



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional

*AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE*

*Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD*

*e os seus efeitos nas práticas docentes*

*(Um estudo de caso)*

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestranda: Luísa Maria Costa

**Évora, 2012**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional

*AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE*

*Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD  
e os seus efeitos nas práticas docentes*

*(Um estudo de caso)*

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestranda: Luísa Maria Costa

## AGRADECIMENTOS

Para a consecução do trabalho apresentado foram imprescindíveis o contributo, a disponibilidade e incentivo por parte de alguns professores, colegas ou familiares, a quem reconhecidamente pretendo expressar o meu apreço e gratidão.

À minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho pela sabedoria em avaliação, pelas rápidas e eficazes orientações prestadas, pelo incentivo e apoio incondicionais, sem os quais não teria sido possível esta produção.

Aos Professores Doutores Marília Cid e António Neto pela abertura e apoios demonstrados sempre que os solicitei.

Ao Doutor Hugo Rebelo por tão gentilmente me ter facultado orientações indispensáveis ao desenvolvimento do estudo empírico.

Aos Diretores do Agrupamento Vertical e Escola Secundária de Vendas Novas pela receptividade e colaboração na implementação do estudo empírico nas escolas que dirigem.

A todos os colegas destas Escolas que participaram no estudo ou que comigo partilharam a sua experiência nesta temática e empréstimo de materiais, em especial aos colegas da Direção, sempre disponíveis e à colega Ana Lúcia pela revisão do texto.

À minha família, em especial ao meu marido e filho pelo incentivo e sensibilidade demonstrados em todos os momentos de lazer que constantemente trocaram pelo apoio moral ao meu lado durante a execução deste trabalho.

## RESUMO

As políticas educativas têm vindo a conferir maior autonomia às organizações escolares e maior exigência aos seus interlocutores, potenciando as questões da avaliação. A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem, neste contexto, vindo a revelar-se uma temática particularmente complexa e até controversa.

Motivada pelas dificuldades sentidas na escola sede do estudo, durante o ciclo de avaliação 2007/2009, esta investigação teve como grande objetivo verificar em que medida os princípios constantes no normativo da ADD, nomeadamente a melhoria da qualidade do serviço educativo, das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes foram por estes interiorizados e concretizados.

A vertente empírica foi suportada num estudo de caso, particularizado aos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas, e concretizado através de um inquérito por questionário, complementado com análise documental. No tratamento estatístico foram utilizados indicadores de análise descritiva simples, procurando-se tirar partido do rico manancial de informação resultante das sessenta e nove afirmações que constituíam o questionário que serviu de base ao estudo. Com vista à simplificação dos dados assim obtidos, recorreu-se ainda à análise de componentes principais para dados categóricos, a qual permitiu uma melhor leitura dos resultados obtidos e uma extração de conclusões mais ajustada aos objetivos do estudo.

Dos resultados é de destacar que os professores tenderam a considerar ter conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo e sobre os documentos internos relativos à ADD e que esta constitui uma necessidade ao seu desenvolvimento profissional, evidenciando os mesmos uma atitude de abertura e de aprendizagem. Foram, todavia, de opinião que esta não promoveu o desenvolvimento de projetos orientados para a melhoria da qualidade da escola, não permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no seu desempenho, assim como não fomentou uma prática reflexiva e realmente colaborativa nem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como implicações, sugere-se uma reflexão sobre os procedimentos potenciadores do envolvimento dos docentes no processo, centrando-o nas práticas, por forma a ir além da dimensão burocrática, com efeitos meramente administrativos na carreira.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; Objetivos da Avaliação do Desempenho; Perceção dos Professores; Práticas docentes.

*Teacher Performance Assessment – Teachers' perceptions about the latest TPA (ADD) model and its effects on teaching practices*

## ABSTRACT

Educational policies have moved towards decentralization of central power providing more autonomy to school organizations, greater demands on their partners, enhancing the assessment issues. In this context, Teacher Performance Assessment (TPA) has proved to be a complex and even controversial subject.

Taking into account the constraints experienced in the school where the study took place, during the 2007/2009 assessment cycle, this research aims to determine to what extent the principles contained in the current TPA regulation, namely, the improvement of the educational service's quality, the students' learnings and the personal and professional development of teachers have been internalized and achieved by them.

The empirical research was based on a case study particularized to the teachers of Vendas Novas Secondary School (Escola Secundária de Vendas Novas) through a questionnaire survey, complemented by documentary analysis. In the statistical, indicators were used for simple descriptive analysis, seeking to exploit the rich source of information resulting from sixty-nine statements that constituted the questionnaire that accompanied the study. In order to simplify the data thus obtained, we have also used the analysis of principal components for categorical data, which allowed a better reading of the results and an extraction of conclusions better adjusted to the study objectives.

From the results can be highlighted that teachers tended to report having enough knowledge about the legislative basis and about the internal documents related to TPA, considering it a necessity to their professional development and showing an attitude of openness and learning. However, teachers considered that TPA did not promote the development of projects aimed to improve school's quality, didn't allow the diagnosis of aspects to improve their performance, it did not fostered reflective and collaborative practices among teachers, nor did it improve the students learnings.

As implications, we suggest a reflection on the procedures enhancers of the involvement of teachers in the process, focusing on their practices in order to go beyond the bureaucratic dimension, with career administrative purposes only.

**Keywords:** Teacher Performance Assessment; Aims of Performance Assessment, Teachers' perception, Teaching practices.

## ÍNDICE GERAL

	pág.
Siglas e abreviaturas -----	v
Índice de figuras -----	vi
Índice de gráficos -----	vii
Índice de quadros -----	viii
Índice de anexos -----	x
Índice de apêndices -----	xi
<b>INTRODUÇÃO</b>	
1. Justificação do estudo -----	2
2. Identificação do problema -----	4
3. Objetivos da investigação -----	5
4. Estrutura do trabalho -----	7
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1. CONTEXTO EDUCATIVO -----</b>	<b>12</b>
1.1. As políticas educativas -----	12
1.2. A escola -----	16
1.3. Os professores -----	19
<b>CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE -----</b>	<b>21</b>
2.1. Os conceitos de avaliação e de desempenho -----	21
2.2. Avaliação formativa e avaliação sumativa -----	27
2.3. Breve retrospectiva sobre o sistema da avaliação do desempenho -----	29

CAPÍTULO 3. ÚLTIMO MODELO DA ADD (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho) -----	37
3.1. Características do último modelo de avaliação -----	37
3.2. Princípios da avaliação do desempenho -----	40
3.3. Intervenientes no processo de avaliação -----	43
3.4. Elementos de referência da avaliação do desempenho -----	47
3.4.1. Dimensões da avaliação -----	48
3.5. Fases do processo de avaliação -----	53

CAPÍTULO 4. A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E A SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES -----	55
4.1. Da conceção do modelo de avaliação à sua implementação -----	55
4.2. Valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes ----	57
4.3. Elementos de avaliação do docente -----	60
4.3.1. Objetivos individuais -----	61
4.3.2. Observação de aulas -----	62
4.3.3. Autoavaliação -----	64
4.3.4. Desenvolvimento e formação profissional -----	65

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO -----	71
5.1. Opções metodológicas e sua justificação -----	71
5.1.1. Natureza da investigação -----	72
5.1.2. Fases da investigação -----	74

5.2. Caracterização da Escola objeto de estudo -----	74
5.3. Inquérito por questionário-----	80
5.3.1. Fases de desenvolvimento de um questionário -----	80
5.3.1.1. A definição do conteúdo e da forma do questionário-----	81
5.3.1.2. Validação dos dados -----	83
5.3.1.3. Estudo piloto-----	83
5.3.1.4. Análise e aprovação do questionário pela DGIDC -----	85
5.4. Aplicação dos questionários-----	85
5.5. Recolha e tratamento dos dados-----	86
5.5.1. Caracterização dos docentes-----	87
5.6. Procedimentos gerais para análise de dados - Análise descritiva simples e Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - CATPCA-----	90
 CAPÍTULO 6. RESULTADOS -----	 94
6.1. Nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do Modelo da ADD -----	94
6.2. Conhecer as perceções dos professores sobre o último modelo da ADD-----	95
6.3. Compreender através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes e perceber se conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas -----	105
6.4. Perceber na perspetiva dos professores, se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional -----	112
6.5. Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes-----	117

6.6. Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes-----	123
CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	130
7.1. Conclusões -----	130
7.2. Limitações do estudo-----	137
7.3. Sugestões de melhoria do processo da ADD a desenvolver internamente -----	138
7.4. Sugestões para futuras investigações-----	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	141
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS -----	149
ANEXOS -----	152
APÊNDICES-----	157

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho do Docente

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CNO – Centro Novas Oportunidades

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IGE –Inspeção Geral da Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment

SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

TALIS – Teaching and Learning International Survey

TIMSS - Third International Mathematics and Science Study

## ÍNDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1 – Instalações exteriores da Escola Secundária de Vendas Novas -----	75
Figura 2 – Estrutura orgânica da Escola Secundária de Vendas Novas-----	76

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes por “sexo” -----	87
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por “faixa etária” -----	88
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes por “tempo de serviço” -----	89
Gráfico 4 – Grau académico dos professores -----	89
Gráfico 5 – Distribuição dos professores por “departamento curricular” -----	90
Gráfico 6 - Componentes principais vs. valores próprios -----	100
Gráfico 7 - Correlações das variáveis com as novas componentes -----	103
Gráfico 8 - Componentes principais vs. valores próprios -----	108
Gráfico 9 - Correlações das variáveis com as novas componentes -----	110
Gráfico 10 - Componentes principais vs. valores próprios -----	114
Gráfico 11 - Correlações das variáveis com as novas componentes -----	116
Gráfico 12- Componentes principais vs. valores próprios -----	120
Gráfico 13 - Correlações das variáveis com as novas componentes -----	121
Gráfico 14 - Componentes principais vs. valores próprios -----	125
Gráfico 15 - Correlações das variáveis com as novas componentes -----	127

## ÍNDICE DE QUADROS

	pág.
Quadro 1 – Constituição dos departamentos curriculares -----	76
Quadro 2 – Professores avaliados pela ADD no ciclo de avaliação 2007/2009 -----	78
Quadro 3 – Professores avaliados pela ADD no ciclo de avaliação 2009/2011 -----	80
Quadro 4 – Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares -----	86
Quadro 5 - Nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do Modelo da ADD -----	94
Quadro 6 - Percepção dos docentes sobre o último modelo da ADD -----	96
Quadro 7 - Totalidade das Componentes principais vs. valores próprios -----	99
Quadro 8 - Quatro componentes principais vs. valores próprios-----	100
Quadro 9 - Variância explicada para as quatro principais componentes -----	101
Quadro 10 - Correlações das variáveis com as novas componentes-----	102
Quadro 11- Os efeitos da ADD nas práticas docentes -----	106
Quadro 12 - Duas componentes principais vs. valores próprios -----	107
Quadro 13 - Variância explicada para as duas principais componentes-----	108
Quadro 14 - Correlações das variáveis com as novas componentes-----	109

Quadro 15 - A ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional-----	112
Quadro 16 - Duas Componentes principais vs valores próprios -----	113
Quadro 17 - Variância explicada para as duas principais componentes-----	114
Quadro 18 - Correlações das variáveis com as novas componentes-----	115
Quadro 19 - Principais pontos fortes da ADD -----	118
Quadro 20 - Componentes principais vs. valores próprios -----	119
Quadro 21 - Variância explicada para as duas principais componentes-----	120
Quadro 22 - Correlações das variáveis com as novas componentes-----	121
Quadro 23 - Principais pontos fracos da ADD -----	123
Quadro 24 - Três Componentes principais vs. valores próprios-----	124
Quadro 25 - Variância explicada para as três principais componentes -----	126
Quadro 26 - Correlações das variáveis com as novas componentes-----	126

## ÍNDICE DE ANEXOS

	pág.
Anexo I - Cronograma resumo das fases e procedimentos do processo da ADD -	153
Anexo II – Autorização para aplicação do questionário preliminar -----	154
Anexo III – Autorização da DGIDC para aplicação do questionário -----	155
Anexo IV – Autorização para aplicação do questionário final -----	156

## ÍNDICE DE APÊNDICES

	pág.
Apêndice I – Questionário antes de ser validado por especialistas – 1ª versão ----	158
Apêndice II – Pedido de autorização para aplicação do questionário – versão preliminar-----	163
Apêndice III – Questionário de Opinião – versão preliminar -----	165
Apêndice IV – Sugestões ao questionário – versão preliminar-----	170
Apêndice V – Pedido de autorização à DGIDC para aplicação do questionário----	173
Apêndice VI - Pedido de autorização para aplicação do questionário final -----	176
Apêndice VII - Questionário final-----	178
Apêndice VIII - Matriz que relaciona as questões com os objetivos específicos em estudo-----	183

## **INTRODUÇÃO**

## 1. Justificação do estudo

As reformas educativas têm conduzido a mudanças nas políticas de gestão na educação, descendo às organizações escolares, estendendo-se e transformando as condições de trabalho dos professores, desafiando e redefinindo a sua atividade nas diversas dimensões, com efeitos na avaliação do desempenho docente.

A progressiva integração das agendas nacionais de educação numa agenda global da educação (Magalhães & Stoer, 2006) e as exigências que se colocam aos professores nestes novos contextos têm contribuído também para a adoção de novas formas de medição e avaliação do trabalho docente com vista à melhoria da eficiência dos sistemas educativos (Stoer, Cortesão & Correia, 2001).<sup>1</sup>

Como refere Delors (1996), “a competência, o profissionalismo e o devotamento exigido aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas” (p. 155). Assim, o professor é um dos intervenientes com maior enfoque no cumprimento dos principais objetivos da escola pública: a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. O docente atualmente percorre um caminho de paradoxos, atravessando desafios, incertezas, contrariedades e constantes mutações que o impedem, por vezes, de afirmar a sua identidade e delinear um novo rumo, necessários à qualidade de resposta, às competências e profissionalismo que lhe são propostos e exigidos, imprescindíveis à promoção do crescimento intelectual e desenvolvimento de competências dos discentes.

Face a este desiderato, parece consensual que, para o cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 75 e no Decreto Regulamentar n.º 2, ambos publicados a 23 de Junho de 2010, que introduzem alterações no sistema de avaliação do

---

<sup>1</sup> Vide os trabalhos da Comissão Europeia, *Improving the Quality of Teacher Education*, European Commission Staff Working document, 3 de Agosto 2007, e *Schools for the 21st Century*, European Commission Staff Working document, 11 de Julho 2007, disponíveis no URL da Comissão Europeia.

desempenho docente, seja imperativo cada organização escolar agir, auto formar-se e definir de forma clara e participativa mecanismos e metodologias concretos, contextualizados e rigorosos.

Estes mecanismos devem considerar uma estreita harmonização entre os normativos externos e internos e potenciar a aceitação da sua implementação a todos os intervenientes, ultrapassando resistências, hábitos e crenças enraizados, com vista à concretização dos principais objetivos da tutela.

Independentemente dos modelos ou sistemas de avaliação do desempenho docente implementados em cada país, as principais preocupações e expectativas das políticas educativas são comuns: promover e valorizar o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, incrementar a melhoria das aprendizagens e sucesso dos alunos, garantindo o nível de qualidade do serviço público.

Esta problemática tem sido alvo de atenção redobrada por diferentes interlocutores, não só decisores políticos, frentes sindicais, como também professores e investigadores, tendo como primado, por um lado, identificar os constrangimentos na sua implementação e, por outro, procurar melhorar a qualidade do ensino e o reconhecimento e valorização do trabalho dos professores.

A avaliação de desempenho docente está em estreita articulação com o desenvolvimento profissional dos professores e, concomitantemente, o seu “crescimento” enquanto profissionais da educação, determina o sucesso escolar dos alunos. Este deve refletir-se como círculo virtuoso que, ao sustentar o desenvolvimento profissional, conduz ao sucesso escolar.

Apesar do reconhecimento, por parte dos intervenientes, da necessidade da avaliação do desempenho docente, é imprescindível que sejam criadas as condições que sustentem os pressupostos acima referidos o que, na maioria dos casos, não foi ainda possível concretizar.

Estas orientações, apesar de bem-intencionadas pela tutela, confrontaram as escolas com múltiplos desafios, nomeadamente: a dualidade da avaliação formativa, norteada para o desenvolvimento profissional do docente, e a avaliação sumativa, para a prestação de contas; a atribuição de quotas; a escassez de formação específica; a falta de tempo para a criação, com certeza e segurança, de suporte documental como descritores/indicadores, instrumentos de registo uniformes, eficazes e devidamente validados; análise, reflexão e divulgação do processo. Estes aspetos perturbaram e comprometeram a transparência, o envolvimento e o sucesso do novo modelo de avaliação.

Em Portugal, este modelo de avaliação do desempenho docente foi negociado em Março de 2007 e, após um longo período de resistência e contestação entre Ministério da Educação, sindicatos e professores, foi implementado no ano letivo de 2008/2009, sentindo-se na maioria das escolas as dificuldades e constrangimentos anteriormente referidos.

Apesar de, atualmente, já existirem vários estudos conceptuais e alguns estudos empíricos, sobre esta temática e encontrando-se em curso (embora com algumas alterações), a aplicação do modelo para o biénio 2009/2011, entendemos ser pertinente identificar os principais “obstáculos” e refletir sustentadamente sobre os mesmos.

## 2. Identificação do problema

Como referem London, Mone e Scott (2004), no domínio da avaliação de desempenho, existe uma lacuna entre a pesquisa, as construções teóricas e a prática, particularmente nas áreas da exatidão de medida e na fixação de objetivos. Daí a dificuldade na gestão das expectativas e as limitações inerentes à avaliação do desempenho.

Pensamos que, para este instrumento de gestão de recursos humanos ser concretizado com sucesso, é essencial, por um lado, investimento de tempo para a interpretação, criação e simulação do modelo conceptual e, por outro,

envolvimento e participação de todos os intervenientes, induzindo às boas práticas e melhoria do desempenho do docente.

A essência do nosso problema tem o seu cerne exatamente na questão da articulação do modelo conceptual com a sua implementação prática. Procurar-se-á perceber, de entre o universo dos professores de uma escola, o modo como sentiram e viveram, pela segunda vez, a implementação do último modelo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

Pretendemos perceber como os principais intervenientes se encontram envolvidos no processo, com a finalidade de identificar e caracterizar os aspetos mais e menos valorizados por aqueles.

Almeida e Freire (2008), enunciam que "qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema" (p. 36).

Perfilhando a afirmação de London, Mone e Scott (2004), e procurando perceber se atualmente perdura esta discrepância, entre possíveis outras, seguimos as orientações de Almeida e Freire, procurando clarificar a nossa dúvida ancorada no principal ator, "O avaliado", centrando-nos no seguinte tema como objeto de estudo: *"Avaliação do Desempenho Docente – percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes"*.

### 3. Objetivos da investigação

#### Objetivo geral

Focando o tema a estudar como vetor de resposta ao objetivo geral, este visou conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo de avaliação, partindo das experiências vividas e tendo em vista averiguar como o mesmo se reflete nas práticas docentes.

## Objetivos específicos

O objetivo geral teve subjacentes os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do modelo de Avaliação do Desempenho;
- 2) Conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo da ADD;
- 3) Compreender através dos participantes, os efeitos da Avaliação do Desempenho nas práticas docentes.
- 4) Entender na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas.
- 5) Perceber na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 6) Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes.
- 7) Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes.

Em síntese, procurou-se contextualizar, problematizar e identificar os objetivos e as percepções que nortearam o último modelo de avaliação do desempenho. Esta perspetiva visou compreender o instrumento da avaliação a partir das múltiplas interações que o compõem, as mudanças produzidas e eventuais “obstáculos” que condicionaram a operacionalização do processo de avaliação, contrapondo-o à intenção da tutela, averiguando os efeitos nas práticas docentes e sugerindo melhorias a nível interno a ter em consideração em situações futuras.

#### 4. Estrutura do trabalho

O estudo que apresentamos encontra-se organizado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento, dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira diz respeito ao estudo teórico, e a segunda desenvolve o estudo empírico, seguidas das considerações finais do estudo.

- **A introdução** aborda o problema objeto de estudo, que, de forma simplificada, procura identificar, justificar e caracterizar a investigação.
- **A Primeira Parte** – Estudo Teórico, constituída por quatro capítulos, foca a problemática ao nível conceptual, procurando estabelecer o referencial teórico.
  - **O Primeiro Capítulo** – “Contexto educativo” - enquadra as reformas das políticas educativas decorrentes da década de noventa do século XX, procedendo a uma breve retrospectiva do impacto das mudanças, oportunidades e constrangimentos que intervieram na vida das escolas e dos professores.
  - **O Segundo Capítulo** – “Avaliação do Desempenho Docente” – reflete a linha de pensamento de alguns autores e tenta definir os conceitos de “avaliação” e desempenho”, contextualizados na prática do ensino, da formação e da educação.

De seguida, é abordada a avaliação nas suas dimensões formativa e sumativa, enquadradas na avaliação do desempenho e a sua dualidade: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais.

Este capítulo apresenta, por último, uma retrospectiva sobre a ADD, a partir das orientações previstas na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), até ao último modelo. Relata, com base nos normativos, o percurso do processo, considerando as suas limitações e constrangimentos e, conseqüentemente, as

tentativas, por parte da tutela, em obter um modelo mais participativo, eficaz, reconhecedor e orientador da profissão docente.

- **O Terceiro Capítulo** – “Último modelo de avaliação do desempenho (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho)” – caracteriza, de acordo com o disposto nos normativos, o modelo em vigor, considerando os princípios que devem estar subjacentes à sua aplicação, o modo de atuação dos intervenientes e os elementos de referência, que permitem orientar, configurar e operacionalizar o último modelo de avaliação.
- **O Quarto Capítulo** – “A percepção dos professores sobre o processo de avaliação do desempenho e a sua influência nas práticas dos docentes” – procura, com recurso à revisão da literatura, conhecer na percepção de alguns autores, as variáveis que condicionaram o sucesso na aplicação do processo de avaliação, contrapondo-o à intenção da tutela.

Procura também entender o nível de apropriação da cultura profissional e o nível de integração da identidade profissional, assim como o domínio das competências profissionais, por parte dos docentes, recorrendo, para o efeito, a um estudo comparativo - Teaching and Learning International Survey (TALIS).

Por último, com apoio no suporte legislativo, tem em consideração a importância de aprofundar e conduzir os saberes dos docentes através de boas práticas e da investigação científica. Assim, procura-se refletir sobre os mecanismos postos em prática por força da implementação da ADD (objetivos individuais, observação de aulas, autoavaliação e formação e desenvolvimento profissional).

**A Segunda Parte** – Estudo Empírico, constituída por três capítulos, descreve a metodologia usada no estudo, os procedimentos de

recolha, tratamento, análise dos dados e as conclusões da investigação.

- **O Quinto Capítulo** – “Metodologia da investigação” - inicia-se com a justificação das opções metodológicas e natureza do estudo, seguida de uma breve caracterização da escola. Apresentamos a descrição dos participantes a quem aplicámos o instrumento de recolha de dados e as fases da investigação. No desenvolvimento do inquérito por questionário descrevemos a forma de conceção, construção e aplicação deste instrumento. Seguidamente descreve-se o modo como foram recolhidos e tratados os dados.
- **O Sexto Capítulo** – “Resultados”- apresenta a descrição e interpretação dos resultados obtidos.
- **O Sétimo Capítulo** – "Considerações finais" – constituído por quatro pontos. O primeiro sublinha as principais conclusões do estudo onde sintetizamos os seus aspetos mais relevantes, procurando transmitir as principais ideias que inferimos, elencadas ao estudo realizado. O segundo descreve as limitações encontradas no mesmo e os dois últimos pontos descrevem as sugestões de melhoria a apresentar à escola objeto do estudo e as sugestões a futuras investigações.
- **Referências Bibliográficas** - Descreve todos os livros, artigos científicos, revistas e publicações *on-line*, consultados e referenciados.
- **Referências Legislativas** - Descreve todos os normativos e suportes legislativos consultados.
- **Anexos** - Encontram-se em anexo os documentos que entendemos ser pertinentes apresentar e que estão subjacentes à conceção, recolha, análise e interpretação da investigação.

- **Apêndices** - Apresentam os documentos produzidos pela investigadora e que servem de suporte à concretização do estudo empírico.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1. CONTEXTO EDUCATIVO

### 1.1. As políticas educativas

Durante as últimas décadas, tem-se assistido em Portugal a diversas e polémicas reformas educativas. No entanto, delimitamos esta breve reflexão à década de 90 do século XX, como pioneira e marco de viragem das atuais reformas. Estas estão já “embrionárias” nos pressupostos da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que vem orientar e promover a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades, através de um ensino obrigatório e gratuito de nove anos.

Esta reforma procura ainda promover a abertura das organizações escolares à comunidade educativa, através das relações com os encarregados de educação, autarquias e entidades locais, a considerar no projeto educativo de escola.

Nesta configuração dos sistemas educativos ancora um paralelismo dialéctico vasto e diversificado, que envolve não apenas as políticas vigentes, a gestão e organização internas, mas também outras entidades e as forças sociais existentes. Como sublinha Benavente (1976), “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, pois o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (p.7).

Neste âmbito, defende também Arroiteia (1991) que

não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais. (p. 55)

Na continuidade deste projeto são publicados os Decretos-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro e n.º 172/91 de 10 de Maio que, após “destituírem” de algumas das funções o poder central, estabelecem o regime jurídico da autonomia das escolas,

transferindo para os estabelecimentos de ensino competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, enquadradas na descentralização da educação, como objetivo estratégico primordial.

A aplicação prática desta reforma não conseguiu afirmar-se, assistindo-se a inúmeros obstáculos na sua implementação, mantendo-se as organizações escolares demasiado dependentes do poder central, traduzindo uma realidade, segundo Roque (1999), “recheada de acontecimentos que testemunham alguns avanços, mas também muitos recuos, em matéria de desenvolvimento da descentralização da administração educativa e do reconhecimento da autonomia das escolas” (p. 27).

Nesta linha enuncia Fernandes (1991) que “a ineficácia que tem marcado a história educativa é, em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objetivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação” (p. 50).

Face aos condicionalismos detectados, surge a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que reforça o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, tornando obrigatória a elaboração de Regulamento Interno próprio. No entanto, é de ressaltar que o normativo legal referido previa que

o reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

Como afirma Camps (1994), “autonomía se entiende como la capacidad del racional de darse a si mismo leyes. Leyes que, puesto que es racional, han de ser correctas, han de estar de acuerdo con la razón” (p.65).

Esta época é marcada por um propósito efectivo, da parte dos sucessivos governos, em encetar e potenciar a transferência dos poderes central e regional para o poder local, com maior ênfase na avaliação e prestação de contas. A

administração central dá lugar a uma “lógica mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas” (Afonso, 2007, p. 224).

Para que o processo de autonomia e responsabilidade ganhe maior expressão, é publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que define orientações gerais para desencadear nas escolas mecanismos de autoavaliação e avaliação externa, como instrumentos estratégicos de melhoria à prestação do serviço educativo.

Continuando a trilhar-se um lento e espinhoso caminho no âmbito da autonomia, entende a tutela reforçar a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para maximizar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação, através da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 2 de Abril.

A lei vigente incrementou outras alterações, ao delegar nos órgãos de gestão funções de celebração de contratos de autonomia na sequência de avaliação externa e a condução do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Atualmente, também as mudanças políticas, sociais, morais e familiares que invadem as organizações escolares desafiam-nas a uma rápida e eficaz procura de novos modelos de estrutura organizacional.

Procura-se investir em modelos sustentados numa intervenção concertada de suporte à tomada de decisão, proporcionando, cada vez mais, respostas adequadas às necessidades, considerando os diferentes interlocutores, contexto e meio envolvente. Para Morgan (1997), é impossível desenvolver novos estilos de organização e gestão continuando a pensar de forma tradicional.

O paradigma sociocultural, matriz do educacional, humanista e eventivo, como refere Bertrand citado por Reis e Couvaneiro (2007) leva a " inventar modos pertinentes de intervenção" e a promover o desenvolvimento da sociedade (p. 24).

A proposta paradigmática da complexidade de Morin (1990) vem ao encontro da necessidade de a escola ter um novo papel social, revendo os seus saberes e fazeres através de uma mudança de sentimentos, valores, pensamentos, visão do mundo, discurso, argumentação e ação. “O paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se” (p.112).

Entende-se que, atualmente, a avaliação das organizações escolares ganha cada vez maior amplitude como ação sistemática, não só de auto-conhecimento e auto-redireccionamento, como de tomada de decisão e oportunidade de melhoria da qualidade do serviço prestado aos seus alunos e à sociedade.

Esta melhoria deve traduzir-se quer em termos de funcionamento das instituições, quer nos resultados da educação, servindo ainda a prestação pública de contas. Barbier (1985) defende que avaliar uma ação implica, obrigatoriamente, avaliar o contexto e os diferentes componentes no funcionamento de um micro ou de um macro sistema. Também Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) consideram que a autoavaliação é o processo que oferece à escola a oportunidade de olhar criticamente para si mesma, com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho.

Este paradigma do sistema educativo português, acompanhando a tendência da maioria dos países, revela uma crescente reorientação, assente em processos de regulação, através da avaliação e prestação de contas, com maior autonomia e responsabilização. Procura, por um lado, aliviar a máquina do Estado e, por outro, incrementar uma maior eficácia e eficiência das organizações escolares, mobilizando o envolvimento dos seus interlocutores e participação dos pais e restante comunidade.

## 1.2. A escola

A descentralização e conseqüente autonomia das escolas configuram uma nova organização da educação, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Defende Estêvão (2001) que

a escola é cada vez mais vista como um centro de decisão fundamental na gestão do serviço público de educação, encontrando-se sujeita, por isso mesmo, às mesmas tensões que levaram o Estado a descentralizar a gestão da educação nacional e a outorgar mais autonomia aos serviços periféricos da educação. (p. 87)

Mas outros fatores de mudança são também cruciais, nomeadamente o ritmo desenfreado da vida atual, de onde emergem fenómenos sociais de contornos muito complexos, que conduzem professores de um modo geral, crianças e jovens em particular, ao culto de valores pouco realistas.

Os jovens de hoje são, por vezes, arrastados por este paradigma, descurando princípios, esforços, trabalho, rigor e empenho que, indubitavelmente, são imprescindíveis ao alcance de metas no presente, que desenvolvam competências e consolidem pilares de forma criativa e flexível como alicerces do seu futuro. Como refere Nóvoa, “A escola não está ao serviço de um projeto de ocupação, de guarda ou de entretenimento de crianças. Está ao serviço da aprendizagem” citado por Cachapuz (2009, p.77).

A escola tem aqui um papel determinante, sendo forçosamente desafiada a fornecer respostas adequadas aos seus alunos, munindo-os de competências para enfrentarem com sucesso as constantes mudanças, procurando ou mantendo e cultivando as suas identidades culturais, sociais e individuais (Reis & Couvaneiro, 2007).

Para Delors (1996), na sociedade complexa que trespasa a atualidade, a escola tem a missão explícita ou implícita de preparar cada um dos seus alunos com as competências adequadas para participar activamente na colectividade e assumir

as suas responsabilidades em relação aos outros, concretizando os seus direitos e deveres e desenvolvendo as suas capacidades pedagógicas, técnicas e sociais.

Reis e Couvaneiro (2007) apontam como possíveis soluções “desencadear-se métodos e pedagogias que promovam, entre outras, a resolução de conflitos de modo não violento; defender o espírito crítico e ter opinião própria; reconhecer e aceitar as diferenças; assumir responsabilidades partilhadas” (p. 31).

A incluir nas mudanças anteriores, os resultados do TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) na década de noventa do século XX, do PISA (Programme for International Student Assessment), com início em 2000, dos Ranking's das escolas, por um lado, e a abertura da escola a novas classes sociais, os problemas familiares, o aumento da escolaridade obrigatória, os níveis de insucesso e abandono, por outro, têm vindo a abalar o sistema educativo.

Estas metamorfoses levam o sistema central a procurar soluções globalizantes, forçando as organizações escolares à inovação e à mudança, à descentralização, a uma maior autonomia e a consequentes processos de autoavaliação e avaliação externa.

Neste contexto, as instituições escolares têm percorrido um longo caminho na dimensão da avaliação, os modelos de avaliação têm evoluído e neles incluem-se a avaliação das organizações e dos seus principais interlocutores: alunos, docentes e não docentes.

O impacto da avaliação deverá ser uma oportunidade a operacionalizar. Reis e Couvaneiro (2007) defendem que avaliar vai para além de um exercício de medição, é um processo de aprendizagem que conduz à recolha sistemática de informação e consequente transformação de práticas com vista à sua melhoria contínua.

Perante este paradigma, legislado pela administração central, na tentativa de responder de modo adequado aos problemas emergentes de uma sociedade marcada pela mudança, as escolas devem seguir cada uma, a seu ritmo, uma

cultura de avaliação, com uma liderança firme que permita uma rápida e eficaz prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à autonomia e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, que proporcionem as soluções mais adequadas à resolução dos problemas do meio envolvente. Como refere Fialho, “sublinha-se a necessidade de melhorar as interações sociais e as relações profissionais, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, condição necessária para as escolas construírem a mudança, rumo a uma melhoria na qualidade do serviço prestado”. (Cachapuz, 2009, p.142).

Cada escola, enquanto organização, encerra a sua história e especificidade. Guerra, citado por Reis e Couvaneiro (2007) defende que “é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola” (p. 33). A avaliação de uma instituição de ensino, numa perspetiva macro, molda o contexto organizacional, reflete a sua capacidade de organização, qualidade de trabalho, contributo e articulação de todos os seus interlocutores. Assim, devem ser instituídos mecanismos de avaliação que, forçosamente, respondam de forma conjunta e adequada à avaliação da qualidade global do sistema educativo.

De forma a garantir a qualidade global do sistema educativo, é fulcral agir, investindo em todas as oportunidades, revendo e reforçando a educação como um desígnio e uma causa nobre, veículo condutor de valores, saberes e socialização das crianças e jovens.

### 1.3. Os professores

“A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (Delors, 1996, p. 152). Neste sentido, Ronald citado por Clímaco (2005), refere que “vivemos num tempo em que os nossos próprios quadros mentais para compreender o mundo, para agir e para nos relacionarmos uns com os outros, são completamente problemáticos. Vivemos num mundo caracterizado pela “contestabilidade”, pelo “desafio”, pela “incerteza” e pela “imprevisibilidade” (p. 145).

Para fazer face e responder a estes imperativos, a qualidade de trabalho dos professores, a sua prestação para o sucesso educativo dos alunos, o contributo para o bem-estar e melhoria da organização, os resultados escolares e a qualidade de serviço prestado pela instituição são pilares profundamente interdependentes e indispensáveis.

