes explicou ou os auxiliou a fazê-lo.

A – Algum colega quer acrescentar mais algum efeito?

A – Que efeitos identificam no vosso caso?

AOA – Zero.

CCAD – Zero. No meu teve perda de tempo, dores de cabeça.

ROA – Na minha carreira ainda teve menos do que zero. Agora, quanto a mim, como te digo, foi muito interessante aquela perspectiva enquanto docente.

A – Algum colega quer acrescentar mais algum aspeto?

A – Na vossa opinião como é que os resultados da Avaliação do Desempenho Docente poderão constituir uma base para o estabelecimento de estruturas de supervisão e de apoio ao professor?

ROA – Mas é que a avaliação devia logo implicar o “remediar” que nós em Inglês até temos essa expressão que é o *remedial work*, que é o “remediar”. A avaliação só a vejo nesse sentido, com esse sentido.

ASOA – Isso é aquilo que eu entendi da opinião da ROA desde o princípio. E a seriação deve ser feita inicialmente.

ROA – A maior parte até não tem perfil para a docência. Inicialmente é que essa seriação devia ser feita. E também poderia haver aí o desenvolvimento de determinadas... à primeira não dá, mas até podem ter possibilidades de ver onde é que não estava muito bem assim e tornar.... Isto acho eu.

CD – As reformas profundas em qualquer carreira devem começar pela base e não o inverso. Se elas tivessem, de facto, focado a atenção no início da carreira, portanto, os professores que têm neste momento poucos anos de serviço, aí a médio prazo, construíam um sistema muito eficaz.

ROA – Eu até acredito que haja cabeças lá que pensem.

CD – Portanto, com os professores que estão a entrar no sistema ou que estão à pouco tempo na carreira, aí sim. E para nós que estamos no final da carreira, aí temos que arranjar, de facto, uma solução que não pode ser a mesma, obviamente. Nós não podemos ser avaliados, como se tivéssemos agora a entrar. Isso não pode ser, é um facto, temos 27, 28 anos de profissão. Mas a ideia é esta, é focar a atenção no princípio da carreira e na seleção para a carreira.

A – Os outros colegas partilham da mesma opinião?

TODOS – Sim.

RSOA – Eu só queria dizer que eles pensaram nisto também assim. A formação inicial, depois quando eles são aceites no ensino, o tal primeiro ano probatório e depois um acompanhamento mais espaçado. Não pôr tudo ao mesmo tempo e com este peso.

ASOA – Eu penso que agora quem for entrar na profissão já tem que fazer também um exame.

ROA – Eu nem sei como é que é esse exame.

AOA – É uma prova pública.

RSOA – E é depois do estágio.

A – **Em jeito de balanço, quais os aspetos positivos que consideram mais marcantes do processo de Avaliação do Desempenho Docente? E quais os aspetos que pensam ter sido menos favoráveis?**

CD – Para mim, não houve nenhuns. No que terminou, para mim, nenhuns. Todos negativos.

AOA – Não valeu de nada, de nada.

TODOS – Nada, nada.

A – **Na vossa opinião quais os maiores constrangimentos à implementação de uma Avaliação do Desempenho Docente tal como consideram que ela devia ser?**

ROA – Foi um processo inexequível, completamente, em termos de tempo, em termos de estrutura....

CCAD – Um autoritarismo.

RSOA – Excessivamente burocrática e com muitos papéis.

CCAD – Foi uma avaliação política.

ASOA – Se nos vários grupos de recrutamento, todos os professores pedissem aulas assistidas, o que faria o colega ou a colega relator(a)?

AOA – Olha que eu gostava de ver. Ia bloquear isto tudo.

ASOA – Bloqueava necessariamente.

CD – E a legislação muito fragmentada e os *timings* em que a legislação surgiu, completamente despropositados. A legislação surge num momento, sai a legislação hoje para se aplicar para a semana.

ROA – E com ilegalidades, penso eu. Portanto, avaliador e avaliado não podem competir. Isso, esse aspeto como outros.

CD – É o que perpassa da nossa parte, um sistema construído apenas para estancar a progressão na carreira.

ROA – E para prejudicar os nossos alunos.

RSOA – E conseguiram.

ASOA e RSOA - Cumpriram o seu objetivo.

A – Que recomendações de melhoria proporiais?

CCAD – Para já, bom senso.

ASOA – Tal como a ROA disse, deitar tudo abaixo.

ROA – Têm que atender a outras realidades primeiro e depois pensar nisto.

CD – É que não havendo um horizonte, as coisas saem completamente a seco.

ROA – Têm que empatar aqui. Nós não vamos para lado nenhum. Está tudo estancado. Primeiro tratem disto e envolvam os docentes também. A alteração curricular e outras coisas mais. Dar um tronco a estas coisas.

AOA – Estas coisas têm que ser pensadas e bem refletidas e operacionalizadas. Não é, como diz o CD, legislação, legislação e “agora apliquem, façam”, não é assim. As coisas têm que ser refletidas, têm que ser pensadas e depois funcionarem também nas próprias escolas. Não é assim que as coisas se fazem. Aliás, tudo aquilo que nós já dissemos aqui.

CCAD – Não se podem começar a fazer políticas baseadas em preconceitos. No tempo da outra senhora, partia-se do princípio que os professores não trabalhavam. Agora no tempo deste senhor, ainda não percebi muito bem, mas acho que ele ainda vive como se fosse nos liceus de à 50 anos.

A – Concordam com as mudanças entretanto operadas no quadro normativo da Avaliação do Desempenho Docente?

AC – Como estou a fazer o relatório, tenho que o entregar para a próxima semana... houve uma dimensão que saiu. Basicamente é muito simplificado, mas é uma continuação do outro, só que não temos aulas assistidas. E continua o relatório. E está mais simplificado, tiraram alguns itens que podiam ser mais confusos.

CCAD – Acho que isso é tudo muito provisório.

AC – Já sei que há diferenças porque, por exemplo, nós aqui na escola estamos a fazer [o relatório], a [seguir] a legislação como deve ser. Mas falei com uma colega este fim de semana e a ela disseram-lhe que não era obrigatório, já há essas perspetivas diferentes. Essa colega disse-me que na escola lhe disseram que não era obrigatório. Mas é obrigatório.

A – Algum colega quer acrescentar mais algum aspeto?

A – Em vosso entender que desafios enfrenta a Avaliação do Desempenho Docente na escola de hoje?

ROA – Essa [questão] já é de... isto até te digo uma coisa Adelaide, posta essa questão noutra contexto e realidade do país, as respostas até mudariam. Neste momento não te sei dizer. Não te sei dizer nada. Outros valores mais altos se levantam.

ASOA – Estamos num processo crescente de sobrecarga de trabalho. No próximo ano lectivo, nós teremos mais alunos, cada turma terá mais alunos, cada professor terá, provavelmente, mais turmas e, de facto, estarmos a pronunciar-nos sobre esse aspeto é complicado.

A – Os outros colegas querem acrescentar mais algum aspeto sobre os desafios que a Avaliação do Desempenho Docente enfrenta na escola de hoje?

ASOA – Olha, eu acho que neste momento, a minha principal preocupação é arranjar energia e, portanto, forças para conseguir suportar a carga crescente que nos põem em cima.

AOA – É verdade.

CCAD – Os desafios são acabar com os preconceitos e com essa gente que manda aqui no país. E o sistema financeiro é que está a condicionar tudo. Agora já estão a pensar que não é bem assim.

ROA – Não há desafios. Nem há vontade política por isso.

AOA – Não há desafios porque estás balizada unicamente por uma política economicista.

CCAD – Era o ministro começar a falar verdade.

A – Acham que é mesmo imprescindível avaliar o desempenho dos professores como forma de contribuir para o reforço da qualidade do ensino e da própria escola?

CCAD – Eu acho que sim, mas uma coisa simples.

ROA – Eu não porque eu acho que é o sistema.

AOA – Tem que haver avaliação.

APP – Tem que haver qualquer coisa.

CCAD – Tem que haver avaliação.

RSOA – Sim, [tem que haver] avaliação, mas está dependente depois de todo o conceito de avaliação e de todo o processo. Porque, se não acaba por ser contraproducente.

CD – Eu volto ao princípio, só tem sentido construir um sistema de avaliação se primeiro se definir o que é que queremos do ensino. Eu acho que é uma via natural tal e qual como nós avaliamos os nossos alunos. Qualquer profissional que desempenha uma função terá [de ser avaliado]. Pode ser formativa também. Agora avaliar no sentido de fazer um balanço, no fundo, do que de bom ou menos bom se fez, acho que sim. No fundo também se fez sempre isso.

A – **Todos os colegas concordam que é mesmo imprescindível avaliar o desempenho dos professores como forma de contribuir para o reforço da qualidade do ensino e da própria escola?**

AOA – Sim é.

TODOS – Sim.

A – **Acham pertinente acrescentar algo sobre o tema que ainda não tenha sido abordado ao longo da entrevista ou fazer algum comentário que considerem relevante?**

ROA – Eu gostei muito de estar aqui. Foi muito interessante poder estar à vontade para falar destas coisas.

AOA – E de discutirmos. Devíamos ter mais tempo para o fazer.

CCAD – Nestas coisas as pessoas têm que ter tempo para fazer e para pensar, também para pensar. E ultimamente há a mania, talvez por se querer mostrar muita coisa, e depois não há tempo.

ASOA – Foi interessante partilhar com vocês este espaço de opiniões sobre estes conhecimentos e, de facto, acho que foi agradável, foi construtivo para nós.

RSOA – Eu só queria dizer que isto é prova que, ao contrário do que alguns teóricos disseram, os professores também pensam. Afinal, os professores também pensam. Porque os professores foram preparados para executar, executar, executar e nós sabemos pensar, quando nos dão oportunidade e nos perguntam e nos dão tempo, nós pensamos.

A – Mais uma vez muito obrigada pela ajuda, pela colaboração, pelo entusiasmo com que participaram e pela disponibilidade que, prontamente, demonstraram para participar numa segunda sessão da entrevista.

Apêndice III

Matriz da Primeira Versão do Questionário de Investigação

Categorias de Análise das Respostas do Questionário	SUB Categorias de Análise das Respostas do Questionário	Nº dos Itens	Nº de itens
PARTE I Dados Pessoais e Profissionais	Sexo	1.	1
	Idade	2.	1
	Tempo de serviço (em anos)	3.	1
	Escola onde trabalha actualmente	4.	1
	Grupo de recrutamento a que pertence	5.	1
	Habilitações académicas	6.	1
	Situação Profissional	7.	1
	Nível ou níveis de ensino que lecciona	8.	1
	Cargos desempenhados	9.	1
PARTE II Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente	Avaliação do desempenho docente (aspetos gerais)	1. a 55.	55
	Parâmetros Nacionais de Avaliação	56. a 61.	6
	Dimensões a avaliar no desempenho docente	62. a 64.	3
	Observação de aulas no contexto da avaliação do desempenho docente	65. a 81.	17
	Competências dos avaliadores Interno/Externo	2.	1
	Perfil do avaliador	3.	1
	Qualidades de um bom professor	4.	1
	Aspetos mais positivos/Aspetos menos positivos	5.	1
	Imprescindibilidade da avaliação do desempenho docente	6.	1
	Espaço para acrescentar algo sobre o tema que não tenha sido abordado ou fazer algum comentário	7.	1

Apêndice IV



QUESTIONÁRIO PRELIMINAR (1.ª VERSÃO)

Estimado/a colega,

Através da resposta ao questionário que se segue, solicito a sua colaboração num **trabalho de investigação** conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, sob orientação do Professor Doutor António José Neto e da Professora Doutora Ângela Rodrigues.

O questionário destina-se a todos os professores de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Évora, Beja e Portalegre), sendo o suporte de um estudo empírico que pretende conhecer as perspetivas de professores (avaliados e avaliadores) sobre a Avaliação do Desempenho Docente.

É **anónimo e confidencial**, destinando-se, única e exclusivamente, a fins investigativos. Todas as respostas são relevantes, pois não há respostas certas ou erradas.

Sabemos que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Muito obrigada.

Adelaide Pinto Neto Vaz

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- O questionário é constituído por **duas partes**.
- Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
- Antes de responder, leia atentamente cada uma das questões.
- Procure responder a todas as questões.

PARTE I

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Para responder às questões 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 9 deverá assinalar com um X na quadrícula correspondente.

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50

De 51 a 60 Mais de 61

3. Tempo de serviço (em anos):

De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 25 De 26 a 35 Mais de 35

4. Escola onde trabalha atualmente:

5. Grupo de recrutamento a que pertence:

Grupo de recrutamento

Designação

6. Habilitações académicas:

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outra Indique qual

7. Situação profissional:

Do Quadro de Escola/Agrupamento Contratado

Do Quadro de Zona Pedagógica

8. Nível ou níveis de ensino que leciona:

Ensino Básico (3.º Ciclo) Ensino Secundário

9. Dos cargos que se seguem, selecione o(s) que desempenhou entre 2009/2011?

Diretor

Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

Coordenador/a de Departamento

Relator/a

Nenhum dos cargos

PERSPETIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

PARTE II

1. Encontra seguidamente um conjunto de **itens** relativos à **Avaliação do Desempenho Docente**.

Pedimos-lhe que se posicione relativamente a cada um deles e nos diga qual o seu **grau de concordância** face à afirmação em causa.

Use, para o efeito, a escala a seguir indicada, constituída por **4 posições**, ordenadas por **ordem crescente de 1 a 4**, assinalando com **X** a opção que melhor pensa corresponder à sua perceção.

1. Não Concordo Mesmo Nada	1	2	3	4	4. Concordo Totalmente
-----------------------------------	---	---	---	---	-------------------------------

Por exemplo:

1. <i>Fomenta a cooperação com outros profissionais.</i>	1	2	3	X
--	---	---	---	---

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.	permite que os professores se tornem mais conscientes dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos.	1	2	3	4
2.	contribui para a melhoria da prática pedagógica e científica do docente.	1	2	3	4
3.	contribui para a valorização do trabalho e da profissão docente.	1	2	3	4
4.	permite identificar as necessidades de formação dos docentes.	1	2	3	4
5.	promove o envolvimento do professor na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional.	1	2	3	4
6.	promove o envolvimento do professor na melhoria dos processos de ensino, dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4
7.	permite detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional dos docentes.	1	2	3	4
8.	permite diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	1	2	3	4
9.	faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	1	2	3	4
10.	promove o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.	1	2	3	4
11.	promove um processo de supervisão pedagógica, o que poderá ter um papel importante na melhoria das diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
12.	promove a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.	1	2	3	4
13.	proporciona oportunidades de autoavaliação, o que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor.	1	2	3	4
14.	constitui um meio para a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.	1	2	3	4
15.	é essencial para a melhoria do ensino, dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
16.	tende a causar tensões e conflitos entre os professores.	1	2	3	4
17.	implica uma sobrecarga administrativa e burocrática para os professores e para as escolas.	1	2	3	4
18.	constitui um meio para melhorar o desempenho dos professores e para os apoiar.	1	2	3	4
19.	constitui um meio para identificar professores que não trabalham bem.	1	2	3	4
20.	promove a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4
21.	tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	1	2	3	4
22.	fomenta o aumento da criatividade por parte do professor.	1	2	3	4
23.	promove o recurso a uma maior diversidade métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos.	1	2	3	4
24.	fomenta a reflexão sistemática sobre as decisões pré-ativas (preparação das aulas, planificações, etc.).	1	2	3	4
25.	fomenta a reflexão sistemática sobre as decisões interativas (tomadas durante a ação).	1	2	3	4
26.	fomenta a reflexão sistemática sobre as decisões pós-ativas (após a ação).	1	2	3	4
27.	fomenta a reflexão sobre toda a atividade desenvolvida (prática letiva, atividades promovidas, resultados obtidos e formação realizada).	1	2	3	4
28.	desincentiva a passividade entre os professores.	1	2	3	4
29.	fomenta a participação dos professores na vida da escola.	1	2	3	4
30.	fomenta a melhoria da qualidade do serviço educativo.	1	2	3	4
31.	fomenta a participação em ações de formação/cursos/oficinas.	1	2	3	4
32.	fomenta a participação em conferências ou seminários.	1	2	3	4
33.	fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduações.	1	2	3	4
34.	promove a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais de formação.	1	2	3	4
35.	promove a existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...

36.	leva o professor a participar efetivamente no seu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4
37.	Deve centrar-se sobretudo na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4
38.	deve estar sobretudo orientada para decisões ligadas à gestão de carreiras.	1	2	3	4
39.	deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.	1	2	3	4
40.	deve sobretudo estar orientada para promover a reflexão dos professores sobre a sua prática.	1	2	3	4
41.	deve ter como propósito quer o desenvolvimento profissional do professor, quer a prestação de contas.	1	2	3	4
42.	deve sobretudo centrar-se no desempenho do professor na sala de aula.	1	2	3	4
43.	deve sobretudo basear-se na autoavaliação do professor.	1	2	3	4
44.	deve basear-se no número diversificado de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	1	2	3	4
45.	deve ter em conta todos os contributos inovadores do professor no ensino.	1	2	3	4
46.	deve considerar a participação em ações de formação creditadas, independentemente da temática.	1	2	3	4
47.	deve considerar relevante apenas a participação em ações de formação creditadas, no âmbito das Ciências da Especialidade ou das Ciências da Educação.	1	2	3	4
48.	deve ter em conta as especializações, mestrados, doutoramento e outras pós graduações que o professor possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial.	1	2	3	4
49.	deve ser realizada por profissionais com formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	1	2	3	4
50.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos.	1	2	3	4
51.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	1	2	3	4
52.	deve ser realizada por avaliadores internos e externos à escola.	1	2	3	4
53.	deve incluir a participação dos alunos.	1	2	3	4
54.	deve prever a participação de pais e Encarregados de Educação.	1	2	3	4
55.	deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	1	2	3	4

Os parâmetros nacionais de avaliação...

56.	são úteis.	1	2	3	4
57.	constituem um referencial importante para a definição do que é um ensino de qualidade.	1	2	3	4
58.	constituem um referencial importante para os avaliadores realizarem a avaliação do desempenho docente.	1	2	3	4
59.	constituem uma componente construtiva e positiva no quadro da Avaliação do Desempenho Docente.	1	2	3	4
60.	tornam claro o que é esperado dos professores.	1	2	3	4
61.	deviam ser elaborados mediante consulta prévia aos professores.	1	2	3	4

As dimensões a avaliar no desempenho docente devem ser...

62.	a dimensão “Científica e Pedagógica”.	1	2	3	4
63.	a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	1	2	3	4
64.	a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	1	2	3	4

A observação de aulas no contexto da avaliação do desempenho docente deve ser...

65.	realizada com a intervenção do Diretor da Escola.	1	2	3	4
66.	realizada com a intervenção do Coordenador de Departamento.	1	2	3	4
67.	realizada com a intervenção de outros colegas da escola.	1	2	3	4
68.	realizada com a intervenção de Inspetores.	1	2	3	4
69.	realizada com a intervenção de docentes do ensino superior.	1	2	3	4
70.	realizada com a intervenção de colegas de outra escola.	1	2	3	4
71.	obrigatória para docentes em período probatório.	1	2	3	4
72.	obrigatória para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	1	2	3	4
73.	obrigatória para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	1	2	3	4
74.	obrigatória para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	1	2	3	4
75.	obrigatória para todos os docentes independentemente do escalão.	1	2	3	4
76.	sempre obrigatória para efeitos de mudança de escalão, mas deve ser solicitada pelos docentes quando se sentem preparados para tal.	1	2	3	4
77.	facultativa para todos os docentes.	1	2	3	4
78.	realizada no último ano do ciclo de avaliação do docente.	1	2	3	4
79.	realizada num período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	1	2	3	4
80.	realizada num período de 180 minutos pois este é o tempo adequado.	1	2	3	4
81.	avaliada com um peso de 70% dos 60% da Dimensão Científico-Pedagógica na avaliação final.	1	2	3	4

2. Das **competências** que se seguem, **assinale com um X** na quadrícula correspondente, as que considera que deverão ser atribuídas a um **avaliador interno**, a um **avaliador externo** ou a **ambos**, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente:

	Avaliador Interno	Avaliador Externo
• Apoiar o professor na preparação e organização das atividades letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Proceder à observação de aulas e à avaliação das aulas observadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Supervisionar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avaliar o trabalho colaborativo do professor em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avaliar o desenvolvimento das actividades realizadas pelo professor nas dimensões previstas na lei, através do projecto docente (caso seja apresentado), do documento de registo e avaliação e do relatório de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avaliar o currículo académico do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ajudar o professor na reflexão sobre a prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elaborar uma apreciação e proporcionar <i>feedback</i> sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Acompanhar a elaboração e a execução de um plano individual de trabalho do professor, visando o seu desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. A **seis** dos aspetos abaixo indicados, eventualmente associados a **requisitos que um avaliador deverá possuir**, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, **associe números de 1 a 6** (*1 para a primeira prioridade e assim sucessivamente, até 6 para a última prioridade*) de acordo com o **grau de importância** relativa que lhe atribui no **bom desempenho desse avaliador**:

• Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	<input type="checkbox"/>
• Deter experiência profissional em supervisão pedagógica.	<input type="checkbox"/>
• Possuir <i>skills</i> de gestão e desenvolvimento curricular dos diferentes programas disciplinares lecionados pelo professor avaliado.	<input type="checkbox"/>
• Possuir conhecimento teórico e prático de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo, incidentes críticos).	<input type="checkbox"/>
• Possuir conhecimento teórico e prático de análise de conteúdo para analisar os diferentes documentos apresentados pelo professor avaliado.	<input type="checkbox"/>
• Possuir conhecimento de estratégias reflexivas, como sejam os diários, as narrativas e os portefólios, para ajudar o professor na reflexão sobre a sua prática.	<input type="checkbox"/>
• Refletir delicadeza, respeito pelo trabalho e dificuldades do professor avaliado, humildade e aceitação de lacunas e mudanças desejadas ou preconizadas pelo próprio processo avaliativo.	<input type="checkbox"/>
• Ter capacidade para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor a melhorar os seus conhecimentos, as suas práticas e os valores que fundamentam o seu modo de estar na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>
• Possuir humildade para aprender com o professor avaliado a refletir sobre a prática, gerando novas e úteis formas de ensinar.	<input type="checkbox"/>
• Demonstrar disposição para avaliar de modo justo e imparcial.	<input type="checkbox"/>
• Ter capacidade para acompanhar a elaboração e a execução de um plano individual de trabalho do professor, visando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>

4. A **seis** das **competências** abaixo indicadas, **associe números de 1 a 6** (*1 para a primeira prioridade e assim sucessivamente, até 6 para a última prioridade*), de acordo com o **grau de importância** relativa que lhe atribui para o **bom desempenho de um professor**:

• Dominar conhecimentos na área das Ciências da Especialidade, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor e segurança, de modo adequado às diferenças etárias e culturais dos alunos.	<input type="checkbox"/>
• Manifestar conhecimentos nas áreas relacionadas com a sua de modo a promover a interdisciplinaridade.	<input type="checkbox"/>
• Dominar conhecimentos na área das Ciências da Educação.	<input type="checkbox"/>
• Demonstrar domínio da Língua Portuguesa nas modalidades de produção e de compreensão oral e escrita.	<input type="checkbox"/>
• Utilizar uma linguagem científica correta e clara para os alunos.	<input type="checkbox"/>
• Ter capacidade de comunicação e de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem.	<input type="checkbox"/>

• Utilizar métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos inovadores e adequados ao exercício da função docente na sua área específica, tendo em conta os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>
• Relacionar-se empaticamente com os alunos e com a restante comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>
• Manter equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.	<input type="checkbox"/>
• Promover um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	<input type="checkbox"/>
• Conceber iguais oportunidades de participação, promover o envolvimento dos alunos e adotar regras de convivência, colaboração e respeito.	<input type="checkbox"/>
• Integrar na estratégia da aula os diferentes saberes, experiências e culturas, acentuando-os e valorizando-os.	<input type="checkbox"/>
• Ser um “especialista/expert adaptativo”(qualidade que permite ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos).	<input type="checkbox"/>
• Ter capacidade de estimular e de inspirar os alunos, outros docentes e as comunidades à sua volta.	<input type="checkbox"/>
• Participar na vida da escola e estabelecer relações com a comunidade.	<input type="checkbox"/>
• Demonstrar disposição para continuar a aprender ao longo da carreira.	<input type="checkbox"/>

5. Na sua perspetiva quais poderão ser os **aspetos mais positivos** e os **aspetos menos positivos** da Avaliação do Desempenho Docente?

Aspetos mais positivos	Aspetos menos positivos

6. Agora que está a terminar o preenchimento do questionário responda, por favor, de forma fundamentada e em jeito de síntese, à seguinte questão:

Considera que é mesmo imprescindível avaliar o desempenho dos professores como forma de contribuir para o reforço da qualidade do ensino e, por isso, do serviço educativo prestado pela escola?

7. Utilize este espaço para acrescentar algo sobre o tema que não tenha sido abordado ao longo do questionário ou fazer algum comentário que considere relevante.

Terminou o preenchimento do questionário.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice V



Ex.^{mo/a} Senhor/a
Professor/a Doutor/a

Sou professora do Ensino Secundário, do Grupo de Recrutamento 520 (Biologia e Geologia), do Quadro de Escola da Escola Secundária Severim de Faria, em Évora.

Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, subordinada ao tema “*Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores*”.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do estudo e conclusão da tese, elaborei um questionário que irá ser aplicado a todos/as os/as professores/as (avaliados/as e avaliadores/as) de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal).

Para avaliar a consistência interna e assegurar a validade de conteúdo do questionário, é conveniente que um questionário preliminar seja analisado por um painel de especialistas. É nesse sentido, que lhe envio o questionário preliminar, agradecendo-lhe que analise as várias questões nele contempladas.

As informações recolhidas destinam-se apenas a melhorar o documento e a eliminar ambiguidades, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração, a qual será de grande utilidade para aperfeiçoar o instrumento e para potenciar uma melhor consecução do estudo a que nos propomos.

Com os meus respeitosos cumprimentos,

Adelaide Pinto Neto Vaz

Apêndice VI



PAINEL DE ESPECIALISTAS

Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, subordinada ao tema “*Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores*”.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do estudo e conclusão da tese, elaborei um questionário que irá ser aplicado a todos/as os/as diretores e professores/as (avaliados/as e avaliadores/as) de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal).

Para avaliar a consistência interna e assegurar a validade de conteúdo do questionário, é conveniente que um questionário preliminar seja analisado por um painel de especialistas. É nesse sentido, que lhe envio o questionário preliminar, agradecendo-lhe que analise as várias questões nele contempladas.

Envio, também, este guião, construído com o objetivo de sistematizar a sua análise e avaliação do questionário preliminar. O guião é constituído por duas partes: Na Parte I solicita-se a sua identificação; na Parte II apresentam-se quatro questões e, ainda, um espaço destinado a registo de sugestões complementares e apreciação crítica global.

As informações recolhidas destinam-se apenas a melhorar o documento e a eliminar ambiguidades, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração, a qual será de grande utilidade para aperfeiçoar o instrumento e para potenciar uma melhor consecução do estudo a que nos propomos.

Adelaide Pinto Neto Vaz

A aluna de Doutoramento

Adelaide Pinto Neto Vaz

PARTE I

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação acadêmica:

Instituição onde desenvolve a sua atividade profissional:

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Tendo em consideração a temática do estudo e os destinatários do questionário, considera que as questões e os itens contempladas(os) são pertinentes?

2. Na sua opinião existem questões ou itens, eventualmente, também pertinentes mas não contempladas(os) no questionário?

2. Acha a formulação das questões e dos itens clara e perceptível? Importa-se de apresentar exemplos em que tais qualidades não se verifiquem?

3. Qual a sua opinião acerca da apresentação formal e da dimensão do questionário?

4. Sugestões complementares / Apreciação crítica global

Apêndice VII

Matriz da Segunda Versão do Questionário de Investigação

Categorias de Análise das Respostas do Questionário	SUB Categorias de Análise das Respostas do Questionário	Nº dos Itens/Questões	Nº de itens
PARTE I Dados Biográficos	Sexo	1.	1
	Idade	2.	1
	Tempo de serviço (em anos)	3.	1
	Escola onde trabalha actualmente	4.	1
	Grupo de recrutamento a que pertence	5.	1
	Habilitações académicas	6.	1
	Situação Profissional	7.	1
	Nível ou níveis de ensino que lecciona	8.	1
	Com/sem funções de avaliador	9.	1
	Cargos desempenhados/Categoria de avaliador	10.	1
	Avaliador com/sem observação de aulas	11.	1
	Avaliado com/sem observação de aulas	12.	1
PARTE II Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Avaliação do Desempenho Docente enquanto Direito que Assiste aos professores	13.17.	1
	Princípios Orientadores do Processo de Avaliação	–	18
	Objetivos	13.1., 13.4., 13.20., 13.21., 13.22., 13.38., 13.39., 13.55., 13.72., 13.73.	10
	Funções	13.3., 13.56., 13.57.	3
	Dimensões	13.5., 13.23., 13.40.	3
	Parâmetros Nacionais de Avaliação	13.58., 13.74.	2
	Objetos de incidência do Processo de Avaliação	13.6., 13.7., 13.8., 13.24., 13.25., 13.26., 13.41., 13.42., 13.43., 13.59., 13.60., 13.61., 13.76.	13
	Avaliadores	–	15
	Tipos de avaliador	13.9., 13.10., 13.29., 13.44., 13.45., 13.79.	6
	Perfil dos avaliadores		9
	• Qualificação certificada	13.11.	1
	• Experiência profissional	13.78.	1
	• Conhecimentos profissionais	13.27., 13.46., 13.62.	3
	• Competências profissionais	13.28., 13.63., 13.77., 13.80.	4
	Procedimento de Avaliação do Desempenho	–	19
	Observação de Aulas		16
• Grau de concordância	13.12.	1	
• Avaliadores	13.13., 13.30., 13.31., 13.47., 13.48., 13.64.	6	
• Obrigatoriedade	13.14., 13.65., 13.81., 13.82., 13.84.	5	

	• Período de tempo/momentos	13.15., 13.33., 13.49., 13.50.	4
	Relatório de Autoavaliação	13.66., 13.67., 13.83.	3
	Efeitos do Processo de Avaliação	13.2., 13.16., 13.18., 13.19., 13.32., 13.34., 13.35., 13.36., 13.37., 13.51., 13.52., 13.53., 13.54., 13.68., 13.69., 13.70., 13.71., 13.75., 13.85., 13.86., 13.87., 13.88.	22
	Apreciação Global do Processo de Avaliação	–	–
	Aspetos mais positivos/Aspetos menos positivos	14.	–
	Imprescindibilidade/Inutilidade	15.	–
PARTE III			
Perspetivas sobre Qualidades de um Bom Professor		16.	–
Apreciação Final		17.	–

Apêndice VIII

**QUESTIONÁRIO PRELIMINAR (2.ª VERSÃO)**

Estimado/a colega,

Através da resposta ao questionário que se segue, solicito a sua colaboração num **trabalho de investigação** conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor António José Neto e da Professora Doutora Ângela Rodrigues.

O questionário destina-se a professores (**avaliados/as e avaliadores/as**) de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Évora, Beja e Portalegre), sendo o suporte de um estudo empírico que pretende conhecer as perspetivas de professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, tendo em conta o seu possível contributo para a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.

O questionário é **anónimo e confidencial**, destinando-se, única e exclusivamente, a fins investigativos.

Sabendo que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Adelaide Pinto Neto Vaz

Instruções para o Preenchimento do Questionário

- O questionário é constituído por **três partes**.
- Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
- Leia atentamente cada uma das questões e respetivos itens, procurando responder a todos eles.

PARTE I

Dados Biográficos

Para responder às questões 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, deverá assinalar com X a quadrícula que considere adequada.

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 Mais de 60

3. Tempo de serviço em anos (contado até 31/08/12):

De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 25 De 26 a 35 Mais de 35

4. Escola onde trabalha atualmente:

5. Grupo de recrutamento a que pertence: Código _____

Designação _____

6. Habilitações académicas:

Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra Indique qual _____

7. Situação profissional:

Período Probatório Contratado Quadro de Escola/Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica

8. Nível ou níveis de ensino que leciona:

Ensino Básico (3.º Ciclo) Ensino Secundário

9. Indique, por favor, se desempenha ou já desempenhou funções de avaliador/a no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

Sim Não

Se assinalou **Sim**, responda, por favor, às **Questões 10 e 11**. Se assinalou **Não**, responda, por favor, à **Questão 12**.

10. Dos cargos que se seguem, assinale, por favor:

- na **Coluna A** o(s) cargos desempenhados nos últimos seis anos letivos, incluindo o ano 2012//2013.

- na **Coluna B** a categoria de avaliador/a em que pretende responder, privilegiadamente, tendo por referência os mesmos cargos.

Cargos	Coluna A	Coluna B
	Cargos desempenhados	Categoria de avaliador escolhida para responder
Diretor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro da Comissão Especializada de Avaliação/Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho/Secção de Avaliação de Desempenho Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador/a de Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliador/a Interno/a (designado pelo/a Coordenador/a de Departamento Curricular)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliador/a Externo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relator/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

11. Indique, por favor, se na qualidade de avaliador/a alguma vez procedeu à observação de aulas.

Sim

Não

12. Indique, por favor, se enquanto avaliado/a teve observação de aulas.

Sim

Não

PARTE II

13. Encontra seguidamente um conjunto de **itens** relacionados com a **Avaliação do Desempenho Docente**. Tente **abstrair-se** do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente **em vigor**. O que se pretende é caracterizar as percepções de professores acerca do modo como **a avaliação do seu desempenho deveria decorrer** e não recolher propriamente o seu posicionamento crítico relativamente ao normativo vigente.

Pedimos-lhe, desse modo, **que se posicione relativamente a cada um dos itens** e nos diga qual o seu **grau de concordância** face à afirmação que lhe está associada.

Use, para o efeito, a escala a seguir indicada, constituída por **4 posições**, ordenadas por **ordem crescente de 1 a 4**, assinalando com **X** a opção que melhor pensa corresponder à sua percepção.

1. Não Concordo Mesmo Nada

1

2

3

4

4. Concordo Totalmente

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.	contribui para a valorização da profissão docente.	1	2	3	4
2.	constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	1	2	3	4
3.	deve estar orientada para o desenvolvimento profissional do professor.	1	2	3	4
4.	contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor.	1	2	3	4
5.	deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	1	2	3	4
6.	deve centrar-se no desempenho do professor na sala de aula.	1	2	3	4
7.	deve centrar-se na autoavaliação do professor.	1	2	3	4
8.	deve considerar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	1	2	3	4
9.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	1	2	3	4
10.	deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
11.	deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	1	2	3	4
12.	deve proporcionar a observação de aulas.	1	2	3	4
13.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma pelo Diretor da Escola.	1	2	3	4
14.	deve, a existir observação de aulas, considerar a mesma obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	1	2	3	4
15.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma em pelo menos dois momentos consecutivos.	1	2	3	4
16.	tende a causar tensões nos professores.	1	2	3	4
17.	é um direito que assiste aos professores.	1	2	3	4
18.	fomenta a participação dos professores na vida da escola.	1	2	3	4
19.	fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática docente e a sua aprendizagem com a experiência.	1	2	3	4
20.	contribui para a valorização do trabalho docente.	1	2	3	4
21.	permite identificar necessidades de formação dos professores.	1	2	3	4
22.	faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	1	2	3	4
23.	deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	1	2	3	4
24.	deve considerar o currículo académico do professor.	1	2	3	4
25.	deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
26.	deve considerar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	1	2	3	4
27.	deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	1	2	3	4
28.	deve ser realizada por avaliadores com competência profissional para o efeito reconhecida e aceite.	1	2	3	4
29.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	1	2	3	4
30.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma pelo Coordenador de Departamento.	1	2	3	4
31.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	1	2	3	4
32.	constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
33.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma em pelo menos dois momentos distintos.	1	2	3	4
34.	tende a causar conflitos entre os professores.	1	2	3	4
35.	implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	1	2	3	4
36.	fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	1	2	3	4
37.	fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	1	2	3	4
38.	permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	1	2	3	4
39.	ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	1	2	3	4
40.	deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	1	2	3	4
41.	deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4
42.	deve considerar a participação do professor em todas as ações de formação independentemente da temática.	1	2	3	4
43.	deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4
44.	deve incluir a participação de alunos.	1	2	3	4
45.	deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	1	2	3	4
46.	deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	1	2	3	4
47.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma por Inspetores.	1	2	3	4
48.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma por docentes do ensino superior.	1	2	3	4
49.	deve, a existir observação de aulas, considerar 180 minutos para a sua realização por cada ciclo de avaliação, por ser o período de tempo adequado.	1	2	3	4
50.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	1	2	3	4
51.	implica uma sobrecarga burocrática para as escolas.	1	2	3	4
52.	tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	1	2	3	4
53.	fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	1	2	3	4
54.	fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
55.	promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	1	2	3	4
56.	deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	1	2	3	4
57.	deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	1	2	3	4
58.	deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	1	2	3	4
59.	deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
60.	deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	1	2	3	4
61.	deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4
62.	deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	1	2	3	4
63.	deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	1	2	3	4
64.	deve, a existir observação de aulas, prever a realização da mesma por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	1	2	3	4
65.	deve, a existir observação de aulas, considerar a mesma obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	1	2	3	4
66.	deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	1	2	3	4
67.	deve, a contemplar a realização do relatório de autoavaliação, considerar a entrega do mesmo no final do ano escolar anterior ao fim do ciclo avaliativo.	1	2	3	4
68.	fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	1	2	3	4
69.	constitui uma forma de promover oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4
70.	constitui um meio para melhorar a qualidade docente.	1	2	3	4
71.	constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	1	2	3	4
72.	promove o trabalho colaborativo entre os professores, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.	1	2	3	4
73.	proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	1	2	3	4
74.	deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	1	2	3	4
75.	constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	1	2	3	4
76.	deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
77.	deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	1	2	3	4
78.	deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	1	2	3	4

Perspetivas sobre Qualidades de um Bom Professor					
1.	deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	1	2	3	4
2.	deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática docente.	1	2	3	4
3.	deve, a existir observação de aulas, considerar a mesma obrigatória para professores em período probatório.	1	2	3	4
4.	deve, a existir observação de aulas, considerar a mesma obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	1	2	3	4
5.	deve, a contemplar a realização do relatório de autoavaliação, considerar a entrega do mesmo anualmente.	1	2	3	4
6.	deve, a existir observação de aulas, considerar a mesma obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	1	2	3	4
7.	fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
8.	fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	1	2	3	4
9.	constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	1	2	3	4
10.	fomenta a existência na escola de um plano de formação para a melhoria do desempenho docente.	1	2	3	4

14. Na sua perspetiva, quais poderão ser os **três aspetos mais positivos** e os **três aspetos menos positivos** da **Avaliação do Desempenho Docente**.

Aspetos mais positivos	Aspetos menos positivos
1.	1.
2.	2.
3.	3.

15. Numa perspectiva de síntese, **indique** agora **três razões** que, na sua opinião, justificam a **imprescindibilidade** ou a **inutilidade** da **Avaliação do Desempenho Docente**.

Imprescindibilidade	Inutilidade
1.	1.
2.	2.
3.	3.

PARTE III

16. A **Avaliação do Desempenho Docente** visa, no fundo, a promoção da qualidade do ensino e, por isso, da **qualidade docente**. Nesse sentido, pedimos-lhe que se concentre agora em **qualidades** que caracterizem para si o **perfil profissional** de **um bom professor**.

De entre as **qualidades** abaixo indicadas, **selecione**, desse modo, **seis** que, na sua opinião, todo o **bom professor** deve ter e hierarquize-as de acordo com o **grau de importância** relativa que lhe atribui. Para o efeito **associe números de 1 a 6** (1 para a **primeira** prioridade e assim sucessivamente, até **6** para a **última** prioridade):

1. Dominar os conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>
2. Ter capacidade de comunicação verbal e escrita.	<input type="checkbox"/>
3. Ter conhecimentos e competências sobre uma variada gama de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos inovadores e adequados ao exercício da função docente na sua área específica.	<input type="checkbox"/>
4. Revelar um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investir na qualidade das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>
5. Ter competência profissional para manter a disciplina na sala de aula, promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	<input type="checkbox"/>
6. Ter competência profissional para conceber iguais oportunidades de participação, promover o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e adotar regras de convivência, colaboração e respeito.	<input type="checkbox"/>
7. Ter competência profissional para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, reflectir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.	<input type="checkbox"/>

8. Ter competência profissional para ajustar a sua ação pedagógica a diferentes contextos e às características e necessidades dos diferentes alunos.	<input type="checkbox"/>
9. Refletir sobre a prática docente e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>
10. Ter capacidade para promover o trabalho colaborativo, potenciando a sua integração em comunidades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
11. Tomar a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático).	<input type="checkbox"/>

17. Utilize este espaço para acrescentar algo sobre o tema que não tenha sido abordado ao longo do

Apreciação Final

questionário ou fazer algum comentário que considere relevante.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice IX



Caro/a Colega

Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, subordinada ao tema “*Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na perspetiva de Professores*”.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do estudo e conclusão da tese, elaborei um questionário que irá ser aplicado a todos/as os/as professores/as (avaliados/as e avaliadores/as), de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal).

Para aperfeiçoar e testar o documento elaborado é importante a opinião de amigos críticos. As informações recolhidas destinam-se apenas a diagnosticar possíveis insuficiências na conceção do questionário, visando melhorar o documento e eliminar ambiguidades, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Nesse sentido, solicito a sua/tua colaboração nesta investigação preenchendo o questionário e fornecendo a sua/tua opinião acerca do mesmo, relativamente às dificuldades sentidas ao responder ao questionário, bem como sobre a sua extensão, a pertinência e a abrangência das questões apresentadas, os enunciados das questões e dos itens e o tempo previsto para o seu preenchimento.

Agradeço desde já o seu/teu contributo, bem como o interesse e cuidado que, estou certa, dedicará/s ao meu propósito.

Com os meus cumprimentos,

Adelaide Pinto Neto Vaz

Apêndice X



Ex.^{ma}o Senhor/a Diretor/a

Encontramo-nos neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, subordinada ao tema “*Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na perspetiva de Professores*”.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do nosso estudo e conclusão da tese, elaborámos um questionário que irá ser aplicado a todos/as os/as professores/as (avaliados/as e avaliadores/as), de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Setúbal, Portalegre, Évora e Beja).

Para aperfeiçoar e testar o documento elaborado é conveniente a realização de um estudo-piloto. As informações recolhidas destinam-se apenas a melhorar o documento e a eliminar ambiguidades, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Nesse sentido, solicitamos a Vossa Ex.^a colaboração e permissão para a realização deste estudo e muito agradecemos que fizesse chegar o questionário junto dos/as professores/as do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário e em particular junto dos membros da Direção, do/a Presidente do Conselho Geral, dos membros do Conselho Pedagógico, dos membros da Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico, e dos/as Coordenadores/as de Departamento Curricular.

Agradecemos desde já toda a atenção dispensada, bem como o interesse e cuidado que, estamos certos, dedicará ao nosso propósito.

Com os nossos respeitosos cumprimentos,

Évora, 2 de abril de 2013

Adelaide Pinto Neto Vaz

Apêndice XI



ESTUDO-PILOTO

Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, subordinada ao tema “*Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores*”.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do estudo e conclusão da tese, elaborei um questionário que irá ser aplicado a todos/as os/as diretores e professores/as (avaliados/as e avaliadores/as) de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal).

Para aperfeiçoar e testar o documento elaborado é conveniente a realização de um estudo-piloto. É nesse sentido que lhe solicito que se pronuncie sobre a pertinência, clareza e compreensão das questões e dos itens e/ou dimensões omissas, tal como sobre a extensão do documento.

As informações recolhidas destinam-se apenas a melhorar o documento e a eliminar ambiguidades, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração, a qual será de grande utilidade para aperfeiçoar o instrumento e para potenciar uma melhor consecução do estudo a que nos propomos.

Adelaide Pinto Neto Vaz

GUIÃO PARA OS COMENTÁRIOS

1. Tendo em consideração a temática do estudo e os destinatários do questionário, considera que as questões e os itens contempladas(os) são pertinentes?

2. Na sua opinião existem questões ou itens, eventualmente, também pertinentes mas não contempladas(os) no questionário?

3. Acha a formulação das questões e dos itens clara e perceptível? Importa-se de apresentar exemplos em que tais qualidades não se verifiquem?

4. Qual a sua opinião acerca da apresentação formal e da dimensão do questionário?

5. Sugestões complementares / Dúvidas / Dificuldades sentidas durante o preenchimento do questionário.

Apêndice XII**INTRODUÇÃO**

Num contexto de rápidas e profundas alterações a nível social, político e económico, repercutindo-se inevitavelmente no sistema educativo, impõe-se a necessidade de avaliação, nomeadamente a avaliação das escolas ou a avaliação do desempenho docente (Stufflebeam, 1990; Day, 2001).

A escola não pode alhear-se da constante evolução da sociedade. Bem ao contrário, terá de se antecipar à mudança, sob pena de caminhar para o seu próprio insucesso, deixando por cumprir a função que a sociedade lhe confere – *preparar os jovens de hoje para virem a enfrentar os desafios do amanhã* – e que é, afinal, o grande objetivo de uma educação que se pretende de qualidade, termo que, há que o reconhecer, pode adquirir tantos significados quantos são aqueles que o utilizam e os contextos em que o fazem. Aponta-se, assim, para uma escola de qualidade, sendo esta “condição *sine qua non* da qualidade da educação” (Patrício, 1997, p. 66).