Para a concretização dos requisitos supracitados, as organizações escolares percorrem um caminho, promovendo e apelando ao professor para que invista em aspetos como a inovação, a (re) construção do saber próprio, a elevação do conhecimento técnico-científico, a autonomia e a versatilidade constantes.

De forma a promover e a validar a competência e eficácia demonstradas por cada professor, surge a avaliação do desempenho docente, como poderoso instrumento de orientação, recolha, apreciação e reconhecimento, e também como suporte à identificação das necessidades de formação e de melhoria profissional.

Machado e Alves (2010) referem que esta visão funcional induziu, consolidadamente, a emergência do professor "performativo" ("competente" e "eficaz"), em relação ao qual a "avaliação do desempenho" se torna um elemento fundamental de escrutínio, vigilância e controlo profissional (p. 7).

Mas não podemos descurar que, como enuncia Delors (1996),

para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (p.153)

Dificultando e comprometendo os requisitos exigidos aos professores, atualmente estes debatem-se com uma das crises sociais e culturais mais gravosas e pertinentes da sua história, o que contribui para que o panorama da profissão docente esteja, a nível profissional e social, fortemente desvalorizado.

A classe docente precisa afirmar-se, reforçando as suas capacidades, partilhando (dando e recebendo), enriquecendo o seu contributo e segurança. Machado e Alves (2010) dão especial importância à necessidade de alterar a atitude dos professores, dando lugar ao trabalho cooperativo em substituição do isolamento docente, reflectindo sobre os processos a desenvolver e implementando a avaliação de desempenho.

A postura de flexibilidade e diálogo entre os pares, em articulação com os restantes membros da comunidade escolar, deverá ser uma constante, como sustentação para a diversidade e imprevisibilidade dos desafios com que diariamente são confrontados, pelos diferentes públicos-alvo.

É também fundamental que, pelo direito à sua dignidade, o professor acredite e defenda a sua formação académica e as suas capacidades, possuindo confiança em si próprio e em todos os intervenientes, desenvolvendo qualidades e competências necessárias para criar e gerir a aprendizagem dos seus alunos, em ambientes devidamente adequados, bem como adquirir novos métodos de ensino e aprendizagem e que, sobretudo, sinta por si próprio a necessidade de *mudar, partilhar, inovar, refletir e recriar*.

## CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

### 2.1. Os conceitos de avaliação e de desempenho

Emergindo a problemática em estudo dos conceitos de “**avaliação**” e de “**desempenho**”, e considerando a sua importância, complexidade e consequências, para um conhecimento mais profundo ao nível conceptual, é pertinente compreender as diferentes linhas de pensamento que os singularizam.

Apesar das vastas funções da avaliação, procurámos aprofundar as que especificamente nos parecem mais direccionadas à prática do ensino, da formação e da educação.

**A avaliação** é uma constante no dia-a-dia, ocorre em qualquer momento ou lugar. Desde que exista interação entre uma ou mais pessoas, reter-se-á sempre uma percepção, um juízo de um sobre o outro e sobre nós mesmos. Citando Sousa (2006) “vivemos num mundo em que aquilo que fazemos é objeto de avaliação por nós próprios e pelos outros” (p. 158).

No âmbito das organizações escolares, a avaliação assume-se como um tema central, desdobrada em várias perspetivas: avaliação das aprendizagens, avaliação dos resultados, avaliação dos seus diferentes interlocutores, culminando na avaliação da própria organização. Hadji (1994) salienta que a ação de avaliar pode contribuir para a regulação de desenvolvimentos individuais, do funcionamento de unidades do sistema escolar e do fluxo de alunos no conjunto do campo escolar e do contexto social e político.

Também Machado e Alves (2010) definem “a avaliação como o processo de participação na construção de um tipo de conhecimento axiológico, interpretando a informação, estabelecendo visões não simplificadas da realidade e facilitando a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa” (p. 93).

Os sistemas políticos e educativos desafiam “as escolas a assumir novas responsabilidades, nomeadamente através de uma gestão mais participativa”

(Roullier, 2004, p. 240), incentivando as organizações escolares a desenvolverem processos de monitorização sistemáticos e conseqüente avaliação. Também Clímaco (2005) sugere que

a avaliação não resulta de observações e apreciações pontuais de uma situação ou de um objeto em análise, mas de apreciações ou observações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares descritivas de uma situação ou de um objeto, de modo a captar diferentes perspetivas e incidências. A noção de “sistematicidade” é tão importante como a de “juízo” ou a de “valoração”. (p. 103)

No entanto, subsiste a dificuldade de como criar, de forma correcta e adequada, mecanismos de avaliação eficazes. Vários são os autores que defendem a necessidade prévia da construção de referenciais de base à avaliação, como vectores a referentes.

O termo referencial tem sido utilizado como sinónimo de sentido, quadro de ação ou sistema, com interpretações muito diversas e que, grosso modo, poderá ser entendido numa perspetiva normativa e estabilizada (Figari, 1996).

Machado e Alves (2010) referem que vários especialistas (Cardinet; De Ketele; Figari; De Ketele & Roegiers) são consensuais em relação a que “a avaliação é um processo e não simplesmente um produto, que consiste em confrontar um referente com um referencial” (p. 13), acrescentando que a avaliação sendo um processo, deve completar-se com procedimentos que conduzam à apreciação e a um juízo, para que consubstanciem a tomada de decisão.

Como seguidor da linha de Stufflebeam, De Ketele (1986) define que avaliar

consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada. (p. 42)

Reforçando a importância da avaliação ter como pressuposto, relativamente ao objeto de estudo, um referencial, consideramos que, "de facto, só se pode avaliar

um objeto (...). Já referenciado, definido, circunscrito, que tenha dado lugar a uma descrição das suas finalidades, das suas funções - um objeto, de qualquer forma conceptualizado" (Figari, 1996, p.30).

Subscrevendo as citações anteriores, entendemos que a avaliação deve desenvolver-se através de um processo, que sustente solidamente a correspondência entre um referente, face a um referencial previamente concebido, discutido e aceite por todos. Esta deve ser objectivada através de uma recolha sistemática de informação que conduza à tomada de decisões. Deve evidenciar um conjunto de processos sistemáticos que permitam comparar e revelar em que medida os avaliados alcançaram os objetivos propostos.

Salientamos ainda a relação entre a participação dos vários interlocutores do processo de avaliação e a aceitação ou reconhecimento do valor e da pertinência dos resultados e a produção da mudança. Acreditamos que os intervenientes que participam activamente são mais capazes de implementar eventuais alterações sugeridas pelas atividades e resultados da avaliação, isto é, de incorporar a avaliação na transformação das práticas de mudança e na melhoria dos projetos.

Como enunciam Estrela e Nóvoa (1993),

a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve sim, para actuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional. Diga-se, no entanto, que a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de uma "grande avaliação", mas sim com base num "conjunto de pequenas avaliações" que vão alimentando e reorientando os processos de mudança. (p. 11)

Como referem De Ketele e Roegiers; De Ketele, citados por Machado e Alves (2010) "a avaliação pode assumir várias funções, sendo que as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, são as funções de orientação, regulação e de certificação" (p. 14).

A avaliação deve assumir a função “orientação”, que permita antever ou preparar uma mudança ou iniciar um processo contínuo e sistemático, envolvendo todos os intervenientes, balizada por normas e critérios previamente estabelecidos.

Pressupõe conduzir e orientar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, aliado à concretização das finalidades referidas nos normativos e documentos internos de gestão.

A avaliação deve assumir a função “regulação”, sendo fundamentalmente de carácter formativo. Neste caso, apesar de considerar os resultados, deve assentar sobretudo nos processos.

Na função regulação, antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem, avaliar pressupõe desencadear um diagnóstico que permita identificar, decidir e regular as diferentes dimensões que completam o processo no seu decurso.

Deve ter em consideração, em cada uma das dimensões, o tipo de técnicas e instrumentos a utilizar, doseando-os e racionalizando-os no sentido de superar as dificuldades detetadas e potencializar mérito e reconhecimento.

A avaliação, na sua função “certificação”, culmina com o momento final de um processo, e conseqüente atribuição de uma classificação. Tem um propósito social, procurando, no seio de instâncias sociais, julgar ou formular um juízo de valor sobre o serviço prestado.

Entendemos que as três funções se complementam, permitindo concretizar em cada uma delas, nas diferentes dimensões e contextos, os procedimentos e mecanismos que acompanhem e desenvolvam um processo de avaliação sistemático, rigoroso e coerente.

De seguida pretendemos refletir sobre o conceito “**desempenho**”, com vista a um melhor entendimento sobre a abordagem conjunta do conceito “Avaliação do Desempenho”.

O conceito de desempenho designa uma atuação ou comportamento demonstrados por um interlocutor num determinado espaço e tempo. Deve evidenciar os conhecimentos ou competências demonstrados na realização das atividades propostas.

Trigueiros e Ruivo (2009) definem desempenho como “comportamento no trabalho; dependendo da competência<sup>2</sup>, do contexto em que trabalha, da sua capacidade de mobilizar e aplicar as competências em qualquer momento, surge associado à qualidade do ato de ensinar.” Referem ainda que “o efeito do desempenho do professor sobre o aluno, incluindo aquele que exerce sobre as aprendizagens, constitui a eficácia” (p.14).

Este conceito é adaptável a momentos diferentes, conforme se avaliam os meios ou os fins. Quando se analisam os meios, o desempenho procura o comportamento que o interlocutor demonstra durante a realização das tarefas que lhe foram propostas. Quando se analisam os fins, o desempenho de um interlocutor tem o seu enfoque na contribuição que os resultados da sua atuação têm para a prossecução dos objetivos da organização. De forma clara e objetiva, entendemos por desempenho a atuação profissional do interlocutor correspondente à função, face às tarefas que lhe foram atribuídas e aos resultados alcançados.

Conjugando a conceção dos dois conceitos anteriores, abordaremos a nossa temática “**Avaliação do Desempenho**” pelas linhas de pensamento de alguns autores que mais diretamente se focam nas organizações escolares e seus intervenientes.

Rodrigues e Peralta (2008) consideram que avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional. Avaliar é saber, por inferência, através da observação da sua atividade no local de trabalho se, e em que medida, os

---

<sup>2</sup> Competência - conjunto de conhecimentos específicos dos professores, um repertório daquilo que sabem e fazem, muito embora não se considerem os efeitos desses atributos sobre os outros sujeitos (Trigueiros e Ruivo, 2009, p. 14).

professores adquiriram e desenvolveram competências consideradas como integrando os referentes da avaliação.

Entendemos a avaliação do desempenho, dentro das organizações escolares, como um instrumento singular de informação e colaboração para um fim comum, constitui-se como um pilar de desenvolvimento e enriquecimento dos recursos humanos, promovendo a qualidade do ensino e o reconhecimento do mérito do professor.

Guerra (2002) defende que a avaliação do desempenho deve proporcionar “a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, a avaliação constitui uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham” (p.12).

A sua consecução terá que ser entendida como uma oportunidade por todos os intervenientes, numa perspetiva de melhoria futura, vencendo resistências, facilitando as mudanças de estratégias, visando a rentabilidade máxima e construtiva do processo.

A avaliação de desempenho não deve cingir-se a uma visão retrospectiva, mas sim ser encarada como um espaço de visão e de projeto, também um espaço de negociação e compatibilização de interesses, de forma a não desiludir os avaliados como processo limitativo (Worley, 2003).

Abramowicz (1998) refere que “a avaliação do desempenho docente não se limitará a um julgamento do trabalho docente, mas constituir-se-á numa possibilidade de orientar a trajetória profissional do professor” (p.41).

A avaliação de desempenho, no sentido lato, reporta-se a uma apreciação sistemática do desempenho profissional, nomeadamente das atividades realizadas pelo professor e do seu potencial desenvolvimento decorrente das metas e resultados alcançados.

## 2.2. Avaliação formativa e avaliação sumativa

Scriven, citado por Pinto e Santos (2006), define que a avaliação formativa enforma o serviço de um programa em desenvolvimento, com o objetivo de melhorar, enquanto a sumativa comprova a eficácia do produto no final do seu desenvolvimento. Introduzindo a noção de “avaliação intrínseca”, que avalia o elemento em si próprio e “avaliação extrínseca”, que avalia os seus efeitos.

Pacheco e Flores (1999) afirmam que a avaliação responde a uma dupla finalidade de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e da melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal. Ambas as finalidades se inter-relacionam num permanente diálogo de contrários, entre o formativo e o sumativo, ou entre o desenvolvimento e o julgamento, direccionando-os para a formação contínua.

Formosinho, Machado e Formosinho (2010) destacam que o último sistema de avaliação do desempenho enforma as duas vertentes, formativa e sumativa, com propósitos distintos: “o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais”. Acrescenta que a maneira como esta dualidade é interpretada e desenvolvida pelos professores condiciona e influencia a oportunidade de melhoria da sua ação e prestação do serviço à escola.

**No âmbito da dimensão formativa**, o processo avaliativo deve mobilizar os atores para a prática de autoavaliação, com vista à reflexão e acompanhamento sistemáticos, que sustentem a reorientação das práticas educativas dos seus interlocutores para, conseqüentemente, encetar procedimentos que contribuam para a melhoria do processo de formação/qualificação pessoal, social e profissional dos professores e da organização.

A autoavaliação constitui-se como um instrumento privilegiado da avaliação formativa. Mas, a avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo professor nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem, o que supõe a escuta dos pares e o confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação e do autocontrole. Assim sendo, deverá produzir

informação relevante que permita conduzir e (re)investir no desenvolvimento profissional. É necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação ou, seguindo a perspetiva de Hadji (1992), desenvolver a perspetiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação.

**No âmbito da dimensão sumativa**, o processo avaliativo visa a prestação de contas sobre os resultados obtidos, numa perspetiva de responsabilidade e de construção do serviço de qualidade das escolas. Conduz a um conjunto de decisões, nomeadamente: contratação, efetivação ou promoção do professor; tomada de posição face aos professores incapazes; reconhecimento do mérito e atribuição de prémios.

A avaliação sumativa, ao contrário da avaliação formativa, concretiza-se em momentos pré-definidos, em fases intermédias ou finais do processo, com vista a uma classificação que decorre de um referente.

Macedo (1991) declara ser necessário um "desenvolvimento de um sistema de avaliação que corresponda simultaneamente a um processo de informação, de análise de recursos, de apoio à decisão e enriquecimento das escolas" (p. 133). A avaliação deve não só ter em conta todo o processo e todos os intervenientes, como também deve ajudar a promover a melhoria da qualidade do mesmo.

A apreciação crítica do professor, relativamente ao seu desempenho no processo ensino e aprendizagem, permite identificar e compreender as etapas que o constituem, identificar, analisar e compreender melhor os erros cometidos e os sucessos alcançados, comparar a ação desenvolvida com as competências a atingir.

Embora o último normativo sobre a avaliação do desempenho docente, no seu preâmbulo valorize a dimensão formativa, tem-se verificado um fosso entre a articulação e complementaridade das duas vertentes. A preocupação e dependência relativamente à prestação final comprometem, por vezes, a condução das práticas que elevam o desenvolvimento eficaz do desempenho profissional docente.

Entendemos ser fundamental acompanhar e articular a avaliação formativa (contínua e sistemática), dirigida para a regulação e melhoria das aprendizagens, com recurso a estratégias alternativas e diferentes métodos e técnicas, e a avaliação sumativa, traduzida numa classificação, expressando um juízo final do trabalho do professor enquanto aprendiz.

### 2.3. Breve retrospectiva sobre o sistema da avaliação do desempenho

Justificamos o primado dos sistemas educativos na implementação de um sistema de avaliação do desempenho e a sua pertinência na melhoria das aprendizagens, acompanhamento e valorização do trabalho dos professores, recorrendo a duas citações de Torrecilla e Flores.

Torrecilla (2006) refere que

una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Também Flores (2010) afirma que

a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os governos a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores no sentido de uma maior prestação de contas, entre as quais se destaca a avaliação dos professores. (p.7)

Em Portugal, a avaliação do desempenho do docente é prevista na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no seu artigo 36.º. Este define que a "progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação, do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas".

No intuito de dar continuidade aos princípios consagrados no normativo anterior, a ADD dá os primeiros passos à luz da publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, normativo que já tem em vista o desenvolvimento pessoal e profissional do docente como contributo para a promoção da qualidade da educação e do ensino.

O referido Decreto tem a si subjacente o disposto no Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de Novembro, que vem aprovar a estrutura da carreira do pessoal docente, introduzindo os seguintes princípios:

- Fazer depender a progressão não apenas do tempo de serviço, mas também da duração temporal em cada um dos dez escalões agora criados;
- Acrescer a avaliação de mérito da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento dos módulos de formação realizados;
- Introduzir a primeira tentativa de verticalização na carreira docente, condicionando o ingresso ao 8º escalão, mediante a realização e aprovação duma prova pública.

Como regulamentação específica e orientadora dos procedimentos a desencadear para o novo sistema da avaliação do desempenho, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 14/1992 de 4 de Julho.

Até à data da publicação deste Decreto, a classificação de “Satisfaz” e a progressão na carreira eram automaticamente atribuídas.

As linhas orientadoras deste normativo, embora com objetivos e indicadores claros e bem definidos, não anteviam para o período de permanência no escalão, um diagnóstico, acompanhamento e melhoria sistemáticos no decorrer da atividade docente, limitando-se esta avaliação a uma reflexão final, através de um relatório crítico, elaborado e entregue até 60 dias antes da progressão do docente. Como refere o estudo da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE) de Julho de 2009, “anteriormente os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente”.

A exigência da realização da prova pública para acesso ao 8º escalão, em substituição de uma progressão automaticamente formalizada, foi objeto de contestação por muitos professores, vindo a cair, retornando à carreira cilíndrica em 2 de Janeiro de 1998, por força do Decreto-Lei n.º 1/98, permitindo a todos os professores a ascensão ao topo.

A dificuldade na concretização dos objetivos previstos pela tutela e a falta de formação contínua adequada comprometeram este sistema, conduzindo-o e limitando-o gradualmente a um sistema de avaliação como um processo formal, dependendo fundamentalmente do decurso de tempo necessário à progressão na carreira. Mas, a avaliação do desempenho é indiscutivelmente muito mais do que foi referido...

Como Ardoino e Berger sublinham (1989) “a avaliação não é só uma tomada de consciência que leva a julgamentos e decisões, é intervenção” (p.128), porque interfere no funcionamento das representações que os sujeitos têm de si próprios, a forma como a organização se inscreve no seu contexto, e o modo como o contexto compreende essa inscrição e as interações entre os diferentes atores.

Entendemos ser fundamental cultivar uma tradição de construção do saber, assente em reflexões contínuas, sobre o desempenho da atividade pessoal e profissional do docente. Como um profissional construtivo e criativo, ao desenvolver o seu trabalho, o professor só poderá rever-se nele se, durante e após cada etapa da sua realização, fizer uma pausa para refletir sobre o que, estando mal, tem que ser alterado e sobre o que, estando bem, pode ainda ser melhorado.

Seguimos a linha de pensamento de Day (2001) que defende um modelo de avaliação do docente evolutivo, dinâmico, apoiado em documentação simples,

assistido por formação e informação adequada e sustentado na organização das instituições.

Também outros autores, como Stufflebeam e Skinfield (1988), defendem a avaliação como instrumento de apoio à decisão; como processo que, envolvendo a negociação e a participação dos atores, conduz ao seu 'empowerment'. Guba e Lincoln (1990) e Stern (1992) e ainda Rodrigues (1993) encaram-na como processo que contribui para a aprendizagem social e serve de apoio à inovação.

O anterior sistema de avaliação imperou até ao final do ano letivo de 2006. Durante o seu decurso confirmaram-se constrangimentos, limitações e implicações e, como refere o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro,

não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações letivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.

Face ao exposto, e por força do paradigma da nova gestão pública e das novas agendas políticas para o sector da educação, a tutela interpreta ser indispensável estabelecer efetivamente um regime de avaliação mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira docente, necessitando de mecanismos que permitam identificar e acompanhar o desenvolvimento do desempenho dos docentes.

Assim, no final de 2006, o Ministério da Educação, após negociações com as associações sindicais de professores, publica um novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, que enuncia a ADD de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, seguindo de perto os princípios e objetivos que enformam o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), ao

incidir sobre a atividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.

Dando ainda seguimento ao disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que tem em consideração o referente do perfil geral de competências para o desempenho nele enunciadas, com vista a pôr em prática, como objeto de avaliação do desempenho dos docentes, as quatro dimensões que dele constam (referidas mais adiante).

Ao contrário da diferenciação vertical, desnudada de qualquer conteúdo funcional, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 409/89, o normativo antes referido estrutura a carreira em categorias, assente em conteúdos funcionais específicos: a categoria de professor e a categoria superior de professor titular, à qual fica reservada, para além das funções inerentes aos restantes professores, o exercício das funções de coordenação e supervisão.

Em 10 de Janeiro de 2008 é publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, que define um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva.

Em 23 de Maio de 2008 é publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/2008 que define o regime transitório de avaliação e respetivos efeitos para o 1.º ciclo de avaliação do desempenho, a concluir até final do ano civil de 2009.

O cumprimento e a aplicação dos referidos normativos reportam-se ao biénio 2007/2009, desencadeando-se nas escolas o processo de interpretação, conceção e divulgação do suporte documental a partir de Janeiro de 2008, sendo operacionalizado o processo no ano letivo 2008/2009, alargado ao biénio na vertente “assiduidade”.

Apesar das orientações enunciadas nos normativos pretenderem distinguir o mérito, dignificar a profissão, promover a autoestima e motivação dos professores, reconhecendo-os socialmente, com consequências de progressão na

carreira e valorização do mérito, o facto é que, no seio da maioria das escolas, não foi possível concretizar essas orientações.

Como enuncia Torrecilla (2006),

un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes” (...) “Outro elemento clave es la implicación del docente. Se evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados.

Refere também o estudo da OCDE de Julho de 2009 que “nas escolas não há uma cultura de observação de aulas nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação de feedback do trabalho realizado nem tão pouco de partilha de boas práticas”. A complementar este quadro, também o alinhamento da classe docente pelo regime da função pública confronta os professores com as últimas penalizações, como o congelamento das carreiras por dois anos, o aumento da idade para aposentação e a contenção dos aumentos salariais.

Outros aspetos são ainda postos em causa, contrariando o alcance dos objetivos, nomeadamente, a implementação do processo num espaço de tempo insuficiente, envolto em dúvidas por esclarecer, com falta de participação dos destinatários, advindo aquela de alguma resistência por parte destes últimos, conduzido de forma fragmentada e desarticulada, acabando por desencadear a resistência e contestação no seio das escolas contra a diferenciação, a hierarquização e o próprio sistema de avaliação.

A agravar estas alterações, e implicando a própria organização das escolas, nomeadamente a hierarquização dentro da classe docente, instituída com a criação da figura do professor titular (que cimentou a dualidade subordinante /subordinado, sobrepondo-se à perspetiva profissional de evolução, maturidade e partilha), a atribuição de quotas, o aumento do volume de trabalho, as dimensões

a avaliar e as suas implicações, são outros aspetos a considerar também como críticos.

Acentuando o desconforto vivido nas escolas, paralelamente estabeleceu-se uma onda de descontentamento provocando divergências entre o Ministério da Educação (ME), a classe docente e, sobretudo, as associações sindicais, cultivando polémica, insatisfação e descrédito, não só nas escolas como na sociedade em geral, o que conduziu o ME a acordar com as associações sindicais a abertura de um processo negocial para a revisão de alguns aspetos do ECD.

A publicação do último modelo de gestão e administração dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, reforça a necessidade de “um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência, funções de maior responsabilidade”.

Em virtude de os resultados alcançados no seio das escolas não concretizarem os objetivos enunciados nos diferentes normativos, após dois anos de aplicação do Decreto-lei n.º 15/2007, e ainda no decorrer do 1.º ciclo de avaliação, o 1.º semestre de 2009 foi alvo de negociações, das quais resultou a publicação do Decreto-lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro, fruto do acordo entre a tutela e sindicatos.

O referido Decreto mantém os princípios fundamentais da revisão aprovada pelo Decreto-lei n.º 15/2007, mas procura dar resposta às preocupações manifestadas pelas organizações sindicais e pelos docentes que representam.

As alterações introduzidas facultaram melhores condições de progressão (menor tempo de permanência nos 1.ºs escalões, redução do tempo de serviço para a apresentação da prova pública a professor titular e criação de mais um escalão na categoria de professor) e promoção para todos os docentes pela sua competência e pela qualidade do seu desempenho (como alternativa à vaga para professor titular), sem sacrificar o rigor e a exigência necessários para o ingresso na profissão e o desenvolvimento da carreira.

Relativamente à avaliação do desempenho, mantém inalterado o regime jurídico do pessoal docente, mas reforça os efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito (Muito Bom e Excelente), as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem também direito a bonificações de tempo de serviço, para efeitos de progressão na carreira aos docentes que se distinguem.

Face às alterações implementadas, denota-se alguma preocupação e abertura por parte da tutela e do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) ao iniciar um período de reflexão, embora não abdicando do último modelo de avaliação, mas procurando colmatar as suas lacunas e melhorá-lo. Esta situação comporta, por um lado, maior exigência, mas por outro, maior garantia da qualidade do ensino e reconhecimento do mérito, com recompensa ao professor. Segundo consta no estudo da OCDE de Julho de 2009, “nos inquéritos internacionais, o desempenho de Portugal permanece bem abaixo das médias da OCDE. Neste contexto, os esforços do Governo para introduzir um modelo de avaliação de professores com consequências são muito importantes e devem ser apoiados”.

Decorridas aproximadamente duas décadas sobre a criação de um sistema de avaliação do desempenho, parece-nos perfeitamente aceite pela classe docente que os professores devem e querem ser sujeitos a um processo de avaliação.

No entanto, e apesar das negociações e tentativas de melhoria, esta problemática ainda é fonte de divergência em torno do modelo em vigor, sobretudo na sua aplicação, procurando-se levar a cabo um processo mais participativo, eficaz, reconhecedor e orientador da profissão docente.

### CAPÍTULO 3. ÚLTIMO MODELO DA ADD (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho)

#### 3.1. Características do último modelo de avaliação

Findo o 1.º ciclo de avaliação (2007/2009), entendeu o Ministério da Educação proceder a uma análise dos contributos adquiridos durante a aplicação deste regime e desencadear uma revisão para aprofundar o sistema de avaliação de desempenho da atividade docente. Foi celebrado, em 8 de Janeiro de 2010, um acordo de princípios entre Ministério da Educação (ME), Associações Sindicais e Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).

Tendo como missão o acompanhamento e monitorização do regime de ADD em Portugal, e na sequência do memorando de entendimento, o CCAP divulga em Junho de 2009<sup>3</sup> as recomendações intituladas “Contributos para a Tomada de Decisão”, tendo em vista a introdução de modificações que permitissem configurar e operacionalizar o ciclo de avaliação seguinte.

Como resultado desta revisão, é publicado o Decreto-lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, que altera o anterior ECD, no qual ganha expressão o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo, e também na valorização do trabalho e da profissão docente.

Na mesma data, é também publicado o vigente Decreto Regulamentar n.º 2/2010, que introduz alterações ao anterior normativo, definindo as atuais orientações para o sistema de avaliação do pessoal docente, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo CCAP e pela OCDE.

Este normativo, no seu preâmbulo, justifica que as alterações introduzidas visam “clarificar a articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Recomendações n.º5/CCAP/2009

profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação”.

Mantendo-se na sua essência as mesmas diretivas do sistema de avaliação aplicado no 1.º ciclo de avaliação, destacam-se, como principais alterações, as seguintes:

- A carreira docente ficou estruturada numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares.
- Esta alteração, desde o seu início, causou uma hierarquia entre pares, não aceite pelos docentes, em virtude dos critérios que determinaram o 1.º concurso para professor titular, não tendo procedido ao reconhecimento de mérito, cingindo-se a premiar o exercício de cargos nos últimos sete anos, levando esta estrutura à condenação e comprometimento de qualquer sistema de avaliação do desempenho docente.
- É introduzida uma figura central no processo de avaliação, o "Relator", pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, designado pelo Coordenador de Departamento Curricular, de acordo com os requisitos legislados e que deve acompanhar o desempenho do docente avaliado, mantendo com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação;
- É condição necessária para passagem ao 3.º e 5.º escalões a observação de aulas, no ciclo de avaliação precedente à subida de escalão, e dependência de vaga à progressão ao 5.º e 7.º escalões;
- É elemento essencial do processo, a "autoavaliação" efetuada por cada docente, respeitando as orientações legislativas, concretizando-se através da elaboração de um relatório a entregar

ao relator, sendo este precedido da elaboração da proposta de ficha de avaliação global;

- A avaliação final é da responsabilidade do júri de avaliação (composto pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e pelo Relator) que procede à análise dos elementos do processo de avaliação, aprecia a proposta apresentada pelo relator e atribui a menção qualitativa e a classificação final, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.

A publicação tardia do normativo vigente (de novo a meio do ciclo avaliativo), levou a que, em Novembro de 2011, algumas estruturas sindicais a manifestassem, solicitando junto do ME a substituição imediata do modelo de avaliação, alegando a sua inadequação, complexidade e falta de orientações claras por parte do ME, relativamente aos procedimentos a adotar implicando graves dificuldades no funcionamento das escolas.

As estruturas sindicais não obtiveram da parte do ME resposta favorável, argumentando este não existir qualquer razão para a reivindicação, não aceitando existir “falta de indicações, de esclarecimentos ou de orientações”<sup>4</sup> por parte da tutela a propósito da avaliação do desempenho docente.

O Secretário de Estado sublinhou também que a diversidade de situações no quadro do sistema educativo em Portugal é "muito significativa". "Há professores no desempenho de uma pluralidade de funções e, portanto, em alguns casos é necessário encontrar as soluções mais adequadas para levar a cabo a avaliação do desempenho desses docentes". Acrescentou ainda que o modelo de avaliação do desempenho docente é "uma ótima oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos nossos educadores de infância e dos nossos professores".

---

<sup>4</sup> Palavras do Secretário de Estado Adjunto da Educação, Alexandre Ventura, à Agência Lusa em 11 de Novembro de 2010.

Parece-nos expectável, após a abertura à negociação, e considerando as dificuldades detetadas, que as orientações emanadas da tutela e o envolvimento por parte das escolas convirjam no mesmo sentido.

Tendo presente a complexidade do primeiro ciclo de avaliação, é crucial no início do segundo, um espaço de reflexão, tendo em vista a superação dos erros detetados e a melhoria dos processos. Destaca-se a necessidade de que o processo de avaliação deve pressupor uma relação entre a participação dos diferentes intervenientes da atividade de avaliação e a aceitação ou reconhecimento do valor e da pertinência dos resultados e a produção da mudança.

Mas, qualquer abordagem que se faça sobre a avaliação, causa sempre alguma perplexidade pelo facto de a mesma estar associada à ideia tradicional de classificação ou medição. No entanto, ainda que a avaliação se traduza num número ou numa medida, a sua ação e aplicação deve superar esse patamar, promovendo a consistência entre os processos como pilares dos resultados, elevando à melhoria e (re)construção do seu próprio conhecimento. Refere o estudo da OCDE de Julho de 2009 que “é crucial dotar a globalidade das escolas com as competências indispensáveis ao desenvolvimento eficiente de um processo de avaliação”, no entanto, “é igualmente óbvio que a avaliação dos professores só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem”.

### 3.2. Princípios da avaliação do desempenho

Partindo-se do pressuposto de que o conceito de “princípio”, pode ser entendido como: a essência, a causa ou a justificação da existência de determinado fenómeno, entendemos que, antecedendo a abordagem sobre os elementos de referência e intervenientes do sistema de avaliação, é pertinente enunciarmos quais os princípios que o último normativo tem subjacentes, sendo estes:

- A melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens;
- Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;
- Diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

Para além dos princípios instituídos, a CCAP, em Outubro de 2010, acrescenta ainda um conjunto de linhas orientadoras a ter em consideração durante a conceção e implementação do processo. Pela sua pertinência, entendemos serem fundamentais à sustentabilidade do processo, passando a resumi-las de seguida:

- Clareza – referindo que todos os intervenientes devem entender de forma precisa e inequívoca o propósito da avaliação, como se desenvolve, quais as finalidades, promovendo uma boa comunicação e um bom relacionamento interpessoal como valorização de todos;
- Coerência e articulação na formulação de objetivos – que se exprime na necessidade de procurar um equilíbrio interativo entre os objetivos da instituição e os objetivos individuais. Sublinhando que a sua coerência e compatibilidade potenciam esforços para atingir a eficácia dos resultados;
- Fiabilidade e utilidade das informações em que a avaliação assenta - deverá exprimir-se na solidez das informações selecionadas e recolhidas e na forma como a contextualização dos dados é tomada em consideração, contribuindo para que o processo adquira a credibilidade exigível;
- Diversificação dos métodos de avaliação e das fontes de dados - de modo a garantir no quadro do processo de avaliação, diferentes

perspetivas e abordagens, bem como várias fontes de informação, contribuindo para uma melhor adequação e rigor;

- Criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento da avaliação - tem em vista promover condições organizacionais e individuais favoráveis e adequadas ao desenvolvimento do processo, no que respeita à:
  - Importância do envolvimento e empenhamento de todos os intervenientes;
  - Participação e aceitação ativa de todos os intervenientes na formulação das estratégias de conceção e implementação do processo, de forma partilhada e construtiva, entre avaliadores e avaliados;
  - Formação adequada e específica de todos os intervenientes, em especial dos que desempenharem a função de avaliadores.

Pensamos que só obedecendo e concretizando estes pressupostos, com envolvimento, entrega e partilha, de forma construtiva, seja possível alcançar os princípios enunciados pela tutela. Não menos importante que os resultados é a forma como os processos são conduzidos e o propósito com que os seus intervenientes o encaram. Segundo o estudo da OCDE de Julho de 2009, “tendo oportunidade de desenvolver localmente instrumentos e procedimentos para a avaliação docente, com base numa orientação centralizada, os professores terão margem para desenvolver uma abordagem clara, justa e rigorosa em cada escola”.

Coelho e Oliveira (2010) defendem que a mera promulgação da legislação não é por si só suficiente para promover a vontade de mudar, é crucial criar as condições para que a ADD seja entendida como uma oportunidade de reflexão,

adequação de práticas, construção do currículo, conferindo aos professores uma identidade própria, onde todos os atores educativos devem ter poder de decisão.