A escola tem, para isso, e cada vez mais, de se revelar como uma organização aprendente e autorreflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afetivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes e demais funcionários, influenciando positivamente o contexto social envolvente com a qualidade que confere ao serviço educativo que presta e com a adequação da sua oferta formativa (Senge, 2000; Davies & Ellison, 2001; Neto, 2007; Alarcão & Roldão, 2008).

Associa-se muitas vezes a qualidade da educação ou a qualidade do ensino à simples consecução de “níveis” pré-estabelecidos (Patrício, 1997). Mas o ensino será de qualidade se, em vez de ser um processo de instrução passiva ou mecânica, for um processo criativo e reflexivo, que permita aprendizagens significativas a uma grande diversidade de alunos e que tenha em conta as exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto. Isso pressupõe professores de qualidade, competentes, eles próprios também criativos e reflexivos (Neto, 1998; Day, 1999; Flores, 2010; Alves & Flores, 2011).

O conceito de qualidade do ensino parece, assim, relacionar-se com o conceito de qualidade dos professores, de desenvolvimento profissional, de eficácia escolar e, também, com o conceito de avaliação do desempenho docente. A avaliação do desempenho docente afigura-se, assim, como um conceito emergente da política educativa atual (nacional e internacional), que visa potenciar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com vista ao aprofundamento da qualidade destes profissionais e à melhoria da qualidade do serviço educativo, em particular das aprendizagens dos alunos. A avaliação não pode, todavia, ser entendida como a solução para todos os problemas que afetam o ensino, principalmente se não se problematizarem, tal como sugere Flores (2010), os seus princípios, fins, procedimentos e efeitos. Contudo, agir no campo de uma cultura avaliativa que informe a profissionalidade docente é um dos desafios de uma escola que aprende, que reflete sobre as suas opções, monitorizando-as e reformulando-as de acordo com as conclusões a que chegou (Alarcão 2000; Senge, 2000; Alarcão, 2002; Neto, 2007; Flores, 2010; Roldão, 2010; Alves & Flores, 2011).

No domínio da educação, a avaliação, em sentido amplo, adquire um enfoque cada vez mais abrangente. Tradicionalmente, centrava-se, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, o seu enfoque foi consideravelmente estendido. O conceito atual de avaliação abrange os currículos, as metodologias, os recursos, as instituições escolares, a gestão, a formação e, também, o desempenho docente (Stufflebeam, 1990; Day, 2001; Flores, 2010; Alves & Flores, 2011).

Muito embora a avaliação do desempenho docente seja alvo de controvérsia, não só devido ao entendimento do próprio conceito de avaliação pelos intervenientes no processo avaliativo, como também devido à natureza da sua própria implementação, ela torna-se, contudo, um tema central no debate sobre questões da educação. Tal como acentuam Rodrigues e Peralta (2008), “na procura de melhores resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental” (p. 2).

Na verdade, o conceito de avaliação suscita, devido à sua natureza intrinsecamente polissémica, diferentes interpretações. Assim, segundo Lesne (1984), “avaliar é pôr em relação de forma explícita ou implícita, um referido (...) com um referente” (p. 132). A avaliação evolui desde uma avaliação de medida (Estrela e Nóvoa, 1999) e tende a ser

entendida enquanto “investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 37). Para além disso, Scriven (apud Batista et al., n.d.) evidencia o conceito de avaliação como “a determinação sistemática e objectiva do mérito ou valor de alguma coisa” (p. 7). Deste modo, 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.

Através da breve revisão de literatura efetuada, e no intuito de enquadrar a problemática em estudo, perspetivaram-se diversos quadros conceptuais nos quais o conceito de avaliação assume diferentes significados. No entanto, foi possível constatar a existência de duas concepções predominantes de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo. A avaliação como medida foca uma realidade única que pode ser apreendida objetivamente; a avaliação como diálogo pressupõe, ao contrário, a existência de várias realidades subjetivas em interação. As duas concepções de avaliação baseiam-se, assim, em enfoques diferentes da realidade e tendem, desde logo, a condicionar a escolha dos modelos de avaliação.

Os modelos de avaliação parecem, assim, ter evoluído segundo duas perspetivas distintas que podem ou não coexistir: uma perspetiva que visa uma decisão final ou a prestação de contas (*accountability*), com uma finalidade essencialmente sumativa; e uma perspetiva de tipo descritivo, com uma finalidade essencialmente formativa (McConney, 1995).

A finalidade da avaliação irá, deste modo, determinar as vertentes avaliativas a adotar nos modelos de avaliação e, em particular, nos modelos de avaliação do desempenho docente.

A investigação que pretendemos levar a cabo tentará evidenciar os sentidos e os desafios que, na perspetiva dos professores, estão associados à avaliação do seu desempenho e às correspondentes implicações na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento profissional, por um lado, e na melhoria do serviço educativo que prestam, por outro. Começaremos por dar conta da pertinência da problemática em estudo no contexto educativo atual (Ponto 1), focalizando-nos, de seguida, na definição da problemática da investigação (Ponto 2). No Ponto 3 do projeto explicita-se a questão de partida e no Ponto 4 formulam-se os objetivos que nos propomos alcançar. O Ponto 5

corresponde à apresentação de uma breve, embora tanto quanto possível atualizada, revisão de literatura. No Ponto 6 começa-se por justificar as opções metodológicas adotadas, apresentando-se de seguida os procedimentos e as linhas metodológicas consideradas pertinentes e adequadas à prossecução dos objetivos traçados. No Ponto 7 referem-se os principais resultados que se esperam alcançar. Na Bibliografia de partida são apresentadas as fontes bibliográficas, bem como a legislação, citadas ou apenas consultadas que estiveram na base da construção do projeto. Na referência tomou-se por base as normas da *American Psychological Association* (APA).

1. PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Em Portugal, com a implementação de sucessivas reformas educativas e reorganizações curriculares, exige-se dos professores uma intervenção cada vez mais diversificada e qualificada. Como tal, parece crescer a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente por parte de investigadores, de decisores políticos e dos próprios professores, como instrumento para promover a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, do ensino, da aprendizagem e da escola.

Com efeito, os três últimos anos têm sido palco, no nosso país, da manifestação de duas posições aparentemente (irre)conciliáveis: de um lado, a aplicação de um modelo de avaliação do desempenho docente, que foi amplamente contestado; do outro lado, a necessidade de incrementar uma dimensão avaliativa (de reflexão, análise, questionamento, crítica e monitorização) na prática profissional. O espaço que medeia entre estes dois pólos é fundamental para estabelecer pontos convergentes e divergentes, porquanto permite conhecer e compreender as perspetivas dos professores sobre os sentidos e desafios da avaliação do desempenho na sua aprendizagem e correspondente desenvolvimento pessoal e profissional, bem como na melhoria das suas práticas.

Na verdade, é necessário que o Ministério da Educação e Ciência e a sociedade consigam monitorizar os níveis de satisfação em relação à qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino, dado que a qualidade do ensino é um dos fatores mais importantes da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Por esse motivo, torna-se fundamental dedicar particular atenção ao aprofundamento da qualidade dos professores. É neste contexto que consideramos pertinente a realização do presente

estudo, tendo em vista investigar como é que a avaliação do desempenho docente poderá, na perspetiva dos professores, contribuir, por um lado, para a sua valorização e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, por outro, o que é que poderá trazer de relevante para a formação de professores, a qual tem sido tantas vezes acusada de ineficaz e tantas vezes remodelada, sem que se saiba com rigor quais as suas falhas, os seus sucessos, as suas necessidades de desenvolvimento ou de mudança.

Além do aspeto profissional, a pertinência do estudo revela-se também no entendimento da avaliação como uma necessidade organizacional, *leitmotiv* para a eficiência e qualidade da escola. Na realidade, os professores são atores fundamentais na escola enquanto “comunidade reflexiva e aprendente” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19), ou “collaborative learning organisation” (Davies & Ellison, 2001, p. 182), que *reflete* num contexto colaborativo sobre as opções pedagógicas, *aprendendo* a gerir, segundo Fullan (1993), as forças de mudança, voltando as forças positivas a seu favor e mitigando as negativas.

Mas o estudo adquire também relevância em termos da própria investigação educacional. Na verdade, uma vez que estamos perante um novo quadro de avaliação do desempenho docente, os dados recolhidos, enraizados nas perceções dos principais atores no processo, poderão ajudar a “perceber de que modo a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade dos professores, do seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos” (Flores, 2010, p. 7).

Nos últimos anos tem vindo a crescer significativamente o número de estudos que, tanto a nível internacional, como, mais recentemente, a nível nacional, se têm debruçado sobre a avaliação do desempenho docente. Contudo, e como tivemos ocasião de verificar a partir da revisão de literatura efetuada sobre o tema, no caso concreto do nosso País poucos têm sido os estudos realizados quer no domínio das perspetivas de professores sobre a avaliação do seu desempenho, quer em relação aos efeitos da avaliação do desempenho docente na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a sua relação com a melhoria do serviço educativo que prestam à escola.

No que referimos assentou a razão da escolha do tema central da investigação que nos propusemos levar a cabo e à qual se refere o presente projeto, cujo título é, recordamos, o seguinte: *Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores*.

2. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Embora a definição do tema ou do contexto conceptual de uma investigação seja fundamental na realização de um estudo, a definição da problemática da investigação a partir desse tema assume ainda maior acuidade.

Deste modo, importa salientar a importância de cada investigador “escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 31).

Contudo, embora se torne fundamental a celeridade da escolha da problemática, a mesma não deve ser preterida em detrimento da pertinência da sua eleição. Tendo em conta estas considerações, a problemática que motivou o estudo que pretendemos levar a cabo prende-se com a inquietação, a perturbação nas escolas e a insatisfação dos professores, notada a nível nacional, provocadas pelas alterações repentinas e inesperadas efetuadas ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, no que respeita à avaliação do desempenho docente.

Na realidade, a política de avaliação que, nestes últimos anos, tem vindo a ser implementada em Portugal tem sofrido sucessivas alterações, dado que tem gerado grande insatisfação nos professores, tendo sido amplamente contestada, não só por os mesmos a considerarem demasiado burocrática, como também por terem dúvidas sobre a sua exequibilidade, equidade e interesse para a promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Perante tantas dúvidas, inquietações, perturbações, insatisfações e sucessivas alterações legislativas, parece assim fazer sentido clarificar,

conhecer e compreender as perspectivas dos professores sobre os sentidos e os desafios da avaliação do desempenho docente.

3. QUESTÃO DE PARTIDA

Tendo em consideração a problemática antes explicitada, procurar-se-á encontrar resposta para a questão de partida a seguir formulada:

- Será que a avaliação do desempenho docente, na perspectiva de professores, potenciou (ou poderá vir a potenciar) o aprofundamento da qualidade docente e a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos?

A questão que enformou os nossos propósitos assume, contudo, apenas uma orientação possível, transitória e flexível, sujeita a uma progressiva adaptação à medida que o trabalho for evoluindo.

4. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a problemática e a questão de partida antes configuradas, o presente estudo será desenvolvido tendo em vista a consecução dos objetivos de investigação, a seguir explicitados, ainda que os mesmos possam vir a assumir um papel eventualmente transitório, no percurso não determinístico (estamos a lidar com fenómenos complexos) que o estudo venha realmente a tomar:

- Conhecer as perspectivas de professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, tendo em conta o seu possível contributo para a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.
- Conhecer quais os sentidos que a avaliação do desempenho docente tem para os professores, sejam eles professores avaliadores ou avaliados.
- Analisar os efeitos que, na perspectiva dos professores, o processo de avaliação do desempenho docente poderá operar, efetivamente, na promoção da sua aprendizagem, da sua formação e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- Avaliar o impacto que, na perspectiva dos professores, a avaliação do desempenho docente poderá vir a ter na melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.
- Conhecer as estratégias avaliativas que, na perspectiva dos professores, devem ser adotadas no sentido de promover a sua aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal e profissional.
- Conhecer as perspectivas dos professores acerca do papel da supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente, nomeadamente os seus contributos concretos para a sua aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal e profissional.
- Comparar as perspectivas dos professores avaliadores e avaliados acerca dos desafios, das dificuldades e dos constrangimentos colocados pela existência de um processo formal e obrigatório de avaliação do desempenho docente.

5. BREVE REVISÃO DE LITERATURA

O mundo é hoje palco de profundas e rápidas alterações. Vivemos atualmente numa sociedade multicultural mais competitiva, mais exigente a todos os níveis, mas também mais aberta do ponto de vista económico e, simultaneamente, mais instável, mais insegura e menos previsível. Hoje todos sabemos que muito dificilmente um emprego será para toda a vida, numa dada empresa ou até mesmo num determinado país. As mutações rápidas e profundas, a imprevisibilidade e a interdependência económica, política e social são características marcantes das nossas sociedades. Vivemos assim, hoje em dia, tempos de incerteza em campos diversos e que se refletem inevitavelmente na escola. Deste modo, emerge a necessidade de preparar os jovens de hoje para estarem habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes possibilitem viver plenamente neste tipo de sociedades (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006).

O objetivo primordial é garantir que os sistemas educativos preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de comunicar facilmente na sua língua e, provavelmente, numa língua estrangeira, de saber utilizar as tecnologias de

informação e comunicação, de selecionar informação, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades (Neto, 1998; Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006).

Importa realçar que os currículos atuais lançam desafios que vão muito para além da memorização de informação e de procedimentos rotineiros. São muitíssimo mais exigentes do que há trinta anos atrás, quer na diversidade e profundidade de conhecimentos que exigem, quer ainda na preocupação explícita com a integração, relação e mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, se devem desenvolver em contextos com real significado para os alunos (Neto, 2007).

As transformações pelas quais a sociedade passa estão alicerçadas tanto em avanços tecnológicos, quanto nas competências dos indivíduos, levando a educação a desempenhar um novo papel: o de formar profissionais capazes de responder a uma nova lógica de funcionamento das instituições escolares num tempo de grandes desafios e audácias, incertezas e progressos nos diversos ramos da ciência, impondo, inevitavelmente, novos desafios à educação a nível mundial (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006).

O impacto destas transformações sobre a escola e sobre a sociedade requer mudanças significativas na escola e, conseqüentemente, no desempenho dos professores, agentes de mudanças e também produto delas.

Emerge, assim, a necessidade de um novo paradigma de escola, o qual, como refere Nóvoa (1999), pretende “trazer outra vez os professores para o retrato (...) colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos” (p.11).

Uma das dimensões desse novo paradigma de escola diz respeito à avaliação. Como refere Fernandes (2010),

a avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino. (p.5)

Exige-se, deste modo, dos professores elevado grau de desenvolvimento, autonomia, criatividade, capacidade de reflexão e de intervenção na realidade educativa de uma nova escola localizada num contexto de uma nova sociedade.

A qualidade profissional e a eficácia dos professores tornaram-se, desse modo, objetivos nucleares das reformas educativas a nível mundial. Assim, tal como refere Danielson (2000), “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” (pp.12-15).

Embora a qualidade se tenha tornado, um pouco por todo o mundo, num dos temas centrais nos discursos políticos no campo da educação, ainda não conseguimos identificar o que explica a qualidade e a forma como se poderá alcançar a qualidade da educação, do ensino ou dos docentes, pois trata-se de um termo que apresenta uma grande diversidade de significados, dependendo do enfoque, dos pressupostos e dos resultados que lhe estão subjacentes (Goodwin, 2010; Alves & Flores, 2011).

Neste contexto assiste-se, no campo global da avaliação, a um crescente interesse específico pela avaliação do desempenho docente. Como salientam Rodrigues e Peralta (2008), “na procura de melhores resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental” (p. 2).

Ainda de acordo com os mesmos autores, a avaliação do desempenho docente está associada a um processo que engloba os atos de observar, de descrever, de analisar e de interpretar a atividade profissional dos professores, com vista a uma tomada de decisão que influencie, entre outras, as componentes científica, pedagógica, didática e administrativa do conteúdo funcional destes agentes educativos.

Situando-se num paradigma emergente de desenvolvimento profissional, a avaliação do desempenho docente é considerada como um meio que tende a orientar a ação, tendo como alvo fundamental a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e como finalidade última a promoção da qualidade do ensino e da escola. Neste sentido, deve considerar-se o processo de avaliação como um conjunto de procedimentos de investigação que proporcionam a melhoria e o controlo da prática de ensino. Deste modo, avaliar e preparar professores para o processo educativo pode fazer-se através da promoção da sua aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento, aplicando uma avaliação capaz de respeitar a liberdade pessoal e de promover o progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, onde o professor assuma a participação ativa de uma forma consciente, reflexiva e comprometida (Rodrigues & Peralta, 2008;

Alarcão & Roldão, 2009; Alves & Machado, 2010; Fernandes, 2010; Alves, Flores & Machado, 2011).

Segundo Simões (2000) e Caetano (2008), a avaliação do desempenho docente fundamenta a sua existência enquanto instrumento de gestão que pode decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões. De acordo com Fernandes (2008), a avaliação tem, entre outros propósitos, o intuito de melhorar o desempenho dos professores, as práticas e os procedimentos das escolas. Os professores e as instituições escolares têm o dever de contribuir para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, prestando um serviço educativo de qualidade, apresentando soluções e acima de tudo resultados comparáveis com os que são atingidos pelos estabelecimentos de ensino de excelência na Europa do Século XXI. Fernandes (2008) defende ainda que

parte dos problemas que se arrastam há anos no sistema educativo português resulta de questões relacionadas com a organização e funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação. Mas também das concepções que se sustentam acerca das aprendizagens. (...) A investigação internacional [e nacional] realizada nos últimos trinta anos revela que é possível fazer melhor, quer ao nível das práticas que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas, quer ao nível da chamada avaliação em larga escala, como é o caso dos exames nacionais, obrigatórios, dos ensinos básico ou secundário. (pp. 19-24)

Não obstante a atualidade do tema no âmbito da investigação em ciências da 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, reconhece-se, presentemente, a necessidade da avaliação do desempenho, bem como o seu papel substantivo na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, condição *sine qua non* para alcançar a melhoria das aprendizagens dos alunos, tornando-as, como defende Fernandes (2008), “aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas” as quais “são reflexivas, construídas activamente pelos alunos e auto-reguladas” (p. 26).

Sendo os professores o elemento-chave do sucesso de uma escola, facilmente se conclui que é a nível da preparação e avaliação destes agentes educativos que se coloca com mais acuidade o desafio do futuro. Isto porque é necessário preparar profissionais

criativos e reflexivos, com elevado nível de proficiência, capazes eles próprios de se adaptarem às constantes e rápidas transformações da sociedade, em geral, e do sistema educativo, em particular. Assim, como salienta Fernandes (2008), os agentes educativos não devem ser

encarados como meros receptores que se limitam a gravar informação, mas antes como sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje reconhece-se que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa; é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações, é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afectos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar estes saberes. (p. 26)

Neste contexto, é certo que os professores não podem deixar de considerar a avaliação como fator de promoção do sucesso educativo em geral, assim como do seu próprio sucesso enquanto profissionais do ensino. Mas “O que é avaliar?” e “Para que serve, efetivamente, a avaliação do desempenho docente?” A resposta à primeira questão é, na opinião de vários autores, tais como Hadgi (1994), “sempre inacabada e inexacta” (p. 27). No que se refere à segunda questão, na literatura encontram-se opiniões, como as de Danielson e McGreal (2000), que referem que a mesma visa ajudar a identificar as estratégias de ensino aplicadas pelos docentes ou a sua capacidade de ajudar a construir conhecimento.

Através da breve revisão de literatura que já tivemos oportunidade de efetuar, e no intuito de enquadrar a problemática em estudo, perspetivaram-se diferentes quadros conceptuais nos quais o conceito de avaliação assume diferentes significados. Apesar disso, foi possível verificar a existência de duas concepções predominantes de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo, ambas baseadas em interpretações distintas da realidade e tendentes por isso a condicionar a escolha dos modelos de avaliação. Não admira, desse modo, que estes tenham vindo a evoluir tendo também por referência as duas perspetivas diferenciadas que podem ou não coexistir (McConney, 1995):

- uma primeira perspetiva que visa uma decisão final ou a prestação de contas (*accountability*), com uma finalidade essencialmente sumativa, com o objetivo primordial de julgar o mérito e o valor do desempenho do professor, num determinado tempo e espaço, em interação com uma realidade concreta;

- uma segunda perspetiva, esta de tipo descritivo, com uma finalidade essencialmente formativa, operacionalizada por meio da recolha de informação, da apreciação do processo, da negociação e corresponsabilização, no intuito de detetar falhas, omissões ou inadequações e encontrar estratégias, avaliando-se, sobretudo, com a intenção deliberada de promover a melhoria do desempenho do professor.

As perspetivas de avaliação supracitadas servem assim propósitos distintos, sejam eles sumativos e/ou formativos. Deste modo, a finalidade da avaliação irá determinar as vertentes avaliativas a adotar nos modelos de avaliação e, em particular, na avaliação do desempenho docente.

A avaliação aparece, assim, como um conceito flexível e moldável às situações que se pretende tomar como exemplos a seguir, os quais vão sendo alvo de reformulações necessárias e adaptações cronológicas, em sintonia com os tempos e os protótipos. Como bem salienta a tal respeito Leite (2001), “na avaliação nada é definitivo” (p. 5).

Abordar a problemática da avaliação do desempenho docente pressupõe, desse modo, que se tenha consciência da situação existente, situação que, embora possa ser determinada pelos contornos legislativos vigentes, resulta, também, do modo como tal legislação é levada à prática para, a partir desse conhecimento, se poder encontrar soluções que permitam atingir uma melhoria significativa da qualidade da educação, do ensino e da escola, último objetivo de todo o sistema de avaliação.

Em Portugal, o processo de avaliação do desempenho dos professores sofreu várias alterações ao longo dos tempos como a seguir, de uma forma breve, será explicitado.

Durante a Monarquia, a República e o Estado Novo, a avaliação do desempenho docente traduziu-se, essencialmente, no desenvolvimento de um processo de inspeção que, para além de unicamente externo, era totalmente imposto. Contudo, na parte final desse período histórico passou a envolver também os órgãos diretivos das escolas onde os docentes prestavam serviço, nomeadamente os reitores do Liceu, os diretores de escola (coadjuvados por outros órgãos, tais como delegados de grupo, designados pelo Diretor, com autorização do Diretor Geral) e, em algumas escolas, pelos diretores de curso. Este processo, essencialmente burocrático, só viria a perder protagonismo com a instauração da democracia.

Se bem que entre 1974 e 1990 não tenha havido qualquer processo sistemático de avaliação dos docentes, foram, contudo, realizados inúmeros debates sobre o papel do professor, a avaliação do seu desempenho e a sua carreira.

Após a publicação, em 1989, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), foi promulgado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139/90, de 28 de Abril) que regulamentou a carreira daqueles profissionais do ensino segundo o princípio de “carreira única”, igualmente acessível a todos os professores com base apenas no tempo de serviço e na obtenção de um determinado número de créditos por formação contínua. Configurava-se num processo de avaliação do desempenho docente essencialmente burocrático e administrativo, baseado na autoavaliação e conhecido, por muitos autores, como o modelo de avaliação que “não-avaliava” (Pacheco & Flores, 1999), o qual vigorou até 2007, altura em que se deu a reestruturação da carreira docente.

Em suma, as evoluções na carreira resumiram-se, durante décadas, a aspetos essencialmente burocráticos e meramente administrativos, em que os professores progrediam e eram promovidos na carreira, mas não era reforçado e valorizado o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, os seus próprios processos e produtos de aprendizagem ao longo da vida profissional.

Com a aprovação do estatuto acima referido e, conseqüentemente, do Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro, a avaliação deixou de ser baseada apenas na autoavaliação e foi introduzido um conjunto de alterações significativas, das quais se destaca a observação de aulas, em prol de um regime de avaliação “mais exigente e com efeitos na carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro, preâmbulo). As finalidades da avaliação do desempenho passavam pela “melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das suas aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (*ibidem*, artigo 40). O referido diploma veio a ser significativamente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. De acordo com este normativo o objetivo primordial da avaliação do desempenho docente consiste na “melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar

orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artigo 40).

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, e, posteriormente, do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho e do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, entraram em vigor alterações significativas na avaliação do desempenho docente, denotando-se nestes modelos de avaliação, a nível teórico, a preocupação da coexistência de propósitos sumativos e formativos, pese embora o facto de, a nível prático, e como salientam diversos autores (Flores, 2009, por exemplo), a dimensão sumativa, de índole eminentemente burocrática, ser a que ainda continua a prevalecer.

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, o professor é considerado um fator determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade de acordo com quatro dimensões, a saber: a dimensão profissional e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da 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). O regime de avaliação do desempenho docente aprovado por este normativo e, mais tarde, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, coloca a ênfase no envolvimento ativo dos sujeitos no processo avaliativo.

As alterações ao sistema de avaliação do desempenho docente tiveram como principal objetivo clarificar a articulação da avaliação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, pretendendo-se valorizar a dimensão formativa da avaliação.

A responsabilidade pela avaliação final passou a ser atribuída ao júri da avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, desenvolver com o docente uma relação de acompanhamento com o intuito de potenciar a dimensão formativa da avaliação.

No sentido de garantir que o sistema de avaliação do desempenho docente fosse aplicado de maneira uniforme, a calendarização do procedimento bem como as regras simplificadas de elaboração do relatório de autoavaliação eram estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores, para além de acompanhar e monitorizar globalmente o processo, emite igualmente orientações quanto aos Padrões de Desempenho Docente e aos instrumentos de registo da informação relevante para efeitos da avaliação.

Ainda neste sentido, continuaram a ser regulamentados normativos que, por um lado, pretendiam incrementar a qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos e, por outro, visavam estabelecer critérios para uma maior uniformização na aplicação dos procedimentos da avaliação do desempenho docente, tais como Modelos de Fichas de Avaliação Global (Despacho n.º 14420/2010, de 22 de Setembro), critérios a aplicar na realização da Ponderação Curricular (Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de Setembro) e, ainda, os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 15 de Outubro).

Resumidamente, a implementação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente 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. Face à insatisfação que se fez sentir nas escolas por parte da classe docente, foram introduzidas alterações ao modelo avaliativo vigente, algumas das quais já acordadas entre a Tutela e os representantes dos professores, que visam a desburocratização e a simplificação do mesmo e a diminuição dos momentos avaliativos. Aponta-se, assim, para uma profunda reestruturação no sistema de avaliação, o que implica, desde logo, uma reorganização na formação dos docentes, quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua. Exige-se, além disso, uma lógica diferente de formação, cujo grande enfoque se pretende que seja, acima de tudo, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do docente ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (Neto, 2007; Nico & Nico, 2011).

Na verdade, tal como noutras profissões, relativamente à docência é necessário assegurar a *formação* de quem a exerce para que adquira competência profissional, ou seja, para que tenha um domínio adequado dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos à melhoria da qualidade do desempenho profissional. Parece-nos, assim, oportuno e pertinente tecer algumas considerações sobre os conceitos de *desenvolvimento profissional* e de *formação*.

O conceito de desenvolvimento profissional é um conceito próximo do conceito de formação, mas não é um conceito equivalente. Na tentativa de estabelecer um confronto semântico entre os dois conceitos, Ponte (1986) chegou a considerações do tipo:

- A formação está muito associada à ideia de frequentar cursos; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos mas também outras atividades como projetos, troca de experiências, leituras ou reflexões, por exemplo.
- Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro; com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora.
- Na formação atende-se àquilo que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspetos que o professor já tem mas podem ser desenvolvidos.
- A formação tende a ser vista de modo compartimentado; o desenvolvimento profissional tende a implicar a pessoa do professor como um todo.
- A formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes não chega a sair da teoria; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática e considera a teoria e a prática de forma interligada.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo que se vai desenrolando ao longo do tempo. O desenvolvimento profissional contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através de diferentes tipos de oportunidades e experiências, tanto formais como informais, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes (Marcelo, 2009).

Day (2001) apresenta a seguinte definição de desenvolvimento profissional que ilustra bem a complexidade deste processo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem,

renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (p. 21)

Ao valorizar-se o desenvolvimento profissional, os docentes passam a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias, deixando de ser vistos como meros recetáculos de formação (Ponte, 1986).

Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida assume particular relevância, sendo um direito da pessoa e uma necessidade da profissão. Como referem Nico e Nico (2011),

é uma realidade incontornável e uma exigência dos tempos que vivemos, que os sistemas de qualificação dos países desenvolvidos assumam a totalidade da vida de cada pessoa, no sentido de adequarem, construírem e adaptarem a sua oferta formativa a cada circunstância vital dos indivíduos. Hoje, mais do que nunca, o direito à educação é um direito sem rugas e deve exercer-se, com a mesma quantidade e qualidade, em qualquer momento da vida de cada indivíduo. Esta realidade complementa-se com o facto de termos, hoje de forma bem clara, a percepção e que as qualificações, as competências, os conhecimentos, construídos e desenvolvidos através de percursos formais de qualificação, têm um tempo de vida útil bastante curto, o que faz com que todos os indivíduos necessitem de uma aprendizagem contínua, que lhes permita estar devidamente informados ao longo de toda a sua vida. (p. 20)

Compreende-se, assim, a importância da formação contínua na atividade docente, tanto a nível das ciências da especialidade, como das ciências da educação. Tal como refere Sebarroja (2003),

a formação contínua realiza-se em dois planos complementares: o individual, com a aquisição contínua de um saber sólido e actualizado nas distintas áreas do conhecimento; e o colectivo, com o intercâmbio de ideias e experiências e o trabalho cooperativo (...). Em ambos os casos, a chave está na intensidade da reflexão sobre a teoria e sobre a prática. (p.130)

Concordando com Sebarroja, ao longo do processo de formação contínua é importante desenvolver trabalho colaborativo, tendo sempre a preocupação de conversar com os pares, de trocar impressões e experiências, de compreender outros pontos de vista, de conjugar esforços e alcançar soluções, com vista a construir uma cultura marcada pelo rigor e profissionalismo.

Ainda em consonância com Sebarroja, consideramos que é também da capacidade de refletir sobre a teoria e sobre a prática, ou seja, de *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* que resultará um contínuo enriquecimento, quer do conhecimento

científico, pedagógico e didático, quer acerca da realidade efetiva que é a escola enquanto instituição social, que são os alunos e que é toda a comunidade escolar e extraescolar, o que certamente irá promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional.

A transformação das experiências a partir de um processo autoformativo, alicerçado na reflexão e na pesquisa, desempenha igualmente um papel determinante, enquanto processo de desenvolvimento do indivíduo, quer em termos de maturidade, quer de competência (Sousa, 2006).

Assim, 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 (Nóvoa, 1999). Como sublinham Rodrigues e Esteves (1993), “parece legítimo que a formação do professor o habilite a responder adequadamente às funções que a escola e o sistema educativo esperam que ele desempenhe” (p. 71).

Mas se a formação é aceite inequivocamente como parte integrante da vida dos docentes, em relação às questões da avaliação do desempenho tendem a persistir algumas interrogações.

Numa altura de transição entre o modelo de avaliação preconizado anteriormente e um novo modelo de avaliação, parece-nos pertinente e útil determinar quais as perspetivas dos professores em relação aos sentidos e desafios da avaliação do desempenho docente na promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, da qualidade do ensino e da escola.

Embora já tenham sido realizados estudos no âmbito da avaliação do desempenho docente a nível internacional e, mais recentemente, também a nível nacional, da breve revisão de literatura efetuada deparámo-nos com a existência de poucos estudos empíricos efetuados em Portugal sobre as perspetivas dos professores em relação aos sentidos e desafios da avaliação do desempenho docente na promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

6. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dada a complexidade de que se reveste todo o fenómeno educativo, enquanto fenómeno social, a escolha da metodologia mais adequada e profícua aos objetivos do estudo empírico é uma decisão que requer especial acuidade, uma vez que a metodologia se relaciona não só com a forma de obtenção e recolha de dados, como também com o modo como deles se extraem significados (Neto, 1998).

A postura metodológica que advogamos no que se refere à investigação em educação recusa antagonismos, pois é nossa convicção que, em educação, quantitativo e qualitativo devem ser considerados como complementares. Razões que encontramos, por exemplo, no pensamento de Almeida e Pinto (1986), ao afirmarem que o recurso a diferentes técnicas numa mesma pesquisa, ou seja, a métodos de triangulação metodológica, se revela um procedimento fundamental na validação instrumental e na consequente validação da pesquisa, com base no confronto e complementaridade das informações recolhidas pelas várias técnicas. Assim, à luz destes pressupostos e tendo em conta o carácter sistémico, complexo e plural da avaliação do desempenho docente enquanto fenómeno social que é, para recolha de informação, pareceu-nos pertinente neste estudo prever o recurso a técnicas de investigação que possam interagir, de forma sinérgica, de modo a melhor compreender o fenómeno em estudo.

6.1. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados e sua Análise

6.1.1. *Procedimentos de Recolha de Dados*

Para dar consecução aos objetivos antes definidos, o estudo empírico deverá contemplar duas grandes fases, uma de orientação quantitativa, extensiva e estatística e outra de orientação qualitativa e interpretativa, organizadas em sequência metodológica.

Fase 1: de orientação quantitativa

Esta fase será suportada no recurso ao método de *inquérito por questionário*. Este revela-se adequado quando se pretende realizar uma pesquisa de carácter extensivo, pois permite interrogar um número significativo de indivíduos, em que muitas vezes se coloca um problema de representatividade e se pretende quantificar uma grande quantidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Uma vez circunscrito o campo de análise, na dependência direta dos objetivos da investigação, ao investigador deparam-se, então, três possibilidades de escolha dos sujeitos que pretende estudar, sobre os quais irá fazer incidir a recolha de dados e as suas análises: ou a totalidade da população; ou uma amostra representativa da população; ou, ainda, componentes não estritamente representativas, mas, ainda assim, características da população (Quivy & Campenhoudt, 1995).

De acordo com Clegg (1995), o termo *população* aplica-se a “qualquer conjunto de números, finito ou infinito, que se refira a objectos ou acontecimentos reais ou hipotéticos” (p. 77). Dada a abrangência desta definição, uma população pode, assim, referir-se não só a números relativos a seres humanos, mas também a quaisquer números que respeitem a um conjunto que partilhe determinada característica. População refere-se, desse modo, à totalidade de um dado conjunto de que podemos extrair uma pequena parte, a qual constituirá a *amostra* a estudar.

Tendo por objetivo investigar as perspetivas de professores sobre o processo de avaliação do desempenho docente, começámos por delimitar a população que pretendíamos estudar e, identificamos, à partida, como participantes nesta fase da investigação professores de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Évora, Beja e Portalegre). A razão substantiva que nos levou a tomar a decisão de recorrer a esta população-alvo justifica-se pela necessidade de restringir os participantes no estudo, de forma a tornar a investigação exequível e, ainda, por coincidir com a nossa região de trabalho e de residência.

Assim, tendo em conta a população-alvo selecionada, o *questionário* pareceu-nos ser a técnica mais adequada para a recolha de dados nesta fase.

O uso e a utilidade do questionário não estão, no entanto, isentos de algumas críticas. Uma das limitações habitualmente apontadas ao questionário é o facto de colocar o questionado perante uma série de perguntas que podem ser totalmente novas para ele e que, devido à necessidade de ter de dar uma resposta, possa responder de qualquer forma. Se o inquirido não apreender o sentido das perguntas apresentadas, o modo como a pergunta está formulada pode, por si só, orientar e/ou induzir um determinado tipo de resposta, distorcendo ou enviesando os resultados e as conclusões dele derivadas.

Admitindo, muito embora, esse tipo de críticas, é de considerar pelo menos três aspectos que, apesar disso, servem para avaliar as potencialidades deste instrumento de recolha de dados. Esses aspetos são as características do estudo, o tipo de questionário e a sua utilização conjunta com outros instrumentos de pesquisa. É nesse sentido que, no percurso da investigação, e como foi já salientado, para além dos dados quantitativos que o questionário deverá permitir, serão também recolhidos dados qualitativos, com vista a uma melhor compreensão e validação da evidência recolhida através dos questionários aplicados (Ghiglione & Matalon, 2001).

Construção do Questionário. Um questionário deve, por definição, ser um instrumento criteriosamente elaborado (nalguns casos padronizado mesmo), tanto na redacção das questões como na sua sequência. Com vista a garantir comparação das respostas de todos os sujeitos questionados, é indispensável que cada questão seja colocada a cada sujeito do mesmo modo, sem adaptações nem explicações suplementares por parte do investigador (Ghiglione & Matalon, 2001).

O *questionário* utilizado no estudo foi por nós concebido com o objetivo de proceder a um levantamento das perspetivas de professores relacionadas com a avaliação do desempenho docente, nomeadamente a forma como se posicionam, por um lado, face a aspectos gerais do processo de avaliação, nomeadamente, à pertinência do processo, aos princípios orientadores do processo (objectivos, funções, dimensões, parâmetros nacionais de avaliação), aos objetos de incidência do processo, aos avaliadores (tipos de avaliador e perfil dos avaliadores – qualificação certificada, experiência profissional, conhecimentos profissionais, competências profissionais), ao procedimento de avaliação do desempenho (observação de aulas e relatório de autoavaliação), aos possíveis efeitos de um processo formal e obrigatório de avaliação e, por outro lado, como se posicionam face ao caso específico da observação de aulas (avaliadores, obrigatoriedade, período de tempo/momentos para a sua realização e se consideram a observação de aulas como uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor) e, ainda, como perspetivam as implicações daí derivadas, tanto para a sua vida profissional em concreto, como para o desenvolvimento do Projeto Educativo das escolas em que se inserem e para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta que a Avaliação do Desempenho Docente visa a promoção da qualidade do ensino e, por isso, da qualidade docente, consideramos também pertinente proceder a um levantamento das perspetivas de professores relacionadas com as qualidades ou atributos que caracterizam para eles o perfil profissional de um professor eficaz.

Tendo por base as categorias e subcategorias de análise definidas, foi elaborada a matriz do questionário que possibilitou verificar o equilíbrio das diversas partes do mesmo de modo a contemplar todas as informações consideradas relevantes, tendo em conta os objectivos da investigação.

Para a construção do *questionário*, para além de se procurar ter em conta as qualidades técnicas antes apontadas, procurámos fundamentação na literatura da especialidade, na legislação e baseámo-nos também em instrumentos afins já utilizados. Quanto a este último suporte, inspirámo-nos, particularmente, na versão portuguesa do *Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) – Questionário para Docentes* (o original, em inglês, está disponível em www.oecd.org/edu/talis), que serviu de suporte ao estudo no qual participaram 23 países, entre os quais Portugal.

No sentido de conferir mais actualidade e representatividade ao questionário, realizámos também, uma entrevista em *focus group* cuja intensão foi sobretudo instrumental, ou seja, visou o levantamento de possíveis questões ou temas que pudessem originar outros itens para o questionário ou mesmo reforçar os que já estavam previstos pela via da investigação teórica e documental.

Como metodologia de construção, começámos por elaborar um *questionário preliminar* constituído por questões e itens que resultaram de uma seleção e adaptação de questões e itens quer do instrumento antes referido, quer de outros instrumentos afins já utilizados em Portugal e outras questões e itens que foram por nós concebidas(os) com base na literatura e na entrevista em *focus group*. Na construção do *questionário preliminar*, tivemos a preocupação de ter em conta regras pertinentes, no que respeita à sua forma e conteúdo. Quanto à forma, tentámos que a apresentação das questões fosse ordenada a partir de uma coerência interna das várias partes que iriam compor o *questionário preliminar*. No que se refere ao conteúdo, procurou-se, por um lado, elaborar as questões com vista a conduzir os questionados a posicionarem-se, no âmbito das situações que lhes eram apresentadas, em relação a um valor e, por outro lado,

aproximar a linguagem utilizada nas questões, tanto quanto possível, da linguagem dos questionados (ou seja, julgou-se conveniente evitar termos demasiado técnicos que, se bem que adequados a um discurso académico, pudessem ser menos permeáveis em termos de compreensão pelos questionados).

Validação do questionário. Não obstante as preocupações antes referidas, cumprimos todos os requisitos de qualidade metodológica e técnica do questionário, com vista a aumentar a validade de conteúdo e a fiabilidade do instrumento, visando uma rigorosa recolha de dados. Como salienta Cunha (2007), o instrumento de recolha de dados, deve, além de, poder fornecer dados suficientemente consistentes para poderem ser utilizados em investigação, ser efectivamente capaz de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar.

Tornou-se, deste modo, necessário validar previamente o *questionário preliminar*, particularmente no que se referia a aspetos relacionados com a sua consistência interna, com a validade de conteúdo e, ainda, com a sua funcionalidade.

Em primeiro lugar, submeteu-se o mesmo à análise e avaliação de um *painel de especialistas*. Com o objetivo de sistematizar a análise e avaliação do *questionário preliminar* por parte do *painel de especialistas*, elaborou-se um *Guião*, no qual se destaca a apresentação de algumas questões orientadoras da análise e um espaço destinado a registo de sugestões complementares e apreciação crítica global.

O *painel de especialistas* deu uma valiosa e imprescindível contribuição, no sentido de aperfeiçoar o instrumento, nomeadamente no que diz respeito à semântica e à formulação das questões, bem como à sua operacionalidade temporal; dado que a dimensão do mesmo se apresentava inicialmente muito longa, foi, em consequência, reduzido o número de questões e de itens, tendo-se retirado os que surgiam como laterais ao tema em estudo ou que de alguma forma se repetiam. Surgiram, ainda, as seguintes recomendações: alteração do formato do questionário, de modo a torná-lo mais atrativo; redução de escalas, visando uma leitura mais fácil e rápida por parte dos respondentes; verificação da coerência nas instruções das questões; e reformulação de algumas questões e itens.

Após introduzidas as sugestões do referido painel, com o objetivo de diagnosticar possíveis insuficiências do questionário, optámos por convidar sete amigos críticos¹ a pronunciarem-se exaustivamente sobre as dificuldades sentidas ao responderem, bem como sobre a extensão do questionário, a pertinência e a abrangência das questões apresentadas, os enunciados das questões e dos itens e o tempo previsto para o preenchimento. Em resultado dessa apreciação, foram feitas alterações estruturais no questionário, nomeadamente em termos de adequação em número e concisão dos itens.

O *questionário* ficou, então, constituído por oito páginas datilografadas, sendo a primeira delas preenchida com notas explicativas da finalidade do questionário, bem como as instruções para o seu preenchimento. As restantes páginas são preenchidas pelas quatro partes que compõem o instrumento, as quais compreendem *três questões de resposta aberta* (Questões 1, 2 e 3 – Parte IV), sendo as restantes questões de resposta fechada (resposta alternativa e ordenação). Na maior parte das questões de resposta fechada, usámos a técnica das *Escalas de Likert*², divididas, neste caso, em quatro intervalos. Para responder a estas questões é solicitado aos professores questionados que assinalem, com um X, a opção que melhor pensam corresponder à sua perceção.

Passamos, de seguida, a apresentar e a descrever cada uma das partes que compõem o questionário.

A **Parte I** refere-se aos *Dados Biográficos* dos respondentes. Inclui 12 questões para recolha de dados pessoais e profissionais dos questionados. As questões de 1 a 8 foram adaptadas a partir do inquérito internacional da OCDE – *TALIS* e de outros questionários afins. No que diz respeito à questão 3. *Tempo de serviço em anos*, optámos por estabelecer os intervalos (1-3, 4-6, 7-25, 26-35 e mais de 35), tomando por referência os intervalos relativos aos anos de carreira indicados por Huberman, de modo

¹ De acordo com Day (2010), um amigo crítico tem como função “proporcionar apoio e desafio numa relação de confiança” (p.155).

² Esta técnica inclui uma lista de afirmações em relação às quais se solicita aos questionados que, com base numa escala gradativa e hierarquizada, formulem para cada uma das afirmações uma opinião ou um julgamento. Têm sido utilizadas escalas com distintos intervalos, em número par ou em número ímpar. Alguns autores consideram vantajosa a utilização de um número par de intervalos, visto retirar a possibilidade de o questionado se refugiar, sistematicamente, numa categoria neutra que corresponde ao ponto médio da escala (Neto, 1998).

a podermos estabelecer uma relação entre os mesmos, as fases/temas da carreira identificados pelo mesmo autor e as respostas dos questionados.

Para além das questões de 1 a 8, considerando a questão de partida, bem como os objetivos da investigação antes apresentados, entendemos que deveríamos incluir na Parte I do questionário, também um conjunto de quatro questões relativas à “Intervenção no Processo de Avaliação do Desempenho Docente nos últimos seis anos letivos, incluindo o ano 2012//2013”, em que duas das questões (9.1. e 9.2.) são destinadas a todos os professores avaliados, independentemente de terem sido também avaliadores, e duas das questões (9.3. e 9.4.) se destinam apenas a professores que sejam ou que já tenham sido avaliadores, nomeadamente Diretores, Membros da Comissão Especializada de Avaliação/Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho/Secção de Avaliação do Desempenho Docente, Coordenadores dos Departamentos Curriculares, outros Avaliadores Internos, Avaliadores Externos e professores Relatores. A questão 9.1. destina-se a identificar se o professor questionado, enquanto avaliado, teve aulas observadas. A questão 9.2. tem a finalidade de verificar se o questionado desempenha ou já desempenhou funções de avaliador. A questão 9.3. questiona os professores avaliadores sobre se procederam ou não à observação de aulas. A questão 9.4. questiona os professores não só sobre os cargos específicos desempenhados, como também, tendo por referência os mesmos cargos, a categoria de avaliador na qual pretendem responder ao questionário.