### 3.3. Intervenientes no processo de avaliação

O vigente regime de avaliação aplica-se a todos os profissionais em exercício de funções nos estabelecimentos de ensino não superior, nomeadamente aos:

- Educadores de Infância.
- Docentes do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico integrados na carreira.
- Docentes em período probatório.
- Docentes em regime de contrato, nos termos legalmente estabelecidos.

São intervenientes no processo de avaliação:

- **O Professor avaliado** – que deve orientar a sua prática docente tendo como referentes os seguintes documentos externos e internos:
  - Os padrões de desempenho estabelecidos pela tutela;
  - Os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo de Escola e Planos Anual e Plurianual de Escola;
  - Os Objetivos Individuais (de carácter facultativo);

Constituem elementos de avaliação do avaliado:

- A observação de aulas, caso tenha ocorrido (a requerimento do interessado);
- O resultado da apreciação conjunta efetuada com o avaliado sobre as aulas observadas;
- O relatório de autoavaliação que, obedecendo às regras previamente definidas, deve evidenciar o envolvimento ativo e a responsabilização no percurso das suas práticas e no processo

avaliativo, visando a sua reflexão, heteroavaliação e melhoria do seu desempenho;

- Todas as ações de formação contínua acreditadas, independentemente do ano da sua realização, desde que não tenham sido consideradas em anteriores avaliações do desempenho;
- Outras atividades de formação, tendo em conta o contributo das mesmas para a melhoria do desempenho profissional do docente.

- **A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho** – que coordena e acompanha a implementação do Modelo de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente em cada Escola.

Esta Comissão é presidida pelo Presidente do Conselho Pedagógico e três outros docentes, eleitos de entre os respetivos membros deste órgão.

A CCAD deve garantir a representação dos níveis de ensino existentes na escola.

Compete a esta Comissão assegurar a aplicação de forma efetiva e coerente do sistema de avaliação, de acordo com os referentes pré-definidos; elaborar as propostas dos instrumentos de registo (a aprovar em Conselho Pedagógico); assegurar o respeito pela distribuição das quotas atribuídas, e informar os Relatores sobre as suas decisões.

- **O Relator** - membro do Júri responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado.

É designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertence o avaliado.

A escolha dos relatores tem de obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ter

posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível e ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

São competências do relator:

- Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
  - Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar;
  - Efetuar o registo da observação das aulas e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
  - Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira;
  - Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que deverá incluir uma proposta de classificação final;
  - Submeter ao júri de avaliação a aprovação de um programa de formação do avaliado, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo incumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.
- **O Júri de avaliação** - a quem compete a avaliação de desempenho docente.

O Júri de Avaliação é constituído pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, e por um Relator designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado.

Compete ao Júri proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator; emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do

desempenho profissional dos avaliados; aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente, e apreciar e decidir as reclamações.

Para proceder à atribuição da classificação final, deve o Júri de avaliação:

- Proceder à análise dos elementos do processo de avaliação e apreciar a proposta apresentada pelo relator.
- Face aos elementos apreciados, atribuir a menção qualitativa e a classificação final, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.
- Quando realizada a entrevista, ponderar as questões suscitadas pelo avaliado.

A avaliação final é comunicada, por escrito, ao avaliado, sendo-lhe dado conhecimento da menção qualitativa e da correspondente classificação.

Se, eventualmente, o avaliado não concordar com a classificação que lhe foi atribuída, poderá, dentro dos prazos e orientações definidas, apresentar reclamação por escrito. Após proferida a decisão, pode ainda, se o entender, apresentar recurso a um Júri especial de recursos.

A ADD assume duas formas de avaliação distintas e complementares: a autoavaliação, da responsabilidade do docente avaliado, e a heteroavaliação, que se concretiza pelo Diretor ou Coordenador de Departamento Curricular, ou Relator por este designado, e pelo Júri de Avaliação. Sublinha-se a corresponsabilização dos intervenientes e das diferentes estruturas das escolas que veem assim o seu papel reforçado neste modelo.

### 3.4. Elementos de referência da avaliação do desempenho

A ADD realiza-se a partir de parâmetros definidos, sendo por isso uma avaliação criterial, devendo ter como referência os perfis ou desempenhos de qualidade previamente definidos.

Deve considerar o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade profissional. Como metodologia intrínseca ao contexto, determina que o modelo seja implementado entre pares, o que permite atribuir às estruturas intermédias níveis de responsabilidade na interpretação, conceção, promoção e valorização do mérito profissional dos professores, assim como no reconhecimento de áreas de melhoria e na promoção de mudanças.

Conforme constante no art.º 7.º do Decreto Regulamentar n.º2/2010, são considerados como elementos de referência:

- Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, conforme Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro.
- Os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.
- Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos na alínea anterior, ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional, conforme o art.º 8.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho.
- O disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e no Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente no que respeita aos deveres gerais e profissionais do pessoal docente.

- Os elementos constantes do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, bem como dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- O definido no Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro, designadamente os parâmetros classificativos da ficha de avaliação global e as regras e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação.

Os referentes supracitados são potenciais indicadores que permitem comparar o trabalho desenvolvido pelo avaliado face ao esperado pela entidade escolar.

Não obstante, é fundamental desencadear mecanismos capazes de assegurar a consistência do processo de avaliação, garantindo que todos os procedimentos sejam conhecidos e compreendidos por todos intervenientes.

### 3.4.1. Dimensões da avaliação

As dimensões objeto de avaliação do desempenho dos docentes foram enunciadas no Decreto-Lei n.º 240/2001 e reforçadas pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

Com regulamentação específica, é publicado o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro, prevendo que

a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente.

As quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente são:

- 1) Vertente profissional, social e ética;
- 2) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
  - Preparação e organização das atividades letivas
  - Realização das atividades letivas
  - Relação pedagógica com os alunos
  - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
- 3) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- 4) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas quatro dimensões definem-se resumidamente como:

- Vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente.
- De entre as quatro, assume lugar central a dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.
- Não devem ser olhadas isoladamente, pois todas elas versam a qualidade das aprendizagens e resultados dos alunos, e consequente melhoria da qualidade do ensino.

**Finalidade de cada uma das dimensões:**

- 1) Vertente profissional, social e ética
  - Representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão.
  - Nesta dimensão sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social.

- Deve ser transversal às restantes dimensões, qualquer que seja o espaço de atuação do professor e a dimensão que esteja a ser considerada.
- 2) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
- Operacionaliza o eixo central da profissão docente.
  - Envolve a consideração de três vertentes fundamentais:
    - Planificação - implica orientação estratégica da ação, a coerência e articulação das ações planeadas, a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos.
    - Operacionalização - implica a eficácia e o rigor na condução e organização das atividades de ensino e a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula.
    - Regulação do ensino e das aprendizagens - implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua (re)orientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados.
- 3) Participação na escola e relação com a comunidade educativa
- Considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade.
  - O docente, como profissional, é corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.
- 4) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida
- Resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela

autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo.

Cada uma das dimensões está operacionalizada em domínios e estes traduzem as evidências através de indicadores de desempenho, obedecendo a critérios transversais que permitam uma análise integrada de cada dimensão. Os padrões de desempenho são constituídos por níveis de desempenho, baseados em descritores que concretizam cada nível.

Para cada uma das quatro dimensões, são estabelecidos domínios e indicadores, sendo depois descrito, para cada dimensão, em que situação o docente deverá ser avaliado com "Excelente", "Muito Bom", "Bom", "Regular" ou "Insuficiente".

- **Domínios** - operacionalizam as dimensões em planos mais restritos, permitindo descrever de forma clara os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais.
- **Indicadores** - traduzem a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a ação profissional.
- **Níveis de desempenho:**
  - Constituem uma orientação e um referencial, no sentido de objetivar a apreciação do desempenho.
  - Descrevem comportamentos passíveis de serem observados ou documentados, de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização.
  - Têm por objetivo a descrição pormenorizada do desempenho docente de forma a clarificar o que deve ser avaliado.
  - Servem para balizar e orientar a descrição de cada desempenho segundo referentes comuns.

Como síntese final na interpretação e aplicação dos padrões de desempenho, salientamos uma perspetiva holística, tendo em consideração que:

- O desempenho docente deve ser desenvolvido e avaliado de forma integrada e global.
- O trabalho docente não deve ser compartimentado, nem cada domínio deve ser perspetivado isoladamente.
- Os padrões de desempenho docente apresentam e descrevem separadamente cada dimensão e domínios desse desempenho, na medida em que constituem um instrumento de análise.
- A apreciação final deve resultar da articulação dos vários desempenhos descritos em cada domínio, bem como da relação entre as quatro dimensões propostas.

Enuncia o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro, que “estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual”.

A tutela projeta ainda que os padrões de desempenho docente sejam "um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos" (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro).

Apesar de todas estas diretivas, pensamos que qualquer sistema de avaliação não garante ser fielmente controlável, pois na sua complexidade está envolto em opções discutíveis que enfermam de um maior ou menor grau de subjetividade.

Conscientes destes constrangimentos, entendemos que este processo deve ser planeado e norteado através de mecanismos e instrumentos de registo, que incorporem tanto quanto possível um maior grau de objetividade.

### 3.5. Fases do processo de avaliação

De acordo com o disposto no Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho e no Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro, para garantir a interpretação, execução e conclusão do processo de avaliação, considerando os diferentes vínculos dos docentes, dentro do período fixado pelo ME, cada escola deve calendarizar as diferentes fases que constituem o processo de avaliação, conforme resumidamente descrevemos.

#### Periodicidade

- Docentes integrados na carreira - são avaliados no final de cada período de dois anos escolares, reportando-se a avaliação ao serviço prestado nesse tempo.
- Docentes contratados - são avaliados no final do período de vigência do contrato e antes da sua eventual renovação.
- Os procedimentos de autoavaliação e de avaliação dos docentes contratados são promovidos, pelo menos, cinco dias antes do termo do respetivo contrato.
- Técnicos especializados contratados para atividades de lecionação das disciplinas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística, não incluídas em qualquer dos grupos de recrutamento, são dispensados da avaliação, a menos que a requeiram.

#### Calendarização

- O procedimento de avaliação do desempenho realiza-se até ao termo do ano civil em que se completar o ciclo de avaliação.
- A calendarização do procedimento de avaliação é fixada pelo diretor da escola, de acordo com as regras estabelecidas pelo normativo vigente.

Deve, no entanto, respeitar os prazos máximos definidos pela tutela para apresentação dos objetivos individuais e pedido de observação de aulas.

No “Anexo I – Cronograma resumo das fases e procedimentos do processo da ADD”, apresentamos os diferentes intervenientes, os procedimentos e a calendarização de forma esquematizada.

## CAPÍTULO 4. A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E A SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES

### 4.1. Da conceção do modelo de avaliação à sua implementação

Flores (2010) defende que fatores de natureza política, conceptual e operacional podem facilitar ou dificultar o sistema da ADD, sublinhando a necessidade de ter em conta as variáveis contextuais, a adequação dos instrumentos de avaliação, o reconhecimento do trabalho dos avaliadores e a importância do feedback.

São de facto diversas variáveis, todas com um papel e peso determinantes, em que, não existindo modelos perfeitos, estas têm que se complementar e articular entre si de forma harmoniosa, com vista a (re)construir e simplificar a complexidade do processo da ADD, com participação ativa de todos os intervenientes.

As variáveis contextuais são um fator que merece consideração, sobretudo quando este modelo de avaliação nasce e cresce no seio de mudanças sistemáticas no sistema educativo, salientando-se uma multiplicidade de iniciativas que procuram melhorias no campo da educação, nomeadamente, alterações aos currículos e conteúdos, constantes exigências colocadas aos professores através da prestação de contas sobre o seu serviço e o confronto com diferentes contrariedades, advindas dos restantes sistemas, que condicionam a sua concretização.

Apesar de as mudanças produzirem alguns efeitos positivos, não podemos ignorar as resistências, contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia. Neste ambiente de instabilidade, onde a dificuldade de consolidar e avaliar as diretivas impostas pelo ME sobre o que efetivamente se pretende e o que se conseguiu, é também necessário um maior esforço de identificação, adequação e transparência na criação dos instrumentos de avaliação.

Um processo de avaliação sólido e implementado eficazmente influencia positivamente o desenvolvimento individual e coletivo da classe docente, implícito na qualidade do serviço prestado pela organização.

No entanto, procedendo a uma análise retrospectiva, constatámos que, na maioria das escolas, não foi possível caminhar neste sentido, enveredando-se por um trabalho moroso, burocrático, (para muitos apenas mais uma formalidade), conduzindo a um clima de tensão e insatisfação entre pares e líderes, culminando num fracasso face à concretização dos principais objetivos da ADD.

Como refere Flores (2009), também o papel das lideranças das escolas na percepção dos professores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho e a participação dos docentes como elemento fundamental no seu processo de construção e implementação, não se desenrolaram de forma eficaz no processo. Neste sentido, propõe a construção da avaliação suportada em três componentes: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração entre os gestores e professores.

Clímaco (2005) considera fundamental não só a qualidade das ideias, mas o modo como elas são transmitidas aos outros, destacando que liderança não é posição mas sim ação. Ressaltamos a importância da liderança na condução do processo de forma transparente, assegurando a construção de instrumentos e procedimentos válidos, fiáveis e eficazes ao acompanhamento e conclusão do processo. Quanto à colaboração entre os órgãos de gestão, as estruturas intermédias e restantes professores, entendemos ser essencial para que todos tenham possibilidade de se envolver, apropriar e acreditar o processo com segurança e confiança. Comparativamente a outros processos, reconhecemos a necessidade de envolvimento de todos os intervenientes, promovendo a interpretação, conceção, discussão e desenvolvimento do processo de forma partilhada.

Avalos, citado por Flores (2010) realça que, apesar de a ADD permitir identificar os pontos fortes e diagnosticar as debilidades do desempenho dos professores, considera, tomando a voz destes, que as questões críticas mais recorrentes

prendem-se com o facto de muitos a encararem como uma imposição, não tendo ainda interiorizado nem uma cultura de avaliação na sua prática pedagógica nem encarando a avaliação como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Pensamos que os professores, como principais intervenientes no processo, constituem uma fonte de informação capaz de identificar se o processo reúne condições para o sucesso, ou se pelo contrário, está condenado ao fracasso.

Conscientes da importância de melhorar e (re)ajustar este processo, e porque qualquer ação deve conduzir à reflexão, sublinhamos a necessidade de auscultar a percepção dos seus intervenientes sobre a implementação do último modelo, com vista a refletir e encetar processos de melhoria.

#### 4.2. Valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes

Tem-se assistido a uma desvalorização social crescente da figura do "professor", o que em algumas circunstâncias, configura um sentimento de "desencantamento", ou mesmo de insatisfação e de desmotivação, perante os desafios exigidos em diferentes vertentes no percurso pessoal e profissional do docente.

Faucher, citado por Machado e Alves (2010) considera que a "profissionalidade se constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão" (p. 35). É pertinente entender-se qual o nível de apropriação da cultura profissional, o nível de integração da identidade profissional, assim como o domínio das competências profissionais, vetores que devem ser ponderados durante o processo da avaliação.

Em 2009, foi apresentado o estudo TALIS (Teaching and Learning International Survey), conduzido pela OCDE, para melhor entender, numa perspetiva

comparativa, o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas ofereciam aos professores.

Esta pesquisa foi dinamizada em 23 países, integrando, aproximadamente, em cada país, uma amostra de 200 escolas de ensino básico e secundário e 20 professores por cada escola. A investigação foi realizada através da aplicação de questionários a mais de 70.000 professores e diretores de escolas. Este estudo decorreu entre Março e Maio de 2003, e Março e Maio de 2008.

O estudo TALIS teve o seu enfoque em aspetos como: desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores, ou seja, como práticas de ensino diferentes estão associadas com a autoeficácia e o clima disciplinar da sala de aula; a avaliação do trabalho dos professores; o feedback que recebem e a liderança das escolas, com vista a identificar aspetos que estão subjacentes a uma aprendizagem eficaz.

Resumimos as conclusões do TALIS que entendemos ser mais pertinentes para o nosso estudo:

- Cerca de metade dos países, incluindo Portugal, demonstram que os professores que realizaram mais trabalho de desenvolvimento profissional, apresentaram níveis de autoeficácia significativamente mais altos.

Em Portugal 86% (média TALIS - 89%) dos professores frequentaram ações de formação, com um número médio de dias (18,5) superior à média (15,3). Aproximadamente 25% dos professores portugueses suporta os custos de formação, constituindo a média mais elevada de entre os países participantes. 76% de entre os professores portugueses referem que pretendiam frequentar mais ações de formação (média TALIS – 55%).

Em Portugal, as áreas de formação onde se sente maior carência de formação são no âmbito da educação especial (50%), TIC (24%), seguidas de gestão e administração escolar e de disciplina.

- Foi demonstrado que um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aprendizagem, em consequência de mau comportamento dos alunos ou de tarefas administrativas. Portugal apresenta uma percentagem de tempo consumido superior à média. No entanto, em todos os países, este foi o fator que mais desafiou significativamente uma aprendizagem eficaz.

O TALIS sugere que a participação dos professores em ações de desenvolvimento profissional está diretamente associada a uma maior diversidade de métodos a aplicar na sala de aula, mesmo quando não é óbvio até que ponto o desenvolvimento profissional desencadeia ou responde à adoção de novas técnicas.

- Demonstrou que, através do tratamento das atitudes, crenças e práticas dos professores como um todo, existe oportunidade para uma melhoria considerável no ensino e na aprendizagem, mas que poderá exigir um apoio individualizado aos professores, em vez de apenas intervenções a nível de toda a escola ou do sistema.
- A avaliação da escola e a avaliação do trabalho dos professores mostram um nível de relacionamento reduzido, com o clima da sala de aula, a assumir preponderância, especialmente quando são tidos em consideração outros fatores.
- A cooperação entre os professores tendeu a não estar fortemente associada ao clima disciplinar da sala de aula, mas, em pouco menos de metade dos países, os professores que estavam envolvidos em formas de colaboração mais progressistas, como seja o ensino em equipa, apresentavam mais probabilidades de se sentirem mais eficientes.
- Em alguns países, onde os líderes das escolas adotam um papel de liderança instrucional mais forte, existe mais colaboração entre os professores, melhores relações entre os alunos e os professores, mais reconhecimento dado aos professores por práticas de ensino

inovadoras, e mais ênfase nos resultados da avaliação do trabalho dos professores em termos de desenvolvimento.

Sobre a situação portuguesa, o relatório refere que os presidentes dos conselhos executivos das escolas revelavam mais competências no âmbito do desempenho das funções tradicionais da gestão escolar do que nas funções de cariz pedagógico e orientadas para a melhoria do desempenho dos profissionais e das práticas de ensino e aprendizagem.

Segundo o TALIS, os professores afirmam que o facto de receberem avaliações e apreciações tem efeitos positivos sobre a sua satisfação no trabalho, promove mudanças nos seus métodos de ensino e estimula de maneira significativa o seu desenvolvimento como profissionais.

O desenvolvimento profissional deverá ser uma constante durante a carreira docente, considerado como uma fonte sinérgica inacabada, exigindo sistematicamente a apropriação de novos saberes e conhecimentos, os quais carecem de avaliação, tendo como pilares a cognição, observação e interpretação.

### 4.3. Elementos de avaliação do docente

A ação docente tem como pilares o conhecimento específico, o empenho e o profissionalismo. No entanto, estes profissionais têm que acompanhar e dar resposta às diferentes mutações que desafiam as escolas, devendo aprofundar e conduzir os seus saberes através de boas práticas e da investigação científica.

Todavia, e apesar das condições adversas a que assistimos, é uma preocupação comum aos sistemas educativos de cada país, e aos professores em geral, por força das orientações do ME, e pelo sentido intrínseco que a profissão traz à sua realização profissional, a procura constante de um investimento em formação específica e tecnológica, para adequar e melhorar as práticas diárias do docente.

O Parecer n.º 5/CCAP/2010 refere que as escolas e os docentes envolvidos no processo de avaliação devem atuar e potenciar, nas suas práticas, o quadro conceptual que integra os padrões de desempenho, considerando três aspetos fundamentais:

- O carácter estruturante e integrador das quatro dimensões;
- A centralidade da dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, definidora da especificidade profissional dos docentes;
- A transversalidade da dimensão “ Profissional, social e ética”, qualificadora do grau de empenho e de compromisso revelado nas restantes dimensões.

Na tentativa de facilitar a concretização destes objetivos, o Ministério da Educação definiu a criação de padrões de desempenho docente, que têm em vista contribuir para orientar a ação dos docentes, para promover a autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho, e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.

#### 4.3.1. Objetivos individuais

Congratulando-se como a primeira etapa do processo da ADD, Coelho e Rodrigues (2008), enunciam que

a definição dos objetivos individuais permite aferir o contributo do docente para a consecução das metas fixadas a nível de escola, em sede de Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, bem como os indicadores de medida, previamente estabelecidos pela escola. (p.40)

Traçar objetivos individuais constitui-se como uma oportunidade do professor se envolver e evoluir, a nível pessoal e profissional, no seio da vida da escola. Formulando uma proposta de objetivos individuais, tal permite ao professor, a partir do referente, melhor aferir o contributo individual para a concretização das metas da escola, comprometendo-se a definir estratégias que conduzam à consecução dos objetivos previamente definidos.

A avaliação, como componente do projeto educativo de escola e dos planos anual e plurianual, permite que o professor se aproprie dos seus objetivos de forma participativa e responsável, desencadeando mecanismos e desenvolvendo práticas adequadas à sua concretização.

Muito pouco se concretiza sem a definição prévia de um plano de ação, estruturado num conjunto de ações realizadas em sequência, com vista atingir um resultado final, normalmente chamado de “meta”. Sendo que, só com o contributo individual de todos os intervenientes, se alcançam os objetivos das organizações escolares.

#### 4.3.2. Observação de aulas

A ação docente materializa-se, por excelência, na sala de aula, por isso, uma abordagem rigorosa da avaliação do desempenho docente terá que incluir a observação do ensino e da aprendizagem. Só assim, podemos ajudar as escolas a desenvolverem procedimentos eficazes de autoavaliação e a melhorar os seus níveis académicos (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura, 2009).

Também consta no estudo da OCDE de Julho de 2009 que

a avaliação do desempenho do professor, tanto para o desenvolvimento como para progressão na carreira, deveria ser rigorosamente fundamentada pela observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente. (p. 6)

A observação de aulas integra-se no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didático dos professores, visando contribuir para fomentar o trabalho colaborativo na atividade docente, reforçando a cultura de avaliação por pares, e criando condições para uma melhoria do desempenho profissional.

Como definir “Observação de aulas”? Das diferentes conceções, citamos uma das que nos pareceu apresentar uma descrição mais completa: “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um

objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre o objeto para dele recolher informação” (De Ketele, 1980, p. 27).

Mas a complexidade e subjetividade deste processo, desde a criação e implementação dos instrumentos de registo, a forma como se observa, interpreta, partilha e avalia, tendo em conta a justiça, equidade e o contexto, podem acarretar não só aspetos positivos como também negativos.

“Observar para avaliar: pode ser um mar de espinhos; Observar para avaliar: pode ser um mar de oportunidades; Observar para avaliar: pode ser um mar de Maré cheia”. (Gonçalves, citado por Machado & Alves, 2010, p. 54).

O observador, segundo Alarcão e Tavares (2007) tem como função promover mudanças positivas, monitorizar, recomendar, colocar desafios e desenvolver capacidades e atitudes com vista à excelência e à qualidade. A ele compete garantir, uma atitude de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico.

Também Machado e Alves (2010) partilhando da mesma opinião, defendem que o avaliador deve orientar, não com uma postura de controlo, com o fim único de constatar e julgar, porque tal atitude reflete mais efeitos perversos do que positivos. Deve sim demonstrar uma postura de reconhecimento, atuando como um “amigo crítico”, ressaltando que o seu papel é o de compreender, reconhecer e, através de uma atitude crítica e construtiva, promover e ajudar o avaliado a tomar consciência da sua ação, orientando para necessárias mudanças ou valorizando os efeitos observados.

Os mesmos autores acrescentam ainda: “se a avaliação do rendimento docente for entendida por estes profissionais como um meio de controlo, estaremos infelizmente, a anos-luz da dinâmica da profissionalização” (Machado & Alves, 2010, p. 33).

O normativo vigente prevê que o relator deve manter com o avaliado uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação. O avaliador exerce um papel de mediação, em que os avaliados

tomam consciência do seu modo de atuação. É nesta interação e explicitação dos seus referenciais de interpretação que o avaliador se certifica de ter reconstruído o sentido que os avaliadores atribuem à ação (Lecoïnte & Rebinguet, 1994).

Parece-nos imperativo que entre avaliador/avaliado exista aquilo que podemos designar de “cumplicidade epistemológica, pedagógica e didática”, postas em prática de forma participativa, crítica, inovadora, reflexiva e geradora de melhorias, quer na avaliação, quer no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

### 4.3.3. Autoavaliação

Enuncia o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, que: “a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional”.

Refere também o n.º 1 do art.º 17 do mesmo Decreto que: “a autoavaliação tem como objetivo envolver o docente no processo de avaliação, promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho”.

O primado da autoavaliação e da avaliação formativa e reguladora, bem como a crença de que este processo só contribuirá para a qualidade do ensino se for dada ênfase à autoavaliação e à avaliação partilhada, e se o modelo for orientado para as necessidades sentidas e manifestas dos docentes, nos contextos onde exercem funções, e se a avaliação proporcionar o desenvolvimento e orientação profissional dos professores, o sucesso dos alunos e a melhoria da escola, levamos a acreditar que há muito investimento a fazer para que o modelo se torne uma realidade marcada pela eficiência e eficácia.

Como ponto de partida, ressalta-se a atitude dos professores face à autoavaliação, devendo esta ser encarada por aqueles como uma ferramenta que leva à reflexão e à autocrítica. É preciso que os professores sintam “desejo de aprender, dedicar tempo a si mesmos e aos outros, analisar as suas próprias necessidades de aprendizagens e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem” (Machado & Alves, 2010, p. 102).

Esta dimensão da avaliação tem como objetivo envolver o docente no processo de avaliação, promover a reflexão sobre a sua prática docente, construir uma visão clara e objetiva do seu desempenho, produzindo mudanças, elevando o seu desenvolvimento profissional.

O conteúdo do relatório é apreciado pelo relator, no sentido de uma avaliação objetiva do desempenho do docente, no ciclo de avaliação, e considerando os elementos de referência constantes do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, com vista à determinação do respetivo grau de cumprimento.

#### 4.3.4. Desenvolvimento e formação profissional

Atualmente, os contextos educativos ultrapassam o professor na sua missão primordial que é “ensinar”, configurando muitas outras exigências (já referidas anteriormente), que desafiam o professor à mudança, com respostas concretas através da interação sistemática de saberes emergentes da investigação mas também da ação-reflexão-ação sistemáticas na sua prática diária.

São vários os autores que, seguindo a linha de pensamento de Dewey (1933), defendem o modelo de formação de cariz reflexivo, nomeadamente, Schön (1987); Zeichner (1993); Perrenoud (2002); e também em Portugal, Alarcão (2005) e Serrazina (1998) destacam a poderosa fonte que é a reflexão sobre a prática, como motor de melhores práticas e desenvolvimento profissional.

Entende-se que a formação deve dotar o professor de competências e capacidades de análise através da investigação-ação-reflexão, que

consubstanciem a inovação e a mudança durante o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As políticas educativas têm procurado novas metodologias de formação e de desenvolvimento profissional, assumindo-se que a "formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Amiguiño, 1992, p. 45), realçando-se igualmente as que convergem "na necessidade de uma autoformação participada em contextos reais e situações de trabalho" (*ibidem*).

Contudo, tem-se registado uma grande dificuldade em inovar e aplicar estratégias e recursos para promover e desenvolver nos professores uma cultura e prática de reflexão contínua, levando vários investigadores a debruçarem-se sobre esta problemática.

O último modelo da avaliação de desempenho tem como intenção promover e potenciar a frequência de formação e desenvolvimento profissional, permitindo, por um lado, identificar e considerar as necessidades de formação no plano de formação das escolas e, por outro:

- Incentivar o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.
- Refletir consistentemente sobre as suas práticas e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.
- Promover sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional da escola. (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro).

O desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida requerem uma permanente (re)construção do conhecimento profissional, envolvendo um conjunto articulado de saberes e competências nos domínios científico,

pedagógico e didático, com autonomia e criatividade, fundamentais ao desempenho com qualidade das suas funções, adequando-os aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Delors (1996) defendia que o papel do professor, enquanto agente de mudança, é o papel de um elemento decisor, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, referindo que nunca foi tão patente que este papel seria ainda mais decisivo no século XXI. De facto, atualmente o contributo dos professores é fundamental para preparar os jovens a enfrentarem o futuro com confiança e conferir-lhes o poder de serem autores independentes e determinantes das suas próprias obras.

Delors (idem) reforça a urgência de revalorizar o contributo do professor como principal agente para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre povos, sublinhando o seu reconhecimento como “mestre”, e cimentando a sua autoridade e recursos como pilares ao seu desempenho.

O professor deve incorporar a sua formação como dimensão constitutiva da sua prática pedagógica. A formação inicial, seguida de formação contínua, e mesmo formação especializada, constituem as grandes componentes estruturais e pilares da formação do professor. Estas devem promover a prática reflexiva sobre a construção da sua profissão, complementando-as com a investigação e a partilha das suas práticas, provando serem profissionais de qualidade e, conseqüentemente, reconhecidos pela sociedade com mérito, prestígio e valor.

Na perspetiva de Sanches (2008), a formação inicial abarca “a formação educacional geral, as didáticas específicas, a iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área de docência do candidato a professor” (p. 40) e a formação contínua deve “assegurar a atualização profissional, a aquisição ou o aperfeiçoamento de capacidades, competências e saberes, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação e o apoio a programas de reconversão profissional do pessoal docente” (p. 39).

Para Carrolo (1997), a formação inicial e contínua do docente pressupõe uma macro competência reflexiva, englobando as competências cognitiva, funcional, pessoal e ética, facilitadoras do processo de desenvolvimento de um saber e saber-fazer. Ser profissional é, assim, não um talento inato mas uma construção dinâmica e consciente.

Reconhece-se à formação contínua de professores o papel de uma atualização permanente, revelando-se primordial na melhoria das aprendizagens dos alunos, na valorização da profissão docente e na qualidade do serviço prestado pelas escolas. A formação especializada potencia a qualificação dos professores para o exercício de outras funções educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa.

O desenvolvimento pessoal e profissional será um processo inacabado em constante construção, o qual depende das capacidades dos intervenientes e das oportunidades do meio envolvente, verdadeiro “construtor do saber e do ser, mas também do saber fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares 2007, p. 39).

A definição dos “objetivos individuais”, a “observação de aulas”, a “autoavaliação” e a “formação”, são mecanismos que visam melhorar as práticas docentes e a qualidade do serviço prestado, desde os aspetos de ordem funcional até aos níveis conceptuais do sistema educativo, incrementando qualidade no corpo docente.

O estudo da OCDE de Julho de 2009 enuncia que

a avaliação do desempenho para a progressão na carreira é um mecanismo essencial para avaliar o desempenho do professor, orientar a sua evolução na carreira, incentivá-lo a melhorar as suas práticas letivas e para disponibilizar informação para a elaboração do seu plano de desenvolvimento profissional. (Amelsvoort et al, 2009, p.3)

Refere o mesmo estudo que “nesta fase, a prioridade é consolidar a reforma já empreendida, assegurando condições de estabilidade, sem deixar de considerar

as preocupações e dificuldades legítimas dos professores, e de promover as necessárias alterações” (p.2).

Também pensamos ser pertinente destacar a importância das organizações escolares estarem representadas por diretores com fortes lideranças, dotados de um firme sentido de justiça, equidade e ética, capazes de orientarem assertivamente as ações e as decisões da escola. Um Diretor deverá reunir requisitos que desafiem e promovam a mudança de valores, crenças, atitudes e comportamentos das estruturas intermédias e restante comunidade, através da sua expressão, dos seus padrões pessoais de conduta, de forma construtiva e inovadora, instituindo e potenciando uma cultura de autoavaliação e avaliação dos seus interlocutores.

A implementação do último modelo poderá desencadear consequências completamente antagónicas, no seio de cada escola, consoante o seu desenvolvimento, participação, aceitação e dispositivos de aplicação. Tanto poderá enformar uma ferramenta poderosa ao serviço do desenvolvimento profissional e reconhecimento ou, pelo contrário, configurar uma realidade de constrangimento, de frustração ou até de conflito entre os seus atores.

O último modelo deverá ser aceite e participado por todos, esgotando as suas oportunidades, servindo como um incentivo para os professores melhorarem as suas práticas científicas, pedagógicas e didáticas de forma partilhada, promovendo a mudança face às diferentes e difíceis situações com que se confrontam no dia-a-dia.

**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO 5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 5.1. Opções metodológicas e sua justificação

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas subjacentes ao estudo empírico por nós realizado. Recordamos que o mesmo teve como grande objetivo geral conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo de avaliação do desempenho (ciclo de avaliação 2009/2011) e os seus efeitos nas práticas docentes. A sua pertinência é justificada pelos constrangimentos vividos no caso concreto da Escola Secundária de Vendas Novas durante o primeiro ciclo de avaliação de professores (2007/2009).

O segundo ciclo, objeto de algumas alterações face ao anterior, iniciou-se nas escolas durante o 1º período do ano letivo 2010/2011, e pautado pelas contrariedades analisadas no quadro teórico, conduziu à proposta de suspensão do diploma, o qual acabou mesmo por ser suspenso pela Assembleia da República, com os votos dos deputados das bancadas dos partidos opositores em 26 de Março de 2011.

Em 28 de Março do mesmo ano, Filipe do Paulo, Presidente da Pró-Ordem dos professores, anuncia numa conferência de imprensa realizada em Lisboa que, no início de 2011, aquela Associação Sindical tinha enviado um questionário a 6.000 professores, do qual foram obtidas 2.556 respostas que permitiram concluir o seguinte:

“91% dos inquiridos docentes considerou o último modelo de avaliação injusto, burocrático, arbitrário e ineficaz”.

- “85% dos professores consideraram que, com aquele modelo de avaliação, os docentes acabavam por perder o tempo que deveria ser destinado ao trabalho pedagógico com os alunos e 80% defendeu mesmo que o modelo devia ser revogado “o quanto antes”.

Em 29 do mesmo mês, o Secretário-Geral da Federação Nacional dos Professores, Mário Nogueira, afirmou, por seu lado, numa entrevista ao publico.pt que “os procedimentos de avaliação dos professores atualmente em curso só cessam quando for publicada, em Diário da República, a lei que revoga o decreto que regulamenta o modelo da ADD 2009/2011”. Face a esta turbulência, o Presidente da República decide enviar o diploma para o Tribunal Constitucional, o qual, em trinta de Abril, se pronunciou pela inconstitucionalidade do documento, defendendo que neste era violado o “princípio da separação e interdependência dos poderes”, representando uma “invasão nas competências que cabem ao Governo enquanto órgão de soberania”.

Foi neste clima de incerteza e instabilidade, e tomando como tema central que é no seio das escolas que o trabalho de campo temporalmente se desenvolve, que procurámos recolher as opiniões dos participantes envolvidos neste processo.

### 5.1.1. Natureza da investigação

A investigação que dá corpo a este trabalho configura um “**estudo descritivo e interpretativo**”, tendo em vista identificar, durante a operacionalização do processo da avaliação de desempenho dos docentes (ADD), os pontos fortes e pontos fracos associados a esse processo, sem perder de vista os objetivos definidos e propondo possíveis sugestões de melhoria a nível interno.

A estratégia metodológica de base que se nos afigurou mais adequada ao presente estudo empírico foi o **estudo de caso**, desenvolvido no contexto particular da Escola Secundária de Vendas Novas. O nome da escola é aqui divulgado em virtude de o seu Diretor, não só ter manifestado total abertura à realização do estudo nessa organização, na qual a investigadora também exerce a sua atividade profissional, como também ter considerado que tal divulgação iria facilitar o envolvimento dos seus interlocutores na consideração de futuras sugestões de melhoria do processo da ADD advindas desta investigação e a desenvolver internamente.

O estudo de caso é uma metodologia de investigação particularmente apropriada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos ou fenómenos em contextos reais. Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas especificidades do fenómeno em questão e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos mesmos. Para o autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre.

Bogdan e Biklen (1999) afirmam, por seu lado, que um estudo de caso consiste na informação detalhada de um contexto e complementam justificando que essa modalidade de pesquisa ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros.

Segundo Yin (1994) uma das principais vantagens do estudo de caso é a possibilidade de recurso a múltiplas fontes de dados, sendo os estudos de caso que recorrem a múltiplas fontes de evidência inclusivamente mais valorizados, em termos de qualidade, do que aqueles que apenas são suportados por uma única fonte de informação.

Neste estudo, a nossa opção para a recolha e análise da informação recorreu essencialmente a procedimentos de “natureza quantitativa”, embora, reforçados com elementos “qualitativos”, de forma a permitir uma interpretação mais sustentada, holística e contextualizada.

Como método principal de recolha de dados quantitativos, recorreremos ao inquérito por questionário, aplicado a todos os professores da escola sujeitos aos procedimentos e orientações do normativo vigente, relacionados com a avaliação do desempenho docente.

Com vista a contextualizar e valorizar o processo da ADD, a vertente qualitativa do estudo, de ênfase mais reduzida, foi essencialmente suportada na análise de atas elaboradas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

(CCAD), relatórios e documentos elaborados pela direção que descrevem os procedimentos e acompanhamento dos dois processos.

### 5.1.2. Fases da investigação

Para a prossecução do estudo empírico, foi necessário planear e desenvolver as seguintes fases:

1. Levantamento bibliográfico, investigando o "estado da arte", por forma a conhecer, caracterizar e aprofundar como tem sido estudada a problemática em estudo.
2. Leitura dos documentos de suporte ao desenvolvimento dos processos da ADD, entre outros.
3. Construção e aplicação de um instrumento de recolha de informação, assente na técnica do questionário.
4. Análise e reflexão de forma crítica sobre os resultados obtidos, identificando os desvios ao propósito da tutela durante a operacionalização do processo de avaliação.

### 5.2. Caracterização da escola sede do estudo

A Escola Secundária de Vendas Novas, situada no Alentejo Central, teve como seu antecessor o Colégio Salesiano São Domingos Sávio, legalizado através da Portaria n.º 72575 de 5/12/75. Nessa altura, a sua população escolar era constituída por duzentos e vinte alunos, treze professores e quatro funcionários.

Em 1993 foram inauguradas as atuais instalações (Figura 1).



Figura 1 – Instalações exteriores da Escola Secundária de Vendas Novas

No ano letivo 2010/2011, conforme dados consultados nos documentos estruturantes da Escola Secundária de Vendas Novas, a comunidade escolar era composta por:

- 660 alunos, dos quais 530 frequentavam o ensino diurno, correspondendo 81% (433 alunos) ao ensino regular e 19% (99 alunos) ao ensino profissional. No ensino nocturno, estavam inscritos 130 adultos (EFA e Formações Modulares).
- Um Centro Novas Oportunidades, que reconhece, valida e certifica competências de nível básico e secundário.
- 34 não docentes (25 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos e 2 quadros superiores para Serviços de Psicologia e Orientação, estes últimos a prestarem serviço nas 2 escolas públicas existentes no concelho).
- Um corpo docente com 83 professores, dos quais 63 efectivos (74%) e 20 contratados (26%). Era considerado um corpo docente estável e, na sua maioria em fase média da carreira. Dos professores efectivos, 4 estavam a desempenhar funções no CNO a tempo inteiro e 2 a tempo parcial.
- Os docentes encontravam-se distribuídos por 16 grupos de recrutamento. Estes grupos corporizavam os 4 departamentos curriculares existentes na escola (Quadro 1).

*Avaliação do Desempenho Docente – Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes*

Quadro 1 – Constituição dos departamentos curriculares

Distribuição dos professores pelos departamentos curriculares							
Línguas		Ciências Sociais e Humanas		Matemática e Ciências Experimentais		Expressões	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
18	21,7%	19	22,9%	36	43,4%	10	12,0%

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, a estrutura orgânica da escola é constituída conforme se apresenta na Figura 2.

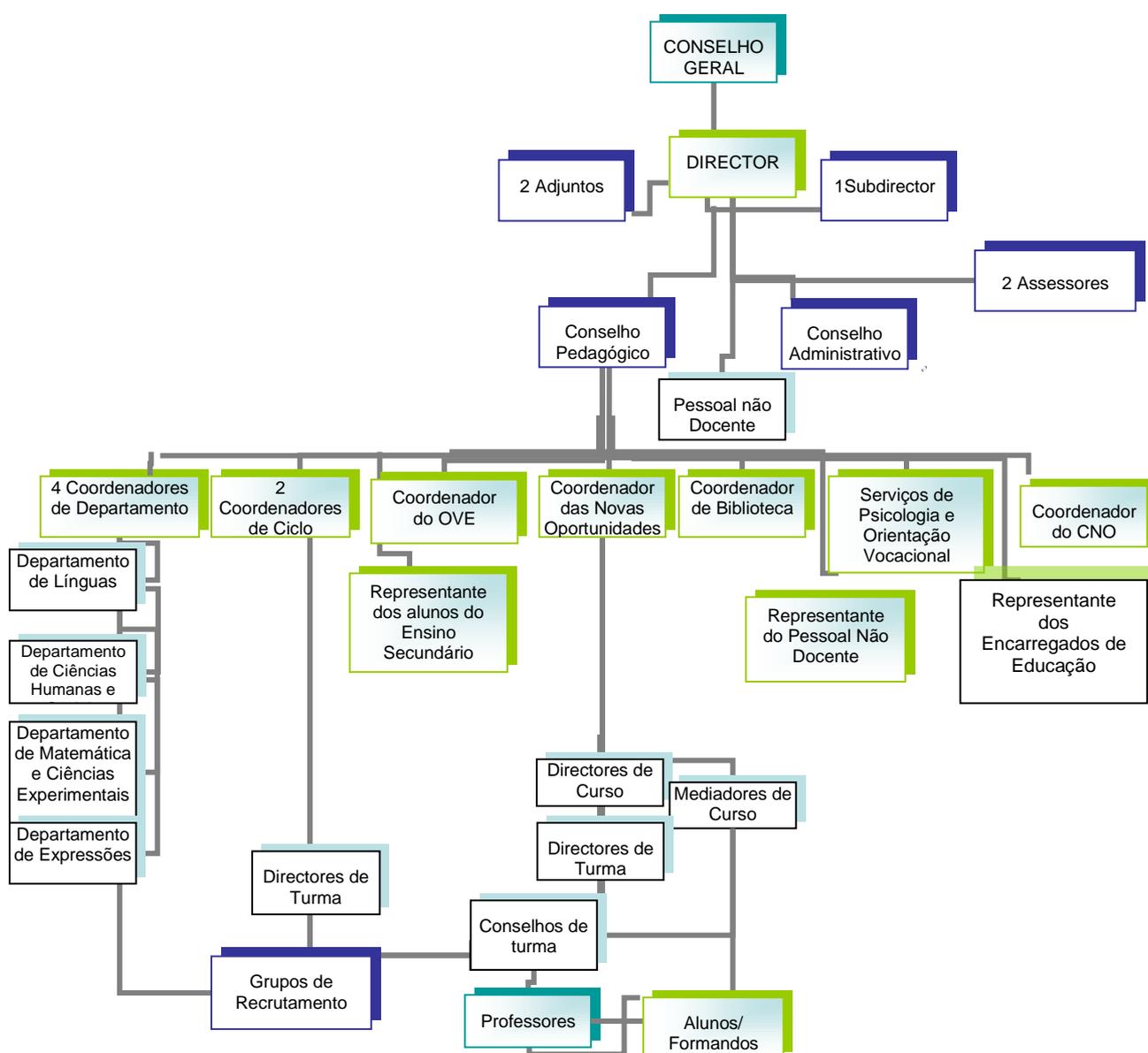


Figura 2 – Estrutura orgânica da Escola Secundária de Vendas Novas

Esta organização escolar foi visitada pela Inspeção Geral de Educação (IGE) no âmbito da avaliação externa de escolas em Novembro de 2007, voltando a ser visitada no novo ciclo em Janeiro de 2012. Desde a primeira visita, e de acordo com o descrito nos documentos da organização, nomeadamente, projeto educativo, plano anual de atividades, relatório anual de atividades, relatório de autoavaliação, atas das diferentes estruturas, entre outros, esta tem encetado esforços para promover nos seus intervenientes uma cultura de autoavaliação e de avaliação, nas suas diferentes dimensões.

Pelo elevado número de reuniões da Comissão de Coordenação de Avaliação (CCA) e pela leitura das atas, é possível inferir que tem sido um percurso lento e controverso, sobretudo no que diz respeito à avaliação de desempenho dos docentes. Particularmente elucidativos a tal respeito, parecem-nos ser os extratos de algumas das atas que a seguir se transcrevem:

- Ata da reunião da CCA com ordem de trabalhos “Definição dos descritores para a atribuição da menção de Excelente”, *“Esta reunião dá continuidade às duas anteriores com o objetivo de continuar a definir os descritores para validação da classificação de excelente na avaliação da qualidade científico-pedagógica dos docentes, uma vez que as dificuldades e as dúvidas persistem...”*
- Ata da reunião da CCA com ordem de trabalhos “Ficha de avaliação do Diretor aos professores do CNO”, *“...reunimos mais uma vez na tentativa de concluir a adaptação da ficha de avaliação do Diretor aos professores em serviço no Centro Novas Oportunidades, para a qual esta comissão se confronta com vários constrangimentos, essencialmente por não ter qualquer orientação superior”.*
- Ata da reunião da CCA com ordem de trabalhos “Elaboração da grelha para observação de aulas”, *“...por não ter existido consenso na reunião com os relatores para aprovação da grelha de suporte à observação de aulas, reúne novamente esta comissão para nova análise e possíveis correções de acordo com as diferentes opiniões...”*

Rcordando mais uma vez o anterior ciclo de avaliação do desempenho docente (2007/2009), pelos constrangimentos e dificuldades vivenciados por 80 professores que desempenhavam na altura funções na escola dos quais 3 (com funções na direcção) foram avaliados pelo SIADAP e dos restantes 77 professores, 75 foram avaliados pelo processo da ADD. A direcção, durante o desenvolvimento do processo dinamizou reuniões quinzenais com os coordenadores de departamento curricular e com a CCA, e mensais com os professores avaliadores, para interpretação conjunta da legislação, concepção dos instrumentos de registo normalizados e restante documentação interna considerada por aqueles necessária, com vista a garantir a implementação do processo de forma clara, participativa e sustentada.

Para além destas reuniões previamente calendarizadas, foram dinamizadas três reuniões gerais entre a direcção e o corpo docente e várias reuniões intermédias entre coordenadores, professores avaliadores e avaliados, procurando manter todos os intervenientes informados sobre o desenrolar do processo e proceder ao esclarecimento de eventuais dúvidas.

No final do processo, foram atribuídas de acordo com as quotas definidas por universo (membros da CCA, coordenadores, professores avaliadores, professores de quadro, professores contratados), todas as classificações de Muito Bom ou Excelente (Quadro 2).

Quadro 2 – Professores avaliados pela ADD no ciclo de avaliação 2007/2009

Professores avaliados no âmbito da ADD - 2007/2009				
Avaliados	Com aulas assistidas	Classificações atribuídas		
		Bom	Muito Bom	Excelente
75	38	49	24	2

No entanto, apesar de todos os esforços desencadeados (reuniões regulares, elaboração dos instrumentos de registo normalizados, regulamentos, entre outros), está descrito nas atas que este processo fragilizou o ambiente de familiaridade que antes se vivia na escola, gerando um clima de desconfiança e

criando alguma competição social e profissional e, em alguns professores, um sentimento de injustiça, face à classificação atribuída. Os mesmos documentos descrevem ainda as dúvidas relatadas pelos avaliadores e elementos da CCA acerca dos efeitos positivos na qualidade das aprendizagens, na melhoria dos resultados escolares e na mudança das práticas pedagógicas dos docentes.

Quando foi solicitado pelo ME às escolas que elaborassem o relatório *on-line* sobre o balanço da implementação do modelo de avaliação, a escola em questão considerou como *principais dificuldades de operacionalização da ADD na sua escola (ponto III)* as seguintes:

- Formação dos avaliadores em ADD;
- Formação dos avaliados em ADD;
- Elaboração e natureza dos instrumentos de registo;
- Observação de aulas;
- Clima de escola.

*No ponto IV do mesmo relatório, outras considerações sobre o processo de ADD e seus resultados do mesmo relatório, foi descrito o seguinte: “Na Escola Secundária de Vendas Novas (ESVN), como noutras escolas públicas, viveu-se um período de contestação à ADD. A falta de formação a professores avaliadores e avaliados, a dificuldade na elaboração de instrumentos de registo normalizados fiáveis e justos, as alterações às grelhas finais de avaliação relativamente ao cálculo das médias ponderadas após os instrumentos de registo já estarem elaborados, a falta de recetividade e aceitação dos professores em geral, foram alguns dos principais fatores que contribuíram para instaurar um clima de desconforto e insatisfação generalizado na escola”.*

No presente ciclo de avaliação, a distribuição de professores avaliados é a que se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 – Professores avaliados pela ADD no ciclo de avaliação 2009/2011

Professores avaliados no âmbito da ADD – 2009/2011						
Total Professores	Avaliados pela ADD	Professores Relatores	Com aulas assistidas	Classificações atribuídas		
				Bom	Muito Bom	Excelente
83	79	17	29	60	18	1

Como se pode observar, dos 79 professores avaliados pelo processo da ADD, 29 solicitaram aulas assistidas, tendo, a professores que cumpriam esta condição, sido atribuídas 18 classificações de Muito Bom e 1 classificação de Excelente..

### 5.3. Inquérito por questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de participantes, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

#### 5.3.1. Fases de desenvolvimento de um questionário

Tal como é indicado por Vicente, Reis e Ferrão (2001), na conceção de um questionário é importante ter em conta requisitos diversos, de entre os quais se destacam os que a seguir se enunciam:

a) **A definição do conteúdo e da forma do questionário**, chamando especial atenção para a formulação das perguntas de modo a fornecerem a informação necessária à resposta dos objetivos do estudo; o cuidado na linguagem; o formato

das questões; a ordem dos temas e das questões, e o layout de todo o questionário.

b) **O estudo piloto**, aplicando o questionário previamente com o objetivo de identificar problemas na redação das questões, formato, número, entre outros aspetos.

c) **A elaboração da versão definitiva** a partir das indicações e melhoramentos sugeridos a partir do estudo piloto.

Estes mesmos requisitos são apontados por Ghiglione e Matalon (2001) como correspondendo a passos absolutamente imprescindíveis no desenvolvimento de um questionário.

#### 5.3.1.1. A definição do conteúdo e da forma do questionário

Considerando a revisão bibliográfica, o objetivo geral e os objetivos específicos definidos para o estudo, elaborámos o questionário que serviu de suporte à investigação realizada, tendo em conta aspetos como a forma, o tipo de resposta, o tipo de escala e o método a aplicar.

O questionário ficou constituído por cinco grupos (Apêndice I), com a forma de questões fechadas. Para Ghiglione e Matalon (2001), neste tipo de questões é fornecida ao inquirido, com a pergunta, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, dentro das quais terá de selecionar a que melhor pensa corresponder e se adaptar à sua situação. No nosso caso, esta situação era acautelada através da instrução “com a resposta mais adequada”.

Os tipos de respostas utilizadas foram:

- No Grupo I - respostas qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas (questão 1, 4 e 5) e respostas quantitativas apresentadas em número pelo respondente" (questões 2, 3, 6 e 7).

- Nos Grupos II, III, IV e V - respostas qualitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas.

Como o indica a literatura (Almeida e Freire, 2008), podem considerar-se, por ordem hierarquizada, em termos de precisão, quatro tipos de escalas de medida: *nominais, ordinais, intervalares e proporcionais* (estas últimas já em número bastante reduzido na Psicologia e na Educação). No caso deste estudo, as escalas à partida utilizadas no questionário foram as duas primeiras, gerando as mesmas, desse modo, dados de natureza nominal ou ordinal.

Nas escalas ordinais (nos grupos II - Q1 à Q27, III - Q1 à Q15, IV - Q1 à Q13 e V - Q1 à Q7) optámos por uma única escala, do tipo Likert, para dar resposta a cada uma das afirmações (Foddy, 2002) codificadas com quatro intervalos (Não concordo; Concordo pouco; Concordo; Concordo totalmente). Como refere Neto (1998) “alguns autores veem vantagem em se utilizar um número par de intervalos: torna-se, desse modo, impossível o refúgio sistemático do respondente numa categoria neutra (ponto médio da escala)” (p. 511). A razão da nossa escolha, prende-se com o referido por Neto, evitando-se este refúgio através da aplicação de uma escala codificada apenas por quatro intervalos.

Procurámos uma construção clara e objetiva (com afirmações curtas, diretas, limitadas a um só problema) de forma a evitar a ambiguidade, procurando também garantir a abrangência e pertinência no conteúdo das suas perguntas. Na ordenação das afirmações, tentámos partir do geral para o particular, procurando formular questões interessantes e pertinentes que captassem a atenção do respondente. Não existiu, no entanto, a preocupação de omitir ou procurar sinónimos para os conceitos e termos que configuram a ADD, uma vez que a problemática em estudo é por inerência familiar aos respondentes.

Tendo em consideração os pressupostos e procedimentos anteriores, construímos uma primeira versão do questionário (Apêndice I) assente numa estrutura sólida, capaz de permitir ao respondente, facultar, de forma interativa, harmoniosa e interessante, os dados imprescindíveis ao estudo.

### 5.3.1.2. Validação dos dados

De acordo com as orientações de Fortin (1999) após a elaboração da primeira versão, deve submeter-se o questionário à análise e à crítica de outras pessoas peritas na arte de construir questionários e capazes de detetar os erros técnicos e gramaticais. Pondo em prática estas orientações foi solicitado (em dezasseis de Março de 2011) a três especialistas do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e a três professoras com o grau de Mestre a lecionarem nas duas escolas públicas de Vendas Novas a validação deste instrumento de recolha de dados.

A disponibilidade, o conhecimento e contributo prestados por estes especialistas quer ao nível da temática, quer na construção de questionários, quer ao nível da semântica, foram essenciais para melhorar a primeira versão. Passamos a descrever as alterações entre a primeira e a segunda versão após incluídas as sugestões de melhoria:

- A escala ordinal do tipo Likert (Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente) foi substituída por (Não concordo; Concordo pouco; Concordo; Concordo totalmente), com vista a verificar de forma crescente os níveis de importância atribuídos em relação às afirmações descritas,
- Foram também alterados alguns itens ao nível da semântica, com vista a melhorar a clareza e objetividade das afirmações,
- Após a introdução das alterações referidas e de uma nova análise exaustiva, foi criada a segunda versão (Apêndice III).

### 5.3.1.3. Estudo piloto

Conforme sublinham Hill e Hill (2002), “quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a

sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (p. 155). Bell (2004) acrescenta que a versão preliminar deverá ser aplicada a um grupo de respondentes com características semelhantes à amostra em estudo, critério que contribui para aumentar a fiabilidade da validação do instrumento.

De modo a respeitar as duas orientações anteriores, e após o pedido de autorização à Diretora do Agrupamento Vertical de Escolas de Vendas Novas para realização do estudo piloto (Apêndice II) e autorização por parte desta (Anexo II), em sete de Abril de 2011 foram distribuídos para aplicação dez questionários – estudo piloto acompanhados de uma grelha "Sugestões ao questionário de opinião – versão preliminar" (Apêndice IV) com vista ao preenchimento das dúvidas ou dificuldades sentidas, assim como da opinião dos respondentes sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas.

As sugestões referidas sobre o questionário pelos respondentes foram bastante favoráveis, como o pareceram indiciar as suas seguintes afirmações: "De uma forma geral [o questionário] abarca as questões mais pertinentes à problemática em estudo"; "não tive quaisquer dúvidas, bom aspeto gráfico, questões pertinentes"; "de fácil compreensão, bem estruturado e sequenciado"; "perfeito, não tive dúvidas e nem consigo acrescentar mais questões, leve de preencher e muito completo"; "pela pertinência das questões incentiva o respondente ao seu preenchimento"; "as questões apresentam-se de forma clara e objetiva, perceptível e muito completo, nada a acrescentar".

Apenas foi sugerida pelos participantes no estudo piloto a seguinte alteração:

- No grupo II, na questão n.º 10 (GII-Q10) - "Participei em grupo na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD", foi sugerido que o item fosse substituído por "Participei em grupo de recrutamento na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD" por poder suscitar dúvidas entre grupo de docentes ou grupo de recrutamento.

#### 5.3.1.4. Análise e aprovação do questionário pela DGIDC

Dando cumprimento ao Despacho n.º 15847/2007, de 23 de Julho, que estabelece os procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos / realização de estudos de investigação em meio escolar, foi submetido o pedido de análise e aprovação do questionário à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) através do site <http://mime.gepe.min-edu.pt> (Apêndice V). A sua aprovação foi concedida em catorze de Abril de 2011 (Anexo III), embora com a seguinte observação: "*Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço sejam abertas, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição*".

Face aos procedimentos preliminares desencadeados, considerámos reunir condições para a aplicação em segurança deste instrumento de recolha de dados.

#### 5.4. Aplicação dos questionários

Depois de alterado o questionário, contemplando as sugestões resultantes do estudo piloto e da DGIDC, em catorze de Abril de 2011 foi pedida autorização ao Diretor da Escola Secundária de Vendas Novas (Anexo IV).

Após estes procedimentos, foi distribuída a vinte e sete e vinte oito de Abril a versão final dos questionários (Apêndice VII) aos 77 professores<sup>5</sup> da escola avaliados pelo processo da ADD, incluindo os formadores do Centro Novas Oportunidades (CNO) a funcionar nas instalações do estabelecimento escolar. Para proceder à sua distribuição, os professores foram abordados pessoal e individualmente pela investigadora tendo-lhes sido explicado qual o objetivo da sua aplicação e a importância do retorno do mesmo, informando também sobre o local e data de entrega (Biblioteca Escolar do estabelecimento de ensino, até quatro de Maio de 2011).

---

<sup>5</sup> Encontravam-se em funções na escola 83 professores, dos quais 4 foram avaliados pelo SIADAP e 2 encontravam-se de atestado médico.

## 5.5. Recolha e tratamento dos dados

No Quadro 4, apresentamos, por departamento curricular, o número de questionários distribuídos e recolhidos, tendo sido distribuídos 77 questionários (número igual ao total de professores avaliados) e recebidos 69, correspondendo a uma taxa de retorno de 90%. A grande maioria dos respondentes, em vez de ter efetuado a entrega dos questionários na Biblioteca Escolar, fez questão de entregá-los pessoalmente à investigadora.

Quadro 4 – Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares

Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares														
Línguas			Ciências Sociais e Humanas			Matemática e Ciências Experimentais			Expressões			Total de questionários		
Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.	
N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%
18	15	83	17	15	88	32	31	97	10	8	80	<b>77</b>	<b>69</b>	<b>90</b>

Os dados obtidos nos questionários foram sujeitos a tratamento estatístico pelo programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 19, e a apresentação gráfica no MS-Excel 2007 e MS- Word 97.

Com o tratamento dos dados resultantes do primeiro grupo de respostas ao questionário, pretendeu-se inicialmente caracterizar os participantes no estudo, procurando assim:

- a) Conhecer os dados pessoais dos docentes (Grupo I - Q1 e Q2);
- b) Conhecer os dados profissionais dos docentes (Grupo I - Q3 à Q7).

### 5.5.1. Caracterização dos docentes

#### **a) Caracterização dos docentes por sexo**

Dos 77 professores da escola sede do estudo, avaliados nos termos do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, o conjunto final de participantes efetivos ficou constituído por 69 professores, pertencendo 80% destes ao sexo feminino (55 das 60 professoras avaliadas) e 20% (14 professores dos 17 avaliados) ao sexo masculino, conforme o ilustra o Gráfico 1.

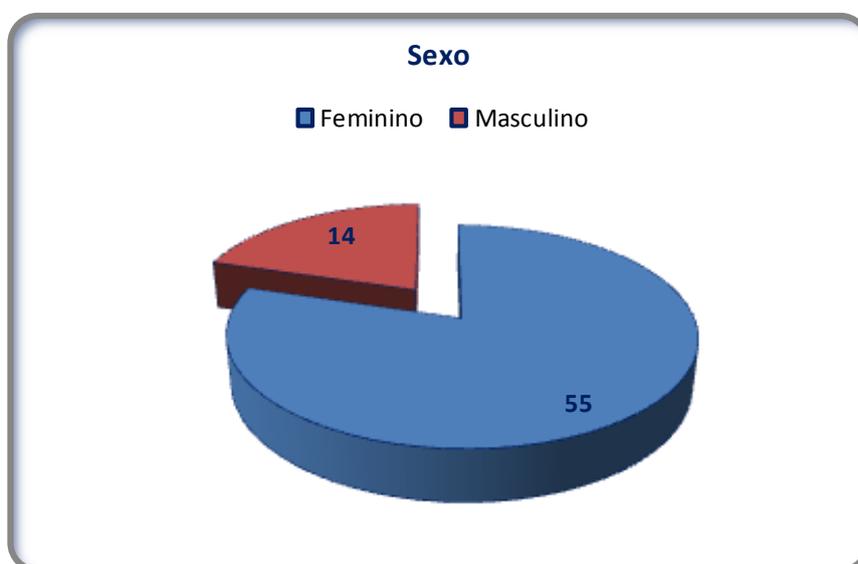


Gráfico 1 – Distribuição dos docentes por “sexo”

#### **b) Caracterização dos docentes por idade**

No caso da variável “idade” (e também da variável “tempo de serviço”, por razões facilmente compreensíveis), julgou-se pertinente considerar seis grupos de agrupamento, tendencialmente uniformes: idade inferior a 28 anos; 28-34 anos; 35-41-anos, 42-48 anos, 49-55 anos e superior a 55 anos. Tal opção teve por referência os estudos de Sikes (1985) e Huberman (1992) relacionados com as diferentes fases da vida pessoal e profissional do professor.

Como é possível observar no Gráfico 2, as maiores frequências de docentes inquiridos concentravam-se nos 3.º, 4.º e 5.º grupos considerados, encontrando-se a grande maioria dos docentes entre os 35 e os 55 anos de idade. Não se prevendo que venha a existir mobilidade significativa em virtude da estabilidade do quadro docente, e dado o prolongamento do tempo de serviço até à entrada na reforma, a população docente desta escola tenderá seguramente a estabilizar e a envelhecer.

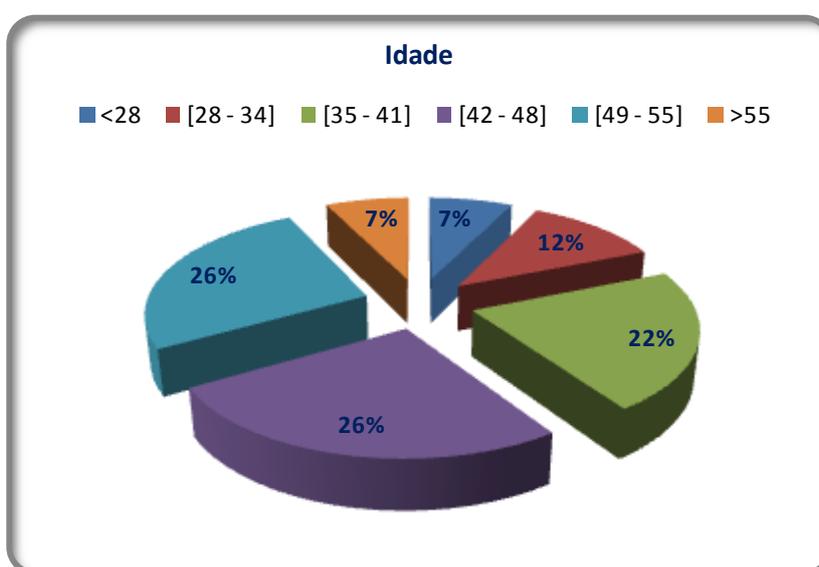


Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por "faixa etária"

### ***c) Caracterização dos docentes por tempo de serviço***

Analisando desta vez o Gráfico 3, o qual ilustra a frequência relativa para a variável "anos de serviço docente", também distribuída em seis intervalos, como foi antes assinalado, pode observar-se que, à semelhança do que acontecia para a idade, os 3.º, 4.º e 5.º intervalos concentravam a grande maioria dos inquiridos, encontrando-se estes em fase média da carreira, e que a tendência desta população é manter-se estável.

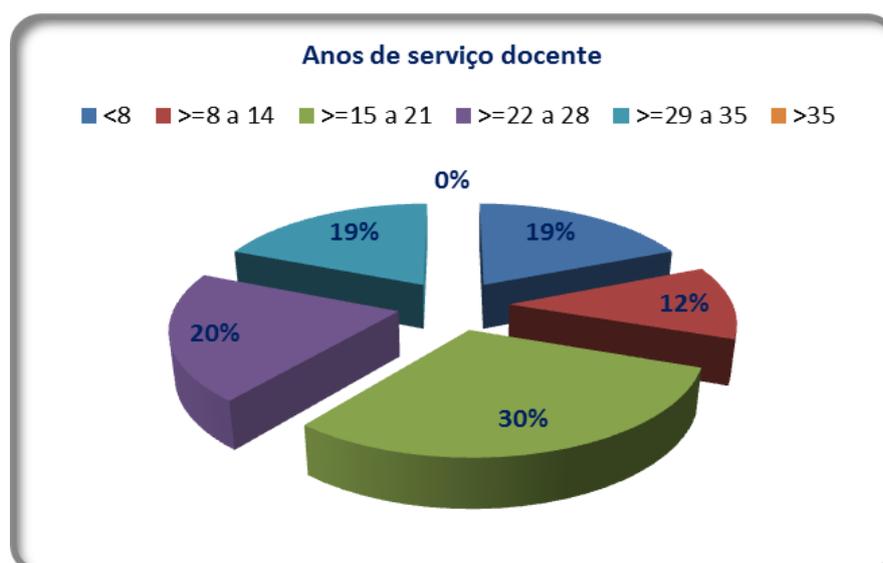


Gráfico 3 – Distribuição dos docentes por "tempo de serviço"

#### d) Caracterização dos docentes por grau académico

No que tem a ver com as habilitações académicas, é possível verificar através do Gráfico 4, que a grande maioria dos professores inquiridos (86%) possuía como grau académico a licenciatura, embora, existissem já alguns (7%) com o grau de mestre.

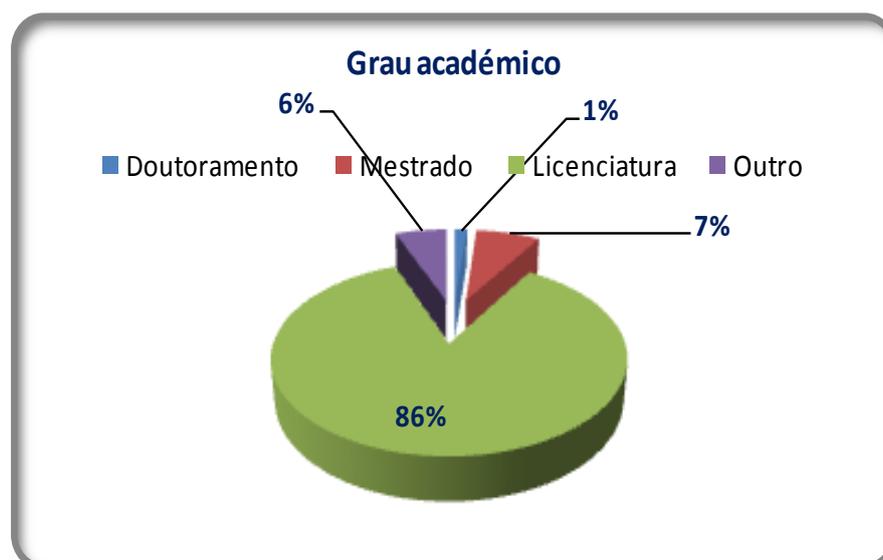


Gráfico 4 – Grau académico dos professores

### e) Caracterização dos docentes por departamento curricular

Quanto à recetividade dos inquiridos em colaborar no estudo, por departamento curricular, pode observar-se que os professores que mostraram maior recetividade em participar (97%), pertenciam ao departamento de matemática e ciências experimentais, ao contrário do departamento de expressões que apresentou uma menor variação (80%), não sendo no entanto significativa, pois a taxa de colaboração foi bastante elevada nos quatro departamentos, conforme observámos através das frequências absoluta e relativa da amostra comparativamente ao total da população como ilustra o Gráfico 5.