A **Parte II** diz respeito às *Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente*, visa caracterizar as perceções de professores acerca do modo como a Avaliação do Desempenho Docente deveria decorrer e não propriamente recolher o seu posicionamento crítico relativamente ao normativo vigente. Desse modo, pedimos aos questionados, que se posicionem relativamente a cada um dos itens e nos digam qual o seu grau de concordância face à afirmação que lhe está associada, tentando abstrair-se do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor.

É constituída por uma única questão, de resposta alternativa, baseada na técnica das *Escala de Likert*. A questão engloba dois pontos (**1. Aspetos Gerais e 2. O Caso Específico da Observação de Aulas**), e tem as seguintes características:

1. Aspectos Gerais – Inclui setenta e três itens, que visam conhecer as percepções dos questionados relativamente a aspectos gerais da Avaliação do Desempenho Docente. Dos setenta e três itens,

- Dois itens são relativos à *Pertinência do Processo de Avaliação* (itens 1.14., 1.38.). Introduzimos estes itens com base em leituras efetuadas referentes à Avaliação do Desempenho Docente, na entrevista em *focus group, conversas informais* e em informações recolhidas e registadas no *diário de investigação*.
- Dezanove itens referem-se aos *Princípios Orientadores do Processo de Avaliação*, nomeadamente:
 - Objetivos (itens 1.1., 1.4., 1.17., 1.18., 1.19., 1.32., 1.33., 1.46., 1.60., 1.61.). Para a construção destes itens, baseámo-nos no disposto no artigo 40.º, pontos 2 e 3, do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, republicado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.
 - Funções (itens 1.3., 1.47., 1.51., 1.67.). Estes itens foram formulados, com base em leituras efetuadas referentes às funções da avaliação (nomeadamente, Flores, 2009).
 - Dimensões (itens 1.5., 1.20., 1.34.). A construção destes itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 4.º) que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.
 - Parâmetros Nacionais de Avaliação (itens 1.48., 1.62.). A formulação dos itens foi feita com base na entrevista em *focus group*.
- Treze itens dizem respeito aos *Objetos de incidência do Processo de Avaliação* (itens 1.6., 1.8., 1.21., 1.22., 1.23., 1.30., 1.35., 1.39., 1.45., 1.49., 1.50., 1.52., 1.64.). Estes itens surgiram da necessidade de saber as perspetivas dos questionados sobre os *Objetos de incidência do Processo de Avaliação*. A sua construção teve por base a entrevista em *focus group, conversas informais*, informações recolhidas e registadas no *diário de investigação* e instrumentos afins já utilizados.
- Quinze itens são relativos aos *Avaliadores*:

- Tipos de avaliador (itens 1.9., 1.26., 1.36., 1.37., 1.40., 1.68.). Estes itens foram formulados com base no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (artigos 12.º, 13.º e 14.º), no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigos 8.º, 10.º, 12.º e 13.º), na entrevista em *focus group*, em *conversas informais*, em informações recolhidas e registadas no *diário de investigação* e em instrumentos afins já utilizados.
- Perfil dos avaliadores – Qualificação certificada (item 1.11.), Experiência profissional (item 1.66.), Conhecimentos profissionais (itens 1.24., 1.29., 1.53.), Competências profissionais (itens 1.25., 1.59., 1.65., 1.69.). A construção dos itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 13.º, ponto 1), na entrevista em *focus group*, em *conversas informais*, em informações recolhidas e registadas no *diário de investigação* e em instrumentos afins já utilizados.
- Dois itens têm a ver com o *Procedimento de Avaliação do Desempenho*:
 - Observação de Aulas (item 1.12.). A sua construção teve como base a entrevista em *focus group*.
 - Relatório de Autoavaliação (item 1.54.). A formulação deste item foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 19.º, ponto 2).
- Vinte e dois itens referem-se aos *Efeitos do Processo de Avaliação* (itens 1.2., 1.7., 1.10., 1.13., 1.15., 1.16., 1.27., 1.28., 1.31., 1.41., 1.42., 1.43., 1.44., 1.55., 1.56., 1.57., 1.58., 1.63., 1.70., 1.71., 1.72., 1.73.). A formulação destes itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 3.º, ponto 1), em leituras efetuadas (nomeadamente, Flores, 2009; Hunt, 2009), na entrevista em *focus group*, em *conversas informais*, em informações recolhidas e registadas no *diário de investigação* e em instrumentos afins já utilizados.

2. O Caso Específico da Observação de Aulas – Inclui dezasseis itens, destina-se a averiguar a perceção dos questionados acerca da observação de aulas. Destes itens,

- Seis referem-se aos *Avaliadores* (itens 2.1., 2.4., 2.7., 2.11., 2.13., 2.15.). Para a construção destes itens recorreremos ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 13.º, ponto 1 e artigo 14.º), à entrevista em *focus group* e a instrumentos afins já utilizados.

- Cinco dizem respeito à *Obrigatoriedade da observação de aulas* (itens 2.2., 2.5., 2.8., 2.10., 2.12.). A formulação dos itens teve como base o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 18.º, ponto 2).
- Quatro itens estão relacionados com o *Período de tempo/momentos da observação de aulas* (itens 2.3., 2.6., 2.9., 2.14.). A sua construção teve como base o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 18.º, pontos 4 e 5) e a entrevista em *focus group*.
- Um item refere-se à *Importância da Observação de Aulas, enquanto Estratégia supervisiva* (item 2.16.) e destina-se a saber se os professores questionados consideram a observação de aulas como uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor. Este item foi elaborado com base na entrevista em *focus group*, em *conversas informais* e em informações recolhidas e registadas no *diário de investigação*.

A **Parte III** é relativa às *Perspetivas sobre qualidades de um bom professor*, sendo composta por uma questão de ordenação, com a qual se pretende que, de um conjunto de onze qualidades apresentadas, os questionados seleccionem seis e as hierarquizem de acordo com o grau de importância relativa que lhes atribuem. A Parte III e respetiva questão surgiu com vista a saber quais eram para os questionados as qualidades ou atributos que caracterizam o perfil profissional de um bom professor. A questão foi formulada com base em leituras efetuadas (nomeadamente, Hunt, 2009), no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro (Padrões de Desempenho Docente), na entrevista em *focus group* e em instrumentos afins já utilizados.

A **Parte IV** tem a ver com uma *Apreciação Global*, sendo composta por três questões de resposta aberta.

- **Questão 1.** Tem por objetivo conhecer quais poderão ser, na perspetiva dos questionados, os três aspetos mais positivos e os três aspetos menos positivos da existência de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente.
- **Questão 2.** Tem por objectivo determinar, na perspetiva dos questionados, três razões, que justifiquem a imprescindibilidade ou a inutilidade da Avaliação do Desempenho Docente.

- **Questão 3.** Permite aos questionados acrescentar algum aspeto que não tivesse sido abordado ao longo do questionário ou fazer algum comentário que considerem relevante.

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

Após concluído este processo, o questionário será submetido à autorização do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) e a um *Estudo-piloto* preconizado, no sentido de o testar e afinar.

Fase 2: de orientação qualitativa

Baseada numa abordagem de ênfase qualitativa, esta fase terá por suporte o recurso a uma estratégia de estudo de caso e procurará aprofundar a evidência recolhida na fase precedente, tendo em conta uma maior ligação aos contextos locais que a metodologia de estudo de caso possibilita.

Tal como salienta Sousa (2005), o estudo de caso visa a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição [...] numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138). Para Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 20).

No âmbito da nossa investigação será escolhida como contexto para o caso uma Escola Secundária do Alentejo, caracterizada por possuir uma população docente relativamente numerosa.

Para dar maior consistência à investigação a desenvolver nesta fase, e reforçar a validade das inferências a extrair, procurar-se-á usar procedimentos de triangulação metodológica de recolha de dados, contemplando nomeadamente os seguintes:

- a) *Entrevistas* – A entrevista é a mais antiga e a mais utilizada técnica de recolha de dados (Wragg, 1984). Esta técnica pressupõe a possibilidade de interação verbal entre uma pessoa (o entrevistador) que solicita informação de outra pessoa ou de um grupo de pessoas (os entrevistados), para recolha de dados sobre as suas crenças, ideias e opiniões acerca de um determinado assunto

(Rodríguez Gómez et al., 1996). Na maior parte das entrevistas, a atitude do entrevistador deverá ser a de alguém que procura dialogar com o(s) entrevistado(s), promovendo ao mesmo tempo a reflexão deste(s).

Dada a sua extensa utilização, a técnica da entrevista assume vários formatos, os quais refletem, frequentemente, as experiências individuais dos diversos investigadores. Optaremos pelo modelo de *entrevista em focus group*.

As entrevistas destinam-se ao aprofundamento de questões emergentes dos questionários aplicados na Fase 1, o que implica a análise prévia dos dados recolhidos nessa fase. A partir dessa análise, será elaborado um *Guião* adequado, suficientemente flexível, de modo a obter determinadas informações, mas possibilitando que os professores entrevistados exponham livremente as suas ideias, opiniões e perspetivas acerca dos temas colocados.

De acordo com o diploma que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho docente, são intervenientes no processo de avaliação os seguintes: O Presidente do Conselho Geral; O Diretor; O Conselho Pedagógico; A Secção de avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico, que tem a seguinte composição – Diretor, que preside e quatro docentes do Conselho Pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros; Os avaliadores externos e internos; e os avaliados.

Dessa forma, prevê-se vir a realizar uma entrevista em *focus group* considerando em concreto a participação dos seguintes intervenientes no processo: docentes da Secção de avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico (exceto o Diretor), avaliadores externos, avaliadores internos e avaliados.

As entrevistas realizadas aos professores avaliadores, para além de permitirem esclarecer alguns aspetos emergentes das respostas aos questionários aplicados na Fase 1, deverão ainda possibilitar a recolha de evidências tendentes a:

- Clarificar melhor o papel específico dos avaliadores no processo de avaliação do desempenho.
- Compreender as eventuais diferenças decorrentes da existência de diferentes tipos de avaliadores (Secção de avaliação de desempenho

docente do Conselho Pedagógico, avaliadores externos e avaliadores internos).

Para além disso, será ainda realizada uma entrevista individual *semiestruturada* ao Diretor da escola.

- b) *Análise documental* – Pensar a avaliação implica uma abordagem sistémica ao conceito de escola, que pressupõe o conceito de organização aprendente e autorreflexiva, fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de todos os que nela atuam (Alarcão & Roldão, 2008). Neste sentido, procuraremos analisar os instrumentos de autonomia da escola (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, art.º 9.º). Consideramos, deste modo, fundamental analisar documentos, tais como o Projeto Educativo e os Planos Anual e Plurianual de Atividades enquanto documentos orientadores de uma determinada conceção de qualidade da organização escolar, tendo em vista a (re)descoberta de uma cultura de avaliação norteadora de um melhor serviço educativo. Os documentos normativos que enquadram a avaliação do desempenho, nomeadamente os que estabelecem os Padrões de Desempenho Docente, os procedimentos avaliativos, as missões e funções da escola serão também alvo privilegiado de análise documental.

É nossa convicção que esta análise documental pode fazer emergir oportunidades de investigação, que serão expressas nas opções metodológicas escolhidas para perceber as perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. De certo modo, a análise documental poderá ajudar a estabelecer os factos ou a desenvolver conclusões acerca do objeto de estudo (Sousa, 2005).

- c) *Conversas informais* – Pensamos poder, ainda, fazer uma abordagem a alguns dos professores numa base de maior proximidade, quase etnográfica, e, por isso, consideramos que as conversas informais serão também um meio muito importante da nossa recolha de dados. Estes dados, obtidos em encontros informais, são uma forma de estabelecer um contacto mais próximo entre a investigadora e os professores, em que não são fixadas quaisquer regras e onde idealmente o local é neutro, facilitando assim o trabalho em colaboração.

Durante cada um destes encontros, a investigadora registará em notas de campo a maior quantidade de informação possível.

- d) *Diário de investigação* – A investigadora utilizará um diário onde registará anotações e reflexões sobre aspetos importantes relativos aos professores envolvidos, às suas perceções sobre a avaliação do desempenho docente e, em geral, sobre a organização e o decurso da investigação, de modo a obter uma vasta e diversificada gama de dados informais, tornando possível aprofundar aspetos que pareçam particularmente interessantes.

6.1.2. Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados será encarada numa perspetiva de convergência entre os objetivos de investigação definidos e as inferências passíveis de serem extraídas.

A Análise Estatística

Partindo do pressuposto que, tal como salienta Cornejo (1998), a análise de dados quantitativos tem como principal finalidade descobrir evidências que mostrem a existência de relações entre variáveis, para assim se poder perceber e descrever o seu significado, submeteremos os dados obtidos através das *questões de resposta fechada* que irão compor o questionário a um tratamento estatístico adequado.

Com este fim, numa primeira fase, os dados serão compilados numa tabela em formato informático *EXCEL*. Estes dados serão posteriormente analisados com base no programa informático de tratamento de dados *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* que é provavelmente o software de análise estatística mais amplamente utilizado a nível mundial, nas Ciências Sociais (Bryman & Cramer, 2003).

Numa segunda fase, proceder-se-á à análise dos dados quantitativos, assente principalmente na *estatística descritiva simples*, sem prejuízo de, sempre que se julgar pertinente, recorrer também à *estatística inferencial*.

A Análise de Conteúdo

No que respeita à análise de dados qualitativos, procederemos, de acordo com Bell (1997), a uma cuidadosa análise de conteúdo, tendo em vista a produção de uma informação útil.

Segundo Huberman e Miles (1991), os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações baseadas em procedimentos que respeitam a singularidade de cada situação específica (neste caso, as percepções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente) e o contexto em que ocorrem, isto é, as escolas.

Num primeiro momento, seguindo a metodologia proposta por Sousa (2005), criar-se-ão as unidades de significado (palavras ou frases possuidoras de significado, tendo em vista os objetivos da investigação), ou seja, tentaremos encontrar as respostas significativamente mais importantes e invulgares que se irão agrupar, posteriormente, em categorias e subcategorias.

No que se refere às entrevistas, após a sua realização, transcreveremos, na íntegra, o seu conteúdo. A tarefa de transcrição ficará a cargo da própria investigadora, com vista a minorar as distorções que este processo sempre acarreta. Seguidamente, proceder-se-á à leitura exaustiva do conteúdo das entrevistas e, após análise e triagem desse conteúdo, à sua categorização, de acordo com as recomendações de vários autores (Quivy & Campenhoudt, 1992; Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 1995; Pardal & Correia, 1995).

Do conteúdo das entrevistas, serão selecionados alguns excertos que nos pareçam especialmente pertinentes, os quais serão, oportunamente, inseridos no texto, visando ilustrar, reforçar ou complementar inferências, conclusões e argumentações, associadas, nomeadamente, a resultados emergentes das respostas aos questionários.

Embora laterais a este estudo do ponto de vista metodológico, as conversas informais e o diário de investigação poderão constituir um reforço bastante ilustrativo de algumas inferências extraídas com base nos dados dos questionários, das entrevistas e da análise documental.

Assim, procederemos a uma análise não muito exaustiva, por limitações inerentes ao desenvolvimento do estudo, mas suficientemente minuciosa para possibilitar uma recolha de informação de largo espectro, no que se refere às percepções dos professores, sobre o sistema de avaliação do desempenho docente. Do conteúdo das conversas informais e do diário de investigação, selecionaremos alguns excertos que nos pareçam particularmente pertinentes, os quais serão, oportunamente, inseridos no texto, visando ilustrar várias percepções dos professores em relação ao tema em estudo.

O Quadro 1 resume a metodologia de recolha e análise de dados/participantes a que demos especial atenção.

Quadro 1 – Resumo da metodologia de recolha e análise de dados/participantes.

Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados	Tipos de Análise	Participantes
Vertente quantitativa Questionário (questões de resposta fechada)	Análise estatística (descritiva e inferencial)	Professores avaliados e avaliadores de Escolas Secundárias do Alentejo
Vertente qualitativa Questionário (questões de resposta aberta)	Análise de conteúdo	Professores avaliados e avaliadores de Escolas Secundárias do Alentejo
Entrevistas em <i>focus group</i>	Análise de conteúdo	Professores avaliados e avaliadores de uma Escola Secundária do Alentejo
Entrevista <i>semiestruturada</i>	Análise de conteúdo	Diretor de uma Escola Secundária do Alentejo
Conversas informais Diário de investigação	Análise de conteúdo	Professores avaliados e avaliadores de uma Escola Secundária do Alentejo
Instrumentos de autonomia da escola	Análise documental	

7. RESULTADOS ESPERADOS

Os principais resultados que se esperam alcançar no final da investigação que nos propomos levar a cabo são os seguintes:

- Contributos para a investigação em Ciências Sociais e Humanas.
- Contributos para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objeto da avaliação do desempenho docente.
- Contributos tendentes ao aperfeiçoamento do processo de avaliação do desempenho docente.
- Contributos para a promoção do sucesso dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino prestado e das aprendizagens promovidas.

O que, em suma, se espera de importante deste estudo é que dele possam ser derivados contributos capazes de assegurar um processo de avaliação do desempenho docente

potenciador da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores, com vista a promover a qualidade do ensino e da própria escola e a contribuir para um sistema educativo mais eficaz, mais eficiente e que promova, efetivamente, o sucesso educativo em Portugal.

BIBLIOGRAFIA DE PARTIDA

- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções Supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, M. P. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista Elo*, 16.181-200.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. & Flores, M. (Org.). (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Caetano, A. (2008). *A avaliação do desempenho – metáforas, conceitos e práticas*. Livros Horizonte. Campos
- Clegg, F. (1995). *Estatística para todos. Aprender-fazer ciência*. Lisboa: Gradiva.

- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Cornejo, J. (1998). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondências*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Davies, B. & Ellison, L. (2001). *School leadership for the 21st century: a competency and knowledge approach*. [Publicação eletrónica acedida em 14 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challengers of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, (1.ª ed). Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2010). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. [Publicação eletrónica acedida em 23 de agosto de 2010, em <http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seminario/pdf/Artigo%20-%20Domingos%20Fernandes%20%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20-%20maio%202010.pdf>]
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 239-246.
- Flores, M. A. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of education reform*. [Publicação eletrónica acedida em 14 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário*. Porto: Asa Editores.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (1), 19-32.
- Huberman, A. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Isoré, M. (2009). Teachers evaluation: current practices in OCCDE countries and a literature review, *OCDE education working papers*, nº 23. OCDE Publishing. Doi: 10.1787/223283631428.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico. In C. Ferreira (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.
- McConney, A. (1995). Introduction: common ground for a unified approach. *Studies in Educational Evaluation*, 21 (2), 105-109.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. [Publicação eletrónica acedida em 21 de junho de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>]
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2007). *Didáctica das Ciências Físico Químicas*. Relatório de disciplina a que se refere a alínea a) do n.º 1 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 301/72, de 14 de agosto. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Nico, B. & Nico, L. (2011). Qualificação de adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal. In Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico (Orgs.). *Qualificação de adultos no interior Sul de Portugal: para onde?* (pp. 9-25). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. (1997). Visão prospectiva do professor para os anos 2000. In M. F. Patrício (Org.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000*. Coleção Mundo de Saberes, 20. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (1986). *Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. [Publicação eletrónica acedida em 21 de junho de 2011 em, <http://www.spce.org.pt/sem/96JP.pdf>]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. [Publicação electrónica acedida em 15 de fevereiro de 2009, da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, em: http://www.dgrhe.minedu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio_AvDesempenho.pdf.]
- Rodríguez Gómez, G., et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Maracena (Granada): Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Publicação electrónica acedida em 21 de novembro de 2010, em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>.]
- Sandres, W. & Horn, S. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299-311.
- 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*. [Publicação electrónica acedida em 25 de janeiro de 2011, em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT14/pratica_pedagogica.pdf]
- Sebarroja, J. (2003). *A aventura de inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, E. (2006). *Condicionantes de aprendizagem no 10.º ano de escolaridade na disciplina de Ciências Físico Químicas: o ponto de vista dos professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday Currency.
- 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.
- Teacher evaluation - A conceptual framework and examples of country practices*. (2009). OCDE.
- Tucker, P. & Stonge, J. (2005). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Wragg, E. C. (1984). Conducting and analysing interviews. In J. Bell et al. (Eds.). *Conducting small scale investigations in educational management*. Londres: Harper & Row.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.^a ed.) Porto Alegre: Bookman.

1 LEGISLAÇÃO

Decreto de 16 de Agosto de 1870. Reforma da Instrução Primária. Ministério dos Negócios da Instrução Pública.

Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901. Reforma do Ensino Primário. Ministério do Reino.

Decreto de 29 de Março de 1911. Reorganiza os Serviços da Instrução Primária. Ministério do Interior.

Decreto n.º 3 091, de 17 de Abril de 1917. Insere todas as disposições existentes sobre o ensino secundário e modifica a regulamentação de algumas dessas disposições. Ministério de Instrução Pública.

Decreto n.º 6 137, de 29 de Setembro de 1919. Aprova o regulamento de ensino primário e normal. Ministério da Instrução Pública.

Despacho n.º 22 369, de 30 de Março de 1933. Reorganiza os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, e Inspeção e disciplinares dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário. Ministério da Instrução Pública.

Decreto-lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947. Promulga a reforma do ensino liceal. Ministério da Educação Nacional.

Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947. Aprova o Estatuto do Ensino Liceal. Ministério da Educação Nacional.

Decreto n.º 37 029, de 25 de Agosto de 1948. Promulga o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967. Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1.º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional – Cria no Ministério a Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório. Ministério da Educação Nacional.

Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968. Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 95/73, de 10 de Março. Define as regras a que deve obedecer a concessão de diuturnidades aos professores dos quadros do ensino preparatório, secundário e médio. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho. Estabelece o regime de fases para os professores efectivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário. Ministério da Educação e da Cultura.

Decreto-Lei n.º 611/76, de 24 de Julho. Suspende o regime de fases estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 290/75. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril. Regulamenta a carreira profissional dos professores dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário através

do acesso progressivo às fases previstas no Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 330/76, de 7 de Maio. Estabelece a concessão de diuturnidades aos trabalhadores da função pública. Ministério da Administração Interna e das Finanças.

Lei n.º 56/78, de 27 de Julho. Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril que estabelece o regime de fases para os professores efectivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de Dezembro. Reestrutura a carreira e estabelece novas categorias de vencimentos para o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro. Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de Dezembro. Estabelece normas relativas à docência nos ensinos preparatório e secundário. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio. Reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário. Ministério da Educação e Cultura.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Estatuto da carreira docente. Ministério da educação.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. Estatuto da carreira docente. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação. Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de bases do sistema educativo. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Estatuto da carreira docente. 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-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 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.
- Decreto-Lei n.º 75/2010**, de 23 de Junho. Estatuto da carreira docente. Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010**, de 23 de Junho. Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho docente. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 14420/2010**, de 15 de Setembro. Modelos de fichas de avaliação global. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 24/2010**, de 23 de Setembro. Ponderação Curricular. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 16034/2010**, de 22 de Outubro. Padrões de Desempenho Docente. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 41/2012**, de 21 de fevereiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente. Ministério da Educação.