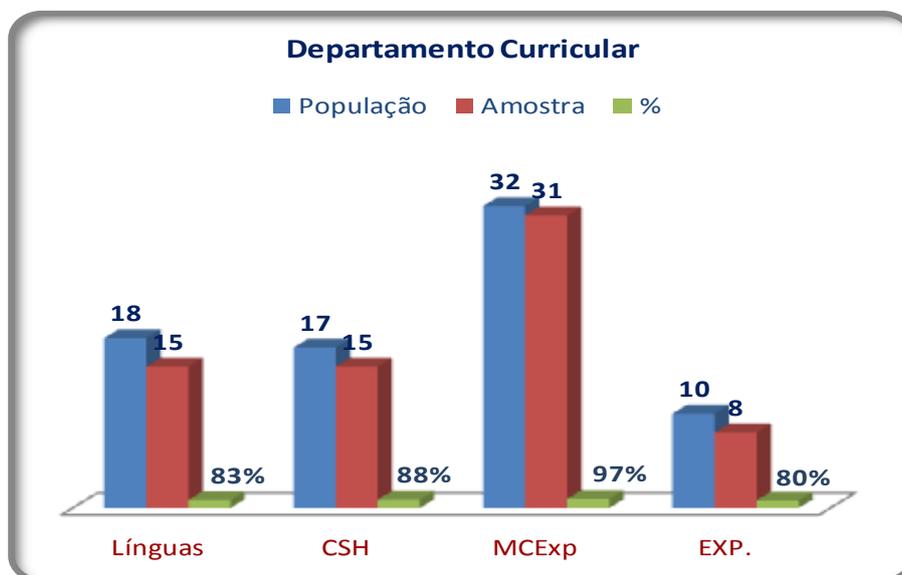


Gráfico 5 – Distribuição dos professores por "departamento curricular"

### 5.6. Procedimentos gerais para análise de dados - Análise descritiva simples e Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - CATPCA

Com vista à consecução dos resultados, procedeu-se à análise estatística descritiva simples dos dados recolhidos, seguida, de análise exploratória multivariada, tendo, para este efeito, recorrido à Análise de Componentes

Principais (ACP), mais especificamente à Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - CATPCA (usando aqui a sigla em inglês). Para um dos objetivos não irá ser considerado este último tipo de análise em virtude do reduzido número de itens, para os restantes o mesmo será usado após a análise estatística descritiva simples.

A ACP é uma técnica de análise exploratória de dados multivariados que transforma um conjunto de variáveis quantitativas (medidas com base em escalas métricas, ou seja, intervalares ou proporcionais) correlacionadas num número menor de variáveis independentes. Esta técnica simplifica os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever, sendo estas combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes principais, as quais resumem a informação disponível nas variáveis originais (Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008).

A CATPCA é, por sua vez, uma técnica de análise exploratória que deve ser utilizada em substituição da ACP para as variáveis qualitativas (medidas com base em escalas não métricas, ou seja, nominais ou ordinais), quantificando-as através de um procedimento designado *optimal scaling*, o qual resulta na atribuição de quantificações numéricas às categorias de cada uma das variáveis qualitativas, com vista a reduzir a dimensão das mesmas (Maroco, 2003).

Julga-se assim pertinente sumariar os indicadores estatísticos que irão ser utilizados, interpretando e inferindo a partir dos resultados emergentes da vertente quantitativa (e dominante) do estudo:

- Frequências: relativas (%) - Grupos I, II, III, IV e V;
- Mediana - Grupos II, III, IV e V;
- Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - Grupos II (Q1 à Q7), III, IV e V.

Como demos já a entender, o recurso às duas técnicas de análise de dados antes consideradas teve como finalidade, procurar tirar partido do rico manancial de informação que daí pode ser derivado, proceder, numa primeira abordagem,

usando indicadores de análise descritiva simples, à descrição e caracterização das percepções dos professores inquiridos sobre cada uma das 69 afirmações que constituíram o instrumento de recolha de dados.

Após esta análise e face ao elevado número de afirmações conclusivas, procurámos, com a aplicação da CATPCA, simplificar os dados através da redução do número de itens. Uma vez identificadas as novas componentes, analisando e interpretando a sua correlação com cada uma das restantes variáveis e comparando com a análise efetuada na estatística descritiva simples, designamos as novas componentes, agregando as restantes variáveis com maior representatividade.

Assim, com recurso a estas técnicas, procedeu-se ao tratamento dos dados resultantes dos últimos quatro grupos do questionário, com vista a interpretar e retirar ilações sobre os seguintes objetivos (já anteriormente definidos):

- a) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho (Grupo II - Q8, Q9 e Q10);
- b) Conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo da ADD (Grupo II - Q1 à Q7 e Grupo V - Q1 à Q7);
- c) Compreender através dos participantes, os efeitos da Avaliação do Desempenho nas práticas docentes (Grupo III - Q1 à Q15);
- c) Entender na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas (Grupo III - Q1 à Q15);
- d) Perceber na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional (Grupo IV Q1 à Q13);

- e) Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes (Grupo II - Q11 à Q16);
- f) Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes (Grupo II - Q17 à Q27).

Para uma maior percepção do conteúdo das questões que constituem cada um dos objetivos, apresenta-se a matriz que relaciona as afirmações com os objetivos específicos em estudo (Apêndice VIII).

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Recorrendo às técnicas estatísticas referidas no último ponto, passamos agora a descrever e interpretar os resultados obtidos, à luz dos objetivos definidos para o presente estudo.

### **6.1. Nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do modelo da ADD**

Para os resultados relacionados com o objetivo descrito acima, apresentam-se no Quadro 6 as frequências relativas e a mediana para cada item do grupo II do questionário.

Para este quadro e restantes, que permitem a análise descritiva simples, com vista a uma mais rápida leitura dos resultados apresentados, destacámos com cor verde as percentagens das frequências relativas com percepções mais favoráveis do ponto de vista dos inquiridos, e com cor castanha as percentagens das frequências relativas com percepções menos favoráveis do ponto de vista dos inquiridos.

Quadro 5 - Nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do Modelo da ADD

Grupo / Questão	Conhecimento e envolvimento dos professores no suporte documental e a aplicação prática do Modelo de ADD	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GII-Q8	O meu conhecimento sobre o suporte legislativo da ADD é suficiente	4,3	21,7	68,1	5,8	3
GII-Q9	O meu conhecimento sobre os documentos internos relativos à ADD é suficiente	2,9	23,2	65,2	8,7	3
GII-Q10	Participei na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD	71,0	13,0	11,6	4,3	1

Pela análise das frequências relativas em cada um dos itens, pode observar-se que a grande maioria dos docentes inquiridos, respetivamente 68,1% e 65,2% tendeu a concordar que teria “conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo da ADD” e “sobre os documentos internos relativos à ADD”. Um número bastante idêntico (71,0%), mas agora no polo oposto, tendeu a declarar, sem equívocos, não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD. Por outro lado, infere-se a partir dos valores da mediana por item (3), que os docentes concordam com as afirmações oito e nove, mas não concordam (1) com a afirmação dez.

Face aos resultados apresentados, é de admitir que existisse na escola sinais de passagem de comunicação entre a direção e os restantes intervenientes para divulgação de toda a informação subjacente à ADD. Ao contrário, parece todavia sobressair um incipiente envolvimento e uma escassa participação na conceção dos documentos de suporte à mesma.

Como já foi referido no quadro teórico, a mera promulgação da legislação não é por si só suficiente para promover a vontade de mudar. É crucial criar as condições para que a ADD seja entendida como uma oportunidade de reflexão, de adequação de práticas, de construção do currículo, conferindo aos professores uma identidade própria, onde todos os agentes educativos devem ter poder de decisão (Coelho e Oliveira, 2010).

## **6.2. Conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo da ADD**

No que diz respeito ao objetivo descrito acima, ilustram-se no Quadro 6, os valores das frequências relativas e da mediana para cada um dos itens do questionário que pretenderam recolher evidências sobre essa matéria.

*Avaliação do Desempenho Docente – Percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes*

Quadro 6 - Percepção dos docentes sobre o último modelo da ADD

Grupo / Questão	Percepção dos docentes sobre o último modelo da ADD	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GII-Q1	A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor	11,6	21,7	<b>47,8</b>	<b>18,8</b>	3
GII-Q2	A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência	<b>24,6</b>	<b>34,8</b>	27,5	13,0	2
GII-Q3	A classificação que me foi atribuída no anterior ciclo foi justa	15,9	11,6	<b>42,0</b>	<b>30,4</b>	3
GII-Q4	A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes	<b>60,9</b>	<b>26,1</b>	13,0	0,0	1
GII-Q5	As alterações introduzidas no último normativo trouxeram melhorias face ao anterior	<b>43,5</b>	<b>37,7</b>	18,8	0,0	2
GII-Q6	Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior	<b>29,0</b>	<b>33,3</b>	34,8	2,9	2
GII-Q7	Existe articulação entre a legislação e os documentos internos relativos à ADD	8,7	33,3	<b>53,6</b>	<b>4,3</b>	3
GV-Q1	A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos	<b>60,9</b>	<b>29,0</b>	10,1	0,0	1
GV-Q2	A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares	<b>43,5</b>	<b>34,8</b>	17,4	4,3	2
GV-Q3	A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola	<b>37,7</b>	<b>40,6</b>	18,8	2,9	2
GV-Q4	A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola	<b>33,3</b>	<b>42,0</b>	21,7	2,9	2
GV-Q5	A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares	<b>37,7</b>	<b>40,6</b>	20,3	1,4	2
GV-Q6	A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola	<b>36,2</b>	<b>40,6</b>	18,8	4,3	2
GV-Q7	A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola	<b>46,4</b>	<b>36,2</b>	14,5	2,9	2

No sentido de facilitar a leitura da informação apresentada no quadro anterior, começamos por analisar as afirmações com percepções mais favoráveis, apresentando de seguida as descrições das análises assim efetuadas:

- Uma larga maioria dos docentes (GII-Q1) "concorda" ou "concorda totalmente" que *"A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor"*, o que evidencia por parte destes, concordância com a tutela quando, na publicação do Decreto-Regulamentar n.º2/2010, nos princípios enunciados pelo normativo, deu intencionalmente maior ênfase ao desenvolvimento profissional, valorizando a avaliação formativa.

- Uma expressiva maioria dos participantes (GII-Q3) "concorda" ou "concorda totalmente" que *"A classificação que lhes foi atribuída no anterior ciclo foi justa"*, o que permite recolher um "feedback" positivo em relação aos avaliadores da escola em estudo, proporcionando-lhes alguma confiança sobre o seu desempenho no ciclo anterior, mostrando que o processo se desenvolveu com clareza, coerência e equidade, consignando-lhes alguma garantia de que este fator pode ser um incentivo para a concretização dos objetivos dos professores avaliados no presente ciclo de avaliação.
- A maioria dos declarantes (GII-Q7) "concorda" ou "concorda totalmente" que *"Existe articulação entre a legislação e os documentos internos relativos à ADD"*, revelando já alguma apropriação do que foi referido no quadro teórico com base no estudo da OCDE de Julho de 2009, o qual considera que as escolas têm a oportunidade de desenvolver localmente de forma clara, justa e rigorosa, instrumentos e procedimentos para a avaliação docente.

Pelos valores obtidos para estas três afirmações através da mediana (3), também se confirma a concordância por parte dos participantes.

No que tem a ver com os restantes itens, a situação encontrada foi em todos eles de clara percepção desfavorável, com percentagens que agregando as categorias "não concorda" e "concorda pouco", expressivamente elevadas e também através dos valores da mediana (1 ou 2) em todas as afirmações.

- Julga-se pertinente salientar a afirmação com maior percentagem de discordância, (GII-Q1) - *"A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos"* e considerada como menos desfavorável, (GII-Q2) - *"A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência"*.

Pensa-se que a estas percepções desfavoráveis está subjacente o que foi referido no relatório da OCDE em Julho de 2009, referindo que "a implementação do modelo tem constituído um desafio. Em parte, devido a uma natural resistência à

mudança mas também graças à introdução de uma nova cultura de avaliação nas escolas" (p.1).

Como já foi referido no quadro teórico, para o cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 75/2010 (atual estatuto da carreira docente) e no Decreto Regulamentar n.º 2/2010 (modelo vigente da ADD), é primordial importância refletir e agir, envolvendo todos os intervenientes, para que sejam definidos, de modo claro e participativo, mecanismos e metodologias que consolidem, como refere Flores (2010), a confiança no processo de avaliação, deixando de ser visto como mera formalidade burocrática.

Para uma melhor leitura dos resultados obtidos através da análise estatística simples anteriormente explicitada e com vista a reduzir o número de variáveis em jogo, considerando a natureza qualitativa das mesmas, decidimos, como antes já foi explicado, aplicar a técnica da Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos (CATPCA).

No desenvolvimento da técnica da CATPCA procurou-se, de acordo com Maroco (2003):

- analisar a representatividade das componentes principais em função da percentagem da variância explicada, dos valores próprios e do alfa de Cronbach;
- identificar as componentes principais (dimensões);
- determinar a correlação das variáveis com as novas componentes.

As componentes principais são calculadas por ordem decrescente de importância. A primeira componente principal explica a maior proporção de variância total explicada nas variáveis originais. A segunda componente explica a maior proporção da variância não explicada pela primeira componente, sendo que esta é independente da primeira e assim sucessivamente até à última componente.

Após a aplicação da técnica em causa, procedemos à análise da variabilidade para os 14 itens em estudo, tendo-se para isso analisado o Quadro 7.

Quadro 7 - Totalidade das componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,872	5,266	37,611	37,611
2	,496	1,856	13,255	50,866
3	,424	1,650	11,783	62,649
4	,084	1,090	7,782	70,431
5	-,079	,932	6,660	77,091
6	-,496	,688	4,917	82,008
7	-,824	,567	4,051	86,059
8	-1,471	,423	3,021	89,081
9	-1,981	,352	2,516	91,597
10	-2,349	,315	2,250	93,847
11	-2,621	,291	2,081	95,929
12	-3,596	,231	1,651	97,579
13	-4,752	,185	1,323	98,902
14	-5,931	,154	1,098	100,000
Total	1,000	14,000	100,000	100,000

Como se pode observar, as quatro primeiras componentes explicam 70,431% da variabilidade total. Segundo Maroco (2003), quando se trabalha com humanos, na maior parte das situações, duas ou três componentes não conseguem explicar mais do que 50% da variabilidade total, sendo necessário recorrer a cinco ou mais componentes para explicar 70 a 75% da variação total. Face ao exposto, parece que o valor apresentado por estas quatro componentes é suficientemente explicativo. Todavia, se aplicarmos o mesmo teste apenas às quatro componentes principais, existem alterações nos resultados. Como se pode verificar (Quadro 8), estas apresentam uma representatividade de 74,4% e com valores de alfa superiores, embora a 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> componentes apresentem baixos valores.

Quadro 8 - Quatro componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,844	4,615	32,966	32,966
2	,668	2,636	18,832	51,798
3	,511	1,902	13,584	65,382
4	,228	1,269	9,066	74,449
Total	,974	10,423	74,449	74,449

Para que se possa inferir sobre os resultados do Quadro 8, no caso de a ACP ser efetuada com variáveis estandardizadas, devem como recomenda Maroco (2003), reter-se as componentes principais com valor próprio superior a 1, o que se verifica. Contudo, pelos baixos valores de alfa, aplicamos uma 3ª regra através da análise visual, o designado *Scree plot* (Gráfico 6) o qual permite confirmar se será necessário a redução incluindo as primeiras quatro componentes.

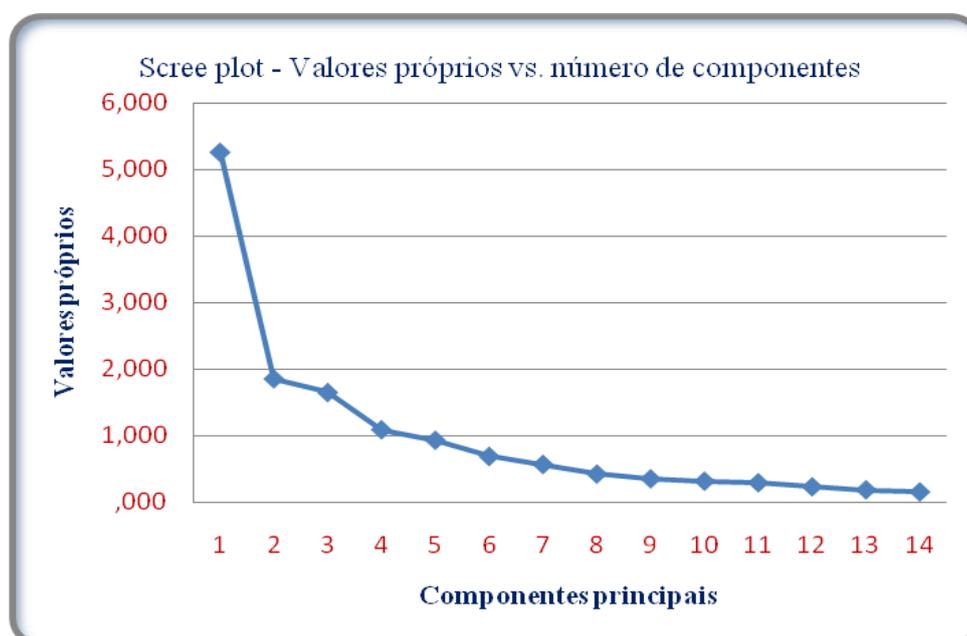


Gráfico 6 - Componentes principais vs. valores próprios

A representação gráfica indica-nos que devemos selecionar os valores próprios em função de cada uma das componentes principais respetivas, até que a linha que as une comece a descrever-se na horizontal. Pela leitura do gráfico parece

que, a partir da terceira componente, a linha que une as restantes descreve-se praticamente na horizontal.

Apesar de os valores próprios serem superiores a 1 e a representatividade das quatro primeiras componentes principais significar 74,449% da variabilidade total, com os dois últimos valores de alfa muito baixos e pela interpretação do Gráfico 6 que reduz a três variáveis, procedemos à análise da variância explicada (Quadro 9) para perceber qual ou quais as componentes que são determinantes para cada uma das quatro dimensões.

Quadro 9 - Variância explicada para as quatro principais componentes

	Centróide coordenadas				Total (vector coordenadas)				
	Dimensão				Dimensão				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
GII_Q1	,044	,039	<b>,654</b>	,057	,032	,007	<b>,652</b>	,027	,718
GII_Q2	,125	,117	<b>,563</b>	,112	,122	,016	<b>,560</b>	,069	,767
GII_Q3	,115	,094	,088	,383	,101	,030	,066	,369	,566
GII_Q4	,158	,332	,112	,046	,156	,327	,111	,005	,600
GII_Q5	,266	,391	,015	,088	,265	,391	,014	,088	,758
GII_Q6	,062	,498	,077	,187	,060	,493	,068	,168	,790
GII_Q7	,036	,437	,173	,050	,000	,431	,154	,049	,634
GV_Q1	,428	,272	,050	,068	,423	,264	,049	,067	,803
GV_Q2	,238	,075	,216	,338	,190	,052	,212	,321	,775
GV_Q3	<b>,759</b>	,472	,017	,053	<b>,679</b>	,164	,003	,001	,847
GV_Q4	<b>,705</b>	,443	,013	,016	<b>,623</b>	,206	,001	,011	,842
GV_Q5	<b>,638</b>	,446	,021	,117	<b>,517</b>	,215	,001	,049	,781
GV_Q6	<b>,807</b>	,313	,044	,096	<b>,793</b>	,040	,000	,012	,846
GV_Q7	<b>,656</b>	,254	,069	,099	<b>,655</b>	,001	,009	,032	,697
Total	5,036	4,182	2,109	1,710	4,615	2,636	1,902	1,269	10,423
% Variância	35,973	29,870	15,063	12,216	32,966	18,832	13,584	9,066	74,449

Apenas nas dimensões um e três existem componentes que apresentam valores superiores a 0,5<sup>6</sup>, pelo que se obteve das 14 variáveis que constituíam este grupo de afirmações a redução das mesmas a duas componentes principais.

Após definido o número de componentes com maior representatividade, procura-se agora identificar as duas novas componentes e a sua correlação com as restantes variáveis (Quadro 10).

Quadro 10 - Correlações das variáveis com as novas componentes

	Dimensão	
	1	2
GII_Q1	,175	,561
GII_Q2	,300	,634
GII_Q3	,303	,412
GII_Q4	,570	-,103
GII_Q5	,738	,114
GII_Q6	,518	,585
GII_Q7	,237	,724
GV_Q1	,808	-,132
GV_Q2	,605	-,397
GV_Q3	,822	-,060
GV_Q4	,797	-,124
GV_Q5	,782	-,161
GV_Q6	,824	-,119
GV_Q7	,836	-,231

Observa-se que as duas novas componentes encontram-se representadas pelos itens GV\_Q7 (dimensão 1) e GII\_Q7 (dimensão 2), pois de entre os valores superiores a 0,5 estes são os itens que apresentam valores mais elevados, 0,836 e 0,724, respetivamente.

Para concluir esta análise confirma-se pela representação gráfica (Gráfico 7) os dois grupos distintos e a forte correlação entre as variáveis que os constituem.

---

<sup>6</sup> "Geralmente aceita-se como variáveis determinantes aquelas que apresentam "component loadings" pelo menos superiores a 0,5 em valor absoluto" (Maroco, 2003, p. 253)

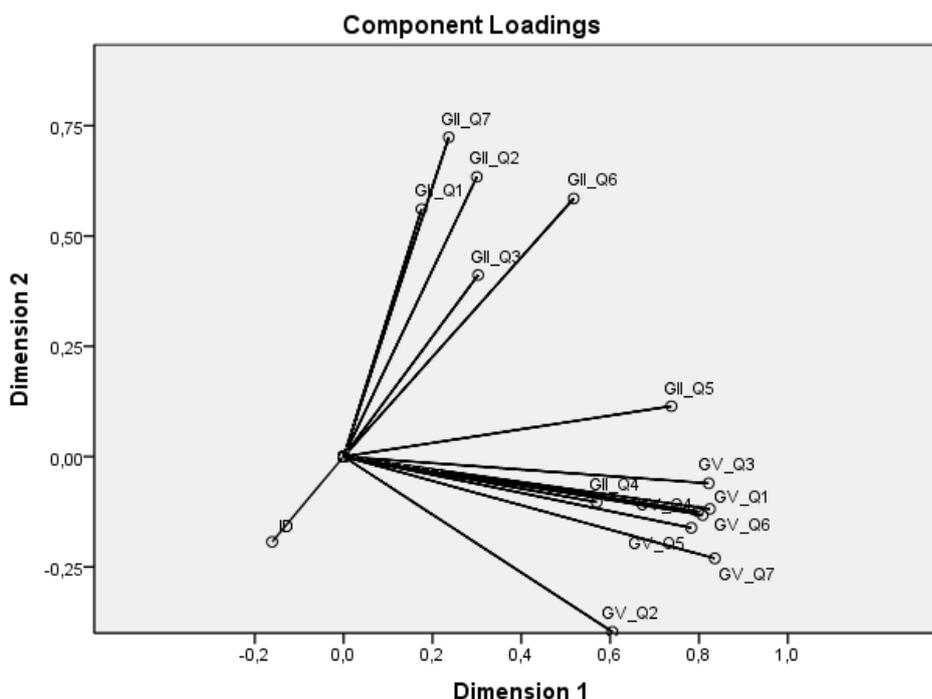


Gráfico 7 - Correlações das variáveis com as novas componentes

Após análise do quadro e gráfico anteriores, e a partir das correlações de cada variável com as novas componentes, interpreta-se agora o significado destas componentes, considerando a análise da CATPCA conjugada com a análise descritiva simples. Assim, de acordo com os valores apresentados, definiu-se como nova componente para a dimensão um que "A ADD não promoveu o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, nem contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos".

De acordo com as correlações apresentadas, a nova componente é fortemente determinada pelas restantes variáveis, como se pode observar a partir dos valores de alfa e da mediana: "A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola" ( $\alpha=0,824$  e mediana 2); "A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola" ( $\alpha=0,822$  e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos" ( $\alpha=0,808$  e mediana 1); "A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes

estruturas da escola" ( $\alpha=0,797$  e mediana 2); "A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares" ( $\alpha=0,782$  e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares" ( $\alpha=0,605$  e mediana 2) e "A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes" ( $\alpha=0,570$  e mediana 1).

Parece que, embora a maioria das afirmações que constituem este grupo esteja elencada no âmbito da segunda e da quarta dimensões do último modelo da ADD, "Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem" e "Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida", respetivamente, de acordo com as revelações dos professores da escola em estudo, a ADD não contribuiu para a sua promoção, não se verificando ainda uma apropriação e consequentes mudanças provenientes destas dimensões no seio desta escola.

O estudo da OCDE de Julho de 2009 mostra esta preocupação, referindo não existirem evidências claras e conclusivas do impacto deste tipo de práticas, sugerindo como possíveis medidas "recompensar professores com reduções de tempo letivo, licenças sabáticas, com oportunidades de desenvolvimento de trabalhos de investigação na escola, com apoio a cursos de pós-graduação ou com oportunidades para formação em contexto de trabalho podem constituir propostas mais apelativas para muitos professores" (p.9). A CCAP em Junho de 2011 também apela à necessidade de se "encarar a observação de aulas como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática" (p. 9).

Ainda sobre esta problemática, afirma Flores (2009):

numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a participação, ajuda e colaboração de colegas a vários níveis e em diversos âmbitos à luz do lema *"you don't need to be ill,*

*to get better”* (não é preciso estar doente para melhorar), ou seja, num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação. (p. 15)

Definiu-se de seguida como nova componente para a dimensão dois que na percepção dos professores "*Estão desencadeados os procedimentos documentais à ADD, mas demonstrando estes alguma resistência à cultura de avaliação*", corroborando com os resultados obtidos na estatística descritiva. Esta nova componente de acordo com as correlações é determinada pelas restantes variáveis, como se pode verificar através dos valores de alfa e da mediana: "A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência" ( $\alpha=0,634$  e mediana 2); "Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior" ( $\alpha=0,58$  e mediana 2) e "A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor" ( $\alpha=0,561$  e mediana 3).

Entende-se que conquanto o suporte documental esteja desenvolvido de forma harmoniosa, que não são expressivas as melhorias dos mesmos, relativamente ao ciclo anterior. Os professores não consideram imprescindível a ADD ao reconhecimento do mérito e da excelência mas entendem-na, como já foi referido, necessária ao desenvolvimento profissional. Face ao exposto deduzimos que os procedimentos documentais estão desencadeados mas, pela resistência à cultura de avaliação, mesmo entendendo-a como uma necessidade, aquela, ainda não revela efeitos de mudança positivos no que concerne ao desenvolvimento profissional.

### **6.3. Compreender através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes e perceber se conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas**

Procede-se agora à apresentação da análise descritiva simples presente no Quadro 11, para se entender, de uma forma geral, a percepção dos declarantes sobre o objetivo acima referido.

*Avaliação do Desempenho Docente – Percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes*

Quadro 11 - Os efeitos da ADD nas práticas docentes

Grupo / Questão	Averiguar os efeitos da ADD nas práticas docentes e perceber se conduz a práticas reguladoras sistemáticas, através da ação - reflexão - ação	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GIII-Q1	A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados	11,6	50,7	36,2	1,4	2
GIII-Q2	A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem	36,2	42,0	20,3	1,4	2
GIII-Q3	A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua	44,9	40,6	13,0	1,4	2
GIII-Q4	A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores	36,2	44,9	18,8	0,0	2
GIII-Q5	A ADD permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no desempenho dos professores	36,2	39,1	24,6	0,0	2
GIII-Q6	A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua	43,5	43,5	11,6	1,4	2
GIII-Q7	A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente	34,8	49,3	14,5	1,4	2
GIII-Q8	A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos	39,1	49,3	10,1	1,4	2
GIII-Q9	A ADD fomentou uma prática de ação-reflexão-ação	23,2	53,6	21,7	1,4	2
GIII-Q10	A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos	33,3	37,7	26,1	2,9	2
GIII-Q11	A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula	40,6	37,7	21,7	0,0	2
GIII-Q12	A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares	34,8	39,1	23,2	2,9	2
GIII-Q13	A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos	60,9	27,5	10,1	1,4	1
GIII-Q14	A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente	33,3	33,3	30,4	2,9	2
GIII-Q15	A observação de aulas incentivou a (re) orientação das práticas pedagógicas do docente	42,0	33,3	20,3	4,3	2

Como se pode verificar pela análise do Quadro 11, de uma forma geral a percepção dos participantes sobre os efeitos da ADD nas práticas docentes não parece mostrar que tenha trazido melhorias, referindo os respondentes em percentagens expressivamente elevadas que não concordavam ou concordavam pouco com todas as afirmações que constituíram este grupo.

As opiniões menos favorável acentuaram-se sobretudo no que diz respeito a algumas afirmações, nomeadamente as referentes às questões Q8 - “o contributo da ADD para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovam a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”, assim como Q13 - “a observação de aulas como contributo para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos”.

De entre todas as questões, a que revelou menor efeito desfavorável foi a Q1- “a ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados”.

Também analisando a medida de tendência central, mediana, confirma-se para cada uma das afirmações as percepções pouco favoráveis dos docentes através dos valores 2 ou 1 em cada um dos itens.

Em virtude do elevado número de itens conclusivos na análise descritiva simples, procura-se seguidamente interpretar a CATPCA com vista a reduzir as variáveis de acordo com a sua representatividade, iniciando-se o estudo com a análise do Quadro 12.

Quadro 12 - Duas componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,946	8,538	56,923	56,923
2	,636	2,460	16,403	73,326
Total	,974	10,999	73,326	73,326

Na leitura do Quadro 12, constata-se que, da análise da variabilidade para todas as componentes em estudo (15 itens), deve reter-se as duas primeiras componentes visto que estas explicam 73,326% da variabilidade total, apresentam elevados valores de alfa e valores próprios superiores a 1.

Também pela análise visual, o nomeado *Scree plot* representada no Gráfico 8, os valores próprios em função de cada uma das componentes principais respetivas, confirma o que foi descrito pela análise do Quadro 12, mostrando que a partir da segunda componente a linha que une as restantes descreve-se praticamente na

horizontal, de onde se depreende a não necessidade de recorrer a mais componentes.

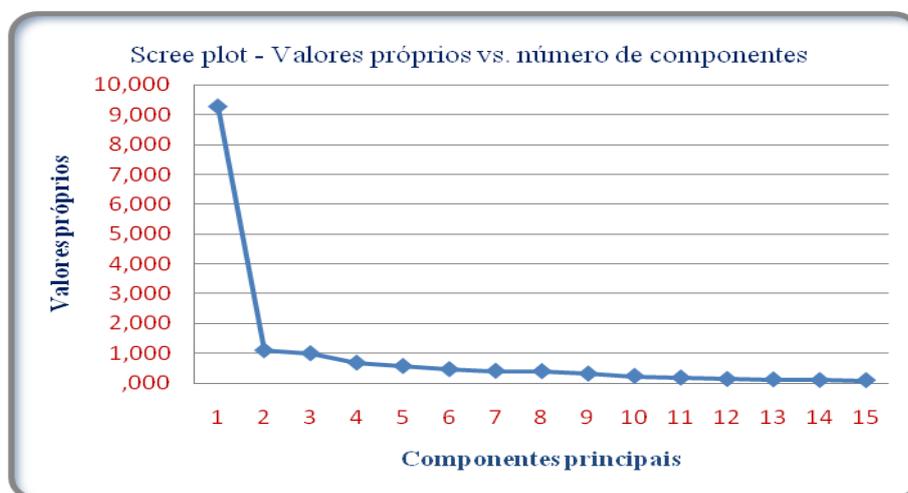


Gráfico 8 - Componentes principais vs. valores próprios

Procede-se de seguida à análise da variância explicada através do Quadro 13 para conhecermos qual ou quais as componentes que são determinantes para cada uma das duas dimensões.

Quadro 13 - Variância explicada para as duas principais componentes

	Centróide coordenadas			Total (vector coordenadas)		
	Dimensão		Média	Dimensão		Total
	1	2		1	2	
GIII_Q1	,344	,865	,604	,092	,837	,929
GIII_Q2	,603	,091	,347	,602	,074	,676
GIII_Q3	,619	,059	,339	,619	,004	,623
GIII_Q4	,683	,074	,379	,682	,054	,736
GIII_Q5	,771	,024	,397	,771	,012	,783
GIII_Q6	,761	,067	,414	,759	,049	,809
GIII_Q7	,715	,054	,385	,715	,004	,719
GIII_Q8	,689	,087	,388	,688	,002	,690
GIII_Q9	,435	,875	,655	,093	,837	,929
GIII_Q10	,673	,483	,578	,672	,004	,676
GIII_Q11	,668	,037	,353	,668	,000	,668
GIII_Q12	,368	,634	,501	,155	,577	,732
GIII_Q13	,618	,057	,338	,617	,005	,622
GIII_Q14	,671	,009	,340	,660	,000	,660
GIII_Q15	,745	,024	,385	,745	,000	,745
Total	9,362	3,440	6,401	8,538	2,460	10,999
% variância	62,412	22,933	42,673	56,923	16,403	73,326

Confirma-se pela análise do Quadro 13 que as duas dimensões apresentam componentes com valores superiores a 0,5<sup>7</sup> (0,771 e 0,875, respetivamente), devendo assim serem consideradas no estudo.

Prossegue-se a interpretação da análise, onde se ilustra através do Quadro 14 as correlações *Component Loadings* de cada variável com cada uma das duas novas componentes.

Quadro 14 - Correlações das variáveis com as novas componentes

	Dimensão	
	1	2
GIII_Q1	,304	,914
GIII_Q2	,776	-,272
GIII_Q3	,787	-,064
GIII_Q4	,826	-,233
GIII_Q5	,878	-,112
GIII_Q6	,871	-,222
GIII_Q7	,845	-,065
GIII_Q8	,830	-,046
GIII_Q9	,305	,915
GIII_Q10	,820	-,062
GIII_Q11	,817	,001
GIII_Q12	,394	,760
GIII_Q13	,785	,071
GIII_Q14	,812	-,012
GIII_Q15	,863	-,019

Através do Quadro 14 identificam-se as duas novas componentes principais, sendo a dimensão um, representada pelo GIII-Q5, com valor de 0,878 e a dimensão dois, representada pelo GIII-Q9, com o valor de 0,915. Pode também interpretar-se a correlação de cada uma destas com as restantes variáveis.

Para complementar a análise anterior, no Gráfico 9 confirma-se os dois grupos distintos com forte correlação entre as variáveis que os constituem.