Apêndice XIII

Matriz da Versão Definitiva do Questionário de Investigação

Dimensões	Componentes	Indicadores das Componentes	Nº dos Itens/Questões	Tipo de respostas	Nº de itens/Questões
PARTE I Dados Biográficos	Vertente pessoal	Recolher informação biográfica - Sexo	1.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação biográfica - Idade	2.	Resposta aberta quantitativa	1
	Vertente profissional	Recolher informação profissional - Tempo de serviço (em anos)	3.	Resposta aberta quantitativa	1
		Recolher informação profissional - Escola onde trabalha atualmente	4.	Resposta aberta quantitativa	1
		Recolher informação profissional - Grupo de recrutamento a que pertence	5.	Resposta aberta quantitativa	1
		Recolher informação profissional - Habilitações académicas	6.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Situação Profissional	7.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Nível ou níveis de ensino que leciona	8.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Avaliado com/sem observação de aulas	9.1.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Com/sem funções de avaliador	9.2.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Avaliador com/sem observação de aulas	9.3.	Resposta fechada qualitativa	1
		Recolher informação profissional - Cargos desempenhados/Categoria de avaliador	9.4.	Resposta fechada qualitativa	1
		PARTE II Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente	Avaliação do Desempenho Docente		
1. Aspetos Gerais					73
Pertinência do Processo de Avaliação	Identificar a pertinência do processo de avaliação		1.14., 1.38.	Escala de Likert	2
Princípios Orientadores do Processo de Avaliação					19
Objetivos	Apontar objetivos da avaliação		1.1., 1.4., 1.17., 1.18., 1.19., 1.32., 1.33., 1.46., 1.60., 1.61.	Escala de Likert	10
Funções	Definir funções da avaliação		1.3., 1.47., 1.51., 1.67.	Escala de Likert	4
Dimensões	Definir as dimensões da avaliação		1.5., 1.20., 1.34.	Escala de Likert	3
Parâmetros Nacionais de Avaliação	Especificar a utilidade dos parâmetros nacionais da avaliação		1.48., 1.62.	Escala de Likert	2
Crítérios e instrumentos a	Identificar os critérios e instrumentos a considerar	1.6., 1.8., 1.21., 1.22., 1.23., 1.30.,	Escala de Likert	13	

	considerar na avaliação	na avaliação	1.35., 1.36., 1.39., 1.40., 1.50., 1.52., 1.53.		
	Avaliadores envolvidos na avaliação				15
	Tipos de avaliador	Identificar os tipos de avaliadores	1.9., 1.26., 1.37., 1.45., 1.49., 1.68.	Escala de Likert	6
	Perfil dos avaliadores	Definir o perfil dos avaliadores; Determinar as condições necessárias para se ser avaliador			9
	<ul style="list-style-type: none"> Qualificação certificada 		1.11.	Escala de Likert	1
	<ul style="list-style-type: none"> Experiência profissional 		1.66.	Escala de Likert	1
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento s profissionais 		1.24., 1.25., 1.29.	Escala de Likert	3
	<ul style="list-style-type: none"> Competências profissionais 		1.59., 1.64., 1.65., 1.69.	Escala de Likert	4
	Procedimento de Avaliação do Desempenho				2
	Observação de Aulas	Determinar o uso da observação de aulas	1.12.	Escala de Likert	1
	Relatório de Autoavaliação	Determinar o uso do relatório de autoavaliação	1.54.	Escala de Likert	1
	Efeitos do Processo de Avaliação	Definir os efeitos da avaliação	1.2., 1.7., 1.10., 1.13., 1.15., 1.16., 1.27., 1.28., 1.31., 1.41., 1.42., 1.43., 1.44., 1.55., 1.56., 1.57., 1.58., 1.63., 1.70., 1.71., 1.72., 1.73.	Escala de Likert	22
	2. O caso Específico da Observação de Aulas				16
	Avaliadores	Identificar os tipos de avaliadores envolvidos na observação de aulas	2.1., 2.4., 2.7., 2.11., 2.13., 2.15.	Escala de Likert	6
	Obrigatoriedade	Determinar obrigatoriedade da observação de aulas	2.2., 2.5., 2.8., 2.10., 2.12.	Escala de Likert	5
	Período de tempo/momentos	Determinar o período de tempo/momentos da observação de aulas	2.3., 2.6., 2.9., 2.14.	Escala de Likert	4
	Importância da observação de aulas enquanto estratégia supervisiva	Determinar a importância da observação de aulas enquanto estratégia supervisiva	2.16.	Escala de Likert	1
PARTE III	Perspetivas sobre Qualidades de um bom professor	Identificar as qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor	1. (1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8. 1.9., 1.10., 1.11.)	Ordenação	1
	Apreciação Global				3
	Aspectos mais positivos/Aspectos menos positivos	Identificar os aspectos mais e menos positivos da avaliação	1.	Resposta aberta	1
PARTE IV	Apreciação Global	Determinar a imprescindibilidade/inutilidade da avaliação	2.	Resposta aberta	1
	Comentários	Identificar aspectos relevantes relativos à avaliação do desempenho docente que não tenham sido abordados ao longo do questionário	3.	Resposta aberta	1

Apêndice XIV



Questionário sobre Avaliação do Desempenho Docente

Destinatários: Diretores/as e Professores/as de Escolas Secundárias do Alentejo

Através da resposta ao questionário que se segue, solicita-se a sua colaboração num **trabalho de investigação** conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor António José Neto e da Professora Doutora Ângela Rodrigues.

O questionário serve de suporte a um estudo empírico que pretende conhecer as perspetivas de **diretores/as** e de professores/as (**avaliados/as e avaliadores/as**) de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal) sobre a Avaliação do Desempenho Docente, tendo em conta o seu possível contributo para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do/a professor/a.

O questionário é **anónimo e confidencial**, destinando-se, única e exclusivamente, a fins investigativos.

Sabendo que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Adelaide Pinto Neto Vaz

Instruções para o Preenchimento do Questionário

- O questionário é constituído por **quatro partes**.
- Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
- Leia atentamente cada uma das questões e respetivos itens, procurando responder a todos eles.

PARTE I

Dados Biográficos

Para responder às questões 1, 2, 3, 6, 7, 8, e 9, deverá assinalar com X a quadrícula que considere adequada.

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 Mais de 60

3. Tempo de serviço em anos:

De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 25 De 26 a 35 Mais de 35

4. Escola onde trabalha atualmente: _____

5. Grupo de recrutamento a que pertence: Código _____ Designação _____

6. Habilitações académicas:

Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra Indique qual _____

7. Situação profissional:

Período Contratado Quadro de Quadro de Zona
 Probatório Escola/Agrupamento Pedagógica

8. Nível ou níveis de ensino que leciona (*pode assinalar mais do que uma opção*):

Ensino Básico (3.º Ciclo) Ensino Secundário Sem componente letiva

9. Intervenção no Processo de Avaliação do Desempenho Docente nos últimos seis anos letivos, incluindo o ano 2012//2013.

Tendo em conta este período de tempo, responda, por favor, às questões que se seguem (*as questões 9.3. e 9.4. são dirigidas apenas a diretores/as e a professores/as avaliadores/as*).

9.1. Enquanto avaliado/a teve aulas observadas?

Sim Não

9.2. Para além de avaliado/a, desempenha ou desempenhou também funções de avaliador/a?

Sim Não (*Se respondeu Não passe, por favor, diretamente à Parte II*)

9.3. Na qualidade de diretor/a ou de professor/a avaliador/a, procedeu à observação de aulas?

Sim Não

9.4. Dos cargos que se seguem, assinale na Coluna A o(s) que desempenha ou desempenhou (*pode assinalar mais do que uma opção*).

Tendo por referência os mesmos cargos, assinale, na Coluna B, a categoria de avaliador/a na qual pretende responder ao presente questionário (*assinale apenas uma opção*).

Cargos	Coluna A	Coluna B
	Cargo(s) que desempenha ou desempenhou	Categoria de avaliador escolhida para responder
Diretor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro da Comissão Especializada de Avaliação/Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho/Secção de Avaliação do Desempenho Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador/a de Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliador/a Interno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliador/a Externo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relator/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro (indique qual):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

PARTE II

Encontra seguidamente um conjunto de **itens** relacionados com a **Avaliação do Desempenho Docente**. Através deles pretende-se caracterizar as perceções de diretores/as e de professores/as acerca do modo como a **Avaliação do Desempenho deveria decorrer** e não propriamente recolher o seu posicionamento crítico relativamente ao normativo vigente.

Pedimos-lhe, desse modo, **que se posicione relativamente a cada um dos itens** e nos diga qual o seu **grau de concordância** face à afirmação que lhe está associada, tentando **abstrair-se do Modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor**.

Use, para o efeito, a escala a seguir indicada, constituída por **4 posições**, ordenadas por **ordem crescente, de 1 a 4, assinalando com X** a opção que melhor pensa corresponder à sua perceção.

1. Não Concordo Mesmo Nada	1	2	3	4	4. Concordo Totalmente
----------------------------	---	---	---	---	------------------------

1. Aspetos Gerais

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.1.	contribui para a valorização da profissão docente.	1	2	3	4
1.2.	constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	1	2	3	4
1.3.	deve ter um carácter unicamente formativo.	1	2	3	4
1.4.	promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	1	2	3	4
1.5.	deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.6.	deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	1	2	3	4
1.7.	implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	1	2	3	4
1.8.	deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	1	2	3	4
1.9.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	1	2	3	4
1.10.	fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	1	2	3	4
1.11.	deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	1	2	3	4
1.12.	deve proporcionar a observação de aulas.	1	2	3	4
1.13.	tende a causar tensões nos professores.	1	2	3	4
1.14.	constitui um dever profissional dos professores.	1	2	3	4
1.15.	fomenta a participação dos professores na vida da escola.	1	2	3	4
1.16.	fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	1	2	3	4
1.17.	promove a valorização do trabalho docente.	1	2	3	4
1.18.	permite identificar necessidades de formação dos professores.	1	2	3	4
1.19.	faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	1	2	3	4
1.20.	deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	1	2	3	4
1.21.	deve relevar o currículo académico do professor.	1	2	3	4
1.22.	deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
1.23.	deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4
1.24.	deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	1	2	3	4
1.25.	deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	1	2	3	4
1.26.	deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	1	2	3	4
1.27.	constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	1	2	3	4
1.28.	potencia a existência de conflitos entre os professores.	1	2	3	4
1.29.	deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.30.	deve focar-se na autoavaliação do professor.	1	2	3	4
1.31.	fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	1	2	3	4
1.32.	permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	1	2	3	4
1.33.	ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	1	2	3	4
1.34.	deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	1	2	3	4
1.35.	deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
1.36.	deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4
1.37.	deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	1	2	3	4
1.38.	é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	1	2	3	4
1.39.	deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	1	2	3	4
1.40.	deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	1	2	3	4
1.41.	constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	1	2	3	4
1.42.	tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	1	2	3	4
1.43.	fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	1	2	3	4
1.44.	fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	1	2	3	4
1.45.	deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	1	2	3	4
1.46.	promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	1	2	3	4
1.47.	deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	1	2	3	4
1.48.	deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	1	2	3	4
1.49.	deve incluir a participação de alunos.	1	2	3	4
1.50.	deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	1	2	3	4
1.51.	deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	1	2	3	4
1.52.	deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	1	2	3	4
1.53.	deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	1	2	3	4

A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.54.	deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	1	2	3	4
1.55.	fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	1	2	3	4
1.56.	promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4
1.57.	contribui para a melhoria da qualidade docente.	1	2	3	4
1.58.	constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	1	2	3	4
1.59.	deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	1	2	3	4
1.60.	promove o trabalho colaborativo entre os professores.	1	2	3	4
1.61.	proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	1	2	3	4
1.62.	deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	1	2	3	4
1.63.	constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	1	2	3	4
1.64.	deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	1	2	3	4
1.65.	deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	1	2	3	4
1.66.	deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	1	2	3	4
1.67.	deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	1	2	3	4
1.68.	deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	1	2	3	4
1.69.	deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	1	2	3	4
1.70.	fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
1.71.	fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	1	2	3	4
1.72.	constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	1	2	3	4
1.73.	fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	1	2	3	4

2. O Caso Específico da Observação de Aulas

A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.1.	deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	1	2	3	4
2.2.	deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	1	2	3	4
2.3.	deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	1	2	3	4
2.4.	deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	1	2	3	4
2.5.	deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	1	2	3	4
2.6.	deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	1	2	3	4
2.7.	deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	1	2	3	4
2.8.	deve ser obrigatória para professores em período probatório.	1	2	3	4
2.9.	deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	1	2	3	4
2.10.	deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	1	2	3	4
2.11.	deve ser realizada por docentes do ensino superior.	1	2	3	4
2.12.	deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	1	2	3	4
2.13.	deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	1	2	3	4
2.14.	deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	1	2	3	4
2.15.	deve ser realizada por Inspetores.	1	2	3	4
2.16.	é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	1	2	3	4

PARTE III

Perspetivas sobre Qualidades de um Bom Professor

A **Avaliação do Desempenho Docente** visa a promoção da qualidade do ensino e, por isso, da **qualidade docente**. Nesse sentido, pedimos-lhe que se concentre agora em **qualidades** ou **atributos** que caracterizem para si o **perfil profissional** de **um bom professor**.

De entre os **atributos** abaixo indicados, **selecione**, desse modo, **seis** que, na sua opinião, todo o **bom professor** deve ter e hierarquize-os de acordo com o **grau de importância** relativa que lhe atribui. Para o efeito, **associe números de 1 a 6** (1 para a **primeira** prioridade e assim sucessivamente, até **6** para a **última** prioridade):

Qualidades de um Bom Professor		
1.1.	Dominar os conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>
1.2.	Ter capacidade de comunicação verbal e escrita.	<input type="checkbox"/>
1.3.	Ter conhecimentos e competências sobre uma variada gama de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos inovadores e adequados ao exercício da função docente na sua área específica.	<input type="checkbox"/>
1.4.	Revelar um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investir na qualidade das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>
1.5.	Ter competência para manter a disciplina na sala de aula, promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	<input type="checkbox"/>
1.6.	Ter competência para conceber iguais oportunidades de participação, promover o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e adotar regras de convivência, colaboração e respeito.	<input type="checkbox"/>
1.7.	Ter competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.	<input type="checkbox"/>
1.8.	Ter competência para ajustar a sua ação pedagógica a diferentes contextos e às características e necessidades dos diferentes alunos.	<input type="checkbox"/>
1.9.	Refletir sobre a prática docente e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>
1.10.	Ter capacidade para promover o trabalho colaborativo, potenciando a sua integração em comunidades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
1.11.	Tomar a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático).	<input type="checkbox"/>

PARTE IV

Apreciação Global

1. Na sua perspectiva, quais poderão ser os **três aspectos mais positivos** e os **três aspectos menos positivos** da existência de um processo formal e obrigatório de **Avaliação do Desempenho Docente**?

Aspectos mais positivos	Aspectos menos positivos
1.	1.
2.	2.
3.	3.

2. Numa perspectiva de síntese, **indique** agora **três razões** que, na sua opinião, justificam a **imprescindibilidade** ou a **inutilidade** da **Avaliação do Desempenho Docente**.

Imprescindibilidade	Inutilidade
1.	1.
2.	2.
3.	3.

3. Utilize este espaço para **acrescentar algo** que não tenha sido abordado ao longo do questionário ou **fazer algum comentário** que considere relevante.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice XV

Identificação dos Estabelecimentos de Ensino do Alentejo Participantes no Estudo

Distrito	NUTS	Alentejo	Nº de Escolas	Nº de Professores
	NUTS II	Alentejo	25	1923
	NUTS III	Alentejo Litoral	6	366
Setúbal	<i>Município</i>	Alcácer do Sal	1	49
Setúbal	<i>Município</i>	Grândola	1	47
Beja	<i>Município</i>	Odemira	1	45
Setúbal	<i>Município</i>	Santiago do Cacém	2	166
Setúbal	<i>Município</i>	Sines	1	59
	NUTS III	Alto Alentejo	5	426
Portalegre	<i>Município</i>	Campo Maior	1	80
Portalegre	<i>Município</i>	Elvas	1	80
Portalegre	<i>Município</i>	Ponte de Sor	1	95
Portalegre	<i>Município</i>	Portalegre	2	171
	NUTS III	Alentejo Central	8	687
Évora	<i>Município</i>	Estremoz	1	92
Évora	<i>Município</i>	Évora	3	298
Évora	<i>Município</i>	Montemor-o-Novo	1	65
Évora	<i>Município</i>	Reguengos de Monsaraz	1	62
Évora	<i>Município</i>	Vendas Novas	1	70
Évora	<i>Município</i>	Vila Viçosa	1	100
	NUTS III	Baixo Alentejo	6	444
Beja	<i>Município</i>	Aljustrel	1	48
Beja	<i>Município</i>	Beja	2	226
Beja	<i>Município</i>	Castro Verde	1	45
Beja	<i>Município</i>	Moura	1	60
Beja	<i>Município</i>	Serpa	1	65

Apêndice XVI



Ex.^{mo/a} Senhor/a Diretor/a

Sou professora do Ensino Secundário, do Grupo de Recrutamento 520 (Biologia e Geologia), do Quadro de Escola da Escola Secundária Severim de Faria, em Évora.

Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação conducente à preparação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, cujo principal objetivo é *conhecer as perspetivas de diretores e de professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente*.

Com vista à obtenção de dados indispensáveis para a consecução dos objetivos do estudo e conclusão da tese, torna-se necessária a realização de um questionário (*n.º 0372900001*) em meio escolar, devidamente autorizada pelo Ministério da Educação e Ciência – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), a todos os diretores e professores de Escolas Secundárias do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal). É garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

Nesse sentido, solicito a Vossa Ex.^a colaboração e autorização para a realização do questionário. Caso autorize, gostaria, se fosse possível, que a realização do mesmo decorresse nos meses de Abril/Maio, solicitando ainda algumas informações indispensáveis, nomeadamente o número de professores que estão este ano letivo a exercer funções na escola. As informações poderão ser enviadas para o(s) seguinte(s) endereço(s) ou contacto:

- anvaz@sapo.pt
- *Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz*
Rua do Teatro 10, Fração X
Évora 7000-510
- *Telemóvel: 965421464*

Agradeço desde já toda a atenção dispensada, bem como o interesse e cuidado que, estou certa, dedicará ao meu propósito.

Com os meus respeitosos cumprimentos,

Évora, 16 de abril de 2013

Adelaide Pinto Neto Vaz

Apêndice XVII

**Resultados do Teste do Qui-Quadrado
para a Identificação de
Diferenças Significativas relativas a Variáveis Biográficas**

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

1. Aspetos Gerais

Tabela 113

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,231
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,625
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,796
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,249
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,000
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,817
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,698
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,572
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,390
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,034
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,005
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,366
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,899
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,032
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,147
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,255
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,724
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,601
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,001

1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,136
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,204
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,074
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,057
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,066
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,862
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,356
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,096
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,080
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,035
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,264
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,296

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 114

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo

Item	Sexo	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Feminino	75	122	173	72
		17,0	27,6	39,1	16,3
	Masculino	20	38	94	59
		9,5	18,0	44,5	28,0
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	Feminino	96	195	124	27
		21,7	44,1	28,1	6,1
	Masculino	42	76	83	10
		19,9	36,0	39,3	4,7
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	Feminino	100	153	150	39
		22,6	34,6	33,9	8,8
	Masculino	35	54	96	26
		16,6	25,6	45,5	12,3
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	Feminino	142	170	112	18
		32,1	38,5	25,3	4,1
	Masculino	57	73	62	19
		27,0	34,6	29,4	9,0
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	Feminino	95	125	166	56
		21,5	28,3	37,6	12,7
	Masculino	29	43	115	24

		13,7	20,4	54,5	11,4
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	Feminino	104	158	148	32
		23,5	35,7	33,5	7,2
	Masculino	32	71	90	18
		15,2	33,6	42,7	8,5

Tabela 115

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,883
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,973
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,942
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,008
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,430
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,272
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,443
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,054
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,590
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,037
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,980
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,600
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,408
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,211
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,574
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,298
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,658
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,500
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,812
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,044
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,651
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,210
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,062
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,553
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,099

1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,387
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,051
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,454
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,806
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,266
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,001

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 116

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade

Item	Idade	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	De 20 a 30	6	3	10	3
		27,3	13,6	45,5	13,6
	De 31 a 40	26	68	68	16
		14,6	38,2	38,2	9,0
	De 41 a 50	41	96	99	18
		16,1	37,8	39,0	7,1
	Mais de 50	23	53	92	31
		11,6	26,6	46,2	15,6
1.19. facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	De 20 a 30	4	7	11	0
		18,2	31,8	50,0	0,0
	De 31 a 40	39	86	48	5
		21,9	48,3	27,0	2,8
	De 41 a 50	56	108	76	14
		22,0	42,5	29,9	5,5
	Mais de 60	39	70	72	18
		19,6	35,2	36,2	9,0
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	De 20 a 30	5	4	12	1
		22,7	18,2	54,5	4,5
	De 31 a 40	26	45	82	25
		14,6	25,3	46,1	14,0
	De 41 a 50	36	55	109	54
		14,2	21,7	42,9	21,3
	Mais de 50	24	35	84	56
		12,1	17,6	42,2	28,1
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	De 20 a 30	2	3	16	1
		9,1	13,6	72,7	4,5
	De 31 a 40	36	67	62	13

		20,2	37,6	34,8	7,3
	De 41 a 50	58	76	105	15
		22,8	29,9	41,3	5,9
	Mais de 50	32	57	81	29
		16,1	28,6	40,7	14,6

Tabela 117

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,535
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,839
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,713
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,014
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,891
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,505
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,104
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,055
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,187
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,065
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,360
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,198
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,454
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,520
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,670
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,707
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,627
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,161
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,918
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,028
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,134
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,026
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,019
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,134
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,028

1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,071
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,016
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,477
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,161
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,043
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,002

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 118

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.10.fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	De 1 a 6	12	12	19	5
		25,0	25,0	39,6	10,4
	De 7 a 25	61	149	155	31
		15,4	37,6	39,1	7,8
	De 26 a 35	20	50	76	28
		11,5	28,7	43,7	16,1
	Mais de 35	3	9	19	4
		8,6	25,7	54,3	11,4
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	De 1 a 6	9	13	23	3
		18,8	27,1	47,9	6,3
	De 7 a 25	61	85	174	76
		15,4	21,5	43,9	19,2
	De 26 a 35	18	35	70	51
		10,3	20,1	40,2	29,3
	Mais de 35	3	6	20	6
		8,6	17,1	57,1	17,1
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	De 1 a 6	8	23	13	4
		16,7	47,9	27,1	8,3
	De 7 a 25	89	142	145	20
		22,5	35,9	36,6	5,1
	De 26 a 35	25	57	75	17
		14,4	32,8	43,1	9,8
	Mais de 35	2	13	16	4
		5,7	37,1	45,7	11,4
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	De 1 a 6	7	13	21	7
		14,6	27,1	43,8	14,6
	De 7 a 25	94	124	156	22