---

<sup>7</sup> "Geralmente aceita-se como variáveis determinantes aquelas que apresentam "component loadings" pelo menos superiores a 0,5 em valor absoluto" (Maroco, 2003, p. 253)

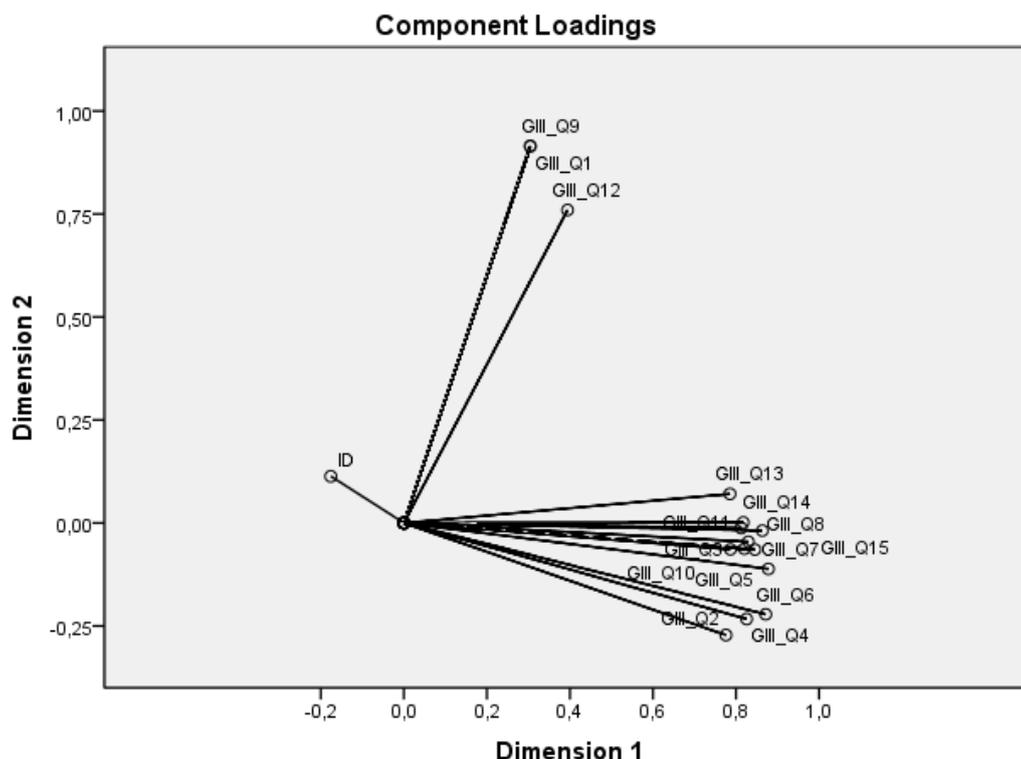


Gráfico 9 - Correlações das variáveis com as novas componentes

Da interpretação dos quadros e gráficos acima referidos, considerando as correlações de cada variável com as duas dimensões, deduz-se o significado das novas componentes para cada uma das dimensões, conjugando a análise da CATPCA com a análise descritiva simples. Assim, de acordo com os valores apresentados, define-se como nova componente na representação da dimensão um que, *"A ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar com consequentes mudanças no desempenho dos professores"*.

Esta nova componente de acordo com as correlações apresentadas é expressamente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua" ( $\alpha=0,871$  e mediana 2); "A observação de aulas incentivou a (re)orientação das práticas pedagógicas do docente" ( $\alpha=0,863$  e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente" ( $\alpha=0,84$  e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da

qualidade das aprendizagens dos alunos" ( $\alpha=0,830$  e mediana 2); "A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores" ( $\alpha=0,826$  e mediana 2); "A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos" ( $\alpha=0,820$  e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula" ( $\alpha=0,817$  e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente" ( $\alpha=0,812$  e mediana 2); "A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua" ( $\alpha=0,787$  e mediana 2) "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos" ( $\alpha=0,785$  e mediana 1) e "A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem" ( $\alpha=0,776$  e mediana 2).

Definiu-se como nova componente para representar a dimensão dois, que *"A ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de aulas não envolveu suficientemente os pares"*.

A nova componente de acordo com as correlações apresentadas é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados" ( $\alpha=0,915$  e mediana 2) e "A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares" ( $\alpha=0,760$  e mediana 2).

Podem ser vários os fatores subjacentes aos resultados apresentados, Vieira e Moreira (2011), defendem que a crescente burocratização do trabalho docente, a dualidade da avaliação formativa e sumativa, aliada à constante prestação de contas pelas escolas, "despem" os professores da sua autonomia e responsabilização, sugerindo que, cada vez mais, parece não haver lugar às práticas reflexivas críticas.

## 6.4. Perceber na perspetiva dos professores, se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional

Com vista a compreender as percepções dos professores sobre o objetivo acima mencionado, procede-se a uma primeira observação a partir da análise descritiva simples (Quadro 15).

Quadro 15 - A ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional

Grupo / Questão	Compreender se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GIV-Q1	A ADD promoveu a vertente social da profissão docente	<b>60,9</b>	<b>27,5</b>	11,6	0,0	1
GIV-Q2	A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente	<b>55,1</b>	<b>30,4</b>	13,0	1,4	1
GIV-Q3	A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente	<b>33,3</b>	<b>39,1</b>	26,1	1,4	2
GIV-Q4	A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação	<b>29,0</b>	<b>37,7</b>	29,0	4,3	2
GIV-Q5	A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores	<b>39,1</b>	<b>36,2</b>	23,2	1,4	2
GIV-Q6	A ADD potenciou a avaliação formativa do professor	<b>33,3</b>	<b>40,6</b>	24,6	1,4	2
GIV-Q7	A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor	<b>47,8</b>	<b>33,3</b>	18,8	0,0	2
GIV-Q8	A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor	<b>55,1</b>	<b>23,2</b>	21,7	0,0	1
GIV-Q9	A ADD incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional	<b>43,5</b>	<b>27,5</b>	26,1	2,9	2
GIV-Q10	A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente	<b>42,0</b>	<b>44,9</b>	11,6	1,4	2
GIV-Q11	A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor	<b>33,3</b>	<b>36,2</b>	29,0	1,4	2
GIV-Q12	A ADD contribuiu para a progressão na carreira	<b>40,6</b>	<b>29,0</b>	26,1	4,3	2
GIV-Q13	A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional	<b>34,8</b>	<b>37,7</b>	27,5	0,0	2

Pelos valores descritos no Quadro 15, deduz-se através das frequências relativas, assim como pelos valores da mediana que a larga maioria dos respondentes tem uma opinião pouco favorável, isto é, "não concorda" ou "concorda pouco" com cada uma das afirmações que constituem este grupo.

Realça-se no entanto algumas afirmações em que os professores numa expressiva maioria declara não concordar, nomeadamente, Q1 - "a ADD promoveu a vertente social da profissão docente"; Q2 - "a ADD promoveu a vertente ética da profissão docente" e Q10 - "a ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente". Os valores da mediana, 1 ou 2 nestes três itens atestam a opinião desfavorável apresentada nas frequências relativas.

Contudo, inferimos pelas elevadas percentagens das frequências relativas nas restantes afirmações em que os participantes referem não concordar ou concordar pouco e através dos valores da mediana (1 ou 2), as percepções pouco favoráveis dos docentes.

Para que seja possível restringir o elevado número de afirmações conclusivas na análise descritiva simples, completa-se o estudo com a análise da CATPCA. O Quadro 16 expõe a variância explicada para as duas componentes de entre as treze em estudo.

Quadro 16 - Duas componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,941	6,910	62,820	62,820
2	-,089	,925	8,408	71,228
Total	,960	7,835	71,228	71,228

Entende-se da visualização do Quadro 16, que devemos reter apenas a primeira componente principal porque esta explica 62,820% da variabilidade total, apresenta um valor de alfa muito bom e um valor próprio superior a 1, o que já não se verifica na segunda componente.

Com vista a melhor confirmar as deduções anteriores analisa-se o Gráfico 10, *Scree plot*.

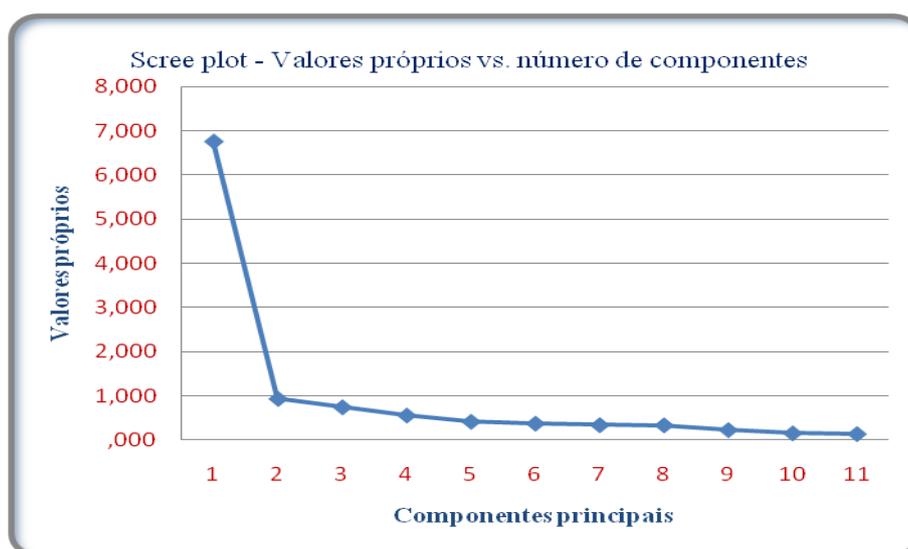


Gráfico 10 - Componentes principais vs. valores próprios

O Gráfico 10, ilustra graficamente os valores próprios em função de cada uma das componentes principais, reforça assim o que foi descrito pela análise do Quadro 16, mostrando a linha vertical que descreve a primeira componente e a linha que une as restantes componentes a descrever-se praticamente na horizontal.

Procura-se de seguida através do Quadro 17 estudar a análise da variância explicada para percebermos qual ou quais as componentes que são decisivas para a dimensão um.

Quadro 17 - Variância explicada para as duas principais componentes

	Centróide Coordenadas			Total (vector coordenadas)		
	Dimensão		Média	Dimensão		Total
	1	2		1	2	
GIV_Q1	,690	,132	,411	,689	,128	,817
GIV_Q2	,759	,094	,426	,759	,094	,853
GIV_Q3	,737	,011	,374	,737	,000	,737
GIV_Q4	,554	,130	,342	,552	,122	,675
GIV_Q5	,619	,153	,386	,567	,117	,684
GIV_Q6	,695	,123	,409	,690	,063	,753
GIV_Q7	,523	,106	,315	,523	,104	,627
GIV_Q8	,697	,034	,366	,697	,014	,711
GIV_Q9	,786	,088	,437	,786	,000	,786
GIV_Q10	,736	,016	,376	,736	,006	,743
GIV_Q11	,631	,043	,337	,631	,040	,671
GIV_Q12	,319	,373	,346	,290	,350	,640
GIV_Q13	,632	,087	,360	,629	,054	,683
Total	8,380	1,388	4,884	8,287	1,092	9,379
% Variância	64,458	10,678	37,568	63,744	8,402	72,145

Confirma-se pelos valores do Quadro 17, que as variáveis da dimensão dois não têm representatividade, uma vez que não apresentam valores superiores a 0,5<sup>8</sup>, ao contrário das variáveis da dimensão um com valores superiores a 0,5.

Expõe-se de seguida o Quadro 18 e a representação gráfica através do Gráfico 11 para confirmarmos as correlações *Component Loadings* das novas componentes para a dimensão um.

Quadro 18 - Correlações das variáveis com as novas componentes

	Dimensão	
	1	2
GIV_Q1	,830	,358
GIV_Q2	,871	,306
GIV_Q3	,858	-,008
GIV_Q4	,743	,350
GIV_Q5	,753	,342
GIV_Q6	,831	-,251
GIV_Q7	,723	-,323
GIV_Q8	,835	,117
GIV_Q9	,886	,000
GIV_Q10	,858	-,080
GIV_Q11	,795	-,199
GIV_Q12	,539	-,592
GIV_Q13	,793	-,233

O Quadro 18 permite-nos identificar o item GIV-Q9 com maior representatividade (0,886) de entre os 13 itens constituintes deste grupo e a forte correlação das restantes variáveis pelos valores de alfa apresentados.

---

<sup>8</sup> "Geralmente aceita-se como variáveis determinantes aquelas que apresentam "component loadings" pelo menos superiores a 0,5 em valor absoluto" (Maroco, 2003, p. 253)

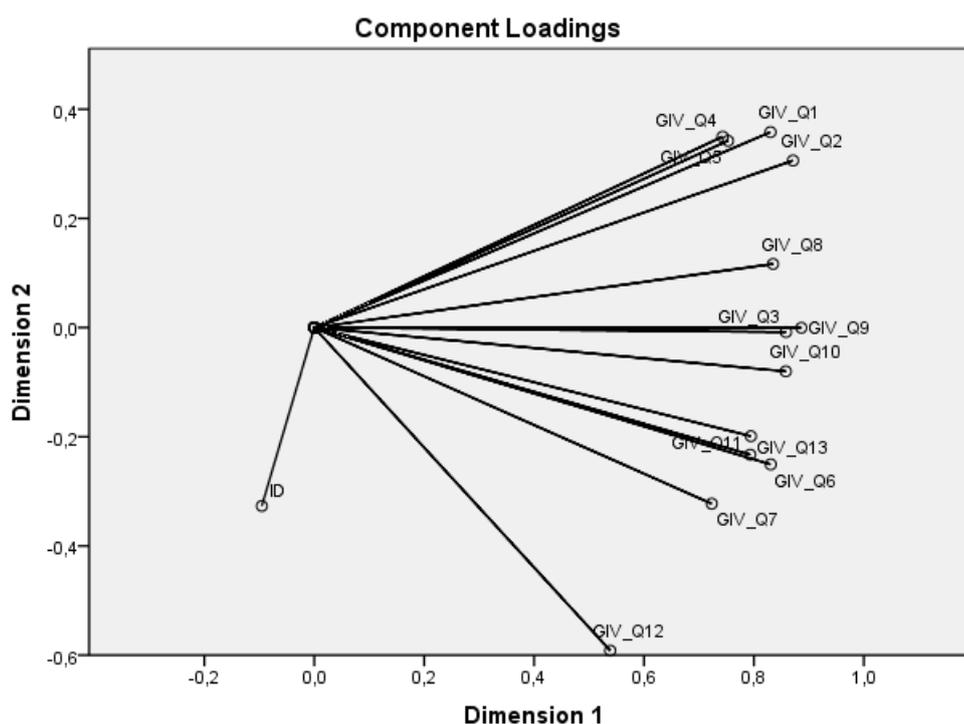


Gráfico 11 - Correlações das variáveis com as novas componentes

Pela análise realizada anteriormente e a partir das correlações de cada variável com a nova componente, infere-se sobre o significado desta componente, considerando a análise da CATPCA conjugada com a análise descritiva simples. Assim, definimos como nova componente que *"A ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*, segundo as opiniões dos professores.

A nova componente de acordo com as correlações apresentadas é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente" ( $\alpha=0,871$  e mediana 1); "A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente" ( $\alpha=0,858$  e mediana 2); "A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente" ( $\alpha=0,858$  e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor" ( $\alpha=0,835$  e mediana 1); "A ADD potenciou a avaliação formativa do professor" ( $\alpha=0,831$  e mediana 2); "A ADD promoveu a vertente social da profissão docente" ( $\alpha=0,830$  e mediana 1); "A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor"

( $\alpha=0,795$  e mediana 2); "A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional" ( $\alpha=0,793$  e mediana 2); "A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores" ( $\alpha=0,753$  e mediana 2); "A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação" ( $\alpha=0,743$  e mediana 2); "A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor" ( $\alpha=0,723$  e mediana 2) e por último apresentando menor correlação a afirmação "A ADD contribuiu para a progressão na carreira" ( $\alpha=0,539$  e mediana 2).

Como já foi referido no quadro teórico, ainda que o último normativo sobre a ADD, no seu preâmbulo, valorize a dimensão formativa, tem-se verificado um fosso entre a articulação e a complementaridade das duas vertentes. A preocupação e dependência relativamente à prestação final comprometem, por vezes, a condução das práticas que elevam o desenvolvimento eficaz do desempenho profissional docente.

Defendem Vieira e Moreira (2011) que dificilmente se ultrapassa este fosso uma vez que, este modelo incorpora finalidades incompatíveis num mesmo processo, assentes em perspetivas epistemológicas e ontológicas distintas: a primeira, visa a construção do conhecimento educacional e a segunda, visa a avaliação como classificação e medição de desempenhos. Para evitar esta conflitualidade entendem ser fundamental a separação entre o propósito formativo que enforma a melhoria do ensino e desenvolvimento profissional e o propósito sumativo de seleção e progressão na carreira.

## **6.5. Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes**

Procedendo à análise das questões 11 à 16 do grupo II que revelam a opinião dos docentes sobre a "adequação do desempenho dos diferentes intervenientes no processo de avaliação do último modelo", inicia-se a análise descritiva simples a partir do Quadro 19.

Quadro 19 - Principais pontos fortes da ADD

Grupo /Questão	Adequação do desempenho dos diferentes intervenientes no processo de avaliação do último modelo	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GII-Q11	Às orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)	21,7	42,0	33,3	2,9	2
GII-Q12	Ao acompanhamento sistemático do processo pelo relator	24,6	33,0	40,6	1,4	2
GII-Q13	Às recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica	14,5	29,0	53,6	2,9	3
GII-Q14	À atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados	11,6	27,5	53,6	7,2	3
GII-Q15	À atitude de abertura e de aprendizagem pelo avaliado	8,7	15,9	66,7	8,7	3
GII-Q16	À atitude colaborativa entre relator e avaliado	10,1	15,9	62,3	11,6	3

Pode observar-se no Quadro 19 a partir dos valores das frequências relativas, que a grande maioria dos participantes referiu que "concorda" ou "concorda totalmente" com a Q13 - "a atitude de abertura e de aprendizagem pelo avaliado"; a mesma opinião sobre a Q14 - "a atitude colaborativa entre relator e avaliado", assim como com a Q15 - "a atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados" e ainda com a Q16 - "as recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica". Estas percepções também podem ser confirmadas pelos valores da mediada (3).

Neste âmbito também Vieira e Moreira (2011) sublinham a necessidade de avaliados e avaliadores partilharem os mesmos quadros de referência ontológica e epistémica, revendo-se ambos como agentes de mudança sistémica e líderes transformadores num sistema global e não como parte integrante do sistema.

Demonstram no entanto, percepção contrária (não concorda ou concorda pouco) com a Q11 "as orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)" e com a Q12 "o acompanhamento sistemático do processo pelo relator".

Deduz-se pela leitura dos resultados que os docentes têm uma opinião favorável sobre o desempenho dos relatores e avaliados, merecendo, no entanto, especial atenção os procedimentos da CCAD e o acompanhamento sistemático do processo pelo relator.

Apesar do número de afirmações conclusivas na análise descritiva simples não ser muito elevado, ainda assim, entende-se ser pertinente verificar se deve existir redução de variáveis através da CATPCA, iniciando-se a análise da variabilidade com o Quadro 20.

Quadro 20 - Componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,874	3,685	61,421	61,421
2	,055	1,048	17,470	78,891
3	-1,066	,530	8,828	87,719
4	-2,047	,370	6,168	93,886
5	-4,875	,198	3,294	97,180
6	-5,900	,169	2,820	100,000
Total	1,000	6,000	100,000	100,000

Observa-se através do Quadro acima que na análise da variabilidade para todas as componentes em estudo neste grupo (6 itens), se deve reter as duas primeiras componentes uma vez que estas explicam 78,891% da variabilidade total, apresentam valores de alfa positivos (apesar do 2º valor ser baixo) e valores próprios superiores a 1.

Para maior confirmação sobre a representatividade centrada em duas variáveis, procede-se à representação gráfica através da análise visual, o designado *Scree plot* (Gráfico 12).

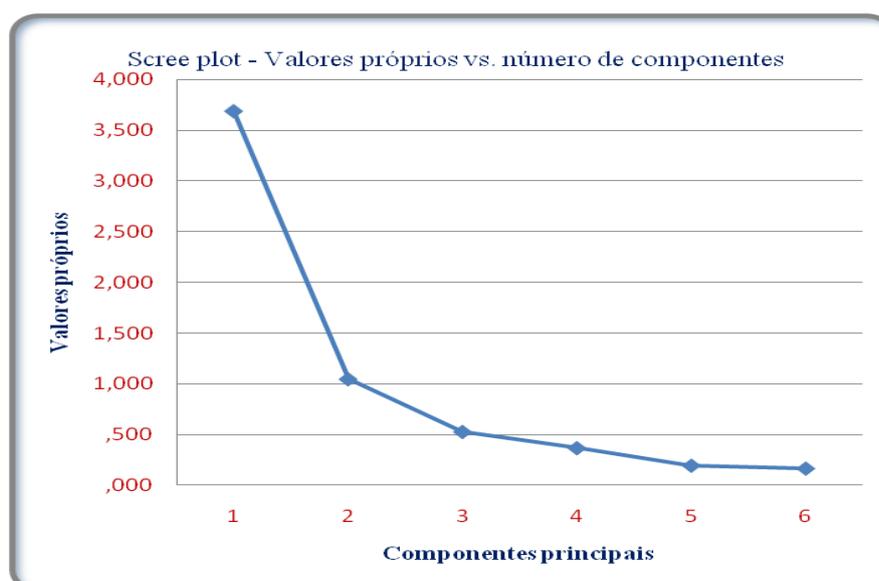


Gráfico 12 - Componentes principais vs. valores próprios

Parece-nos pela leitura do Gráfico 12 que os valores próprios em função de cada uma das componentes principais respetivas, confirma o que foi descrito pela análise do Quadro 20, mostrando que a partir da terceira componente, a linha que une as restantes descreve-se praticamente na horizontal.

Apresenta-se agora a análise da variância explicada através do Quadro 21 para percebermos qual ou quais as componentes que são determinantes para as dimensões um e dois, com valores superiores a 0,5<sup>9</sup>.

Quadro 21 - Variância explicada para as duas principais componentes

	Centróide Coordenadas			Total (vector coordenadas)		
	Dimensão		Média	Dimensão		Total
	1	2		1	2	
GII_Q11	,361	,520	,440	,356	,508	,864
GII_Q12	,524	,309	,416	,521	,304	,825
GII_Q13	,674	,150	,412	,669	,119	,788
GII_Q14	,771	,093	,432	,771	,087	,858
GII_Q15	,885	,097	,491	,883	,028	,911
GII_Q16	,845	,077	,461	,843	,018	,862
Active Total	4,060	1,245	2,653	4,043	1,064	5,107
% Variância	67,670	20,751	44,211	67,390	17,730	85,120

<sup>9</sup> "Geralmente aceita-se como variáveis determinantes aquelas que apresentam "component loadings" pelo menos superiores a 0,5 em valor absoluto" (Maroco, 2003, p. 253)

A análise do Quadro 21, mostra que a dimensão um apresenta cinco das seis variáveis com valores superiores a 0,5, enquanto a dimensão dois apenas a variável restante, contem valor superior a 0,5.

Continuando o estudo, interpreta-se o Quadro 22 e visualiza-se o Gráfico 13 para confirmarmos quais as novas componentes e as correlações "Component Loadings", de cada variável com estas novas componentes.

Quadro 22 - Correlações das variáveis com as novas componentes

	Dimensão	
	1	2
GII_Q11	,597	<b>,713</b>
GII_Q12	,722	<b>,551</b>
GII_Q13	<b>,818</b>	-,345
GII_Q14	<b>,878</b>	-,296
GII_Q15	<b>,940</b>	-,168
GII_Q16	<b>,918</b>	-,136

Afigura-se que os valores foram alterados, identificando-se agora duas variáveis correlacionadas na componente dois. Assim, a primeira nova componente (GII\_Q15, com 0,940) tem a si agregadas três variáveis, enquanto a segunda nova componente (GII\_Q11, com 0,713) tem a si agregada uma variável.

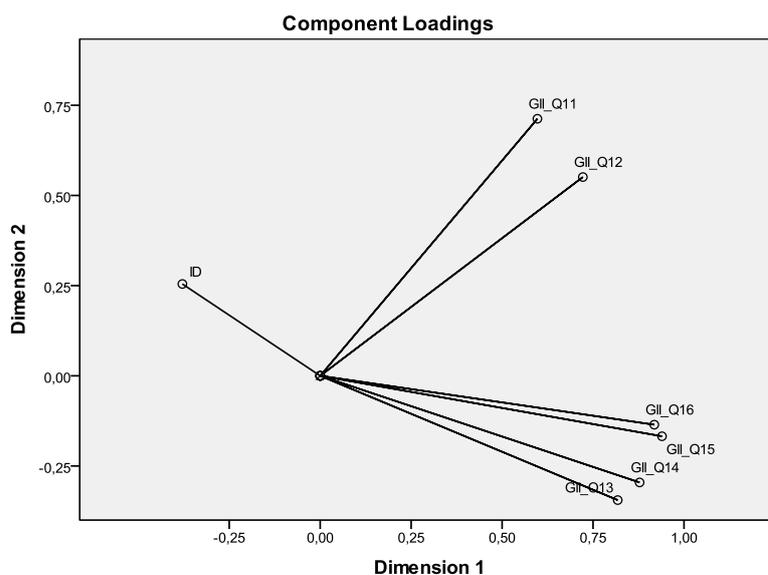


Gráfico 13 - Correlações das variáveis com as novas componentes

A visualização do Gráfico 13 corrobora com o que se apresenta no Quadro anterior, identificando nitidamente dois grupos de variáveis distintos. Estes dois grupos confirmam igualmente a interpretação da análise descritiva simples.

Passa-se agora à síntese final, denominando cada uma das novas componentes tendo em conta os resultados da análise CAPTA articulada com a análise descritiva simples. Assim, denomina-se como nova componente da dimensão um, "*Os desempenhos do relator e do avaliado*", referidos pelos inquiridos como adequados. Sendo esta de acordo com as correlações fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A atitude colaborativa entre relator e avaliado" ( $\alpha=0,918$  e mediana 3); "A atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados" ( $\alpha=0,878$  e mediana 3) e "As recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica" ( $\alpha=0,818$  e mediana 3).

Não obstante esta iniciativa ser o ponto de partida conducente ao envolvimento no processo, não significa que produza os efeitos pretendidos, pois, conjugando com as restantes revelações, parece-nos que em vez de serem valorizados os seus aspetos educacionais, e conseqüente transformação das práticas e da avaliação das aprendizagens, resumem-se ao cumprimento de atividades burocráticas e formais.

Denomina-se agora como nova componente na dimensão dois, "*As orientações sobre o processo da ADD emitidas pela CCAD e o acompanhamento sistemático do processo pelo relator*", como menos adequados do ponto de vista dos respondentes.

Referem Coelho e Oliveira (2010) que, de acordo com o normativo vigente, o processo é coordenado e diretamente acompanhado pela CCAD, devendo este assegurar a aplicação objetiva e coerente de forma transparente e rigorosa, construindo e divulgando um referencial que conjugue as intenções e organização deste processo. Contudo, entendemos as limitações deste órgão, assim como do relator, debatendo-se ambos, com falta de tempo e de formação para assumirem as suas funções como seria desejável e adequado.

## 6.6. Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes

Para melhor se conhecer na opinião dos docentes quais os possíveis "fatores que possam ter comprometido o sucesso do último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD)", analisa-se através da estatística descritiva simples as questões que constituem este grupo (11 itens), constantes no Quadro 23.

Quadro 23 - Principais pontos fracos da ADD

Grupo / Questão	Fatores que possam ter comprometido o sucesso do último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD)	Frequências Relativas (%)				Mediana
		1	2	3	4	
GII-Q17	As frequentes mudanças nas atuais políticas educativas	11,6	17,4	<b>34,8</b>	<b>36,2</b>	3
GII-Q18	A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica	<b>26,1</b>	<b>29,0</b>	26,1	18,8	2
GII-Q19	A falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola	<b>29,0</b>	<b>36,2</b>	29,0	5,8	2
GII-Q20	A falta de tempo para a interpretação do modelo da ADD	17,4	29,0	<b>34,8</b>	<b>18,8</b>	3
GII-Q21	A falta de tempo para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD	13,0	15,9	<b>39,1</b>	<b>31,9</b>	3
GII-Q22	A insuficiência de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo	<b>27,5</b>	<b>39,1</b>	23,2	10,1	2
GII-Q23	A dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes	13,0	14,5	<b>46,4</b>	<b>26,1</b>	3
GII-Q24	A dualidade do processo, implicando por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída	11,6	14,5	<b>46,4</b>	<b>27,5</b>	3
GII-Q25	A insuficiente formação específica no âmbito aplicação do modelo de avaliação	10,1	11,6	<b>47,8</b>	<b>30,4</b>	3
GII-Q26	A atribuição de quotas	8,7	4,3	<b>39,1</b>	<b>47,8</b>	3
GII-Q27	A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado	13,0	17,4	<b>50,7</b>	<b>18,8</b>	3

Decifra-se no Quadro ilustrado acima, pelos valores das frequências relativas que, a grande maioria dos professores "concorda" ou "concorda totalmente" como fatores comprometedores: (começando pelas afirmações com percentagens mais elevadas), a Q26 - "a atribuição de quotas"; seguida da Q25 - "a insuficiente formação específica no âmbito aplicação do modelo de avaliação"; da Q24 - "a dualidade do processo, implicando por um lado, a avaliação formativa e, por

outro, a classificação atribuída"; da Q23 - "a dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes"; da Q17 - "as frequentes mudanças nas atuais políticas educativas"; igualmente da Q21 - "a falta de tempo para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD"; da Q27- "a falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado" e por último, da Q20 -"a falta de tempo para a interpretação do modelo da ADD". Também os valores da mediana (3) confirmam o que foi observado pelas frequências relativas. Todas estas afirmações são referidas pelos respondentes como fatores que possam ter comprometido o sucesso do último modelo da ADD.

Contudo, os declarantes não consideraram tão comprometedores, fatores como a Q18 - "a ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica"; a Q19 - "a falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola" e a Q22 - "a insuficiência de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo".

Devido ao elevado número de variáveis identificadas na análise estatística simples como possíveis de terem comprometido o sucesso do último modelo da ADD, aplica-se de seguida a análise da CATPCA, com vista à redução deste número de variáveis, começando a análise pelo Quadro 24.

Quadro 24 - Três Componentes principais vs. valores próprios

Componentes principais	Alfa de Cronbach	Variância explicada		
		Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
1	,848	4,367	39,579	39,579
2	,451	1,697	15,385	54,965
3	,071	1,070	9,698	64,662
4	-,282	,796	7,219	71,881
5	-,441	,714	6,470	78,351
6	-,605	,645	5,847	84,198
7	-1,252	,468	4,242	88,440
8	-1,623	,404	3,662	92,102
9	-1,687	,395	3,582	95,685
10	-2,622	,296	2,681	98,365
11	-5,007	,180	1,635	100,000
Total	1,000	11,032	100,000	200,000

O Quadro 24 mostra a análise da variabilidade para todas as componentes em estudo (11 itens), da qual se deduz poder reter as três primeiras componentes porque estas explicam 64,662% da variabilidade total, apresentam valores de alfa positivos, (porém, o último valor, é muito baixo) e valores próprios superiores a 1. Segue-se a análise visual *Scree plot* representada no Gráfico 14, para melhor se inferir sobre as componentes a reter.

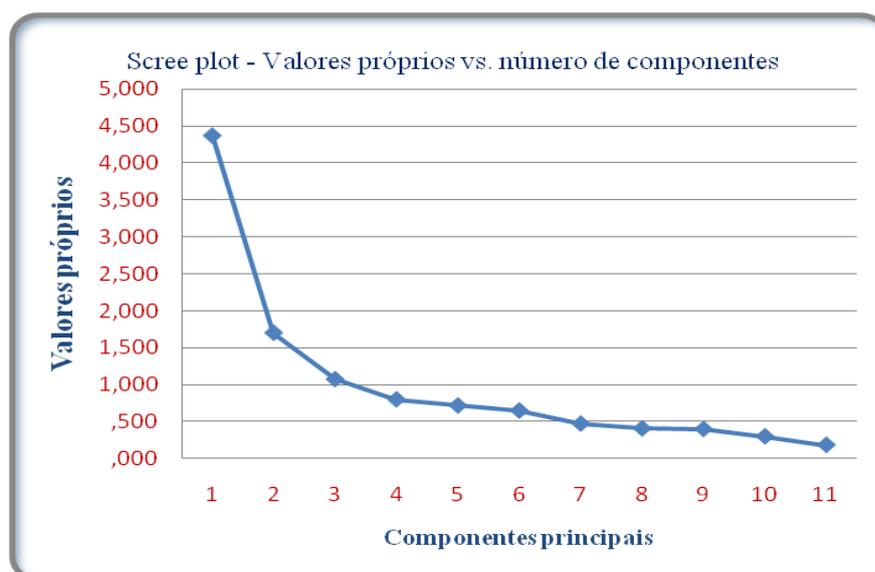


Gráfico 14- Componentes principais vs. valores próprios

Pela visualização do Gráfico 14, parece-nos confirmar que a partir da terceira componente a linha que une as restantes descreve-se praticamente na horizontal.

Procura-se agora através do Quadro 25 analisar da variância explicada para se perceber qual ou quais as componentes que são determinantes para cada uma das três dimensões.

*Avaliação do Desempenho Docente – Percepções dos professores sobre  
o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes*

Quadro 25 - Variância explicada para as três principais componentes

	Centróide Coordenadas				Total (vector coordenadas)			
	Dimensão			Média	Dimensão			Total
	1	2	3		1	2	3	
GIII_Q17	,499	,097	,208	,268	,474	,076	,131	,681
GIII_Q18	,348	,387	,029	,255	,328	,369	,000	,698
GIII_Q19	,359	,290	,050	,233	,358	,283	,014	,654
GIII_Q20	,672	,003	,085	,253	,669	,000	,034	,703
GIII_Q21	,730	,028	,080	,279	,729	,001	,039	,770
GIII_Q22	,386	,177	,217	,260	,372	,169	,178	,719
GIII_Q23	,520	,012	,256	,263	,488	,011	,154	,653
GIII_Q24	,525	,200	,073	,266	,505	,103	,000	,609
GIII_Q25	,705	,113	,196	,338	,696	,053	,005	,754
GIII_Q26	,403	,217	,136	,252	,378	,075	,126	,579
GIII_Q27	,047	,405	,423	,291	,034	,347	,401	,782
Total	5,193	1,929	1,754	2,959	5,031	1,488	1,083	7,601

Constata-se que apenas uma das três dimensões apresenta componentes com valores superiores a 0,5<sup>10</sup>.