		23,7	31,3	39,4	5,6
	De 26 a 35	38	53	59	24
		21,8	30,5	33,9	13,8
	Mais de 35	4	8	18	5
		11,4	22,9	51,4	14,3
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	De 1 a 6	9	16	16	7
		18,8	33,3	33,3	14,6
	De 7 a 25	109	154	113	20
		27,5	38,9	28,5	5,1
	De 26 a 35	35	64	54	21
		20,1	36,8	31,0	12,1
	Mais de 35	4	14	13	4
		11,4	40,0	37,1	11,4
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	De 1 a 6	18	15	13	2
		37,5	31,3	27,1	4,2
	De 7 a 25	130	174	74	18
		32,8	43,9	18,7	4,5
	De 26 a 35	45	65	51	13
		25,9	37,4	29,3	7,5
	Mais de 35	6	13	14	2
		17,1	37,1	40,0	5,7
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	De 1 a 6	11	17	17	3
		22,9	35,4	35,4	6,3
	De 7 a 25	121	111	136	28
		30,6	28,0	34,3	7,1
	De 26 a 35	38	55	58	23
		21,8	31,6	33,3	13,2
	Mais de 35	3	11	16	5
		8,6	31,4	45,7	14,3
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	De 1 a 6	5	11	29	3
		10,4	22,9	60,4	6,3
	De 7 a 25	86	136	148	26
		21,7	34,3	37,4	6,6
	De 26 a 35	35	46	70	23
		20,1	26,4	40,2	13,2
	Mais de 35	2	10	17	6
		5,7	28,6	48,6	17,1

Tabela 119

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,163

1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,279
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,439
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,427
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,096
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,761
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,203
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,203
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,537
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,184
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,440
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,013
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,356
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,309
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,015
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,991
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,161
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,601
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,532
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,060
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,001
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,422
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,653
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,518
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,737
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,618
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,254
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,708
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,554
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,120
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,467

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 120

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Habilitações Acadêmicas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Licenciatura	50	155	256	39
		10,0	31,0	51,2	7,8
	Mestrado	8	29	77	7
		6,6	24,0	63,6	5,8
	Doutoramento	0	3	6	3
		0,0	25,0	50,0	25,0
Outra	4	10	6	0	
	20,0	50,0	30,0	0,0	
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Licenciatura	168	185	124	23
		33,6	37,0	24,8	4,6
	Mestrado	27	44	35	15
		22,3	36,4	28,9	12,4
	Doutoramento	2	5	5	0
		16,7	41,7	41,7	0,0
Outra	8	9	3	0	
	40,0	45,0	15,0	0,0	
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Licenciatura	124	191	164	21
		24,8	38,2	32,8	4,2
	Mestrado	18	39	52	12
		14,9	32,2	43,0	9,9
	Doutoramento	0	4	5	3
		0,0	33,3	41,7	25,0
Outra	6	10	4	0	
	30,0	50,0	20,0	0,0	

Tabela 121

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,699
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,402
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,859
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,052
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,481
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,914

1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,759
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,115
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,525
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,710
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,363
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,376
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,907
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,442
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,119
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,770
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,413
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,662
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,322
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,351
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,300
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,466
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,738
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,449
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,899
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,984
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,617
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,250
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,350
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,476
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,983

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).
-

Tabela 122

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.2. contribui para a valorização da profissão docente.	0,657
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,848

1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,423
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,233
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,848
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,150
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,519
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,083
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,347
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,101
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,588
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,323
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,696
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,190
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,091
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,125
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,169
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,297
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,113
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,604
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,578
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,461
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,259
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,503
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,094
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,731
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,556
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,508
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,337
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,476
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,983

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 123

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,053
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,031
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,136
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,631
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,007
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,065
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,040
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,219
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,041
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,786
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,077
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,273
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,886
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,420
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,735
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,826
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,399
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,297
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,636
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,903
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,504
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,532
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,415
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,258
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,892
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,834
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,657
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,572
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,819
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,688

1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,413
--	--------------

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 124

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	Sim	72 20,7	113 32,5	128 36,8	35 10,1
	Não	81 26,6	115 37,7	89 29,2	20 6,6
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Sim	35 10,1	90 25,9	148 42,5	75 21,6
	Não	60 19,7	70 23,0	119 39,0	56 18,4
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	Sim	40 11,5	82 23,6	146 42,0	80 23,0
	Não	42 13,8	55 18,0	155 50,8	53 17,4
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	Sim	47 13,5	77 22,1	147 42,2	77 22,1
	Não	38 12,5	84 27,5	140 45,9	43 14,1

Tabela 125

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,022
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,006
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,000
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,024
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,015
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,042
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,008
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,000

1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,001
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,001
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,056
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,012
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,011
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,002
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,000
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,014
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,024
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,000
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,074
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,060
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,040
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,000
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,002
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,004
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,000
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,001
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,002
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,010
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,038
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,000
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,073

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 126

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	Sim	25	38	81	29
	Não	14,5	22,0	46,8	16,8
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	Sim	108	131	177	64
		22,5	27,3	36,9	13,3

		15,0	34,1	39,3	11,6
	Não	127	169	149	35
		26,5	35,2	31,0	7,3
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	Sim	17	49	85	22
		9,8	28,3	49,1	12,7
	Não	106	160	166	48
		22,1	33,3	34,6	10,0
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	Sim	18	49	86	20
		10,4	28,3	49,7	11,6
	Não	78	171	183	48
		16,3	35,6	38,1	10,0
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Sim	19	32	77	45
		11,0	18,5	44,5	26,0
	Não	76	128	190	86
		15,8	26,7	39,6	17,9
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	Sim	32	60	69	12
		18,5	34,7	39,9	6,9
	Não	125	183	139	33
		26,0	38,1	29,0	6,9
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	Sim	14	26	90	43
		8,1	15,0	52,0	24,9
	Não	68	111	211	90
		14,2	23,1	44,0	18,8
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	Sim	18	40	90	25
		10,4	23,1	52,0	14,5
	Não	103	159	167	51
		21,5	33,1	34,8	10,6
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	Sim	12	35	82	44
		6,9	20,2	47,4	25,4
	Não	73	126	205	76
		15,2	26,3	42,7	15,8
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	Sim	30	57	72	14
		17,3	32,9	41,6	8,1
	Não	108	214	135	23
		22,5	44,6	28,1	4,8
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	Sim	25	53	73	22
		14,5	30,6	42,2	12,7
	Não	110	154	173	43
		22,9	32,1	36,0	9,0
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Sim	13	39	102	19
		7,5	22,5	59,0	11,0
	Não	49	158	243	30
		10,2	32,9	50,6	6,3
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	Sim	12	42	107	12
		6,9	24,3	61,8	6,9
	Não	57	162	232	29
		11,9	33,8	48,3	6,0

1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	Sim	34 19,7	70 40,5	59 34,1	10 5,8
	Não	165 34,4	173 36,0	115 24,0	27 5,6
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Sim	42 24,3	55 31,8	57 32,9	19 11,0
	Não	163 34,0	188 39,2	110 22,9	19 4,0
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	Sim	75 43,4	72 41,6	23 13,3	3 1,7
	Não	270 56,3	169 35,2	36 7,5	5 1,0
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	Sim	24 13,9	61 35,3	73 42,2	15 8,7
	Não	112 23,3	172 35,8	171 35,6	25 5,2
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	Sim	25 14,5	74 42,8	68 39,3	6 3,5
	Não	119 24,8	232 48,3	115 24,0	14 2,9
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	Sim	22 12,7	45 26,0	80 46,2	26 15,0
	Não	102 21,3	123 25,6	201 41,9	54 11,3
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	Sim	16 9,2	32 18,5	81 46,8	44 25,4
	Não	75 15,6	107 22,3	206 42,9	92 19,2
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Sim	30 17,3	59 34,1	71 41,0	13 7,5
	Não	118 24,6	185 38,5	154 32,1	23 4,8
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	17 9,8	52 30,1	88 50,9	16 9,2
	Não	107 22,3	183 38,1	161 33,5	29 6,0
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	Sim	30 17,3	41 23,7	78 45,1	24 13,9
	Não	113 23,5	157 32,7	176 36,7	34 7,1
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	Sim	33 19,1	51 29,5	73 42,2	16 9,2
	Não	130 27,1	178 37,1	146 30,4	26 5,4
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	Sim	24 13,9	63 36,4	63 36,4	23 13,3
	Não	133	185	133	29

		27,7	38,5	27,7	6,0
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	Sim	16	55	80	22
		9,2	31,8	46,2	12,7
	Não	91	170	189	30
		19,0	35,4	39,4	6,3
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	Sim	37	69	53	14
		21,4	39,9	30,6	8,1
	Não	162	198	99	21
		33,8	41,3	20,6	4,4
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	Sim	19	55	81	18
		11,0	31,8	46,8	10,4
	Não	91	181	173	35
		19,0	37,7	36,0	7,3
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	Sim	26	58	70	19
		15,0	33,5	40,5	11,0
	Não	110	171	168	31
		22,9	35,6	35,0	6,5
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	Sim	31	46	70	26
		17,9	26,6	40,5	15,0
	Não	142	148	157	33
		29,6	30,8	32,7	6,9
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	Sim	24	56	72	21
		13,9	32,4	41,6	12,1
	Não	104	147	192	37
		21,7	30,6	40,0	7,7

Tabela 127

Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.1. contribuí para a valorização da profissão docente.	0,783
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,991
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,759
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,700
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,326
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,593
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,490
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,993
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,273
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,602

1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,925
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,489
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,297
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,815
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,764
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,960
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,923
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,665
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,604
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,151
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,639
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional dos professores.	0,501
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,814
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,870
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,881
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,996
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,870
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,206
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,514
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,368
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,879

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 128

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,082
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,035
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,550
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,017
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,486

1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,954
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,287
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,454
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,080
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,915
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,498
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,022
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,237
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,650
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,401
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,255
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,724

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 129

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo

Item	Sexo	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	Feminino	56	111	177	98
		12,7	25,1	40,0	22,2
	Masculino	19	58	103	31
		9,0	27,5	48,8	14,7
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	Feminino	22	49	183	188
		5,0	11,1	41,4	42,5
	Masculino	17	39	80	75
		8,1	18,5	37,9	35,5
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	Feminino	21	46	192	183
		4,8	10,4	43,4	41,4
	Masculino	11	38	94	68
		5,2	18,0	44,5	32,2

Tabela 130

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,551
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,693
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,040
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,735
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,550
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,761
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,680
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,148
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,956
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,773
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,565
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,744
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,701
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,569
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,669
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,122
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,301

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 131

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade

Item	Idade	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	De 20 a 30	2	10	9	1
		9,1	45,5	40,9	4,5

	De 31 a 40	61	61	39	17
		34,3	34,3	21,9	9,6
	De 41 a 50	85	80	64	25
		33,5	31,5	25,2	9,8
	Mais de 50	53	58	55	33
		26,6	29,1	27,6	16,6

Tabela 132

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,188
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,790
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,075
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,684
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,963
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,342
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,859
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,041
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,765
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,310
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,033
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,733
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,114
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,621
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,714
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,687
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,041

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 133

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	De 1 a 6	12	16	11	9
		25,0	33,3	22,9	18,8
	De 7 a 25	133	129	74	60
		33,6	32,6	18,7	15,2
	De 26 a 35	79	55	21	19
		45,4	31,6	12,1	10,9
	Mais de 35	14	11	9	1
		40,0	31,4	25,7	2,9
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	De 1 a 6	7	13	19	9
		14,6	27,1	39,6	18,8
	De 7 a 25	67	94	166	69
		16,9	23,7	41,9	17,4
	De 26 a 35	13	34	84	43
		7,5	19,5	48,3	24,7
	Mais de 35	2	5	20	8
		5,7	14,3	57,1	22,9
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	De 1 a 6	0	11	13	24
		0,0	22,9	27,1	50,0
	De 7 a 25	24	50	164	158
		6,1	12,6	41,4	39,9
	De 26 a 35	13	12	75	74
		7,5	6,9	43,1	42,5
	Mais de 35	1	5	17	12
		2,9	14,3	48,6	34,3

Tabela 134

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,340
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,848
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,260
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,398
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,345

1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,825
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,555
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,073
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,171
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,251
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,013
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,091
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,501
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,096
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,079
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,657
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,120

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 135

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Habilitações Acadêmicas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Licenciatura	75	118	217	90
		15,0	23,6	43,4	18,0
	Mestrado	9	21	59	32
		7,4	17,4	48,8	26,4
	Doutoramento	1	2	9	0
		8,3	16,7	75,0	0,0
	Outra	4	5	4	7
		20,0	25,0	20,0	35,0

Tabela 136

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,545
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,057
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,634
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,939
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,900
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,938
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,952
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,297
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,775
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,701
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,005
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,973
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,501
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,096
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,079
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,657
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,120

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 137

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional

Item	Situação Profissional	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Período	2	0	0	0
	Probatório	100,0	0,0	0,0	0,0
	Contratado	21	25	54	25

		16,8	20,0	43,2	20,0
	QE/QA*	63	119	223	93
		12,7	23,9	44,8	18,7
	QZP*	3	2	12	11
		10,7	7,1	42,9	39,3

* Quadro de Escola/Agrupamento

* Quadro de Zona Pedagógica

Tabela 138

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,924
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,317
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,262
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,421
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,335
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,952
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,460
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,355
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,906
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,180
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,763
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,557
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,391
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,821
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,629
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,401
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,721

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 139

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,121
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,493
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,718
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,897
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,000
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,391
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,796
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,588
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,829
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,579
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,726
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,329
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,642
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,821
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,629
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,401
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,721

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 140

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	25	68	147	108
		7,2	19,5	42,2	31,0
	Não	44	66	139	56
		14,4	21,6	45,6	18,4

Tabela 141

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,029
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,863
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,746
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,414
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,000
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,245
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,111
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,278
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,122
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,026
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,003
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,281
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,336
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,708
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,726
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,757
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,260

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 142

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	Sim	3	11	71	88
		1,7	6,4	41,0	50,9
	Não	28	53	191	208
		5,8	11,0	39,8	43,3
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	9	24	83	57
		5,2	13,9	48,0	32,9
	Não	60	110	203	107
		12,5	22,9	42,3	22,3
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	Sim	19	40	59	55
		11,0	23,1	34,1	31,8
	Não	89	108	176	107
		18,5	22,5	36,7	22,3
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Sim	12	35	80	46
		6,9	20,2	46,2	26,6
	Não	77	111	209	83
		16,0	23,1	43,5	17,3

Tabela 143

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,601
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,327
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,449
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,362
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,008
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	0,191
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	0,353
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,009
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,037

1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,787
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,196
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,157
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	0,186
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,002
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,011
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	0,125
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,092

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 144

Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Avaliador-observação de aulas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	5	14	61	51
		3,8	10,7	46,6	38,9
	Não	4	11	25	7
		8,5	23,4	53,2	14,9
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	Sim	57	33	24	17
		43,5	25,2	18,3	13,0
	Não	18	23	2	4
		38,3	48,9	4,3	8,5
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	Sim	18	27	57	29
		13,7	20,6	43,5	22,1
	Não	4	19	19	5
		8,5	40,4	40,4	10,6
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	Sim	4	11	45	71
		3,1	8,4	34,4	54,2
	Não	3	10	23	11
		6,4	21,3	48,9	23,4
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	Sim	2	11	29	89
		1,5	8,4	22,1	67,9
	Não	2	4	21	20
		4,3	8,5	44,7	42,6

Tabela 145

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,083
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,459
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,945
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,442
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,476
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,108
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,683
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,661
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,229
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,032
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,045
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,473
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,105
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,318
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,047
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,390

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 146

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo

Item	Sexo	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Feminino	101	151	149	41
		22,9	34,2	33,7	9,3
	Masculino	35	63	81	32
		16,6	29,9	38,4	15,2
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações	Feminino	60	143	165	74

de formação.		13,6	32,4	37,3	16,7
	Masculino	20	62	102	27
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.		9,5	29,4	48,3	12,8
	Feminino	168	131	101	42
		38,0	29,6	22,9	9,5
	Masculino	71	57	47	36
		33,6	27,0	22,3	17,1

Tabela 147

Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,135
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,403
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,756
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,165
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,350
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,128
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,648
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,887
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,550
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,572
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,522
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,824
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,975
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,483
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,932
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,301

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 148

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,175
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,271
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,387
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,017
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,028
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,010
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,853
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,937
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,347
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,257
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,697
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,486
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,773
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,216
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,225
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,187

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 149

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	De 1 a 6	10	11	17	10
		20,8	22,9	35,4	20,8
	De 7 a 25	54	136	132	74
		13,6	34,3	33,3	18,7
De 26 a 35	22	44	83	25	

		12,6	25,3	47,7	14,4
	Mais de 35	2	17	12	4
		5,7	48,6	34,3	11,4
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	De 1 a 6	17	20	4	7
		35,4	41,7	8,3	14,6
	De 7 a 25	149	145	64	38
		37,6	36,6	16,2	9,6
	De 26 a 35	56	66	38	14
		32,2	37,9	21,8	8,0
	Mais de 35	4	19	10	2
		11,4	54,3	28,6	5,7
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	De 1 a 6	17	19	3	9
		35,4	39,6	6,3	18,8
	De 7 a 25	131	133	90	42
		33,1	33,6	22,7	10,6
	De 26 a 35	48	70	41	15
		27,6	40,2	23,6	8,6
	Mais de 35	3	18	8	6
		8,6	51,4	22,9	17,1

Tabela 150

Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,074
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,698
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,262
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,000
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,192
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,661
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,476
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,033
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,150

1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,668

- A verde – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A castanho – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).
-

Tabela 151

Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas

Item	Habilitações Académicas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	Licenciatura	69	178	185	68
		13,8	35,6	37,0	13,6
	Mestrado	12	22	46	41
		9,9	18,2	38,0	33,9
	Doutoramento	1	1	7	3
		8,3	8,3	58,3	25,0
Outra	6	7	6	1	
	30,0	35,0	30,0	5,0	
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	190	203	78	29
		38,0	40,6	15,6	5,8
	Mestrado	24	37	32	28
		19,8	30,6	26,4	23,1
	Doutoramento	1	3	4	4
		8,3	25,0	33,3	33,3
Outra	11	7	2	0	
	55,0	35,0	10,0	0,0	
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	170	197	102	31
		34,0	39,4	20,4	6,2
	Mestrado	18	34	34	35
		14,9	28,1	28,1	28,9
	Doutoramento	1	2	3	6
		8,3	16,7	25,0	50,0
Outra	10	7	3	0	
	50,0	35,0	15,0	0,0	
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	118	194	151	37
		23,6	38,8	30,2	7,4
	Mestrado	17	41	42	21
		14,0	33,9	34,7	17,4
	Doutoramento	0	2	4	6
		0,0	16,7	33,3	50,0
Outra	7	8	5	0	

		35,0	40,0	25,0	0,0
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	114	173	172	41
		22,8	34,6	34,4	8,2
	Mestrado	15	31	48	27
		12,4	25,6	39,7	22,3
	Doutoramento	0	2	5	5
		0,0	16,7	41,7	41,7
Outra	7	8	5	0	
	35,0	40,0	25,0	0,0	
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	Licenciatura	153	209	98	40
		30,6	41,8	19,6	8,0
	Mestrado	33	49	29	10
		27,3	40,5	24,0	8,3
	Doutoramento	4	4	0	4
		33,3	33,3	0,0	33,3
Outra	10	4	5	1	
	50,0	20,0	25,0	5,0	
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	217	164	84	35
		43,4	32,8	16,8	7,0
	Mestrado	30	35	27	29
		24,8	28,9	22,3	24,0
	Doutoramento	1	3	2	6
		8,3	25,0	16,7	50,0
Outra	11	6	3	0	
	55,0	30,0	15,0	0,0	
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	203	150	108	39
		40,6	30,0	21,6	7,8
	Mestrado	25	31	32	33
		20,7	25,6	26,4	27,3
	Doutoramento	1	1	4	6
		8,3	8,3	33,3	50,0
Outra	10	6	4	0	
	50,0	30,0	20,0	0,0	

Tabela 152

Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,448
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,511
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,494

1.21. deve relevar o currículo acadêmico do professor.	0,220
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,013
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,004
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,626
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,704
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,070
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,045
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,705
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,810
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,141
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,133
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,180
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,476

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 153

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional

Item	Situação Profissional	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	Período	0	0	2	0
	Probatório	0,0	0,0	100,0	0,0
	Contratado	52	47	11	15
		41,6	37,6	8,8	12,0
	QE/QA*	164	190	99	45
		32,9	38,2	19,9	9,0
QZP*	10	13	4	1	
	35,7	46,4	14,3	3,6	
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	Período	0	0	2	0
	Probatório	0,0	0,0	100,0	0,0
	Contratado	50	42	15	18
		40,0	33,6	12,0	14,4
	QE/QA*	140	184	121	53
		28,1	36,9	24,3	10,6
QZP*	9	14	4	1	
	32,1	50,0	14,3	3,6	

1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Período	0	0	2	0
	Probatório	0,0	0,0	100,0	0,0
	Contratado	38	37	34	16
		30,4	29,6	27,2	12,8
	QE/QA*	91	165	186	56
		18,3	33,1	37,3	11,2
	QZP*	7	12	8	1
		25,0	42,9	28,6	3,6

* Quadro de Escola/Agrupamento

* Quadro de Zona Pedagógica

Tabela 154

Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,502
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,787
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,113
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,803
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,379
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,206
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,642
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,398
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,303
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,097
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,692
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,244
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,112
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,259
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,662
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,861

• A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).

• A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 155

Crêterios e Instrumentos a Considerar na Avalia o do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Avalia�o do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,146
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e fun�es que o professor desempenha na escola.	0,446
1.20. deve contemplar a dimensão “Participa�o na Escola e Rela�o com a Comunidade”.	0,240
1.21. deve relevar o currículo acad�mico do professor.	0,006
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,163
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,496
1.30. deve focar-se na autoavalia�o do professor.	0,148
1.34. deve contemplar a dimensão “Forma�o Contínuo e Desenvolvimento Profissional”.	0,544
1.35. deve valorizar as especializa�es e p�s-gradua�es sem atribui�o de grau no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,135
1.36. deve valorizar as especializa�es e p�s-gradua�es sem atribui�o de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,543
1.39. deve valorizar a participa�o do professor em todas as a�es de forma�o.	0,393
1.40. deve valorizar apenas a participa�o em a�es de forma�o creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educa�o.	0,753
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,391
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,361
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,555
1.54. deve contemplar a realiza�o de um relatório de autoavalia�o, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,538

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 156

Crêterios e Instrumentos a Considerar na Avalia o do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Freq ncias da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Freq�ncias Absolutas			
		Freq�ncias Relativas (%)			
A Avalia�o do Desempenho Docente...					
1.21. deve relevar o currículo acad�mico do professor.	Sim	42	122	113	71
		12,1	35,1	32,5	20,4
	Não	46	86	131	42
		15,1	28,2	43,0	13,8

Tabela 157

Crêterios e Instrumentos a Considerar na Avalia o do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Avalia�o do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,778
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e fun�es que o professor desempenha na escola.	0,258
1.20. deve contemplar a dimensão “Participa�o na Escola e Rela�o com a Comunidade”.	0,013
1.21. deve relevar o currículo acad�mico do professor.	0,233
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,099
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,158
1.30. deve focar-se na autoavalia�o do professor.	0,534
1.34. deve contemplar a dimensão “Forma�o Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,626
1.35. deve valorizar as especializa�es e p�s-gradua�es sem atribui�o de grau no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,086
1.36. deve valorizar as especializa�es e p�s-gradua�es sem atribui�o de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,326
1.39. deve valorizar a participa�o do professor em todas as a�es de forma�o.	0,535
1.40. deve valorizar apenas a participa�o em a�es de forma�o creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educa�o.	0,262
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,380
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educa�o.	0,406
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,514
1.54. deve contemplar a realiza�o de um relatório de autoavalia�o, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,116

- A verde – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A castanho – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 158

Crêterios e Instrumentos a Considerar na Avalia o do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Freq ncias da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Freq�ncias Absolutas			
		Freq�ncias Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avalia�o do Desempenho Docente...					
1.20. deve contemplar a dimensão “Participa�o na Escola e Rela�o com a Comunidade”.	Sim	12	43	70	48
		6,9	24,9	40,5	27,7
	Não	51	132	217	80
		10,6	27,5	45,2	16,7

Tabela 159

Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	0,279
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	0,958
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,764
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,171
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,174
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,479
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	0,218
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	0,476
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,886
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,691
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,086
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,912
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	0,159
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,418
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,677
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	0,196

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 160

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,197
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,105
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,590
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,016

1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,365
--	--------------

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 161

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo

Item	Sexo	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	Feminino	102	171	124	45
		23,1	38,7	28,1	10,2
	Masculino	27	92	72	20
		12,8	43,6	34,1	9,5

Tabela 162

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,728
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,123
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,448
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,275
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,626

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 163

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,278
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,637
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,037

1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,285
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,700

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 164

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.49. deve incluir a participação de alunos.	De 1 a 6	14	12	17	5
		29,2	25,0	35,4	10,4
	De 7 a 25	177	80	104	35
		44,7	20,2	26,3	8,8
	De 26 a 35	78	37	38	21
		44,8	21,3	21,8	12,1
	Mais de 35	18	13	4	0
		51,4	37,1	11,4	0,0

Tabela 165

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Académicas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,670
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,042
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,676
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,651
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,741

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 166

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Freqüências da Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Habilitações Acadêmicas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	Licenciatura	193	182	110	15
		38,6	36,4	22,0	3,0
	Mestrado	33	45	36	7
		27,3	37,2	29,8	5,8
	Doutoramento	1	8	3	0
		8,3	66,7	25,0	0,0
	Outra	9	5	4	2
		45,0	25,0	20,0	10,0

Tabela 167

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,375
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,780
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,455
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,514
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,487

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 168

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,301
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,154
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,491

1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,369
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,267

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 169

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,798
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,933
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,528
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,340
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,667

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 170

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,132
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,000
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,728
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,007
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,125

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 171

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	Sim	51 29,5	54 31,2	58 33,5	10 5,8
	Não	185 38,5	186 38,8	95 19,8	14 2,9
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	Sim	21 12,1	67 38,7	63 36,4	22 12,7
	Não	108 22,5	196 40,8	133 27,7	43 9,0

Tabela 172

Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	0,924
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,498
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,108
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,842
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	0,113

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 173

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,244
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,243
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,745
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,002

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 174

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo

Item	Sexo	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	Feminino	19	32	147	244
		4,3	7,2	33,3	55,2
	Masculino	9	35	53	114
		4,3	16,6	25,1	54,0

- A **verde** – frequências referentes aos intervalos 3 e 4 da escala.
- A **castanho** – frequências referentes aos intervalos 1 e 2 da escala.

Tabela 175

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,322
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,941
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,822
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,753

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 176

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,526
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,668
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,827
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,208

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 177

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Académicas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,442
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,935
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,076
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,382

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 178

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,448
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,006
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,501
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,806

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 179

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional

Item	Situação Profissional	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Avaliação do Desempenho Docente...					
1.13. tende a causar tensões nos professores.	Período	1	0	0	1
	Probatório	50,0	0,0	0,0	50,0
	Contratado	8	16	25	76
		6,4	12,8	20,0	60,8
	QE/QA*	16	62	154	266
		3,2	12,4	30,9	53,4
	QZP*	1	7	8	12
		3,6	25,0	28,6	42,9

* Quadro de Escola/Agrupamento

* Quadro de Zona Pedagógica

Tabela 180

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,100
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,582
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,603
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,322

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 181

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,422
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,246
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,703
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,428

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 182

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,946
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,066
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,221
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,064

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 183

Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Avaliação do Desempenho Docente...	
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	0,512
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,070
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	0,720
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,672

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

2. O Caso Específico da Observação de Aulas

Tabela 184

Observação de Aulas – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Sexo

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,067
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,074
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,224
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,132
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,511
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,696
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,992
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,182
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,179
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,715
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,087
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,080
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,285
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,995
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,082
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,232

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 185

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Idade

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,078
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,014
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,216
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,974
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,621
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,463
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,033
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,784
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,013
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,155
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,009
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,778
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,025
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,191
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,638

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 186

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade

Item	Idade	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	De 20 a 30	11	1	2	8
		50,0	4,5	9,1	36,4
	De 31 a 40	56	25	33	64
		31,5	14,0	18,5	36,0
	De 41 a 50	118	40	34	62
		46,5	15,7	13,4	24,4
	Mais de 50	106	34	35	24
		53,3	17,1	17,6	12,1

2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	De 20 a 30	7	6	7	2
		31,8	27,3	31,8	9,1
	De 31 a 40	37	46	55	40
		20,8	25,8	30,9	22,5
	De 41 a 50	70	66	80	38
		27,6	26,0	31,5	15,0
Mais de 50	55	54	76	14	
	27,6	27,1	38,2	7,0	
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	De 20 a 30	4	4	3	11
		18,2	18,2	13,6	50,0
	De 31 a 40	18	11	49	100
		10,1	6,2	27,5	56,2
	De 41 a 50	21	29	69	135
		8,3	11,4	27,2	53,1
Mais de 50	17	21	79	82	
	8,5	10,6	39,7	41,2	
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	De 20 a 30	8	8	3	3
		36,4	36,4	13,6	13,6
	De 31 a 40	69	58	32	19
		38,8	32,6	18,0	10,7
	De 41 a 50	116	90	32	16
		45,7	35,4	12,6	6,3
Mais de 50	67	72	51	9	
	33,7	36,2	25,6	4,5	

Tabela 187

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,253
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,022
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,327
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,996
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,818
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,819
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,001
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,037
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,004

2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,280
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,001
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,929
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,028
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,511
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,814

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 188

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	De 1 a 6	18	7	5	18
		37,5	14,6	10,4	37,5
	De 7 a 25	156	57	65	118
		39,4	14,4	16,4	29,8
	De 26 a 35	97	30	28	19
		55,7	17,2	16,1	10,9
	Mais de 35	20	6	6	3
		57,1	17,1	17,1	8,6
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	De 1 a 6	15	13	12	8
		31,3	27,1	25,0	16,7
	De 7 a 25	99	97	129	71
		25,0	24,5	32,6	17,9
	De 26 a 35	49	47	65	13
		28,2	27,0	37,4	7,5
	Mais de 35	6	15	12	2
		17,1	42,9	34,3	5,7
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	De 1 a 6	13	14	6	15
		27,1	29,2	12,5	31,3
	De 7 a 25	82	82	106	126
		20,7	20,7	26,8	31,8
	De 26 a 35	28	32	59	55
		16,1	18,4	33,9	31,6
	Mais de 35	2	3	20	10
		5,7	8,6	57,1	28,6
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	De 1 a 6	15	21	10	2
		31,3	43,8	20,8	4,2
	De 7 a 25	89	124	140	43
		22,5	31,3	35,4	10,9
	De 26 a 35	34	54	72	14

		19,5	31,0	41,4	8,0
	Mais de 35	4	18	11	2
		11,4	51,4	31,4	5,7
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	De 1 a 6	7	5	7	29
		14,6	10,4	14,6	60,4
	De 7 a 25	36	37	112	211
		9,1	9,3	28,3	53,3
	De 26 a 35	16	18	61	79
		9,2	10,3	35,1	45,4
	Mais de 35	1	5	20	9
		2,9	14,3	57,1	25,7
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	De 1 a 6	18	17	7	6
		37,5	35,4	14,6	12,5
	De 7 a 25	178	132	56	30
		44,9	33,3	14,1	7,6
	De 26 a 35	58	61	45	10
		33,3	35,1	25,9	5,7
	Mais de 35	6	18	10	1
		17,1	51,4	28,6	2,9
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	De 1 a 6	10	9	17	12
		20,8	18,8	35,4	25,0
	De 7 a 25	57	68	178	93
		14,4	17,2	44,9	23,5
	De 26 a 35	28	34	91	21
		16,1	19,5	52,3	12,1
	Mais de 35	2	10	19	4
		5,7	28,6	54,3	11,4

Tabela 189

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,422
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,527
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,167
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,730
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,561
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,738
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,430
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,110

2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,660
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,870
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,029
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,375
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,358
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,154
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,169
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,008

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 190

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas

Item	Habilitações Académicas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	Licenciatura	311	112	47	30
		62,2	22,4	9,4	6,0
	Mestrado	61	35	14	11
		50,4	28,9	11,6	9,1
	Doutoramento	4	4	3	1
		33,3	33,3	25,0	8,3
	Outra	18	2	0	0
		90,0	10,0	0,0	0,0
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	Licenciatura	159	171	137	33
		31,8	34,2	27,4	6,6
	Mestrado	31	32	41	17
		25,6	26,4	33,9	14,0
	Doutoramento	1	4	7	0
		8,3	33,3	58,3	0,0
	Outra	7	10	2	1
		35,0	50,0	10,0	5,0

Tabela 191

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Situação Profissional

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,039
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,013
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,129
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,580
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,462
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,164
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,254
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,000
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,230
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,037
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,836
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,084
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,438
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,356
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,331
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor.	0,834

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 192

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional

Item	Situação Profissional	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	Período	2	0	0	0
	Probatório	100,0	0,0	0,0	0,0
	Contratado	80	28	14	3
		64,0	22,4	11,2	2,4
	QE/QA*	383	92	17	6
		76,9	18,5	3,4	1,2
QZP*	21	6	1	0	

		75,0	21,4	3,6	0,0
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Período	1	0	0	1
	Probatório	50,0	0,0	0,0	50,0
	Contratado	47	14	17	47
		37,6	11,2	13,6	37,6
	QE/QA*	235	80	80	103
		47,2	16,1	16,1	20,7
QZP*	8	6	7	7	
	28,6	21,4	25,0	25,0	
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	Período	1	0	1	0
	Probatório	50,0	0,0	50,0	0,0
	Contratado	42	27	25	31
		33,6	21,6	20,0	24,8
	QE/QA*	76	95	159	168
		15,3	19,1	31,9	33,7
QZP*	6	9	6	7	
	21,4	32,1	21,4	25,0	
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	Período	0	0	1	1
	Probatório	0,0	0,0	50,0	50,0
	Contratado	21	11	26	67
		16,8	8,8	20,8	53,6
	QE/QA*	36	53	162	247
		7,2	10,6	32,5	49,6
QZP*	3	1	11	13	
	10,7	3,6	39,3	46,4	

* Quadro de Escola/Agrupamento

* Quadro de Zona Pedagógica

Tabela 193

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,263
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,192
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,229
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,206
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,699
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,758
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,629
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,281

2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,245
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,339
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,333
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,034
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,243
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,120
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,150
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,427

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 194

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Níveis de Ensino

Item	Níveis de Ensino	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	Ensino Básico	24	25	7	6
	(3.º Ciclo)	38,7	40,3	11,3	9,7
	Ensino Secundário	120	83	61	14
		43,2	29,9	21,9	5,0
	E. Básico/ E. Secundário	114	113	45	25
		38,4	38,0	15,2	8,4
Sem componente letiva	2	7	5	2	
		12,5	43,8	31,3	12,5

Tabela 195

Observação de Aulas – Itens e respetivos Níveis de Significância na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,497
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,001
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,054
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,166
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,510
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de	0,221

recrutamento do professor avaliado.	
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,312
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,128
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,091
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,097
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,530
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,762
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,097
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,021
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,055

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 196

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Sim	121 34,8	51 14,7	55 15,8	121 34,8
	Não	170 55,7	49 16,1	49 16,1	37 12,1
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	Sim	75 21,6	94 27,0	113 32,5	66 19,0
	Não	94 30,8	78 25,6	105 34,4	28 9,2
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	Sim	113 32,5	122 35,1	82 23,6	31 8,9
	Não	116 38,0	80 26,2	87 28,5	22 7,2
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	Sim	220 63,2	72 20,7	29 8,3	27 7,8
	Não	213 69,8	49 16,1	33 10,8	10 3,3
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	Sim	96 27,6	110 31,6	108 31,0	34 9,8
	Não	102 33,4	107 35,1	79 25,9	17 5,6

Tabela 197

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,139
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,004
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,013
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,720
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,138
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,394
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,676
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,004
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,115
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,054
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,287
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,000
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,124
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,384
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,861
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor.	0,022

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Tabela 198

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Absolutas			
		Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
A Observação de Aulas, se existir, ...					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Sim	90	26	32	25
		52,0	15,0	18,5	14,5
	Não	201	74	72	133
		41,9	15,4	15,0	27,7

2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	Sim	44	44	71	14
		25,4	25,4	41,0	8,1
	Não	125	128	147	80
		26,0	26,7	30,6	16,7
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	Sim	23	25	62	63
		13,3	14,5	35,8	36,4
	Não	102	106	129	143
		21,3	22,1	26,9	29,8
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	Sim	10	14	65	84
		5,8	8,1	37,6	48,6
	Não	50	51	135	244
		10,4	10,6	28,1	50,8
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	Sim	55	59	49	10
		31,8	34,1	28,3	5,8
	Não	205	169	69	37
		42,7	35,2	14,4	7,7
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	Sim	41	57	54	21
		23,7	32,9	31,2	12,1
	Não	157	160	133	30
		32,7	33,3	27,7	6,3

Tabela 199

Observação de Aulas – Itens e respectivos Níveis de Significância na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas

Item	Níveis de Significância
A Observação de Aulas, se existir, ...	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,223
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,274
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,935
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	0,857
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	0,726
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	0,400
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,651
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,084
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,253
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,076
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,819
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da	0,895

carreira docente.	
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	0,357
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,154
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,604
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,851

- A **verde** – níveis de significância correspondentes a diferenças significativas ($p < 0,05$).
- A **castanho** – níveis de significância em que não se verificam diferenças significativas ($p \geq 0,05$).

Apêndice XVIII

**Resultados do Teste *t* de Student
para a Identificação de
Diferenças Significativas relativas a Variáveis Biográficas**

Tabela 200

Variável Sexo – Teste t de Student: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente/Desvio Padrão

Componentes	Sexo	N	Nível de Significância	Média	Desvio Padrão
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Feminino	442	0,103	69,02	19,523
	Masculino	211		71,64	18,547
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Feminino	442	0,783	42,79	7,247
	Masculino	211		42,63	6,455
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Feminino	442	0,139	34,56	6,912
	Masculino	211		35,39	6,394
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Feminino	442	0,015	9,08	2,995
	Masculino	211		9,69	2,885
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Feminino	442	0,090	13,46	2,461
	Masculino	211		13,09	2,736

Tabela 201

Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas – Teste t de Student: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente/Desvio Padrão

Componentes	Avaliados-Aulas Observadas	N	Nível de Significância	Média	Desvio Padrão
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Sim	348	0,226	70,72	19,457
	Não	305		68,89	18,970
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Sim	348	0,289	43,01	6,651
	Não	305		42,43	7,369
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Sim	348	0,937	34,81	6,952
	Não	305		34,85	6,535
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Sim	348	0,552	9,34	3,023
	Não	305		9,20	2,914
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Sim	348	0,253	13,23	2,638
	Não	305		13,46	2,460

Tabela 202

Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados– Teste t de Student: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente/Desvio Padrão

Componentes	Avaliado-Avaliador	N	Nível de Significância	Média	Desvio Padrão
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Sim	173	0,000	75,68	18,555
	Não	480		67,77	19,068
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Sim	173	0,007	43,96	6,983
	Não	480		42,30	6,956
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Sim	173	0,022	35,84	6,806
	Não	480		34,46	6,707
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Sim	173	0,113	9,58	2,943
	Não	480		9,17	2,976
Aspectos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Sim	173	0,608	13,25	2,541
	Não	480		13,37	2,564

Tabela 203

Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas– Teste t de Student: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente/Desvio Padrão

Componentes	Avaliador-observação de aulas	N	Nível de Significância	Média	Desvio Padrão
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Sim	131	0,350	76,15	18,686
	Não	47		73,19	18,342
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Sim	131	0,002	44,83	6,563
	Não	47		41,26	7,296
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Sim	131	0,230	36,15	6,873
	Não	47		34,77	6,478
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Sim	131	0,572	9,48	2,954
	Não	47		9,77	2,972
Aspectos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Sim	131	0,924	13,27	2,428
	Não	47		13,23	2,776

Apêndice XIX

**Resultados da Análise da Variância (ANOVA)
para a Identificação de
Diferenças Significativas relativas a Variáveis Biográficas**

Tabela 204

Variável Idade: Análise da Variância (ANOVA)

Componentes		Soma dos Quadrados	df	Quadrado da Média	F	Nível de Significância
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Intergrupos	2429,232	3	809,744	2,200	0,087
	Intragrupos	238884,177	649	368,080		
	Total	241313,409	652			
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	36,827	3	12,276	0,250	0,861
	Intragrupos	31874,916	649	49,114		
	Total	31911,743	652			
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	105,828	3	35,276	0,772	0,510
	Intragrupos	29647,617	649	45,682		
	Total	29753,446	652			
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Intergrupos	14,335	3	4,778	0,540	0,655
	Intragrupos	5740,495	649	8,845		
	Total	5754,830	652			
Aspectos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Intergrupos	33,602	3	11,201	1,719	0,162
	Intragrupos	4228,924	649	6,516		
	Total	4262,527	652			

Tabela 205

Variável Tempo de Serviço: Análise da Variância (ANOVA)

Componentes		Soma dos Quadrados	df	Quadrado da Média	F	Nível de Significância
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Intergrupos	4250,199	3	1416,733	3,879	0,009
	Intragrupos	237063,210	649	365,275		
	Total	241313,409	652			
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	55,719	3	18,573	0,378	0,769
	Intragrupos	31856,024	649	49,085		
	Total	31911,743	652			
Critérios e instrumentos a considerar na	Intergrupos	142,886	3	47,629	1,044	0,373

avaliação do desempenho docente	Intragrupos	29610,560	649	45,625		
	Total	29753,446	652			
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Intergrupos	11,836	3	3,945	0,446	0,720
	Intragrupos	5742,994	649	8,849		
	Total	5754,830	652			
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Intergrupos	26,569	3	8,856	1,357	0,255
	Intragrupos	4235,958	649	6,527		
	Total	4262,527	652			

Tabela 206

Variável Habilitações Académicas: Análise da Variância (ANOVA)

Componentes		Soma dos Quadrados	df	Quadrado da Média	F	Nível de Significância
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Intergrupos	2364,072	3	788,024	2,140	0,094
	Intragrupos	238949,337	649	368,181		
	Total	241313,409	652			
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	537,925	3	179,308	3,709	0,012
	Intragrupos	31373,818	649	48,342		
	Total	31911,743	652			
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	1776,333	3	592,111	13,736	0,000
	Intragrupos	27977,113	649	43,108		
	Total	29753,446	652			
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Intergrupos	36,601	3	12,200	1,385	0,246
	Intragrupos	5718,229	649	8,811		
	Total	5754,830	652			
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Intergrupos	23,929	3	7,976	1,221	0,301
	Intragrupos	4238,598	649	6,531		
	Total	4262,527	652			

Tabela 207

Variável Habilitações Académicas: Médias

Componentes	Habilitações Académicas			
	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outra
	Média	Média	Média	Média
Desafios da Avaliação do desempenho docente	69	73	79	67
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	42	44	43	40
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	34	38	40	31

Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	9	10	10	9
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	13	14	13	13

Tabela 208

Variável Situação Profissional: Análise da Variância (ANOVA)

Componentes		Soma dos Quadrados	df	Quadrado da Média	F	Nível de Significância
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Intergrupos	592,285	3	197,428	0,532	0,660
	Intragrupos	240721,124	649	370,911		
	Total	241313,409	652			
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	30,590	3	10,197	0,208	0,891
	Intragrupos	31881,153	649	49,124		
	Total	31911,743	652			
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	255,526	3	85,175	1,874	0,133
	Intragrupos	29497,920	649	45,451		
	Total	29753,446	652			
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Intergrupos	14,913	3	4,971	0,562	0,640
	Intragrupos	5739,917	649	8,844		
	Total	5754,830	652			
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Intergrupos	21,112	3	7,037	1,077	0,358
	Intragrupos	4241,414	649	6,535		
	Total	4262,527	652			

Tabela 209

Variável Situação Profissional: Médias

Componentes	Situação Profissional		
	Contratado	Q/E/QA	QZP
	Média	Média	Média
Desafios da Avaliação do desempenho docente	68	70	69
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	42	43	42
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	34	35	33
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	9	9	9
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	14	13	13

Tabela 210

Variável Níveis de Ensino: Análise da Variância (ANOVA)

Componentes		Soma dos Quadrados	df	Quadrado da Média	F	Nível de Significância
Desafios da Avaliação do desempenho docente	Intergrupos	1536,567	3	512,189	1,386	0,246
	Intragrupos	239776,842	649	369,456		
	Total	241313,409	652			
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	168,571	3	56,190	1,149	0,329
	Intragrupos	31743,172	649	48,911		
	Total	31911,743	652			
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Intergrupos	110,796	3	36,932	0,809	0,489
	Intragrupos	29642,650	649	45,674		
	Total	29753,446	652			
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Intergrupos	38,436	3	12,812	1,455	0,226
	Intragrupos	5716,394	649	8,808		
	Total	5754,830	652			
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	Intergrupos	19,877	3	6,626	1,014	0,386
	Intragrupos	4242,650	649	6,537		
	Total	4262,527	652			

Tabela 211

Variável Níveis de Ensino: Médias

Componentes	Níveis de Ensino			
	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Básico/Ensino Secundário	Sem Componente Letiva
	Média	Média	Média	Média
Desafios da Avaliação do desempenho docente	72	69	70	78
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	43	42	43	45
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	35	35	35	37
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	9	9	9	10
Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	13	13	13	12