Apesar dos valores apresentados no Quadro anterior não estarem completamente em concordância com o observado no quadro 24 e Gráfico 14, quanto ao número de variáveis a reter, tenta-se através do Quadro 26 deduzir as correlações *Component Loadings* de cada variável não para apenas uma nova componente, mas para duas novas componentes.

Quadro 26 - Correlações das variáveis com as novas componentes

	Dimensão	
	1	2
GII_Q17	,702	-,285
GII_Q18	,575	,597
GII_Q19	,576	,531
GII_Q20	,829	,007
GII_Q21	,861	,045
GII_Q22	,623	,396
GII_Q23	,729	-,102
GII_Q24	,727	-,258
GII_Q25	,839	-,204
GII_Q26	,611	-,321
GII_Q27	,176	-,637

<sup>10</sup> "Geralmente aceita-se como variáveis determinantes aquelas que apresentam "component loadings" pelo menos superiores a 0,5 em valor absoluto" (Maroco, 2003, p. 253)

No Quadro 26 identifica-se como nova componente (na dimensão 1) o item do GII-Q21 (0,861), com forte correlação entre os itens que estão descritos de cor verde na mesma dimensão e na nova componente (na dimensão 2) o item do GII-Q18, correlacionado apenas com o item GII-Q19 ( 0,597). Identifica-se ainda uma variável com valor significativamente negativo (-0,637).

Descreve-se agora a representação gráfica através do Gráfico 15 para melhor se esclarecer esta interpretação.

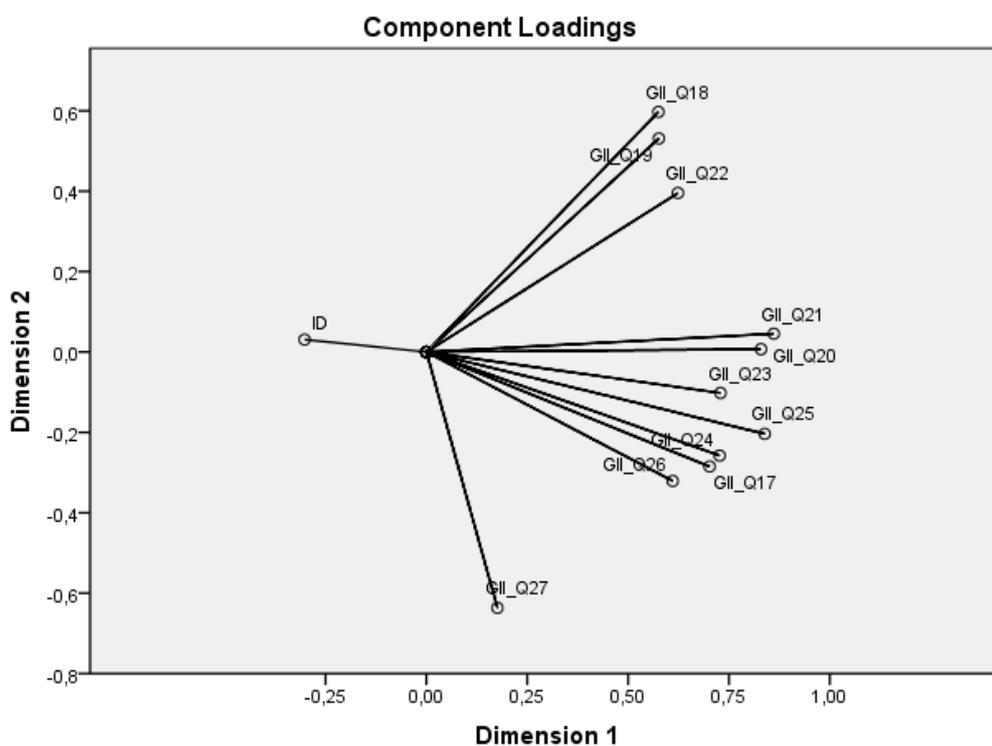


Gráfico 15 - Correlações das variáveis com as novas componentes

Pela visualização gráfica (Gráfico 15) confirma-se os dois grupos distintos com forte correlação entre as variáveis que constituem cada um deles e uma terceira componente isolada.

Esta análise complementa a análise descritiva simples, identificando um grupo de afirmações como mais comprometedoras do sucesso da ADD, do ponto de vista dos respondentes (dimensão um) e outro considerado não tão comprometedor (dimensão dois), para além de identificar uma variável não agregada.

Após a análise descritiva simples, o estudo da CATPCA e a consonância entre os resultados de ambas, caracteriza-se agora a partir das correlações de cada variável, as novas componentes. A primeira nova componente reflete que os professores apontam como possíveis fatores comprometedores do sucesso do último modelo da ADD a *"Falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas"*.

Estes testemunhos vêm confirmar os constrangimentos e dificuldades que condicionaram o desenvolvimento e sucesso do processo, conforme já foi abordado durante a construção do quadro teórico, destacando-se como principais fatores, a publicação tardia dos normativos, mais uma vez a inexistente ou escassa formação dos avaliadores, a natural resistência à mudança das práticas, sobretudo em momentos de grande instabilidade política, a crispação causada por um modelo burocrático e sumativo que remete para segundo plano o modelo formativo e a não-aceitação de um sistema por quotas. Estas condições justificadamente inviabilizam uma (re)orientação transformadora de mudança educativa e social.

Como faz referência o relatório da OCDE (2009), "a resistência por parte dos professores reflete ainda as dificuldades criadas pela operacionalização de um modelo tão abrangente num curto espaço de tempo, aliadas a algumas consequências inesperadas do modelo" (Amelsvoort et al, 2009 p. 1).

Embora seja constituinte da dimensão dois, existe uma componente não agregada às restantes, talvez pelo teor da mesma, sendo que os docentes assumiram *"A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado"*,

Apesar de os professores salientarem o trabalho colaborativo entre relator e avaliador, admitem a falta de reconhecimento de competências ao relator (o seu par), Flores (2009) também não despreza este facto, identificando-o como um dos aspetos críticos "a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores e a burocracia que este modelo implica" (p. 251).

Caracterizou-se como nova componente para a dimensão dois, que os declarantes consideraram como menos comprometedores no sucesso do último modelo da ADD *"A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica e a falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola"*.

Face aos resultados apresentados, deduzimos que os professores não valorizam tanto estes fatores como comprometedores do sucesso. Contudo, pela análise globalizante das respostas dos inquiridos, sobretudo quanto ao impacto da ADD nas práticas e no desenvolvimento profissional, parece que esta cultura de avaliação ainda é incipiente e com consequências nas vertentes anteriores. O Estudo da OCDE e Flores (2009) aludem a este constrangimento cultural, alertando para a ausência de uma cultura de avaliação consolidada, quando a mesma é imposta, impossibilitando elevar a melhoria da qualidade.

## CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 7.1. Conclusões

Neste ponto, procede-se a uma síntese reflexiva sobre os resultados dos dados recolhidos, subjacentes ao nosso objetivo geral, que é conhecer "as percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes".

De lembrar que esta investigação emergiu das preocupações sentidas pela investigadora relativamente às dificuldades e aos constrangimentos experimentados no anterior processo da ADD (ciclo 2007-2009). Este estudo de caso, particularizado à organização escolar já referida anteriormente, não teve a pretensão de generalizar os resultados, dado o facto de o estudo se focar numa única instituição, visando, para além do objetivo geral, a identificação dos principais pontos fortes e principais pontos fracos da ADD, de modo a virem a ser propostas sugestões de melhoria aos responsáveis pela organização escolar.

Contextualizando a investigação, vale a pena lembrar que os normativos vigentes em relação à ADD visam promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, objetivos estes defendidos por autores como Torrecilla (2006), Coelho e Oliveira (2010) e Flores (2010).

Os resultados obtidos, para além de algumas potencialidades, evidenciam, contudo, diversos riscos que o modelo encerra, na linha de preocupações reportadas na literatura por autores como Cortesão e Correia (2001), Magalhães e Stoer (2006), Trigueiros e Ruivo (2009), Flores e Machado e Alves (2010). Entre os fatores que comprometem o processo de ADD e que, nalguns aspetos, são inerentes ao modelo em causa, são de destacar os seguintes: a continuação de um período envolto em mudanças, sobretudo políticas e educativas; a falta de formação específica; a falta de tempo para a interpretação do modelo e para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD; a atribuição de

quotas; a dualidade do processo, implicando, por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída e a dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes.

Em nosso entender, os aspetos acima referidos justificam plenamente as percepções e as preocupações manifestadas pelos inquiridos e que, tendencialmente, vão no sentido de os levar a admitir que ADD não terá produzido efeitos positivos relevantes nas suas práticas ou, pelo menos, não terá produzido os efeitos que seria suposto produzir.

Face ao exposto, e tendo por referência os objetivos que nortearam a investigação, apresentamos a seguir, de forma resumida, os principais resultados alcançados e que julgamos pertinente relevar neste contexto, em jeito de conclusão.

*Objetivo 1 - Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e à aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho*

A grande maioria dos docentes participantes no estudo afirmou, inequivocamente, “*ter conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo e sobre os documentos internos relativos à ADD*”. Contudo, foi também uma maioria bastante alargada que, aparentemente também sem reservas, declarou “*não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD*”. Se, por um lado, tal evidência poderá demonstrar que a informação circula fluidamente na escola (ou que isso aconteceu no caso concreto da ADD), por outro, parece indiciar ter existido um incipiente envolvimento dos principais destinatários na conceção dos instrumentos de suporte á avaliação de desempenho.

Tal constatação vem dar força aos argumentos de autores como Roullier (2004), Clímaco (2005), Torrecilla (2006), OCDE (2009), Coelho e Oliveira (2010) e Alves e Machado (2010), ao defenderem a importância do envolvimento e da responsabilização dos professores na própria construção e participação dos

referentes da ADD, devendo estes ser discutidos, consolidados e apropriados por todos os intervenientes.

Parece-nos, a esse respeito, de crucial importância que a direção das escolas (e desta, em particular) e as restantes estruturas ponham em prática as orientações da CCAP de Outubro de 2010, atribuindo a devida "importância ao envolvimento e empenhamento de todos os intervenientes", começando por mobilizar todos os professores para a "conceção e implementação do processo, de forma partilhada e construtiva, entre avaliadores e avaliados".

*Objetivo 2 – Conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo da ADD*

Pelos resultados obtidos, foi possível inferir que os professores da organização escolar sede do estudo tenderiam a considerar *“já terem sido desencadeados os procedimentos documentais de suporte à ADD, requisito fundamental à implementação do processo, mas demonstrando esses professores alguma resistência à cultura de avaliação”*.

Apesar de os professores inquiridos reconhecerem que *“a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor”*, corroborando o referido por Hadji (1994) e pelo estudo da OCDE (2009), os mesmos professores tenderam, no entanto, a considerar que *“A ADD não terá promovido o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, assim como não terá contribuído para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos”*.

As percepções dos professores sobre as três afirmações antes consideradas estão em sintonia com o referido por Fernandes (1991) e London, Mone e Scott (2004), sobre a existência de lacunas entre a pesquisa, as construções teóricas e os resultados obtidos na prática.

Este poderá ser um indicador sobre o qual a escola se deve debruçar. Seguindo as orientações de Roullier (2004), Clímaco (2005) e Flores (2009), deverá, em suma, procurar envolver, de forma participativa, todos os intervenientes e fomentar uma cultura de avaliação como "estratégia de desenvolvimento e de melhoria profissional".

*Objetivo 3 – Compreender através dos participantes, os efeitos da Avaliação do Desempenho nas práticas docentes*

Sobre este objetivo, os participantes no estudo foram de opinião que "a ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar, potenciando, mudanças positivas consequentes no desempenho dos professores". Ou seja, uma avaliação de desempenho docente encarada como oportunidade de facilitar o aperfeiçoamento das práticas de ensino dos professores, algo preconizado por autores tão diversos como Stufflebeam (1988), Macedo (1991), Abramowicz (1998), Guerra (2002) e Worley (2003), terá assim sido de algum modo desperdiçada.

Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura (2009), OCDE (2009) e o CCAP-2 (2011) defendem a observação de aulas como fator chave onde são aplicadas e exercidas as dimensões para potenciar a uma cultura de avaliação que, consequentemente, conduz à discussão e melhoria das práticas. Pensamos valer a pena refletir sobre o que foi já referido no quadro teórico por Avalos, citado em Flores (2010), isto é, o facto de muitos professores ainda não encararem a cultura de avaliação como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

*Objetivo 4 - Perceber se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas*

À semelhança do que se verificou para o objetivo anterior, e dada a complementaridade de ambos, também os professores consideraram que "a ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de

*aulas não envolveu suficientemente os pares".* Ou seja: entre aquilo que é teoricamente defendido desde Dewey (1933) e a realidade efetiva, no sentido da utilização de um modelo de formação e desenvolvimento de cariz reflexivo para os professores, parece existir um grande fosso. As propostas de Dewey, secundado posteriormente por autores como Schön (1987), Zeichner (1993), Perrenoud (2002) ou Alarcão (2005), necessitam ainda de percorrer um longo caminho em termos de aplicação à prática, sobretudo no que se refere à avaliação de desempenho dos docentes. Como descrito no estudo da OCDE (2009), nas escolas continua, além disso, a não existir uma cultura de avaliação por pares, nem sequer partilha de boas práticas, sendo a avaliação ainda encarada como um julgamento do trabalho dos docentes.

Como salientam Machado e Alves (2010), a apropriação pelos docentes do processo de avaliação torna-se fulcral enquanto ponto de partida para o desejo de aprender pelo professor face à sua autoavaliação, ferramenta que conduz à reflexão e autocrítica. Mas, como sinalizam Trigueiros e Ruivo (2009), enquanto a maioria dos professores encarar a ADD como uma imposição, dificilmente a veicularão nas suas práticas avaliativas e na sua própria cultura pedagógica como uma forma de reflexão sobre a sua prática e como meio de desenvolvimento profissional.

*Objetivo 5 - Perceber se na perspetiva dos professores, a avaliação do desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional*

Sobre este objetivo, e à semelhança das suas percepções relacionadas com os dois objetivos anteriores, também os professores tenderam a considerar que *"a ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*.

Estes pontos de vista são de algum modo concordantes com o que foi referido no quadro teórico, nomeadamente no estudo da OCDE (2009), no qual se concluiu

que o desempenho dos professores em Portugal, no que diz respeito às práticas de observação de aulas, tradição de avaliação por pares, reflexão do trabalho realizado e aperfeiçoamento através de formação profissional, permanece bem abaixo das médias da OCDE.

Também no quadro teórico são referidos vários autores, nomeadamente Macedo (1991), Hadji (1992), Leite (1993), Pacheco e Flores (1999), Pinto e Santos (2006) que demonstram a sua preocupação sobre a complementaridade entre as duas vertentes da avaliação, a formativa e a sumativa, apresentando estes algumas sugestões que defendem ser possível a articulação entre ambas. Contudo, Formosinho, Machado e Formosinho (2010) e Vieira e Moreira (2011) destacam que esta dualidade valorizada no último modelo da ADD, versa propósitos incompatíveis, sendo que a gestão das carreiras profissionais condiciona e influencia a oportunidade de melhoria do desenvolvimento profissional do docente. Face a estas crispações, o estudo da OCDE (2009) acentua a necessidade de considerar as preocupações e dificuldades legítimas dos professores e de promover as necessárias alterações.

*Objetivo 6 - Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes.*

Como principais pontos fortes da ADD, foram identificados os seguintes:

1) *"A adequação dos desempenhos do relator e do avaliado"*, em relação aos quais uma expressiva maioria dos professores demonstrou reconhecer no relator a qualidade do seu trabalho, nomeadamente, as orientações, a atitude crítica, construtiva e colaborativa emitidas por este acerca das práticas pedagógicas do avaliado.

Estes testemunhos são concordantes com o referido no quadro teórico nas orientações constantes no Despacho n.º 16034/2010, que enuncia as quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente e também por Machado e Alves (2010) ao salientarem a singularidade da atitude de abertura do professor,

mas devendo esta traduzir-se no trabalho cooperativo em substituição do isolamento docente, refletindo-se sobre os processos a desenvolver.

*Objetivo 7 - Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes.*

Os professores inquiridos destacaram como principais pontos fracos do processo ADD, os seguintes:

1) *"A falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas"*. Esta percepção de possíveis pontos fracos vai ao encontro das perspetivas veiculadas por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando aludem à importância da complexidade dos contextos em que a ADD decorre. Atualmente, o trabalho docente caracteriza-se pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, com posturas de controlo com efeitos nas duas vertentes, dimensões formativa e sumativa, a primeira, visando a construção do conhecimento educacional e a segunda, visando a avaliação como classificação e medição de desempenhos.

2) *A "falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado"*, o que vai ao encontro do já referido por Flores (2009), quando destaca a falta de reconhecimento e formação adequada dos relatores, e do descrito por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando estes autores fazem alusão ao modelo sumativo com efeitos na progressão da carreira podendo reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão, sobretudo se esta for entendida como uma ação de controlo pelo relator.

3) *A inadequação das "Orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)"*. Talvez a falta de tempo e de formação possam estar na origem da intervenção deste órgão; contudo outros fatores podem ser considerados. Como referido no TALIS, os

diretores das escolas portuguesas revelaram mais competências no desempenho das funções tradicionais da gestão escolar do que nas funções de cariz pedagógico e orientadas para a melhoria do desempenho dos profissionais e das práticas de ensino e aprendizagem. Também Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a) reforçam que as lideranças devem ter como preocupação central intervir informando, apoiando e encorajando os professores, com vista à autoeficácia, comprometimento e melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

É de primordial importância identificar claramente estes obstáculos, paradoxos, dilemas e contradições e refletir, sustentadamente, sobre as medidas alternativas, com vista a um envolvimento efetivo que permita uma orientação transformadora das práticas docentes.

## 7.2. Limitações do estudo

Este ponto resume as principais limitações metodológicas com que nos confrontámos durante a realização deste trabalho e que acabaram por inviabilizar a concretização do projeto inicialmente pensado na sua plenitude, nomeadamente o recurso à técnica da entrevista como complemento substantivo à do questionário. Na planificação do projeto, este pressupunha, na verdade, uma metodologia de investigação assente num estudo de caso suportado na triangulação de técnicas conjugadas de carácter quantitativo e qualitativo.

Numa primeira fase, procederíamos à análise documental e à aplicação de inquérito por questionário a toda a população. Após o seu tratamento e análise, passaríamos à elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de, por um lado, colmatar lacunas de informação e, por outro, conferir maior fiabilidade e validade à evidência recolhida.

Por contingências temporais, não foi todavia possível o recurso às três fontes de recolha de dados. Apesar de termos iniciado o estudo empírico conforme

planificado, em Janeiro de 2011, o mesmo mereceu uma profunda reflexão assente no quadro teórico, investindo na aquisição de conhecimentos metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento do instrumento de forma coerente e fiável, desde a formulação do problema à sua aplicação. O processo de validação em Março e Abril e a distribuição do questionário no final do mesmo mês, para entrega pelos respondentes no início de Maio. De qualquer modo, esta data não poderia ser antecipada dada a necessidade da aplicação do instrumento quando o processo da ADD já estivesse em fase de conclusão, facto crucial para maior sustentação das percepções dos professores durante o seu desenvolvimento.

Nesta sequência, o tratamento, análise e conclusões decorreram na última quinzena de Maio e durante o mês de Junho, o que condicionou a elaboração do guião da entrevista e aplicação da mesma porque, por um lado, os professores entravam em férias na segunda quinzena de Julho e, por outro, todas as tarefas a realizar em tempo útil, inerentes ao final do ano letivo o que reduzia a disponibilidade daqueles e da investigadora face à sua concretização.

Não obstante, pensamos que as conclusões extraídas destas duas fontes de recolha de dados revelaram-se esclarecedoras quanto aos objetivos da investigação e que os resultados obtidos poderão servir de suporte a futuras investigações, assim como à proposta de algumas sugestões de melhoria à instituição em estudo, sugestões essas que de seguida passamos a explicitar.

### 7.3. Sugestões de melhoria do processo da ADD a desenvolver internamente

Sendo consensual a necessidade da avaliação do desempenho para a concretização do desenvolvimento e da melhoria profissional dos professores e após termos inferido não estar esta a ter reflexos efetivos nas práticas docentes, é nossa intenção deixar aqui um contributo para a mudança, propondo as seguintes

ações ou medidas, visando em particular a escola em que realizámos o estudo, sem prejuízo de as mesmas poderem ser adaptadas a outras escolas:

1. Mobilizar todos os docentes, de forma partilhada e construtiva, para a elaboração dos documentos internos relativos à ADD;
2. Levar as diferentes estruturas a promover um maior envolvimento e participação dos docentes na implementação dos mecanismos relacionados com o processo da ADD;
3. Contribuir para a diminuição da ênfase burocrática do trabalho docente, de forma a aliviar a carga administrativa que o mesmo crescentemente tem vindo a comportar;
4. Incentivar a consolidação de uma cultura de avaliação por pares e a partilha de boas práticas, como requisitos de desenvolvimento e de melhoria profissional;
5. Promover e apoiar os professores no desenvolvimento de projetos de formação/investigação;
6. Fomentar uma maior confiança no processo de avaliação de desempenho, potenciando o seu papel na mudança das práticas pedagógicas, com uma interpelação sistemática sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens;
7. Potenciar e valorizar a dimensão formativa, construindo ou incorporando práticas reflexivas críticas;
8. Incentivar e apoiar a frequência de formação específica relacionada com a ADD, com especial acuidade no caso dos avaliadores.

#### 7.4. Sugestões para futuras investigações

Considerando as conclusões, as limitações e a pertinência do estudo realizado, é nosso entender que do mesmo poderão surgir novas linhas de investigação, das quais destacamos as que a seguir se explicitam:

- Aprofundar o estudo com recurso a outras fontes de recolha de dados, com vista a diagnosticar novas questões, clarificar algumas respostas e encontrar possíveis sugestões de melhoria.
- Acompanhar a implementação do próximo modelo, com outros estudos de caso, e proceder a estudos longitudinais com os anteriores ciclos da ADD, de modo a verificar se foram desencadeadas melhorias no processo, com impacto nos resultados e no desenvolvimento profissional do professor.
- Extrapolar o estudo comparativo entre várias entidades de ensino público, com o intuito de confirmar se estes resultados estão generalizados à classe docente ou se estão subjacentes à implementação interna do processo.
- Procurar compreender até que ponto o reconhecimento das competências do relator pelo avaliado é ou não um aliado relativamente a uma eficaz implementação da ADD, com a conseqüente melhoria das práticas pedagógicas.
- Averiguar o modo como as lideranças de topo exercem as suas funções de cariz pedagógico e orientadas para a melhoria do desempenho dos profissionais e das suas práticas, porquanto as suas competências não se esgotam nas funções tradicionais da gestão escolar, devendo estimular os docentes para uma crescente autoeficácia e desenvolvimento profissional.
- Estudar a relação da avaliação dos professores com os resultados dos alunos para verificar, por exemplo, se as práticas docentes dos professores com melhores classificações (Excelente) são mais eficazes em termos de resultados dos alunos e em que é que essas práticas se distinguem de outros professores com classificações inferiores.

## **Referências Bibliográficas**

Abramowicz, M. (1998). Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: reflexões. *Revista de Educação*, 1, 4.

Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp.13-99). Lisboa: CNE.

Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores*. Editor: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Amelsvoort, G. et al. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo da OCDE. Recuperado em 26 de Janeiro de 2011 em [http://www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação - Construir a mudança*. Lisboa: Educa.

Ardoino, J. e Berger G. (1989). *D'une évaluation en rniettes a une évaluation en actes - le cas des universités*. Paris: ANDSHA- Matrice.

Arroteia, C. (1991). *Análise social da educação*. Leiria: Roble Edições.

Barbier, M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Blogue de informação e apoio aos docentes sobre legislação da educação, recuperado em 11 de Novembro de 2010. [http://adduo.blogspot.com/2010\\_06\\_01\\_archive.html](http://adduo.blogspot.com/2010_06_01_archive.html).

Bogdan, R. e Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A. F. (2009). Ensino, qualidade e formação de professores: necessidades atuais. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Camps, V. (1994). *Los valores de la educación. Hacer Reforma*. Madrid: Grupo ANAYA SA.

Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. Estrela, M. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

CCAP. (2010a). *Padrões de desempenho docente*. Proposta n.º 1/CCAP/2010. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP. (2010b). *Aplicação dos padrões de desempenho docente ao regime de avaliação do desempenho docente*. Parecer n.º 5/CCAP/2010. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP. (2010c). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Recomendações n.º 6 do CCAP/2010. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP1/2011. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP2/2011. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cronbach, J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometryca. Theory e Methods.

Coelho, A. e Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

Coelho, A. e Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente* (2ª ed.) Lisboa: Texto Editores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.

De Ketele M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berna: Peter lang.

De Ketele, J-M. (1986). L`évaluation du savoir-être. In J-M. De Ketele (Ed). *L`évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelas: De Boeck.

Delors, J. (Org.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

Estêvão, V. (2001). *Gestão Educacional e Formação*. In K. S., Freitas (Org.). *Gestão em ação*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (1991). A Dimensão Social da Educação. In *a construção social da educação escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.

Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis.

Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa.

Flores, M. (2010). *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Foddy, W., (2002). *Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J., Machado, J. e Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Edições Lusociência.

Gamero, M. (2009). *Fatores de recetividade do sistema de avaliação do desempenho docente: Um estudo com professores de Inglês*. Évora: Dissertação em Educação – Supervisão pedagógica, apresentada à Universidade de Évora.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001), *O inquérito – teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1990). *Fourth general evaluation*. London: Sage Publications.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Lecointe, M. e Rebinguet M. (1994). *Éthique et pratique de l'audit - Les cas des audits de formation*. Lyon: Chronique Sociale.

London, M., Mone, E. e Scott, J. (2004). Performance management and assessment: Methods for improved rater accuracy and employee goal setting in *Human resource management*.

Lourenço, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores: um contributo para a definição de um plano de formação*. Lisboa: Tese de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Macedo, B. (1991). Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, 127-139.

Machado, E. e Alves, M. (2010). *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.

Magalhães, M. e Stoer, S. (Orgs.) (2006). *Reconfigurações: educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS (1ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008, Avaliação internacional*. Lisboa: ME- GEPE.

Maurício, A. (2007). *Avaliação de desempenho: Caracterização das melhores experiências percecionadas pelos avaliados*. Évora: Tese de mestrado em Intervenção Sócio Organizacional na Saúde, apresentada à Universidade de Évora.

Morgan, G. (1997). *Imaginization: new mindsets for seeing, organizing, and managing*. London: Sage Publications.

- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e perceções dos agentes avaliativos*. Coimbra: Tese de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Neto, A. (1995). *Contributos para uma nova didática da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Évora: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Nogueira, M. da Federação Nacional de Professores no publico.pt. Recuperado em 29 de Março de 2011 em [http://www.publico.pt/Educação/suspensao-da-avaliacao-dos-professores-foi-aprovada-mas-ainda-nao-tem-efeitos\\_1487240](http://www.publico.pt/Educação/suspensao-da-avaliacao-dos-professores-foi-aprovada-mas-ainda-nao-tem-efeitos_1487240).
- Oliveira, T. (2002). *Teses e dissertações. Recomendações para elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Pacheco, J. e Flores, A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Paulo, F. Associação Sindical de Professores Pró-Ordem no publico.pt. Recuperado a 28 de Março de 2011 em [http://www.publico.pt/Educação/maioria-dos-docentes-acha-modelo-de-avaliacao-injusto-arbitrario-e-ineficaz\\_1487151](http://www.publico.pt/Educação/maioria-dos-docentes-acha-modelo-de-avaliacao-injusto-arbitrario-e-ineficaz_1487151).
- Pereira, A. (2002). *SPSS - Guia prático de utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A Complementaridade do SPSS*. (5ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J. e Santos L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy , R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Gradiva.

Reis, M. e Couvaneiro, C. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, J. (1993). *Avaliação e aprendizagem social – uma proposta de metodologia*. Lisboa: Dinâmica.

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

Roque, H. (1999). Objeto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In Afonso et al. *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Asa.

Roullier, J. (2004). A autoavaliação de um projeto de escola: profissionalização de um ator coletivo. *Revista de estudos curriculares*. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schön,, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Serrazina, L. (1998). *Teachers professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres. Lisboa: APM.

Sousa, E. (2006). Atribuição causal: da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vala e M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stern, E. (1992). *Evaluation of the Impact of vocational training in a territoria1 context*. Berlin: CEDEFOP.

Stoer, S., Cortesão, J. e Correia (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Stufflebeam, D. e Skinfíeld, A. (1988). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Teaching and Learning International Survey [TALIS] 2009. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. In *organização para a cooperação e para o desenvolvimento económico*, recuperado em 27 de Dezembro de 2010, sumário em português em <http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>

Torrecilla, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

Trigueiros, A. e Ruivo, J. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: Rvj Editores.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. (2<sup>ª</sup> ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Ventura, A. (2010). Sessão de abertura do congresso internacional sobre sexualidade e educação sexual. Universidade Aveiro. Recuperado em 11 de Novembro de 2010 em <http://www.publico.pt/Educação/ministério-entende-que-escolas-tem-todas-as-condicoes-para-cumprir-avaliacao-docente> 14 65590.

Vicente, P., Reis, E. e Ferrão, F.(2001). *Sondagens: a amostragem como fator decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

Worley, C. H. (2003). *Analysis of travis county performance appraisal systems*. Political Science Department. Texas: State University.

Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. *Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de Novembro. *Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.* Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio. *Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. *Estatuto da carreira docente.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 Setembro. *Alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75 /2010 de 23 de Junho. *Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 14/1992 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 Regulamentar n.º 11/1998 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 d Educação.* 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, do ensino básico e ensino 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, do ensino básico e ensino secundário. Regime transitório para a aplicação no ano escolar 2007/2008.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 15847/2007 de 23 de Julho. *Estabelece os procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos / realização de estudos de investigação em meio escolar.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro. *Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro. *Estabelece as regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente.* Ministério da Educação.

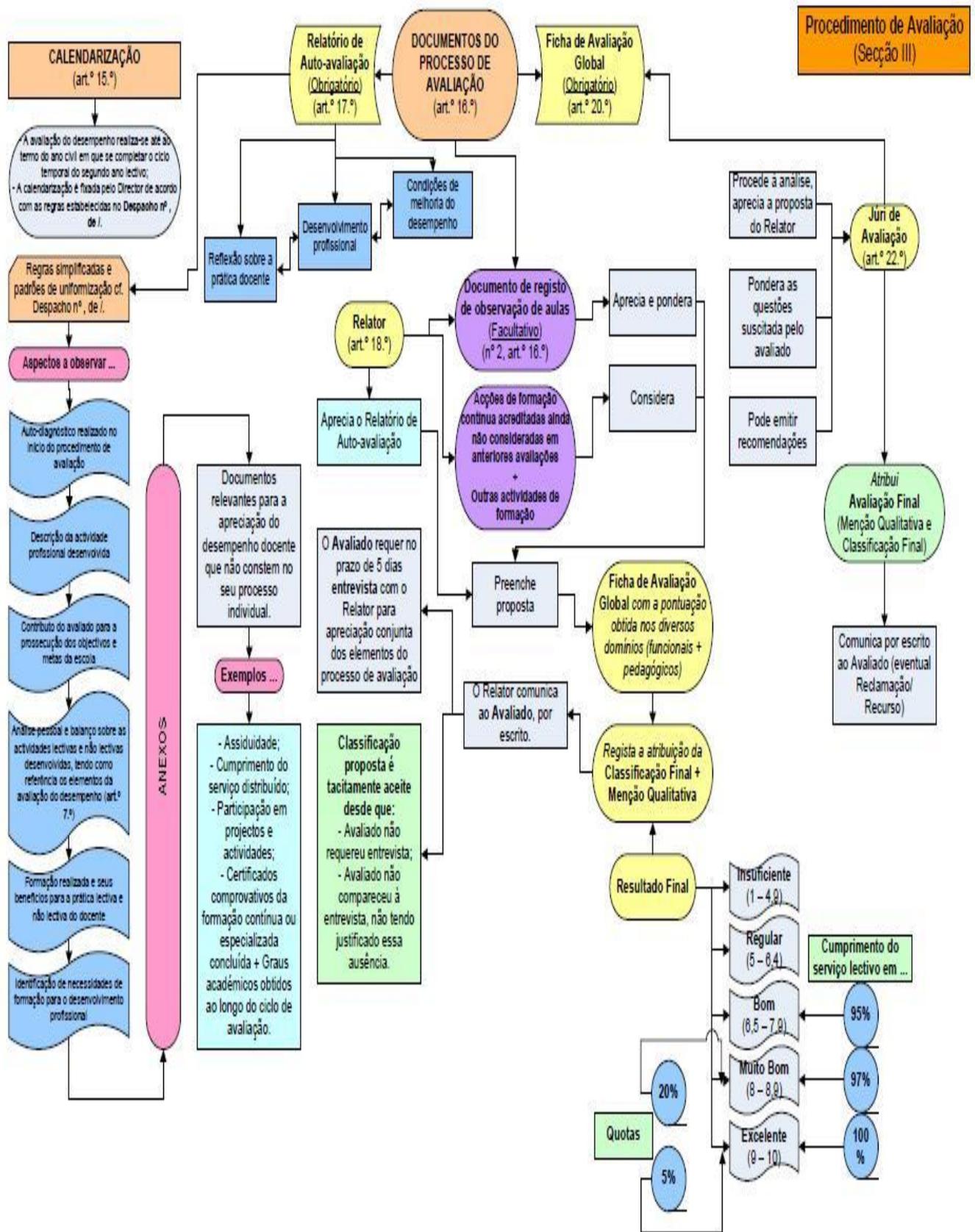
Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. *Altera a lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. *Define o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, adiante designado por sistema de avaliação.* Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Altera a lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.

# ANEXOS



<http://adduo.blogspot.com>

Anexo I - Cronograma resumo das fases e procedimentos do processo da ADD

Anexo II – Autorização para aplicação do questionário preliminar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
135410 - AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE VENDAS NOVAS  
**344904 - ESCOLA BÁSICA DE VENDAS NOVAS n.º 1**

Exma. Senhora  
Professora Luísa Maria M. Leitão da Costa  
Escola Secundária de Vendas Novas  
Avenida 25 de Abril,  
7080-136 VENDAS NOVAS

Sua referência

Sua Comunicação de

Nossa referência

Ofício n.º

4.1

ASSUNTO: Autorização de pré-teste

Na sequência o seu pedido para aplicação de um pré-teste de um questionário de apoio, dirigido a este Agrupamento, informa-se V<sup>a</sup>. Ex<sup>a</sup>. que o mesmo mereceu em 21/Março, por parte da Senhora Directora o seguinte Despacho:

*“Informe-se a docente, com a maior brevidade, que foi autorizada a aplicação do pré-teste a 10 professores desta Escola, devendo os mesmos serem entregues nos Serviços de Administração Escolar deste Agrupamento”*

Com os melhores cumprimentos.

A Chefe de Serviços de Administração Escolar,

  
\_\_\_\_\_  
(Maria Emília Quintas Ferreira)

OD/ME

## Anexo III – Autorização da DGIDC para aplicação do questionário

Página 1 de 2

1 de 2

Gmail [Agenda](#) [Docs](#) [Fotos](#) [Reader](#) [Web](#) [mais](#) ▼



Procurar e-mail  Pesquisar na web

Em breve: anúncios melhores no C

### E-mail

[Contatos](#)

[Tarefas](#)

Escrever e-mail

**Entrada (486)**

[Buzz](#)

[Enviados](#)

**Rascunhos (1)**

[Pessoal](#)

[Viagem](#)

[Mais 7](#) ▼

### Bate-papo

Procure, adicione ou conv

[Luisa Costa](#)

[Definir status aqui](#)

[Adelina Fialho](#)

[Isabel Fialho](#)

[Liliana Miranda](#)

[Catarina Rosenfeld](#)

[Adelina Fonseca](#)

[Alta Pedras](#)

### Convide um amigo

Enviar convite do Gmail  
para:

Enviar convite 60 restante(s)

[Visualizar convite](#)

[Quer editar o seu livro? - Vê-lo em livrarias por todo o país? - Envie-nos agora o se](#)

« [Voltar para Caixa de entrada](#) [Arquivar](#) [Denunciar spam](#) [Excluir](#) [Mover](#)

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquéri

Entrada X

mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim [mostrar detalhes](#) 13:17 (3 f

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0207300001, com a designação *Avali*  
– *Da percepção dos Professores sobre o actual Modelo de Avaliação ao impac*  
registado em 16-03-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Luisa Maria Martins Leitão da Costa

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito  
uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade  
devido, no entanto, ter em atenção as observações aduzid

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

a) Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço sejam abertas  
tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes c  
encontrada após inquirição

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no ender  
[edu.pt](#). Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entida

[Responder](#)

[Encaminhar](#)

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&view=bsp&ver=ohhl4rw8mbn4>

14-04-2011

## Anexo IV – Autorização para aplicação do questionário final



Ministério da Educação   
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
CENTRO DE ÁREA EDUCATIVA DO ALENTEJO CENTRAL  
COLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO – ES/3 VENDAS NOVAS COD.404639  
TEL.GERAL: 265 809 910– SERV.ADM.: 265 891717 - FAX: 265 891717  
E-MAIL saesvn@mail.telepac.pt

Exm<sup>a</sup> Senhora  
Professora Luísa Maria Martins Leitão da Costa  
Rua da Quinta Nova – Casa do Monte  
Santo Antonino  
2100 – 027 Coruche

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência: Ofício N.º.

Av. 25 de Abril, 21  
7080-136 VENDAS NOVAS

ASSUNTO: Pedido de Autorização para a aplicação de um “questionário de opinião”

0062115-04-11

Serve o presente para informar V. Ex<sup>a</sup>, que foi autorizada a realizar o questionário de opinião aos professores desta Escola, no âmbito da sua dissertação em Ciências da Educação – Avaliação Educacional.

Com os melhores cumprimentos

O Director

Carlos Alberto Guedes Rebelo

Prof<sup>o</sup> Quad. Gr. 430

# APÊNDICES

# **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional



## **QUESTIONÁRIO**

***(Por validar - 1ª versão)***

*AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE*

*Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD*

*e os seus efeitos nas práticas docentes*

*Vendas Novas, Abril de 2011*

## QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES

### **Instruções de resposta ao questionário:**

Este questionário é um instrumento de recolha de informação enquadrado num estudo empírico sobre a temática “Avaliação do desempenho docente” definida no Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho.

Tem em vista conhecer a perceção dos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas sobre o último modelo de avaliação e partindo das experiências vividas por cada professor(a), recolher a opinião sobre como aquele normativo se reflete nas suas práticas docentes.

Não facilite a resposta, pois não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens. Pretende-se apenas que reflita e dê a sua opinião pessoal e sincera.

O questionário é de natureza confidencial e anónima, com informação exclusiva destinada ao presente estudo.

**Assinale com um X a opção correspondente (apenas uma). Agradeço que responda ao questionário na íntegra.**

Para esclarecer eventuais dúvidas, agradeço que envie as suas questões para o e-mail [lmml.costa@gmail.com](mailto:lmml.costa@gmail.com).

***.A sua colaboração é fundamental para diagnosticar na implementação do último modelo os aspetos positivos e identificar os aspetos internos a melhorar***

### Grupo I - Dados pessoais / profissionais

1. Sexo: Feminino  Masculino
2. Idade: <25  25-34  35-44  45-54  >54
3. Tempo de serviço na escola:  
<2 anos  2-5  6-10  11-15  >15
4. Grau académico:  
Doutoramento  Mestrado  Licenciatura   
Outro  Qual? \_\_\_\_\_
5. Oferta formativa que leciona:  
3º Ciclo  Ens. Secundário  Novas Oportunidades para Jovens  Novas Oportunidades para Adultos
6. Departamento Curricular: \_\_\_\_\_
7. Grupo de Recrutamento: \_\_\_\_\_

## Grupo II – Percepções dos docentes sobre o último modelo de avaliação do desempenho docente

Assinale por favor com um **X** a resposta que entende na sua opinião ser mais adequada, considerando que:

**1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD é uma necessidade				
2. A implementação da ADD foi aceite por todos os intervenientes				
3. A classificação que lhe foi atribuída no anterior ciclo foi justa				
4. As alterações legisladas pelo normativo vigente trouxeram melhorias face ao anterior				
5. Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo				
6. Existe articulação entre a legislação e os documentos internos				
7. Conheço o suficiente do suporte legislativo da ADD				
8. Conheço suficientemente os documentos internos de suporte à ADD				
9. A proposta dos documentos internos foi analisada em grupo				
10. Participei ativamente na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD				
11. A ADD promove a qualidade das aprendizagens dos alunos				
12. A ADD promove a melhoria dos resultados escolares				
13. A ADD promove a diferenciação do mérito e da excelência				
14. A ADD promove a avaliação formativa (reguladora)				
15. A ADD promove o desenvolvimento pessoal e profissional				
16. A ADD promove o controlo da prática docente				
17. A ADD promove o reconhecimento do trabalho docente				
18. A ADD promove o diagnóstico das necessidades de formação				
19. A ADD promove a progressão na carreira				

## Grupo III – Aplicação do último modelo de avaliação do desempenho docente

Assinale por favor com um **X** a resposta que entende na sua opinião ser mais adequada, considerando que:

**1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
<b>Assinale o seu grau de concordância relativamente a possíveis fatores que possam ter comprometido o sucesso do último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD)</b>				
1. As mudanças sistemáticas nas atuais políticas educativas				
2. A ausência, nos professores, de um espírito de cultura de avaliação da sua prática pedagógica				
3. Uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola				
4. Falta de tempo para interpretação do modelo, criação e testagem de documentos internos de suporte				
5. Escassa ou inadequada criação de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo				
6. Falta de envolvimento de todos os intervenientes				
7. A dualidade da avaliação formativa e avaliação sumativa				
8. A escassa ou inadequada formação específica				
9. A atribuição de quotas				
10. A falta de reconhecimento de competências do relator				

Assinale o seu grau de concordância sobre a <b>adequação</b> do desempenho dos diferentes intervenientes no processo de avaliação do <b>último</b> modelo, quanto:	1	2	3	4
1. Às orientações do Diretor, instituindo ou potenciando uma cultura de autoavaliação e avaliação de todos os intervenientes				
2. À Coordenação e acompanhamento do processo pela CCAD				
3. Ao conhecimento, acompanhamento e envolvimento do Relator				
4. À Interação permanente do Relator, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação				
5. Às recomendações emitidas pelo Relator destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional				
6. Ao reconhecimento, através de uma atitude crítica e construtiva, valorizando os efeitos positivos observados				
7. À atitude de abertura e de aprendizagem pelo Avaliado				
8. Às atitudes participativas, críticas, inovadoras e reflexivas, geradoras de melhorias entre relator e avaliado				

### Grupo IV - Impacto da avaliação do desempenho nas práticas docentes

Assinale por favor com um **X** a resposta que entende na sua opinião ser mais adequada, considerando que:

**1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados				
2. A ADD potenciou um processo de aprendizagem que conduz à recolha sistemática de informação				
3. A ADD potenciou o trabalho colaborativo entre os professores				
4. A ADD permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no desempenho dos professores				
5. A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua				
6. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da atividade do docente				
7. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos				
8. A ADD promoveu a mudança, partilha, inovação e ação-reflexão-ação				
9. A ADD permitiu Identificar os pontos fortes e os pontos fracos das práticas docentes				
10. A ADD permitiu aferir o contributo individual para a concretização das metas da escola				
11. A observação de aulas promoveu a participação, envolvimento, flexibilidade e diálogo entre os pares				
12. A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares				
13. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e conceção das atividades letivas				
14. A observação de aulas contribuiu para a melhoria das atividades letivas				
15. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos				
16. A observação de aulas constituiu um contributo para a reflexão sobre a prática da sua atividade docente				
17. A observação de aulas constituiu um contributo para (re) orientar as práticas pedagógicas do docente				

18. A observação de aulas contribuiu para o aperfeiçoamento das práticas científicas, pedagógicas e didáticas				
---	--	--	--	--

### Grupo V – Desenvolvimento pessoal e profissional

Assinale por favor com um **X** a resposta que entende na sua opinião ser mais adequada, considerando que:

**1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD promoveu a vertente social e ética, face ao exercício da profissão docente				
2. A ADD incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional				
3. A ADD desencadeou a adoção de novas estratégias em sala de aula				
4. A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua				
5. A ADD traduziu-se em funções de orientação e regulação				
6. A ADD traduziu-se em funções de certificação				
7. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola				
8. A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão e autocrítica da prática docente, desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho”				

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

*Terminou o preenchimento do questionário.  
Muito obrigado pela sua colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo!*

Apêndice II – Pedido de autorização para aplicação do questionário – versão preliminar

Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento Vertical  
De Vendas Novas,

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um “questionário preliminar”

Eu, Luísa Maria Martins Leitão da Costa, Professora pertencente ao Quadro de Escola da Escola Secundária de Vendas Novas, na qualidade de mestranda da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver a minha dissertação em Ciências da Educação - Avaliação Educacional, subjacente à problemática " Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes ".

A problemática em estudo comporta os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que concerne ao suporte documental e a aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho.
- 2) Perceber se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas, através da ação - reflexão - ação.
- 3) Compreender se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4) Averiguar os efeitos da Avaliação de Desempenho nas práticas docentes.
- 5) Identificar os principais pontos fortes e os aspetos a melhorar.
- 6) Propor sugestões de melhoria a desenvolver internamente.

O estudo empírico utiliza como instrumentos de recolha de informação, inquérito por questionário aos professores da Escola Secundária seguido de entrevista a alguns dos Relatores da mesma escola.

Após elaborada 1ª versão do questionário e validada por um grupo de especialistas, para garantir que este instrumento de recolha de dados seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos objetivos acima mencionados, será necessário proceder à realização do estudo piloto através da aplicação de questionários – versão preliminar.

Para ser possível a concretização do referido estudo, solicito a Vª Excelência a imprescindível colaboração e autorização para aplicar os questionários a 10 Professores, escolhidos aleatoriamente pela V/ escola.

Aguardando a V/ resposta,

Antecipadamente agradecida pela atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

---

(17/03/2011)

## **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional



## ***QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO***

***Versão preliminar***

***AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE***

***Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD***

***e os seus efeitos nas práticas docentes***

*Vendas Novas, Abril de 2011*

## QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES

### **Instruções de resposta ao questionário:**

Este questionário é um instrumento de recolha de informação enquadrado num estudo empírico sobre a temática “Avaliação do desempenho docente”, definida no Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho.

Tem em vista conhecer a perceção dos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas sobre o último modelo de avaliação e, partindo das experiências vividas por cada professor(a), recolher a opinião sobre como aquele normativo se reflete nas suas práticas docentes.

Não facilite a resposta, pois não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens. Pretende-se apenas que reflita e dê a sua opinião pessoal e sincera.

O questionário é de natureza confidencial e anónima, com informação exclusivamente destinada ao presente estudo.

**Assinale com um X a opção correspondente (apenas uma). Agradeço que responda ao questionário na íntegra.**

Para esclarecer eventuais dúvidas, agradeço que envie as suas questões para o e-mail [lmml.costa@gmail.com](mailto:lmml.costa@gmail.com).

***A sua colaboração é fundamental para diagnosticar os aspetos positivos e identificar os aspetos internos a melhorar na implementação do último modelo***

### Grupo I - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino  Masculino
2. Idade: <25  25-34  35-44  45-54  >54
3. Tempo de serviço na escola:  
<2 anos  2-5  6-10  11-15  >15
4. Grau académico:  
Doutoramento  Mestrado  Licenciatura  Outro   
Qual? \_\_\_\_\_
5. Oferta formativa que leciona/dá formação ou cargo que desempenha:  
3.º Ciclo  Ens. Secundário  EFA/Formações Modulares
- C. Profissionais  RVCC  Outra  Qual? \_\_\_\_\_
6. Departamento Curricular: \_\_\_\_\_
7. Grupo de Recrutamento: \_\_\_\_\_

## Grupo II – Percepção dos docentes sobre o último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD)

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor				
2. A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência				
3. A classificação que me foi atribuída no anterior ciclo foi justa				
4. A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes				
5. As alterações introduzidas no último normativo trouxeram melhorias face ao anterior				
6. Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior				
7. Existe articulação entre a legislação e os documentos internos relativos à ADD				
8. O meu conhecimento sobre o suporte legislativo da ADD é suficiente				
9. O meu conhecimento sobre os documentos internos relativos à ADD é suficiente				
10. Participei em grupo na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD				

Assinale o seu grau de concordância sobre a <b>adequação do desempenho dos diferentes intervenientes</b> no processo de avaliação do último modelo, quanto:	1	2	3	4
11. Às orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)				
12. Ao acompanhamento sistemático do processo pelo relator				
13. Às recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica				
14. À atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados				
15. À atitude de abertura e de aprendizagem pelo avaliado				
16. À atitude colaborativa entre relator e avaliado				

Assinale o grau de concordância relativamente a possíveis <b>fatores que possam ter comprometido o sucesso</b> do último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD):	1	2	3	4
17. As frequentes mudanças nas atuais políticas educativas				
18. A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica				
19. A falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola				
20. A falta de tempo para a interpretação do modelo da ADD				
21. A falta de tempo para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD				
22. A insuficiência de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo				
23. A dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes				
24. A dualidade do processo, implicando por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída				
25. A insuficiente formação específica no âmbito aplicação do modelo de				

avaliação				
26. A atribuição de quotas				
27. A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado				

### Grupo III - Efeitos da avaliação do desempenho nas práticas docentes

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados				
2. A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem				
3. A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua				
4. A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores				
5. A ADD permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no desempenho dos professores				
6. A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua				
7. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente				
8. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos				
9. A ADD fomentou uma prática de ação-reflexão-ação				
10. A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos				
11. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula				
12. A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares				
13. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos				
14. A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente				
15. A observação de aulas incentivou a (re) orientação das práticas pedagógicas do docente				

### Grupo IV – Impacto da ADD no Desenvolvimento pessoal e profissional

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD promoveu a vertente social da profissão docente				
2. A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente				
3. A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente				
4. A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação				
5. A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores				
6. A ADD potenciou a avaliação formativa do professor				
7. A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor				
8. A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor				

9.	A ADD incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional				
10.	A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente				
11.	A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor				
12.	A ADD contribuiu para a progressão na carreira				
13.	A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional				

### Grupo V – Impacto da ADD no Desenvolvimento Organizacional

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos				
2. A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares				
3. A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola				
4. A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola				
5. A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares				
6. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola				
7. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola				

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

***Terminou o preenchimento do questionário.  
Muito obrigada pela sua colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo!***

**Sugestões ao Questionário de Opinião**  
**Versão preliminar**

A sua colaboração neste **estudo piloto** é fundamental, ao responder ao questionário anexo, de forma a garantir a clareza, a objetividade e a adequação das questões.

Solicito-lhe, por isso, que durante o seu preenchimento descreva na tabela referida abaixo as dúvidas ou dificuldades sentidas, assim como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas.

As sugestões visam melhorar o questionário e eliminar qualquer ambiguidade, pelo que, agradeço o seu preenchimento e devolução juntamente com o questionário.

<b>Grupo</b>	<b>Questão</b>	<b>Sugestões</b>
I	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
II	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	

	13	
	14	
II	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	III	1
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
IV	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	

	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
V	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	

Tendo em conta a minha experiência profissional e a problemática em estudo, penso ser útil abordar a(s) seguinte(s) questão(ões):

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

***Muito obrigada pela sua colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo!***

[Gmail](#) [Agenda](#) [Docs](#) [Fotos](#) [Reader](#) [Web](#) [mais](#) ▼



mime

Procurar e-mail

Pesquisar na web

Em breve: anúncios

**E-mail**

Contatos

Tarefas

Escrever e-mail

**Entrada (479)**

Buzz

Enviados

**Rascunhos (8)**

Pessoal

Viagem

Mais 7 ▼

**Bate-papo**

Procure, adicione ou convide

Luisa Costa

Definir status aqui

André Fidalgo

De volta ao trabalho!

Luis Santos

Liliana Miranda

Adelina Fialho

Catarina Rosenfeld

**Convide um amigo**

Enviar convite do Gmail para:

Enviar convite 60 restante(s)

[Visualizar convite](#)

[Ilha de Menorca - Até 70% de desconto nas suas Férias - Letsbonus, Let's Travell](#)

[« Voltar para Resultados da pesquisa](#)

[Arquivar](#)

[Denunciar spam](#)

[Excluir](#)

**Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo**

mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim

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

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar ([http://www.gepe.min-edu.pt](#)) inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0207300001
- Nome da Entidade: Luísa Maria Martins Leitão da Costa
- Nome do Interlocutor: Luísa Maria Martins Leitão da Costa
- Designação do inquérito: Avaliação do Desempenho Docente – Da perspectiva da Avaliação ao impacto nas práticas docentes.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço [http://www.gepe.min-edu.pt](#) autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Educativo e-mail.

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

[Responder](#)

[Encaminhar](#)

mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim

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

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar ([http://www.gepe.min-edu.pt](#)) inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0207300002
- Nome da Entidade: Luísa Maria Martins Leitão da Costa
- Nome do Interlocutor: Luísa Maria Martins Leitão da Costa
- Designação do inquérito: Avaliação do Desempenho Docente – Da perspectiva da Avaliação ao impacto nas práticas docentes.

## Dados do Inquérito

## Número de registo:

0207300002

## Designação:

Avaliação do Desempenho Docente – Da percepção dos Professores sobre o actual Modelo de Avaliação ao impacto nas práticas docentes.

## Descrição:

Em 2007 o Ministério da Educação no âmbito da avaliação do desempenho docente, divulgou um novo modelo de avaliação com vista a promover e valorizar o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente incrementar a melhoria das aprendizagens e sucesso dos alunos, garantindo o nível de qualidade das escolas públicas.

Apesar das elevadas expectativas por parte da tutela, sentiu-se na maioria das escolas dificuldades e constrangimentos diversos durante o anterior ciclo de avaliação do desempenho docente. Face a esta discrepância, este estudo visa conhecer a percepção que os principais intervenientes (professores) têm actualmente sobre o processo deste sistema da avaliação do seu desempenho e o impacto nas práticas docentes.

Deste modo o projecto que apresentamos pretende desenvolver um estudo subjacente à problemática, "Avaliação do Desempenho Docente – Da percepção dos Professores sobre o actual Modelo de Avaliação ao impacto nas práticas docentes."

A metodologia usada na investigação empírica é um "estudo de caso", sendo o estudo particularizado a uma organização escolar (X) pertencente ao Alentejo Central, com o pré-teste realizado numa outra do mesmo concelho. Este estudo é de natureza descritiva e interpretativa.

Este trabalho de investigação reveste-se de contributos de natureza qualitativa e de natureza quantitativa, onde serão utilizadas diferentes técnicas ou instrumentos de recolha as seguintes fontes de dados, designadamente: aplicação de inquéritos por questionários e de realização de entrevistas.

Para desenvolver o projecto de investigação pensamos ser necessário planear as seguintes fases à prossecução do estudo empírico:

1. Proceder a um levantamento bibliográfico, investigando o "estado da arte", procurando conhecer, caracterizar e aprofundar como tem sido estudada a problemática identificada.
2. Construir instrumentos de recolha de informação através da aplicação questionários seguida da realização de entrevistas.
3. Analisar e reflectir de forma crítica os resultados obtidos, identificando os desvios ao propósito da tutela durante a operacionalização do processo de avaliação.
4. Dar a conhecer os resultados à Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho da escola em estudo, sugerindo aspectos a nível interno que possam ser melhorados para reflexão em situações futuras com vista ao desenvolvimento de processos de mudança concertados.

## Objectivos:

## Objectivo Geral

Focando o problema a estudar como vector de resposta ao objectivo geral, este visa conhecer a percepção dos professores sobre o actual modelo de avaliação, partindo das experiências vividas e tendo em vista averiguar como o mesmo se reflecte nas práticas docentes.

## Objectivos Específicos

O objectivo geral tem subjacentes os seguintes objectivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que concerne ao suporte documental e a aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho.
- 2) Perceber se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas, através da acção - reflexão - acção.
- 3) Compreender se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4) Averiguar o impacto da Avaliação de Desempenho nas práticas docentes.
- 5) Identificar os principais pontos fortes e os aspectos a melhorar.
- 6) Propor sugestões de melhoria a desenvolver internamente.

## Periodicidade:

Pontual

## Data do início do período de recolha de dados:

26-04-2011

## Data do fim do período de recolha de dados:

06-05-2011

## Universo:

Professores das duas escolas públicas do concelho de Vendas Novas

## Unidade de observação:

Escola

## Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário

## Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não
Inquérito aplicado pela entidade: Não. Inquérito a ser aplicado por Escola Secundária de Vendas Novas e Agrupamento Vertical de Vendas Novas
Instrumento de inquirição: 02073_201103162338_Documento1.doc (DOC - 165,00 KB)
Nota metodológica:
Outros documentos:
Data de registo: 16-03-2011
Versão: 1 (1)
Dados adicionais
Estado: Pendente
Avaliação:
Observações:
Outras observações:

| Voltar | Versão 1 | Editar |

## Apêndice VI - Pedido de autorização para aplicação do questionário final

Ex.º Sr.º Diretor da Escola Secundária de  
Vendas Novas,

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um “questionário de opinião”

Eu, Luísa Maria Martins Leitão da Costa, professora do quadro desta Escola, pertencente ao grupo 550 – Informática, na qualidade de mestranda da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver a minha dissertação em Ciências da Educação - Avaliação Educacional, subjacente à problemática “Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes”. A problemática em estudo comporta os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que concerne ao suporte documental e a aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho.
- 2) Compreender se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 3) Perceber se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas, através da ação - reflexão - ação.
- 4) Averiguar os efeitos da Avaliação de Desempenho nas práticas docentes.
- 5) Identificar os principais pontos fortes e os aspetos a melhorar.
- 6) Propor sugestões de melhoria a desenvolver internamente.

O estudo empírico utiliza como instrumentos de recolha de informação, inquérito por questionário aos professores da Escola Secundária seguido de entrevista por amostra estratificada a alguns dos professores da mesma escola.

Antes da aplicação da versão definitiva do questionário de opinião, para garantir a clareza, a objetividade e a adequação aos objetivos acima mencionados, seguiram-se os seguintes passos:

- 1) Foi elaborada a 1ª versão do questionário para validação por um grupo de especialistas e alterado de acordo com as sugestões por estes propostas, dando origem a uma 2ª versão.
- 2) Procedeu-se de seguida a um estudo piloto através da aplicação de questionários (versão preliminar) a 10 professores do Agrupamento de Vendas Novas, solicitando-lhes que durante o seu preenchimento descrevessem numa tabela anexa as dúvidas ou dificuldades sentidas, assim como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas.
- 3) Após a recolha do estudo piloto foram tratados e analisados os dados, elaborando-se a 3ª versão, considerando as indicações e melhoramentos sugeridos pelos respondentes ao pré-teste e a análise dos resultados, chegando-se à versão definitiva.

Paralelamente ao desenvolvimento das fases anteriores, foi efetuado e aprovado o registo no sistema de “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar” no sítio (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), conforme documento anexo.

Face ao exposto, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, que após análise à versão definitiva do questionário anexo, se digne autorizar-me a efetuar a sua aplicação aos professores da Escola a que V. Ex.ª dirige, de forma à obtenção dos dados necessários à consecução do referido estudo.

Aguardando a V/ resposta,

Antecipadamente agradecida pela atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

---

(14/04/2011)

Apêndice VII - Questionário final

## **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional



## ***QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO***

*AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE*

*Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD*

*e os seus efeitos nas práticas docentes*

*Vendas Novas, Abril de 2011*

## QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES

### **Instruções de resposta ao questionário:**

Este questionário é um instrumento de recolha de informação enquadrado num estudo empírico sobre a temática “Avaliação do desempenho docente”, definida no Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho.

Tem em vista conhecer a perceção dos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas sobre o último modelo de avaliação e, partindo das experiências vividas por cada professor(a), recolher a opinião sobre como aquele normativo se reflete nas suas práticas docentes.

Não facilite a resposta, pois não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens. Pretende-se apenas que reflita e dê a sua opinião pessoal e sincera.

O questionário é de natureza confidencial e anónima, com informação exclusivamente destinada ao presente estudo.

**Assinale com um X a opção correspondente (apenas uma). Agradeço que responda ao questionário na íntegra.**

Para esclarecer eventuais dúvidas, agradeço que envie as suas questões para o e-mail [lmml.costa@gmail.com](mailto:lmml.costa@gmail.com).

***A sua colaboração é fundamental para diagnosticar os aspetos positivos e identificar os aspetos internos a melhorar na implementação do último modelo***

### Grupo I - Dados pessoais / profissionais

1. Sexo: Feminino  Masculino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Anos de serviço docente: \_\_\_\_\_
4. Grau académico:  
Doutoramento  Mestrado  Licenciatura  Outro   
Qual? \_\_\_\_\_
5. Oferta formativa que leciona/dá formação ou cargo que desempenha:  
3.º Ciclo  Ens. Secundário  EFA/Formações Modulares
6. Profissionais  RVCC  Outra  Qual? \_\_\_\_\_
7. Departamento Curricular: \_\_\_\_\_
8. Grupo de Recrutamento: \_\_\_\_\_

## Grupo II – Percepção dos docentes sobre o último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD)

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor				
2. A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência				
3. A classificação que me foi atribuída no anterior ciclo foi justa				
4. A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes				
5. As alterações introduzidas no último normativo trouxeram melhorias face ao anterior				
6. Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior				
7. Existe articulação entre a legislação e os documentos internos relativos à ADD				
8. O meu conhecimento sobre o suporte legislativo da ADD é suficiente				
9. O meu conhecimento sobre os documentos internos relativos à ADD é suficiente				
10. Participei em grupo de recrutamento na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD				

Assinale o seu grau de concordância sobre a <b>adequação do desempenho dos diferentes intervenientes</b> no processo de avaliação do último modelo, quanto:	1	2	3	4
11. Às orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)				
12. Ao acompanhamento sistemático do processo pelo relator				
13. Às recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica				
14. À atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados				
15. À atitude de abertura e de aprendizagem pelo avaliado				
16. À atitude colaborativa entre relator e avaliado				

Assinale o grau de concordância relativamente a possíveis <b>fatores que possam ter comprometido o sucesso</b> do último modelo de avaliação do desempenho docente (ADD):	1	2	3	4
17. As frequentes mudanças nas atuais políticas educativas				
18. A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica				
19. A falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola				
20. A falta de tempo para a interpretação do modelo da ADD				
21. A falta de tempo para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD				
22. A insuficiência de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo				
23. A dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes				
24. A dualidade do processo, implicando por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída				
25. A insuficiente formação específica no âmbito aplicação do modelo de				

avaliação				
26. A atribuição de quotas				
27. A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado				

### Grupo III - Efeitos da avaliação do desempenho nas práticas docentes

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados				
2. A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem				
3. A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua				
4. A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores				
5. A ADD permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no desempenho dos professores				
6. A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua				
7. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente				
8. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos				
9. A ADD fomentou uma prática de ação-reflexão-ação				
10. A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos				
11. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula				
12. A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares				
13. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos				
14. A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente				
15. A observação de aulas incentivou a (re) orientação das práticas pedagógicas do docente				

### Grupo IV – Impacto da ADD no Desenvolvimento pessoal e profissional

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD promoveu a vertente social da profissão docente				
2. A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente				
3. A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente				
4. A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação				
5. A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores				
6. A ADD potenciou a avaliação formativa do professor				
7. A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor				
8. A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do				

professor				
9. A ADD incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional				
10. A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente				
11. A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor				
12. A ADD contribuiu para a progressão na carreira				
13. A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional				

### Grupo V – Impacto da ADD no Desenvolvimento Organizacional

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

**1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.**

	1	2	3	4
1. A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos				
2. A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares				
3. A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola				
4. A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola				
5. A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares				
6. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola				
7. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola				

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

*Terminou o preenchimento do questionário.  
Muito obrigada pela sua colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo!*

Apêndice VIII - Matriz que relaciona as questões com os objetivos específicos em estudo

	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Grupo I</b>	Caracterização dos docentes	Dados Pessoais	Q1. Sexo Q2. Idade	a) Conhecer os dados pessoais dos docentes
		Dados Profissionais	Q3. Anos de serviço docente Q4. Grau académico Q5. Oferta formativa que leciona/dá formação ou cargo que desempenha Q6. Departamento Curricular Q7. Grupo de Recrutamento	b) Conhecer os dados profissionais dos docentes
<b>Grupo II</b>	Perceções dos docentes sobre o último modelo de avaliação do desempenho docente	Anterior e último ciclo de avaliação do desempenho docente (ADD)	Q1. A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor Q2. A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência Q3. A classificação que me foi atribuída no anterior ciclo foi justa Q4. A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes Q5. As alterações introduzidas no último normativo trouxeram melhorias face ao anterior Q6. Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior Q7. Existe articulação entre a legislação e os documentos internos relativos à ADD	d) Conhecer as Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD
		Conhecimento da legislação e envolvimento na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD	Q8. O meu conhecimento sobre o suporte legislativo da ADD é suficiente Q9. O meu conhecimento sobre os documentos internos relativos à ADD é suficiente Q10. Participei em grupo de recrutamento na elaboração dos documentos internos relativos à ADD	c) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e a aplicação prática do Modelo da ADD

<b>Grupo II</b>	Perceções dos docentes sobre último modelo de avaliação do desempenho docente		
	Adequação do desempenho dos diferentes intervenientes no processo de avaliação do último modelo	<p>Q11. Às orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)</p> <p>Q12. Ao acompanhamento sistemático do processo pelo relator</p> <p>Q13. Às recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica</p> <p>Q14. À atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados</p> <p>Q15. À atitude de abertura e de aprendizagem pelo avaliado</p> <p>Q16. À atitude colaborativa entre relator e avaliado</p>	
	O impacto desfavorável que poderão ter tido no desenvolvimento da (ADD), os seguintes fatores	<p>Q17. As frequentes mudanças nas atuais políticas educativas</p> <p>Q18. A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica</p> <p>Q19. A falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola</p> <p>Q20. A falta de tempo para a interpretação do modelo da ADD</p> <p>Q21. A falta de tempo para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD</p> <p>Q22. A insuficiência de mecanismos de avaliação / instrumentos de registo</p> <p>Q23. A dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes</p> <p>Q24. A dualidade do processo, implicando por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída</p> <p>Q25. A insuficiente formação específica no âmbito aplicação do modelo de avaliação</p> <p>Q26. A atribuição de quotas</p> <p>Q27. A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado</p>	i) Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes

<b>Grupo III</b>	Efeitos da avaliação do desempenho nas práticas docentes	Contributo da avaliação do desempenho docente nas práticas docentes	<p>Q1.A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados</p> <p>Q2 A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem</p> <p>Q3. A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua</p> <p>Q4. A ADD permitiu Identificar os pontos fortes no desempenho dos professores</p> <p>Q5. A ADD permitiu diagnosticar os aspetos a melhorar no desempenho dos professores</p> <p>Q6. A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua</p> <p>Q7. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente</p> <p>Q8. A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos</p> <p>Q9. A ADD fomentou uma prática de ação-reflexão-ação</p> <p>Q10. A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos</p> <p>Q11. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula</p> <p>Q12. A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares</p> <p>Q13. A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos</p> <p>Q14. A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente</p> <p>Q15. A observação de aulas incentivou a (re) orientação das práticas pedagógicas do docente</p>	<p>e) Compreender através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes</p> <p>f) Entender se na perspetiva dos professores, a ADD conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas</p>
------------------	--	---	--	---

<b>Grupo IV</b>	Impacto da ADD no desenvolvimento pessoal e profissional	A avaliação do desempenho docente (ADD) proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional	<p>Q1. A ADD promoveu a vertente social da profissão docente</p> <p>Q2. A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente</p> <p>Q3. A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente</p> <p>Q4. A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação</p> <p>Q5. A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores</p> <p>Q6. A ADD potenciou a avaliação formativa do professor</p> <p>Q7. A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor</p> <p>Q8. A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor</p> <p>Q9. A ADD incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional</p> <p>Q10. A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente</p> <p>Q11. A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor</p> <p>Q12. A ADD contribuiu para a progressão na carreira</p> <p>Q13. A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional</p>	g) Compreender se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional
<b>Grupo V</b>	Impacto da ADD no Desenvolvimento Organizacional	A avaliação do desempenho docente (ADD) proporciona orientações para o desenvolvimento organizacional	<p>Q1. A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos</p> <p>Q2. A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares</p> <p>Q3. A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola</p> <p>Q4. A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola</p> <p>Q5. A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares</p> <p>Q6. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola</p> <p>Q7. A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola</p>	d) Conhecer as Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD.