



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Dois Modelos De Avaliação De Desempenho
Docente: Perceções Dos Seus Protagonistas**

**Maria Madalena Agostinho Lagarto de Nascimento
Rola**

Orientação: Professora Doutora Isabel José Botas
Bruno Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Supervisão pedagógica

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Dois Modelos De Avaliação De Desempenho
Docente: Percepções Dos Seus Protagonistas**

**Maria Madalena Agostinho Lagarto de Nascimento
Rola**

Orientação: Professora Doutora Isabel José Botas
Bruno Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Supervisão pedagógica

Dissertação

Évora, 2014

Agradecimentos

Acreditamos sempre que este dia chegará, mas não sabemos quando. Porém, ele torna-se efetivamente uma realidade e somos invadidos por várias emoções contraditórias, que vão desde o alívio ao vazio.

Neste percurso, existem momentos de solidão, a que a própria investigação obriga, mas simultaneamente de partilha e amizade.

Para ajudar a ultrapassar o isolamento, quero deixar aqui o meu agradecimento à minha orientadora, professora Isabel Fialho, com quem tanto aprendi ao longo destes dois anos de mestrado. Foi fundamental a sua ajuda, disponibilidade e cooperação na construção deste trabalho, mas também um pilar do conhecimento no primeiro ano, que me permitiu avançar para a fase da dissertação. Também a todos os professores que contribuíram para a minha formação, nas várias unidades curriculares, muito obrigada.

Ao meu marido e sobretudo à minha filha, que em tantos momentos privei de atenção e companhia, mas que compreensivamente me deixava sempre um sorriso, dando-me alento para continuar.

Às minhas colegas e amigas, João e Luísa, com quem fiz esta caminhada, agradeço o incentivo e motivação nos momentos de desalento e nos momentos de alegria, a comemoração dos sucessos que em conjunto alcançamos.

Um agradecimento também a todos os colegas que gentilmente me cederam o seu tempo para a realização das entrevistas.

Resumo

A avaliação do desempenho docente a partir de 2007, com a alteração do Estatuto da Carreira Docente, iniciou um percurso de mudança e transformação, marcado pela incerteza e contestação por parte dos docentes e seus dirigentes. Com a aplicação do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, os docentes ocuparam papéis distintos: o de avaliador e de avaliado.

Desde essa altura, até aos dias de hoje, sucederam-se uma série de alterações chegando-se ao atual modelo de avaliação, o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Este estudo, inserido no paradigma interpretativo, com recurso a uma metodologia qualitativa, visa comparar os dois decretos regulamentares supracitados, e através de entrevistas semiestruturadas a docentes avaliados e avaliadores, pretende conhecer as suas percepções relativamente aos dois modelos de avaliação.

Dos resultados obtidos concluímos que os professores consideram a avaliação do desempenho docente necessária. Comparativamente, os dois decretos regulamentares não oferecem diferenças significativas, quer em termos procedimentais, quer de conteúdo, sendo a sua aceitação igualmente baixa. A falta de formação dos avaliadores, a burocracia e a existência de quotas, foram os aspetos negativos mais apontados em ambos os modelos.

Palavras-chave: percepções sobre avaliação do desempenho docente; comparação de modelos.

Abstract

Two Models of Teacher Performance Assessment: Perceptions of the Protagonists

The evaluation of teacher performance from 2007, with the amendment of the Teaching Career Statute, began a journey of change and transformation, marked by uncertainty and contestation on the part of teachers and leaders. With the implementation of Decree n. ° 2/2008, from January 10, teachers occupied distinct roles: evaluator and evaluated.

Since then until the present day, followed by a series of changes is coming to the current assessment model, Decree n. ° 26/2012 from February 21.

This study, set in the interpretive paradigm, using a qualitative methodology aims to compare the two aforementioned regulatory decrees, and the teachers through semi-structured interviews assessed and assessors, want to know their perceptions regarding the two assessment models.

From our results we conclude that teachers consider the evaluation of teacher performance required. Comparatively, the two decrees regulations do not offer significant differences either in terms procedural or content, and also lower their acceptance. The lack of training of evaluators, the bureaucracy and the existence of quotas, were the most frequently mentioned negative aspects in both models.

Keywords: perceptions about teacher performance assessment; comparing models.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| Lista de siglas e abreviaturas | viii |
| Índice de quadros..... | ix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO | 9 |
| CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE | 11 |
| 1. O quadro de referência da avaliação de desempenho docente..... | 14 |
| 2. Evolução da legislação sobre ADD | 17 |
| 3. Dois modelos de Avaliação de Desempenho Docente: dois decretos-regulamentares em análise..... | 30 |
| 3.1. Princípios e objetivos..... | 31 |
| 3.2. Dimensões da avaliação..... | 32 |
| 3.3. Elementos de referência..... | 34 |
| 3.4. Procedimentos..... | 35 |
| 3.4.1. Calendarização do processo de avaliação..... | 35 |
| 3.4.2. Instrumentos..... | 36 |
| 3.4.3. Intervenientes no processo de ADD..... | 38 |
| 3.4.4. Definição de objetivos individuais..... | 40 |
| 3.5. Classificação..... | 42 |
| 3.6. Efeitos da avaliação de desempenho..... | 43 |
| 3.7. Comparação dos modelos..... | 45 |
| PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO | 53 |
| CAPÍTULO II - METODOLOGIA | 55 |
| 1. Metodologia da investigação | 55 |
| 2. Contexto do estudo | 58 |
| 3. Seleção dos participantes..... | 59 |
| 4. Caracterização dos participantes | 60 |
| 5. Instrumentos de recolha de dados..... | 62 |
| 6. Análise de conteúdo..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS | 69 |
| 1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | 69 |
| 2. Aspetos positivos e negativos nos dois decretos | 72 |
| 3. Fatores dificultadores na operacionalização dos decretos-regulamentares n.º 2/2008 de 10 de janeiro e do decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro | 86 |
| 4. Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes..... | 90 |
| 5. Relação entre avaliador a avaliado | 92 |
| 6. Aceitação dos modelos de avaliação | 95 |
| 7. Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional | 97 |
| 8. Avaliação de desempenho e formação | 99 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 107 |
| Referências legislativas..... | 111 |
| | |
| APÊNDICES | 113 |
| Apêndice 1 - Guião da entrevista semiestruturada aplicada a avaliadores | 115 |
| Apêndice 2 - Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos avaliados (segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro | 118 |
| Apêndice 3 - Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos avaliados (segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro | 120 |
| Apêndice 4 - Guião da entrevista semiestruturada aplicada à diretora do centro de forma | 122 |
| Apêndice 5 - Protocolo de entrevista (A1) | 125 |
| Apêndice 6 - Protocolo de entrevista (A8) | 129 |
| Apêndice 7 - Protocolo de entrevista (A6) | 134 |
| Apêndice 8 - Pré-categorização de entrevistas | 137 |
| Apêndice 9 - Matrizes de categorização | 142 |

Lista de siglas e abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CCAD – Comissão de Coordenação e Avaliação de Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

ECD – Estatuto da Carreira Docente

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

MÁRGUA – Centro de Formação entre Mármore e Água

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto educativo

SADD – Seção de Avaliação do Desempenho Docente

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Classificação quantitativa e qualitativa..... | 42 |
| Quadro 2 - Ponderação das dimensões avaliadas..... | 42 |
| Quadro 3 - Efeitos da avaliação de desempenho segundo o decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro | 44 |
| Quadro 4 – Decreto-regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro versus decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro..... | 46 |
| Quadro 5 - Caracterização dos participantes..... | 61 |
| Quadro 6 - Guião das entrevistas | 64 |
| Quadro 7 - Temas, categorias e subcategorias | 65 |
| Quadro 8 - Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | 70 |
| Quadro 9 - aspetos positivos e negativos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | 77 |
| Quadro 10 - aspetos positivos e negativos do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 84 |
| Quadro 11 - Fatores dificultadores na operacionalização dos decretos- regulamentares - | 86 |
| - | |
| Quadro 12 - aspetos mais e menos positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 e do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 88 |
| Quadro 13 - Melhoria das práticas docentes com a ADD..... | 90 |
| Quadro 14 - Nível de aceitação dos modelos de ADD | 96 |
| Quadro 15 - Contributo da avaliação de desempenho docente para o desenvolvimento pessoal e profissional..... | 98 |
| Quadro 16 – Identificação e resposta às necessidades formativas identificadas..... | 99 |

Avaliar não é pesar um objecto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objecto em relação a outra coisa para além dele.

(Hadji, 1994, p.13)

INTRODUÇÃO

Temos assistido nos últimos tempos e sobretudo na última década, a uma série de transformações sociais, à qual a escola não ficou indiferente. Na verdade, a mudança de valores e atitudes sociais é levada para uma escola que agora mais do que nunca tem que ser recetiva e adaptar-se a novas realidades.

Os últimos anos na educação têm sido conturbados; a profissão docente perdeu muitas das especificidades de que usufruía e os professores unem-se repetidamente em ações que vão do desacordo com as reformas educativas, mudanças nos currículos, alterações ao estatuto da carreira docente, até aos modelos de avaliação de desempenho que vêm surgindo.

A tensão entre professores instalou-se quando o modelo de avaliação preconizado pelo Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, se tornou uma realidade, com a alteração do estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, “consagrando um novo regime de avaliação de desempenho, mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

Viveram-se momentos de conflito, rivalidades e desacordo espelhados num clima de angústia e de incerteza, quer para avaliadores, quer para avaliados. Poderemos talvez afirmar que a partir deste Decreto, as escolas não voltaram mais a ser as mesmas. “Nas escolas e agrupamentos, os professores sentiram estas alterações entre a perplexidade, a indignação e a revolta, a incerteza e a angústia” (Sanches, 2008, p.13).

O sistema de avaliação foi revisto e houve por parte do poder político a necessidade de reformular um modelo de avaliação que serviu para dividir a classe docente.

No seu preâmbulo, o Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, refere que

a experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as

escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.

O presente estudo visa comparar os modelos de avaliação de desempenho docente, preconizados pelos Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, relacioná-los com a literatura existente e recolher as percepções de alguns docentes envolvidos em ambos os modelos.

Com todas as simplificações e alterações, será que os professores passaram a encarar de outra forma a avaliação de desempenho? O que mudou? Qual a percepção dos avaliados e avaliadores acerca deste novo modelo de avaliação, comparativamente com o anterior?

Foi a partir destas questões, que nos propusemos desenvolver este tema e a partir daqui chegar às questões de investigação.

Questões de investigação

Tendo em conta o modelo de avaliação de desempenho docente referente ao ciclo avaliativo 2007/2009, regido pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, comparativamente com o atual modelo de avaliação de desempenho, segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, pretendemos saber de que forma percecionam os docentes avaliados e avaliadores:

- A avaliação de desempenho docente em termos gerais;
- Os aspetos mais positivos e menos positivos em ambos os modelos;
- O conteúdo de ambos os modelos;
- Os fatores dificultadores na operacionalização de ambos os modelos;
- As vantagens e desvantagens procedimentais dos dois modelos;
- O impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes;
- O relacionamento interpessoal no processo de avaliação;
- A aceitação de ambos os modelos;
- O impacto da avaliação de desempenho no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- A importância da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes.

Relevância do estudo

Este estudo pretende essencialmente estabelecer o paralelismo entre dois modelos de avaliação que foram contestados e que motivaram docentes a lutar contra alguns pressupostos inerentes aos mesmos. O modelo de avaliação mais recente, consagrado pelo Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, foi aplicado pela primeira vez no ano letivo 2012/2013 e parece-nos útil e oportuno neste momento, recolher opiniões de quem passou por este processo recentemente, confrontando-as com percepções de professores que foram avaliados pelo modelo anterior.

Também nos parece importante aferir se as alterações introduzidas no modelo mais recente de avaliação de desempenho contribuíram para uma melhor aceitação por parte dos docentes.

Problema de investigação

Avaliar não é uma tarefa fácil em nenhuma área e na atividade docente ela torna-se ainda mais complicada na medida em que o trabalho desenvolvido pelos professores contém especificidades e uma multiplicidade de áreas e níveis, em que não é possível nem desejável, estabelecerem-se objetivos uniformes e iguais para todos. A avaliação de desempenho deverá ser um processo simples, mas não poderá ser encarado numa perspetiva simplista. Jean-Marie de Ketele (citado em Alves & Machado, 2010) refere que “qualquer que seja o domínio de actividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados” (p. 13).

Os objetivos da avaliação do desempenho docente, como descritos na Decreto-lei n.º 15/2007, de 7 de janeiro, visam

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais.

Estes remetem-nos para a ideia de que a avaliação de desempenho deverá em primeira instância cumprir dois requisitos principais: contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

De facto, como refere Fernandes (2008) a “avaliação não é uma ciência exata tal como tradicionalmente se considera, por exemplo, a Matemática, a Física ou a Química. Mas pode ser rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social, exequível, útil e eticamente irrepreensível” (p.10).

Se a avaliação for aceite e entendida por todos como um contributo para um melhor desempenho profissional, como uma oportunidade de formação e reflexão, aliada a fatores motivadores como sendo a progressão na carreira e aumento salarial, talvez se entre num círculo de consenso e participação, onde o envolvimento de todos aconteça e promova a qualidade de ensino e da organização escolar.

Apesar de atualmente a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) ser um assunto amplamente discutido, a verdade é que concordamos com Alves e Machado (2010) quando referem que a “avaliação não é o problema maior, mas antes o modo como, a partir dela se poderá gerir mais eficientemente a “qualidade”; estabelecer as bases e a estrutura de um sistema de avaliação de professores, não é tarefa fácil” (p.91).

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, assistiu-se a uma insatisfação generalizada e a revolta instalou-se na classe docente que contestava este modelo, considerando-o burocrático. Com efeito, este decreto veio

alterar o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro).

Matias Alves, membro do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (citado em Ruivo & Trigueiros, 2009) escreveu, após a sua demissão desse órgão, que este era “um modelo que esbanja recursos e que desvia do essencial, que deveria ser conseguir que os professores ensinem melhor e os alunos aprendam mais” (p.10).

A cada dia a escola transformou-se num local de conflito, de desconfiança para com a avaliação de desempenho que parecia ameaçar desempenhos e carreiras. Daniel Sampaio (citado em Ruivo & Trigueiros, 2009) dizia que

a escola transformou-se, para os professores, numa arena de burocracia sem sentido, onde quase ninguém se sente bem. Também citada pelos mesmos autores, a professora Fátima Miranda, no Jornal de Notícias afirmava que “com estas reformas, os professores estão assoberbados de trabalho técnico e burocrático. Desapareceu a humanidade e a criatividade. Roubaram a alma à escola e ela morreu. (p.10)

Todavia, o Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, veio levantar questões, promover a reflexão e salientar a importância da existência de uma avaliação de desempenho docente, de forma inequívoca, tema que até aqui estava subvalorizado. Como refere Nóvoa (2007, citado em Ruivo, 2009)

foi um regresso dos professores ao debate educativo, como refere António após décadas no final do século passado e início do atual, marcadas por preocupações de racionalização, pedagogia por objetivos, previsão, planificação (anos 70), reformas centradas no currículo (anos 80), estudos de escolas, autonomia, gestão (anos 90), problema das aprendizagens (primeira metade da década atual) (p.16).

A avaliação de desempenho parece-nos ser hoje um processo de extrema importância e necessidade, apesar de todas as polémicas dos últimos tempos. “A avaliação de desempenho realiza uma importante função de controlo, dado analisar a medida em que os indivíduos e as equipas se conformam às regras organizacionais e trabalham no sentido da prossecução dos objetivos definidos” (Curado, 2002, p.63).

A obtenção de formação e informação deve ser uma necessidade de todos os que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Só poderemos aceitar qualquer mudança se entendermos em que medida estas ocorrem e qual a sua aplicabilidade. A avaliação de desempenho tem sido fortemente contestada porque provocou desconfiança logo a partir do Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Como afirma Stronge (citado em Flores, 2010)

a avaliação de desempenho tem sido encarada, muitas vezes, não como uma estratégia de desenvolvimento e de melhoria, mas mais como uma formalidade sem significado, tornando-se um “mero exercício que acaba por consumir demasiado tempo”, destacando ainda a existência de uma cultura burocrática, de uma atmosfera conflitual e de falta de confiança

como razões que têm conduzido ao fracasso, pelo menos em parte, de muitos sistemas de avaliação. (p.10)

Tantas vozes acabaram por ser ouvidas e surgem então algumas alterações com a publicação do Decreto-regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de janeiro, considerando o regime transitório da avaliação de desempenho docente e reconhecendo aspetos negativos para a avaliação, nomeadamente a necessidade de existir um avaliador pertencente ao mesmo grupo do avaliado e a enorme burocracia e excesso de trabalho que este modelo acarretava.

O Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, vem tentar simplificar e clarificar o processo de avaliação através de “um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem”.

Será este um modelo mais consensual? Terá sido de mais fácil implementação e aplicação nas escolas? Este é o nosso problema de investigação e o que procuraremos aferir neste estudo, através das percepções dos professores que passaram por ambos os modelos.

Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes fundamentais: revisão da literatura que sustenta teoricamente a investigação e parte empírica, onde se descreve a metodologia utilizada e se apresentam e analisam os resultados.

No primeiro capítulo faremos um enquadramento teórico sobre a avaliação de desempenho docente, o quadro de referência da ADD e uma síntese da evolução que a legislação sofreu a partir da década de 90. Nesta parte também analisamos os decretos regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro e n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, comparando-os entre si.

Ainda neste capítulo fazemos uma abordagem aos princípios fundamentais da avaliação de desempenho docente, nomeadamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e aprendizagem dos alunos, e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico e no segundo capítulo descrevemos e fundamentamos a metodologia utilizada, designadamente o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada) e a técnica de tratamento e análise de dados (análise de conteúdo).

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos, cruzando-os com as referências teóricas.

Terminamos com as conclusões, em que se procura dar resposta às questões que guiaram o estudo. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices (guiões das entrevistas, protocolos de três entrevistas, pré-categorização das entrevistas e as matrizes de categorização).

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Para contextualizarmos as ideias que pretendemos expor, comecemos pelo princípio, isto é, o que significa exatamente avaliar?

Segundo o dicionário de sinónimos *Priberam*, avaliar significa “determinar o valor de, compreender, apreciar, prezar”.¹

O conceito de avaliação tal como nos é apresentado no dicionário, não nos ajuda muito e como refere Trindade (2007),

face a isto, socorramo-nos então da definição nos documentos do Ministério da Educação português. Neles se afirma que a *avaliação* é um processo sistemático de recolha de informação, conducente à formulação de juízos de valor, tendo em vista a tomada de decisões. (p.31)

Parece fácil, mas na realidade, como sublinha Hadji (1994), “se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição exacta (p.27).

Mas de acordo com Trindade (2007), quando falamos em avaliação devemos ter presentes duas vertentes: a existência de um objeto e de um objetivo, que nos conduzem respetivamente à ideia de que o objeto, responde à questão *avaliação do quê*, e o objetivo corresponde às decisões a tomar. O objeto “constitui-se como um processo sistemático e contínuo de busca e organização da informação, para formular juízos de valor, que sustentem tomada de decisão (objetivo da avaliação) referentes a esse tal objeto” (Trindade, 2007, p.132).

No caso concreto da avaliação de desempenho docente, de acordo com Trindade (2007), o objeto da avaliação são as práticas e o desempenho docente, que deverá ter a conjugação de duas vertentes: a auto e a hétéro avaliação, em que os protagonistas são o docente avaliado e a imagem que tem de si mesmo e das suas práticas e o avaliador, que irá manifestar a sua apreciação relativamente a esse desempenho.

¹ <http://www.priberam.pt/dlpo/avaliar> [consultado em 23-06-2014]

A publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que consagrava um novo regime na ADD, propondo alterações profundas no modo como os docentes seriam avaliados em várias dimensões, trouxe a lume a questão da função da avaliação.

Para Hadji, (1994) qualquer processo avaliativo deve passar por três fases, que podemos transpor para a ADD: primeiro, realizar um inventário dos conhecimentos, segundo diagnosticar lacunas, dificuldades e em terceiro lugar a avaliação reveste-se de uma função prognóstica.

Com os pressupostos inerentes ao modelo de avaliação preconizado pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, conseguimos estabelecer analogia aos princípios de Hajdi, pois com este modelo,

reconhece-se que a avaliação, além de ser um indicador privilegiado em termos de desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens é também um momento fundamental para o levantamento das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas e consequentemente alargamento de perspectivas e melhoria das práticas pedagógicas. (Rodrigues & Coelho, 2008, p.8)

Na perspetiva do contexto em que a ADD acontece, Peralta e Rodrigues (2008) propõem que “avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da actividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial, ou outras” (p.11).

A revisão da literatura mostrou-nos que a avaliação de desempenho não é um tema consensual. No entanto, há unanimidade em considera-la necessária sob diferentes aspetos, além de poder ser um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional, que em espiral conduzirá o professor a um melhor desempenho e consequentemente melhores práticas que levam a melhores resultados por parte dos alunos. Ela é também encarada sob a perspetiva de prestação de contas, ou seja, o docente deverá mostrar os seus resultados e todo este processo será benéfico, se levar à reflexão. Faz sentido a afirmação de Nóvoa (1991) quando refere que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de 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” (s/pag). Também Baptista (2001) considera que “a avaliação do desempenho docente representa

uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre as práticas educativas” (p.31). Como alerta Fernandes (2008, citado em Batista, 2011),

em qualquer modelo de avaliação encontramos pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma delas, claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional e que remete para uma avaliação de natureza mais contextualizada, contratualizada e formativa; e outra, lógica, mais centrada na responsabilização pública e na prestação de contas, remetendo neste caso para uma avaliação mais sumativa e orientada por objetivos de mensurabilidade e quantificação. (p.30)

Durante muitos anos a profissão docente foi encarada quase como um sacerdócio, cuja principal função era a transmissão de conhecimentos, em que a experiência estava na base de toda a prática educativa. Os professores com mais anos de serviço letivo acumulavam saberes inquestionáveis e a reflexão, discussão e partilha eram inoperantes; a progressão na carreira acontecia por antiguidade. Como referem Alves e Machado (2010)

o reconhecimento da importância da avaliação dos professores é, pois, relativamente recente, uma vez que se trata de uma actividade que não era encarada como um aspecto vital para a melhoria da qualidade do ensino. (...) Os esforços de melhoria da escola centravam-se, preferencialmente, na melhoria do currículo, nas alterações dos métodos e no desenvolvimento dos programas. (p. 89)

O grande marco na vida dos professores aconteceu com a publicação do primeiro estatuto da carreira docente, em 1990 – o Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, onde estavam contemplados alguns dos pressupostos à muito desejados pelo corpo docente, organizando por assim dizer a carreira docente, desde as condições de entrada na profissão, a avaliação de desempenho, até à aposentação, considerando os professores um “corpo especial” dentro do funcionalismo público.

Mas a grande viragem aconteceu em 2007 com a publicação do novo estatuto da carreira docente, causando mal-estar, em primeiro lugar, com a realização de uma prova de avaliação de conhecimentos aos professores e em segundo lugar com a divisão hierárquica da classe em professores e professores titulares, tendo como critério a antiguidade e experiência. A este propósito, Sanches (2008) afirma que

a avaliação de desempenho que deveria, sobretudo, favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, apoiando-os, (...)tem condições para provocar a degradação do clima das escolas, o crescimento da tensão entre os profissionais, a burocratização excessiva do trabalho

dos avaliadores e da própria avaliação, o que pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos.(p.27)

A avaliação do desempenho docente nunca se assumiu como verdadeiramente importante, pois nunca existiu o que Alves e Machado designam por uma *cultura avaliativa*.

Para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afeta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros. (Alves & Machado, 2010, p.94)

1. O quadro de referência da Avaliação de Desempenho Docente

Para realizar um processo de avaliação de desempenho docente é necessário existir um suporte teórico, um “quadro de referência, que supõe normalmente, a identificação das características a evidenciar pelo que se considera ser um “bom professor” (Sanches, 2008, p.132).

Como refere Trindade (2007), “trata-se de definir o referente desta avaliação e os princípios que devem informar a mesma” (p.132), ou como sublinha Hadji (1994) “poder-se-á chamar *referente* ao conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar; e *referido* àquilo que desse objecto será registado através dessa leitura” (p.31).

Tradicionalmente a avaliação de desempenho assumia um carácter administrativo, que dizia respeito à entrada na profissão e progressão na carreira. No entanto, esta vertente foi substituída por novos modelos de avaliação que se centram numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos professores, na melhoria da qualidade de ensino e consequente melhoria de resultados escolares. Scriven (citado em Sanches, 2008) refere que

existem vários domínios a considerar para a construção de um referencial que sirva de suporte à avaliação de desempenho dos professores,

nomeadamente, o domínio dos conteúdos, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à comunidade. (p.8)

No que diz respeito ao processo de ADD, no seu artigo 40.º, o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, reforça que

a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência.

É a partir destes objetivos que a ADD se deve concretizar, através da recolha de evidências sobre os aspetos relevantes e instituídos. Como refere Sanches, (2008) “o quadro de referência da avaliação de desempenho definido no nosso Estatuto da Carreira Docente e legislação complementar recolhe elementos dos diversos modelos, embora possamos assinalar alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor” (p. 135).

Em 2008, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)², salientava que as suas recomendações para o processo de avaliação de desempenho docente tinham por base

os quadros de referência que enformam as políticas educativas a nível europeu e nacional, tais como: os princípios comuns para a profissão docente; a definição do perfil geral do desempenho profissional comum a educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário; a importância da articulação entre o princípio da autonomia da escola e o da prestação de contas. (p.2)

No Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, é definido o perfil profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, através de quatro dimensões: profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas quatro dimensões coincidem com as dimensões da avaliação que são propostas no Artigo 4.º do Decreto-regulamentar n.º 2/2008: a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e

² Princípios Orientadores sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente. Recomendações N.º 2/CCAP/2008.

relação com a comunidade escolar e d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

No modelo atual, as dimensões da avaliação não são congruentes com as propostas no Decreto-lei n.º 240/2001, sendo comuns a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional, acrescido de uma dimensão científica e pedagógica, que poderá eventualmente corresponder à dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”.

Além do quadro de referência externo, que como já referimos, tinha por base o Estatuto da Carreira Docente (EDC) e o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, os pressupostos constantes no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e os parâmetros de avaliação contidos nas fichas de avaliação, também era necessário obedecer a um referencial interno, “de acordo com o n.º 1 do artigo 42.º e o n.º 2 do artigo.º 45 do ECD, a avaliação tem em conta também, o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua actividade” (Rodrigues & Coelho, 2008, p.15).

Para além de Rodrigues e Coelho (2008), também o CCAP (2008) chamava a atenção para fatores como “a estabilidade docente e a continuidade pedagógica; o percurso escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens anteriores e ainda os apoios que a escola fornece” (p.15).

Martins (2013), refere a este propósito que

um modelo de avaliação constrói-se em consonância com uma teoria, uma linha de pensamento previamente estabelecida, ou seja, de acordo com uma multiplicidade de critérios que derivam dessa mesma teoria ou que simplesmente lhes são adicionados em função das exigências daqueles que “encomendam” e pretendem implementar o modelo. (p.64)

Seriam as escolas, através da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), atuais Seções de Avaliação de Desempenho Docente (SADD), que a partir dos referenciais externos e com um conhecimento profundo das suas realidades, iriam ser responsáveis pela elaboração de um referencial de escola para a avaliação de desempenho.

Morais, (2009) afirmava que

um dos objectivos de qualquer modelo de avaliação é alinhar os objectivos dos diferentes colaboradores da organização.
Este era um aspecto menos conseguido nas escolas portuguesas,

evidente na falta de conhecimento que os profissionais da escola tinham, quer do Projecto Educativo, quer do Plano Anual de Actividades, mas também na desarticulação, por vezes existente, entre estes documentos. (p.13)

Este aspeto focado por Morais é um dos elementos de referência, presente nos dois modelos de avaliação: o desenvolvimento do trabalho individual com base num plano coletivo: o Projeto Educativo (PE). Sabemos que o Projeto Educativo de uma escola é o instrumento por excelência da sua caracterização e é neste que podemos identificar as particularidades, especificidades, potencialidades ou necessidades de uma escola ou agrupamento, que se assume com uma identidade própria, retratada no PE. Nesta perspetiva, parece-nos coerente que os objetivos e as metas fixadas neste documento de política educativa possam ser elementos de referência para o processo avaliativo.

Fernandes (2009) salienta que “se a avaliação dos professores fizer parte integrante dos Projectos Educativos e das boas rotinas instaladas” (p. 22) e se a sua articulação com a avaliação legislada for realizada, esta realidade acontecerá nas escolas, como prática natural.

Além do referencial interno, todo o processo de avaliação, quer no modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008, quer no Decreto-regulamentar n.º 26/2012, também se baseou num quadro de referência externo, a partir de toda a legislação existente e toda a que foi sendo progressivamente produzida e revogada, ao longo dos ciclos de avaliação.

Através da consulta bibliográfica realizada, podemos identificar a ideia de que a ADD é necessária e deverá conduzir a uma melhoria das práticas; no centro de toda a questão está o professor e “sem professores de qualidade e competentes nas nossas salas de aula, nenhuma tentativa de reforma educativa conseguirá ser bem-sucedida. E, de igual forma, sem sistemas de avaliação de grande qualidade, jamais conseguiremos saber se temos professores de qualidade” (Flores, 2010, p. 24).

2. Evolução da legislação sobre ADD

Durante muito tempo a avaliação de desempenho de professores foi entendida como um mero procedimento administrativo, que não deveria mexer nem com as práticas nem

com a organização da escola, como refere McLauhlin, (citado em Pacheco & Flores, 1999) “a avaliação de professores não produz nem mais responsabilidade nem uma melhoria das práticas das escolas” (p.167).

No entanto, esta visão começa a ser progressivamente substituída por uma preocupação política que pretende que a escola seja um local de aprendizagem, que passa inevitavelmente pelos professores. Vários modelos e teorias começam a surgir e a avaliação dos professores, já nos anos 90 se começa a assumir como um processo necessário, mas com objetivos “não só de desenvolvimento profissional e pessoal, mas também de desenvolvimento institucional” (Pacheco & Flores, 1999,p.168).

A avaliação de desempenho docente associa-se ao desenvolvimento profissional. Vários autores corroboram a ideia de que o crescimento profissional dos professores acontece ao longo do tempo. É a partir de um acumular de conhecimentos e experiências que ao serem refletidas e avaliadas numa perspetiva construtivista, vão certamente conduzir ao melhor desempenho e ao sucesso escolar dos alunos. “Nesta perspetiva, a avaliação é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua ação”(Pacheco & Flores, 1999,p.168).

A avaliação de desempenho docente conheceu, como tantos outros aspetos da nossa sociedade, diferenças significativas no pré e pós 25 de Abril de 1974.

Durante o período totalitário (1933-1974), tanto as escolas como os professores eram fortemente controlados pelo Estado através do Ministério da Educação e do seu corpo de inspetores. (...) Durante este período a avaliação de professores do ensino secundário era realizada pela Inspeção, apoiada por reitores. (Curado, 202, p.33)

No período após o 25 de Abril, a democracia instalou-se também nas escolas e a avaliação de docentes “desapareceu da agenda educacional entre 1974 e 1986, visto encontrar-se associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático” (Curado, 202, p.33). Durante este período a questão da ADD não ocupou um lugar de destaque nas políticas educativas.

Até finais da década de 80, do séc. XX, a avaliação de desempenho docente era um procedimento administrativo, a que não se dava particular importância, sendo as progressões automáticas e baseadas apenas na antiguidade. Foi com a publicação da Lei de

Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que a avaliação de desempenho docente se começa a discutir de forma mais consistente, aparecendo o primeiro modelo de avaliação na década de 90. No entanto, começam nesta altura a desenhar-se, de certa forma, alguns pressupostos inovadores para a ADD, como podemos interpretar no Artigo n.º 36, n.º 2:

a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e na prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

O Decreto-lei n.º 139-A/90, de abril de 1990, que aprova o estatuto da carreira docente dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, vem consagrar a necessidade da existência de uma avaliação de desempenho docente, visando uma melhoria da prática profissional, valorização e aperfeiçoamento individual, conducentes a uma progressão ou não na carreira.

Este Decreto-lei vem confirmar o que havia sido já descrito na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, repetindo no seu artigo 39.º os mesmos princípios e reafirmando no ponto 2, que

a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação. (Decreto-lei n.º 139 – A/90 de 28 de abril)

O mesmo Decreto propõe como objetivos da avaliação de desempenho

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.³

³ Decreto - lei n.º 139 – A/90, de 28 de abril, Artigo 39.º, 3.

A avaliação realizava-se um ano antes da mudança de escalão, reportando-se ao tempo de serviço realizado desde a última subida, através da apresentação ao órgão de gestão do estabelecimento de ensino, de um relatório realizado pelo docente, descrevendo toda a atividade desenvolvida. Após ouvido o conselho pedagógico, era atribuído ao professor avaliado uma menção qualitativa de *Satisfaz* ou propunha a menção de *Não Satisfaz* a uma comissão de avaliação de âmbito regional, constituída por um representante da Direção Regional de Educação, um membro do conselho pedagógico e um elemento da Inspeção-Geral da Educação (IGE).

A primeira legislação sobre avaliação de desempenho docente surge com o Decreto regulamentar n.º 14/92, de 4 de Junho, que regulamenta o processo de avaliação do desempenho dos docentes do ensino básico e secundário e que assume no seu preâmbulo, “a extrema importância da avaliação do desempenho na dignificação da carreira”. Neste Decreto,

o processo de avaliação de desempenho inicia-se com a apresentação, pelo docente ao órgão de gestão do estabelecimento de educação, ou de ensino, onde exerce funções, de um relatório crítico de actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação de desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas, para efeitos da respetiva creditação.⁴

Este relatório crítico deveria contemplar alguns itens, nomeadamente:

- a) Serviço distribuído;
- b) Relação pedagógica com os alunos;
- c) Cumprimento de programas curriculares;
- d) Desempenho de cargos diretivos e pedagógicos;
- e) Participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g) Contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem;
- h) Estudos realizados e trabalhos publicados.⁵

Após a entrega do relatório, a avaliação terminava com a atribuição da menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de

⁴ Decreto regulamentar n.º 14/92, de 4 de Junho, Artigo 5.º, n.º 1.

⁵ Decreto regulamentar n.º 14/92, de 4 de Junho, Artigo 6.º, n.º 2.

educação ou de ensino. A atribuição da primeira menção permitia automaticamente ao docente progredir na carreira, o que já não acontecia se a menção atribuída fosse a segunda.

A menção de *Excelente* só seria atribuída após 10 anos de serviço docente, por uma única vez e mediante um relatório do docente ao Ministério da Educação, a justificar este caráter de excelência. O relatório seria *a posteriori* submetido à apreciação de um júri nomeado pelo referido Ministério e com a presença do Diretor Regional de Educação.

É no final dos anos 90, com a publicação da revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada pelo Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que a avaliação de desempenho docente se assume como uma estratégia integrada no modo como as escolas desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos.

No Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, como se lê no seu preâmbulo, “instituem-se mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional”.

Neste modelo a avaliação de desempenho docente ocorre no momento de mudança de escalão, privilegia a iniciativa e o envolvimento do docente na sua própria avaliação e toma em consideração a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Valoriza-se o exercício de cargos pedagógicos e as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade. É considerada a formação contínua num quadro de enriquecimento profissional e tem um caráter formativo que pretende contribuir para melhorar o que se considerou de menos positivo e aprofundar os aspetos mais positivos da atividade docente.

O processo de avaliação de desempenho docente era realizado através da apresentação de um relatório crítico ao órgão de gestão, elaborado pelo docente, onde descrevia toda a atividade realizada. O Conselho Pedagógico pronunciava-se sobre este documento e era atribuída uma menção qualitativa de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz* por uma comissão de avaliação, constituída por três ou cinco elementos, designada para o efeito.

A menção de *Excelente*, presente no Decreto-regulamentar n.º14/92, de 4 de junho, neste Decreto-lei foi extinta e substituída pela possibilidade do docente poder obter a menção de *Muito Bom*. Mas para isso, deveria primeiro já ter um *Bom*, atribuído por uma comissão de avaliação, constituída pelo presidente do conselho executivo, um docente exterior àquela escola, mas por esta nomeado e ainda uma individualidade de reconhecido

mérito no domínio da educação, escolhida pelo professor em avaliação. Obtida a menção de *Bom*, o docente poderia então requerer posteriormente a menção de *Muito Bom*, através de uma avaliação extraordinária.

Este Decreto assume também no seu preâmbulo, “mecanismos de incentivo ao mérito e ao esforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de avaliação de desempenho” (Decreto-lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro).

A responsabilização e a profissionalidade dos professores são salientadas neste modelo, indo ao encontro do que Faucher (citado em Alves & Machado, 2010) propõe, através de uma escala que contempla vários níveis de desenvolvimento profissional. “De acordo com esta escala de desenvolvimento, o fim da formação inicial marca o fim da profissionalização dos estudantes que, ao entrar na sua carreira, iniciam, então, um longo processo de profissionalidade” (p.36).

No entanto, segundo Simões (1998, citado em Martins,2013),

a avaliação era atribuída com base no relatório de responsabilidade do professor. A utilização de uma só fonte (o professor avaliado) e de um único instrumento de avaliação (o documento de reflexão crítica concebido por este) não só inviabiliza os requisitos de validade e de fidelidade como indica uma fraca consideração pela avaliação dos professores. (p. 146)

Iniciava-se um caminho que tem introduzido uma série de alterações e discussões, com mais ou menos consensos, sobre o conteúdo e o processo para avaliar os docentes. Todavia, como refere o representante da equipa ministerial (citado em Curado, 2002), “tudo o que faz os professores refletirem sobre as suas práticas, questionarem-se, é sempre positivo” (p.51).

Com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, assiste-se a uma nova alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

A ADD ganha uma nova visibilidade, pois este decreto no seu preâmbulo considera que “a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se, num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (Decreto-lei n. 15/2007, de 19 de janeiro).

O Governo Constitucional entende agora que é necessário levar a cabo uma série de transformações, que permitam diferenciar, pois “à indiferenciação de funções, determinadas pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres” (Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

O objetivo desta estruturação é “a diferenciação, em categorias funcionais” (*idem*) e para isso, propõe-se a divisão da carreira docente em professor e professor titular, consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. A forma de operacionalizar este novo modelo de avaliação foi implementada com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o qual iremos esmiuçar mais à frente.

Porém, a divisão da carreira entre professores e professores titulares, como determinava o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e a atribuição de funções baseadas no tempo de serviço, remete-nos para a perspectiva de Barreira e Rebelo (2008), quando se interrogam se será apenas o tempo de serviço a única variável a ter em conta na seleção dos avaliadores, justificando que

por um lado, não são necessariamente os professores experientes, com maior autoridade e formação, que reúnem os requisitos necessários para avaliar os pares e, por outro lado, nem todos os docentes que se encontram na mesma fase de desenvolvimento profissional estarão em iguais condições para desempenhar essas mesmas funções. (p.9)

O Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, trouxe alterações profundas no modo de organização das escolas e dos professores, em que são salientados aspetos como a prestação de contas, a responsabilização e profissionalidade da classe docente. A carreira ficou dividida em duas classes: os professores e os professores titulares, a quem eram solicitadas funções de coordenação, supervisão e avaliação. O acesso ao topo da carreira estava limitado apenas a um terço do número de lugares em cada escola/agrupamento. Mas será que todos os que acederam à categoria de professor titular, estavam preparados para as novas funções que lhes eram exigidas?

Este Decreto-lei introduz um novo procedimento que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.(...) Neste

procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas que, que para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais os progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto socioeducativo. (Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro)

Com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, a avaliação deixou de ter um caráter de autoavaliação, através da apresentação do relatório de reflexão crítica, para passar a ter outras dimensões, outros conteúdos e procedimentos. Como sublinha Sanches (2008),

na realidade, o reforço dos mecanismos de selecção para o ingresso na profissão, as novas regras de avaliação de desempenho, a mudança nas condições de trabalho e, sobretudo, a criação de duas categorias hierarquizadas – os professores e os professores titulares – modificaram profundamente o acesso à profissão, o seu conteúdo funcional, a estrutura da carreira e as condições de trabalho dos professores. (p. 13)

Partilhamos as palavras de Martins (2013), quando afirma que

as alterações produzidas por este diploma no modelo de ADD vieram confirmar e advogar a necessidade de diferenciar significativamente os docentes. Separar aqueles que possuíam um tempo de serviço efetivo resultante da mera execução de tarefas associadas ao que vulgarmente se designa por “dar aulas”, dos professores que adquiriram experiência temporal letiva resultante da ação e da reflexão associada ao ato de ensinar! (p.157)

O Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, acarretou várias transformações, mas parece-nos que a mais premente foi a divisão da carreira em duas classes, que provocou dúvidas e angústias. Estariam os professores portugueses preparados para receber uma mudança desta natureza, após tantos anos de esquecimento, relativamente à questão da avaliação de desempenho?

Talvez não, pois após tantas controvérsias, houve necessidade de clarificar e melhorar algumas questões, que conduziram ao *decreto do entendimento*, se assim o pudermos designar, numa tentativa de apaziguar os ânimos e aligeirar a tensão então instalada na classe docente. Na sequência do entendimento entre a Plataforma Sindical dos Professores com o Ministério da Educação, surge o Decreto-regulamentar n.º 11/2008, de

23 de maio, que estabeleceu as normas relativas ao regime transitório da avaliação dos docentes, ainda durante o ano letivo 2007/2008.

Este decreto visava um processo de avaliação simplificado e determinava, no Artigo 2.º, que todos os docentes que necessitassem da avaliação para progressão na carreira, ou para renovação ou celebração de um novo contrato, a direção procederia a um processo de avaliação simplificado, que determinava o seguinte:

- a) a ficha de auto-avaliação;
- b) a avaliação dos seguintes parâmetros, pela direção executiva: nível de assiduidade, cumprimento do serviço distribuído e ações de formação contínua.
(Decreto-regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, Artigo 2.º, n.º 2)

Num procedimento simplificado este decreto dispensava a observação de aulas pelo coordenador de departamento, aos docentes da educação pré-escolar e docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário (Artigo 2.º, n.º 6). Os coordenadores de departamento eram avaliados apenas pelo presidente do conselho executivo (Artigo 6.º). Este decreto também esclarecia sobre os efeitos das menções qualitativas de *Regular* e *Insuficiente*, obtidos na primeira avaliação, que ficavam condicionadas ao resultado de uma nova avaliação de desempenho a realizar no ano seguinte. (Artigo 3.º, n.º 1).

Posterior à publicação do Decreto-regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, surge o Decreto regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, partilhando o mesmo objetivo do primeiro: a simplificação do processo da ADD. Dada a finalidade a que se destinava, ficou conhecido como o “simplex”, referindo no seu preâmbulo como “reconhecidamente insatisfatória a situação anterior, que se arrastou demasiados anos, tornou-se necessário instituir um novo modelo de avaliação dos professores”.

A ADD assenta agora em três pilares fundamentais:

- i) uma avaliação interna, que é realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas e do respetivo nível de ensino; ii) uma avaliação integral que valoriza a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau do cumprimento dos seus deveres funcionais; e iii) uma avaliação com consequências, quer no aspecto formativo, quer no desenvolvimento da carreira e na atribuição de prémios de desempenho.
(Decreto-regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, preâmbulo)

Mas será que este decreto veio de facto simplificar e pôr fim à discórdia, permitindo uma melhor aceitação deste modelo de ADD? Segundo o relatório de acompanhamento e a monitorização da ADD nas escolas associadas ao CCAP (2009),

chegou-se à conclusão de que “estas alterações produziram retrocessos ou mesmo a suspensão transitória do processo, provocando instabilidade na escola, insegurança e desorientação nos docentes e, ainda, a desmobilização dos docentes envolvidos no processo”(p.22).

Ainda dentro do mesmo estudo, o relatório menciona vários aspetos positivos e negativos decorrentes da avaliação de desempenho docente, tal como foi aplicada. Entre os que de mais positivos se podem retirar da ADD, catorze escolas mencionaram uma maior assiduidade docente, mais atenção e reflexão sobre os desempenhos individuais, maior exigência na escolha dos docentes para o desempenho de cargos e maior atenção ao insucesso e aos apoios educativos. Apenas uma minoria de escolas mencionou também a ADD como processo facilitador de dinâmicas colaborativas entre docentes.

Relativamente aos aspetos negativos, destaca-se a instabilidade, o conflito interno e externo, a desmotivação e insatisfação dos docentes e o aumento da competitividade entre os docentes. Em síntese,

a quantidade de referências às repercussões negativas da avaliação do desempenho docente no clima das escolas, mostra que o processo gerou situações difíceis e desgastantes na maior parte delas. Se compararmos as que referiram efeitos positivos com aquelas que referiram efeitos negativos, é possível concluir que o processo não foi pacífico, nem mesmo naquelas em que foi melhor conduzido. (CCAP, 2009, p.32)

Passado o primeiro ciclo de avaliação, a calma parecia não reinar e por isso o Governo solicitou estudos e pareceres a várias entidades independentes sobre o modelo de avaliação em curso, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de avaliação do desempenho docente, como explica no preâmbulo do Decreto-regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto.

Estes estudos e pareceres “preconizam um período transitório, que possibilite a prossecução da avaliação de desempenho e a análise mais alargada dos seus resultados, até que seja possível e oportuno introduzir novas correcções e ajustamentos” (*idem*, preâmbulo).

Assim, este decreto regulamentar veio prorrogar a vigência do regime transitório estabelecido pelo Decreto-regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

A ADD estava no centro das preocupações do Governo, que procurava um modelo de avaliação que cumprisse os objetivos de melhoria das práticas, das aprendizagens e consequentemente dos resultados escolares dos alunos, mas também o desenvolvimento profissional dos professores.

No mês de junho de 2010, a publicação do Decreto-lei n.º 75/2012, vem alterar uma vez mais, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Este decreto, no seu preâmbulo afirma o reforço “do papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente”. Mantém-se a ADD ligada à progressão na carreira, embora de forma mais simplificada. No entanto, os docentes mais jovens, que se situem no quarto escalão ou superior, podem ocupar funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho. Também docentes no terceiro escalão, com formação especializada, podem desempenhar estas funções.

Foram introduzidas algumas alterações importantes, nomeadamente a unificação da carreira docente, que “passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares” (*idem*, preâmbulo).

Outras modificações prendem-se com o aparecimento do relator, que embora surja aqui destacado, já havia também figurado no Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e ainda a observação de aulas, que seria opção do docente, caso pretendesse aceder à menção de *Muito Bom* ou *Excelente*. As aulas observadas eram obrigatórias apenas para os docentes que iriam progredir ao 3.º e 5.º escalão.

Todas as alterações propostas no supracitado Decreto-lei vão posteriormente ser consubstanciadas no Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho dos docentes.

No preâmbulo, o Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, afirma como elemento principal da ADD “a autoavaliação, efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional”, pretendendo-se envolver mais o avaliado no processo e resultados da sua avaliação. A avaliação final é da responsabilidade de um júri de avaliação, onde um dos seus membros, o relator, acompanhava o desempenho do docente avaliado, interagindo com ele a fim de desenvolver a vertente formativa.

Transitaram para esta nova versão de avaliação de desempenho, objetivos que visavam “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-lei n.º 75/2012, Artigo 40.º).

Uma inovação deste decreto diz respeito ao carácter facultativo da apresentação dos objetivos individuais. Os docentes interessados poderiam entregar, ou não, os seus objetivos individuais que iriam fixar o seu contributo para a prossecução dos objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo e Plano Anual e Plurianual de Atividades da Escola. Estes objetivos, juntamente com os padrões de desempenho nacionais, (estabelecidos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro) constituiriam os elementos de referência de avaliação dos professores avaliados.

Os documentos necessários ao processo de avaliação eram o relatório de autoavaliação, a ficha de avaliação global e no caso de existirem, os instrumentos que serviram de registo à observação de aulas.

O relatório de autoavaliação, obrigatório, era entregue ao relator que posteriormente preenchia a ficha de avaliação global. Este relatório deveria contemplar os seguintes aspetos, como descritos no Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho:

- a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;
- b) Breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação;
- c) Contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola;
- d) Análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas;
- e) Formação realizada e seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva do docente;
- f) Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. (Artigo 17.º)

O relator realizava a sua apreciação, atendendo aos vários itens nele constantes e efetuava uma ponderação a ser comunicada *a posteriori*, por escrito, ao avaliado.

Com o Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, manteve-se a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho, mas com uma constituição mais pequena:

além do presidente do Conselho Pedagógico, que presidia, esta comissão contemplava a presença de mais três membros eleitos neste órgão pedagógico.

A classificação final era da responsabilidade do júri de avaliação, constituído pelos membros da CCAD e por um relator; este era designado pelo coordenador do departamento curricular a que o avaliado pertencesse, deveria pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, ter posicionamento na carreira superior e possuir formação superior à do avaliado.

O júri de avaliação analisava a proposta do relator e pronunciava-se sobre a avaliação final a atribuir e se necessário apresentava algumas recomendações, a fim do avaliado poder melhorar as suas práticas.

Findo o segundo ciclo de avaliação, questionamo-nos: será que todas as tentativas para aplacar e simplificar o processo da avaliação de desempenho conseguiram alcançar estes objetivos?

Martins (2013) refere relativamente à forma como aconteceu o primeiro e segundo ciclos de avaliação, que “o primeiro não foi bem acolhido e decorreu num ambiente de agitação e contestação quase permanente, a implementação do modelo de avaliação revisto e atualizado no período “pós-memorando de entendimento” também não decorreu num clima de serenidade absoluta” (p.225).

Adivinhava-se um prolongamento da angústia e incerteza. As mudanças mostravam-se agora prementes e “a substituição do actual modelo de avaliação do desempenho dos docentes é uma iniciativa de particular importância e urgência. Os últimos anos na educação foram prejudicados por um processo de avaliação demasiado burocrático e de difícil aplicação.” (PPD/PSD, 2011, p. 197, in Martins, 2013, p.234)

Começou uma série de rondas, reuniões e debates com plataformas sindicais, em que se tentavam negociações e consensos. Não vamos aqui debruçar-nos sobre toda a legislação que intermediou o período entre o Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e o novo regime de avaliação de desempenho docente, pois não é nossa pretensão um estudo exaustivo de toda a publicação legislativa sobre a evolução da ADD.

Esta breve síntese fica concluída com a referência ao dia 22 de dezembro de 2011, data em que o Conselho de Ministros aprovou uma nova alteração ao Estatuto da Carreira

Docente, com o Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro que regulamenta o novo e atual Regime da Avaliação de Desempenho Docente.

3. Dois modelos de Avaliação de Desempenho Docente: dois decretos-regulamentares em análise

Na sequência da publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, vem, um ano depois, consolidar tudo o que o primeiro determinava, relativamente aos pressupostos e esclarecer os procedimentos a adotar no processo de avaliação de desempenho.

Se o modelo anterior ao do decreto-regulamentar n.º 2/2008 reivindicava que a avaliação deveria ser realizada um ano antes da mudança de escalão, com este último a avaliação é realizada bianualmente.

A avaliação de desempenho, tal como era realizada nos anteriores modelos, consistia basicamente na elaboração de um relatório onde o avaliado explanava as suas práticas. Com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, surge a necessidade de introduzir neste processo variáveis novas, fazendo da avaliação um sistema com várias fases, como adiante mostraremos. Sanches (2008) descreve como “nas escolas e agrupamentos, os professores sentiram estas alterações entre a perplexidade, a indignação, a revolta, a incerteza e a angústia” (p.13). Caetano (2008) acrescenta que “temos assistido nos últimos anos à substituição de sistemas de avaliação por outros supostamente mais modernos, mas cujo valor acrescentado se revela nulo ou reduzidíssimo logo após a primeira ou segunda aplicação” (p.8).

No mês de fevereiro de 2012, os professores assistem pela quarta vez, desde 2007, a uma nova alteração do Estatuto da Carreira Docente, com a publicação do Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

No seu preâmbulo, este decreto clarifica o que se pretende que seja a avaliação de desempenho docente:

um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as

escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino.
(Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, preâmbulo)

Pretende-se reforçar a ideia de um processo de avaliação simplificado e neste sentido, “promove-se uma avaliação de desempenho assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade”. (*idem*)

Neste contexto, é publicado o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente. Veio revogar o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e assumiu no seu preâmbulo “um novo regime de avaliação do desempenho docente”, pretendendo simplificar o processo, centrando-se no desenvolvimento profissional dos docentes, através de uma autoavaliação efetuada por cada professor.

À semelhança do anterior⁶, este decreto tem como objetivo melhorar a qualidade do serviço docente e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. “Tem-se em vista uma avaliação do desempenho simples, com um mínimo de componentes e indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, preâmbulo).

3.1. Princípios e objetivos

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, no Artigo 3.º n.º 2, aponta como um dos princípios orientadores “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e visa proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”.

Ainda no Artigo 3.º, n.º 3, está descrita a possibilidade de através da avaliação de desempenho, se poder aferir e

- a) identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) diagnosticar as respectivas necessidades de formação.

⁶ Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

A avaliação de desempenho aparece nos princípios deste decreto regulamentar associada a aspetos da atividade docente que não se podem dissociar, como a qualidade do ensino e aprendizagem, que se traduz nos resultados escolares dos alunos, “dado que o professor é um adulto que se encontra num processo contínuo de aprendizagem” (Pacheco & Flores, 1999, p. 168).

A ADD, podendo ser traduzida através dos resultados obtidos pelos alunos, foi uma das questões mais polémicas deste modelo de avaliação. No entanto, relembramos Alves e Machado (2010) quando afirmam que “a qualidade do ensino de um professor é tanto maior quanto mais elevadas são as *performances* dos respetivos alunos” (p.20).

Outro aspeto subjacente a este modelo é o reconhecimento e o mérito; a distinção é agora realizada entre docentes. Recorde-se que o Decreto Regulamentar n.º14/92, de 4 de junho, apenas atribuía uma menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz* à generalidade dos docentes, o que agora não acontece, pois qualquer professor pode obter a classificação de *Bom*, *Muito Bom* ou *Excelente*, dependendo do cumprimento dos objetivos e da sua competência, promovendo assim a diferença.

Nesta linha, embora saibamos que qualquer processo avaliativo conduz sempre a uma diferenciação, relembramos que como afirma Veja (1984, citado em Alves e Machado, 2010)

quando a avaliação é utilizada como instrumento de seleção pode transformar-se numa prática de classificação e de etiquetagem, o que influencia a imagem que os outros têm de cada indivíduo, facto que as investigações psicológicas têm denunciado como demasiado importante para o desempenho de cada um. (p. 94)

Os princípios orientadores do Decreto - regulamentar n.º 26/2012, expressos no seu Artigo 3.º “visam a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes”.

Também se pretende que a avaliação de desempenho docente contribua para a deteção das necessidades formativas dos docentes.

3.2. Dimensões da avaliação

Com o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, Artigo 4.º, ao longo de todo o processo de avaliação, o desempenho era aferido em quatro dimensões, nomeadamente:

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas dimensões remetem-nos para o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que definia o perfil geral de desempenho dos professores e que coincidem com as agora apresentadas neste modelo de avaliação. Foi no entanto suprimida a dimensão social.

A avaliação destas dimensões seria ponderada pelo coordenador de departamento curricular a partir de evidências relativas ao envolvimento e qualidade científico-pedagógica do professor, através de parâmetros como a preparação, organização e realização de atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Outra parte da avaliação era realizada pela direção executiva.

Os docentes poderiam optar por serem avaliados só pela direção executiva e nesta situação apenas poderiam obter até à menção de *Bom*. Os professores do 2.º e 4.º escalão teriam obrigatoriamente de ser avaliados na componente científico-pedagógica, com observação de aulas, a fim de poderem ascender ao escalão seguinte da carreira. A avaliação realizada pela direção ponderava, de acordo com o Artigo 18.º do Decreto regulamentar n.º 2/2008: o nível de assiduidade do docente, o serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo, a participação dos docentes no agrupamento, o número de atividades constantes no projeto curricular de turma, as ações de formação contínua, o exercício de outros cargos de natureza pedagógica, a dinamização de projetos de investigação e o grau de cumprimento dos objetivos previamente fixados. Poderiam ainda ser avaliados de acordo com a apreciação dos pais e encarregados de educação, se esta vertente estivesse previamente contemplada no regulamento interno do agrupamento.

Ao nível das dimensões da avaliação, o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, passou a ter três dimensões: científica e pedagógica, participação na escola e na comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. Embora a vertente profissional e ética do Decreto-regulamentar n.º 2/2008 não esteja patente no conjunto destas três dimensões, ela vai surgir transversalmente, considerando-se a avaliação de desempenho como um instrumento para melhorar e envolver o professor num todo: a escola, inserida na comunidade, existindo aqui já uma preocupação social.

3.3. Elementos de referência

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, propõe como elementos de referência para avaliação, os objetivos e metas fixadas nos documentos estruturantes, como o Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, bem como indicadores fixados pelo agrupamento, como os resultados escolares dos alunos ou a redução das taxas de abandono. O professor é aqui entendido como uma parte do todo e o seu trabalho deverá contribuir não só para um desenvolvimento individual, mas coletivo, da organização escola, contribuindo para a sua autonomia.

No Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, a concepção de “desempenho docente” é considerada, de acordo com Alves e Machado (2008, citado em Santos, 2009) segundo duas dimensões estruturantes:

1. uma dimensão pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos – na qual o avaliador é o Coordenador de Departamento;
2. uma dimensão organizacional, que se refere à relação do professor com a organização – na qual o avaliador é o Presidente do Conselho Executivo/Director. (p.21)

Os professores de uma escola não devem valorizar o *eu* em detrimento do *nós*. Numa complexa teia social e num emaranhado de situações complexas que são diariamente transportadas para esta instituição, só através de uma atitude colaborativa a escola pode alcançar os seus objetivos de sucesso e integração dos seus jovens. Na verdade,

não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens para a autonomia e de decisão.(...) Estes esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional

dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente. (Nóvoa, 1992, p.13)

Na mesma linha, também o Decreto-regulamentar n.º 26/1012, de acordo com o estipulado no Artigo 6.º, tem como elementos de referência da avaliação os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo da escola e os parâmetros definidos em conselho pedagógico para cada uma das dimensões da avaliação.

3.4. Procedimentos

No que diz respeito aos procedimentos realizados no processo e avaliação, este passa por várias etapas, que vão desde a calendarização, elaboração de instrumentos, definição dos papéis que cada interveniente vai desempenhar, até à classificação atribuída ao docente avaliado.

3.4.1. Calendarização do processo de avaliação

O Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, define as condições em que ocorrerá o processo de avaliação, através de uma calendarização e o momento em que ocorrerão as fases do mesmo.

O ciclo avaliativo era realizado no final de dois anos de serviço efetivo, para os docentes integrados na carreira. Para os docentes contratados, a avaliação realizava-se no término do contrato, desde que estes professores tivessem prestado pelo menos seis meses de serviço efetivo e para os docentes no período probatório, a avaliação era realizada no final deste período.

As fases do processo de avaliação iniciavam-se com:

1. O preenchimento pelo docente avaliado de uma ficha de autoavaliação, de carácter obrigatório, onde este referia toda a sua atividade docente, o seu envolvimento em atividades e projetos da escola, cumprimento dos objetivos fixados, resultados obtidos com os alunos e todo o seu contributo para o contexto socioeducativo em que está inserido.

Além do docente avaliado, também o coordenador de departamento ou conselho de docentes e o diretor preenchem uma ficha de avaliação.

2. A fase seguinte destinava-se à conferência e validação da proposta de classificação pela CCAD, para as classificações de *Insuficiente*, *Muito Bom* e *Excelente*.
3. Encontro entre o avaliador e avaliado a fim de ambos refletirem sobre a classificação atribuída.
4. Reunião com todos os avaliadores para validação das classificações finais.

Terminadas estas etapas, o avaliado possuía um prazo para eventuais reclamações ou recursos.

O Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, pretende simplificar o processo avaliativo e contribuir para uma melhor aceitação da avaliação do desempenho docente. Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira passam a coincidir com o período correspondente aos escalões da carreira docente e para os docentes contratados a avaliação realiza-se no final de 180 dias de serviço efetivo.

A calendarização do processo de avaliação é definida pela escola, em articulação com os seus intervenientes: Secção de Avaliação do Desempenho Docente do conselho pedagógico e avaliadores.

3.4.2. Instrumentos

O Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, permitiu que o Conselho Pedagógico das escolas criasse instrumentos que possibilitavam o desenvolvimento do processo avaliativo no que diz respeito à autoavaliação, planificação das atividades que seriam objeto de observação, fixação de objetivos individuais, calendarização e explicitação dos parâmetros avaliativos e sistema de classificação através de menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*.

Para elaboração e utilização destes instrumentos, deveria atender-se às orientações do CCAP (2008), considerando que

os instrumentos de registo são a base empírica para fundamentar as apreciações relativas ao desempenho docente e registar as actividades

mais relevantes para a avaliação”, recomendando que “os instrumentos de registo a construir pela escola contenham apenas informação recolhida em diversas fontes, de forma clara, concisa e precisa (p.9).

Estes instrumentos vão permitir a recolha e registo de informação, sendo *a posteriori* interpretada com base nos padrões de referência que estão intrinsecamente relacionados com o que Paralta e Rodrigues (2008) referem ser um referencial de desempenho, sendo

grosso modo um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil do desempenho com o qual se compara o desempenho real do profissional, o que permite identificar pontos fortes e fracos nesse desempenho (p. 12).

De acordo com as mesmas autoras, “a construção destes instrumentos é, pois, um momento essencial do processo de avaliação. A informação por eles angariada marca definitivamente as possibilidades de análise e as conseqüentes decisões” (p.15).

Com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, o processo de avaliação tem por base três instrumentos: o projeto docente, não obrigatório, redigido em duas páginas em que o avaliado descreve o seu contributo para a concretização das metas e objetivos, delineados no Projeto Educativo do agrupamento; o documento de registo de participação nas dimensões da avaliação e o relatório de autoavaliação.

Este modelo de avaliação propõe que todos os professores possam refletir sobre as suas práticas, através de um relatório de autoavaliação, elaborado anualmente. Pretende-se

envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. (...) Incide nos seguintes elementos:

- a) A prática letiva;
- b) As actividades promovidas;
- c) A análise dos resultados obtidos;
- d) O contributo para os objectivos e metas fixadas no Projecto Educativo do Agrupamento;
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, Artigo 19.º).

3.4.3. Intervenientes no processo de ADD

No Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o avaliado e o avaliador são dois dos intervenientes no processo de avaliação de desempenho, acrescidos de uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD).

Os avaliados eram todos os docentes que seriam submetidos a uma avaliação do desempenho. Os avaliadores poderiam ser: o coordenador do departamento curricular, que poderia delegar competências em outros professores titulares, o presidente do conselho executivo ou diretor e ainda, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho.

A CCAD era constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais quatro elementos pertencentes a este órgão. De acordo com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Artigo n.º 43, as competências desta comissão são:

- a) Garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de diretivas para a sua aplicação;
- b) Validar as avaliações de Excelente, Muito Bom e Insuficiente;
- c) Proceder à avaliação de desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correção de desempenho Insuficiente;
- d) Emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado. (Decreto-lei n.º 15/2007)

O Decreto regulamentar n.º 2/2008, no Artigo 22.º, ponto 1, referente à conferência e validação das propostas de avaliação estabelece que “quando a proposta de avaliação efetuada pelos avaliadores corresponda às menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*, as fichas são apresentadas à comissão de avaliação de desempenho para conferência e validação dos dados nelas constantes”.

Após conferência e validação, as menções poderiam ser mantidas ou devolvidas aos avaliadores para alteração, caso estas não cumprissem as percentagens determinadas no n.º 3 do Artigo 46.º do ECD. Esta situação foi fator de revolta e contestação, pois apenas uma parte dos docentes poderia obter menções de *Muito Bom* ou *Excelente*, devido à existência de vagas limitadas.

Segundo Martins (2013), “a CCAD diferenciou-se do júri de avaliação e da comissão de avaliação referidos anteriormente, não só pelas suas funções, mas acima de

tudo pelo facto dos seus membros exercerem funções no mesmo estabelecimento de ensino que os avaliados” (p. 165).

No atual modelo de avaliação e de acordo com o Artigo 8.º do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 10 de janeiro, os intervenientes no processo de avaliação de desempenho foram alvo de algumas alterações e são: o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD), os avaliadores externos e internos e o avaliado.

O presidente do conselho geral tem como função homologar a decisão sobre as reclamações que possam existir.

Ao diretor cabe a responsabilidade de organizar e zelar por todo o processo de avaliação, realizar procedimentos especiais de avaliação de desempenho, nomeadamente aos docentes integrados no 8.º, 9.º e 10.º escalão da carreira docente, aos professores que exerçam a função de subdiretor, adjunto, assessor de direção e coordenador de estabelecimento ou departamento curricular.

Ao conselho pedagógico compete eleger os quatro elementos que constituem a SADD, aprovar o instrumento de registo de avaliação a aplicar aos professores avaliados e aprovar os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões da avaliação.

A Secção de Avaliação de Desempenho Docente é constituída por quatro docentes eleitos no conselho pedagógico e pelo diretor e tem como competências aplicar o sistema de avaliação de desempenho, atendendo ao Projeto Educativo da escola/ agrupamento e serviço distribuído ao docente, calendarizar os procedimentos da avaliação, conceber e publicitar o instrumento de registo a aplicar, acompanhar e avaliar todo o processo, aprovar a classificação final a atribuir ao avaliado, apreciar e decidir as reclamações e aprovar o plano de formação para os docentes que obtenham a menção de *Insuficiente*.

O avaliador interno é o coordenador de departamento curricular a que o avaliado pertence, ou outro professor designado por ele. Este vai realizar a avaliação do desenvolvimento das atividades dos professores, através do projeto docente (facultativo), documento de registo previamente aprovado pelo conselho pedagógico e relatório de autoavaliação.

Pela primeira vez surge a figura de um avaliador externo no processo de avaliação; para poder desempenhar esta função deverá cumulativamente reunir os seguintes requisitos, de acordo como Artigo n.º 13 do Decreto-regulamentar n.º 26/2012:

- “a) estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- b) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- c) ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”.

O avaliador externo irá avaliar a dimensão científica e pedagógica e a ele compete a observação de aulas dos docentes integrados na carreira. Esta nova figura, é recrutada através dos centros de formação, ficando agregados a uma bolsa de avaliadores, como regulamenta o Despacho normativo n.º 24/2012, procedendo

à criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos que aproveita as estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas e o seu âmbito de abrangência geográfica, propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede, com reflexos no trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no procedimento de avaliação externa. (Despacho normativo n.º 24/2012, preâmbulo)

A observação de aulas é obrigatória para os docentes no período probatório, docentes do 2.º e 4.º escalão, para todos os que pretendam obter a menção de *Excelente* e para os docentes que obtenham a menção de *Insuficiente*. Os docentes contratados a termo não têm observação de aulas.

A observação de aulas é realizada num período de 180 minutos, divididos em dois períodos.

3.4.4. Definição de objetivos individuais

É a partir da ideia do todo coletivo, que é a escola, que cada professor deve fixar os seus objetivos, como refere o Artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, referindo como contribuiu individualmente para o cumprimento das metas e objetivos da escola/ agrupamento. Eram apresentados pelo avaliado ao avaliador e fixados por mútuo acordo. O avaliado preenchia uma ficha de autoavaliação, que seria objeto de

análise e concordância por parte do avaliador. Embora a autoavaliação tivesse um caráter de obrigatoriedade e assumindo-se como uma fase fundamental em todo o processo avaliativo, os resultados aí atribuídos não eram vinculativos para a classificação a atribuir.

Numa segunda fase o avaliador realizava o preenchimento das fichas de avaliação e ponderava os parâmetros revelados pelo avaliado relativamente à preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação realizada pelo avaliador dizia respeito ao envolvimento e qualidade científico-pedagógica do docente avaliado, o qual deveria também observar em sala de aula, em pelo menos três aulas. O resultado desta observação deveria ser registado em instrumentos previamente construídos e aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento/escola.

Numa terceira fase, a avaliação realizada pela direção executiva, tinha em conta e de acordo com o estabelecido no Artigo n.º 18, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o nível de assiduidade do professor avaliado, o serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo, a participação dos docentes no agrupamento na escola, o número de atividades do Projeto Curricular de Turma (PCT) e do Plano Anual de Atividades (PAA), em que o docente participou, a qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objetivos, as ações de formação frequentadas, o exercício de outros cargos de natureza pedagógica, a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, o grau de cumprimento dos objetivos previamente fixados e a avaliação do desempenho no desenvolvimento do projeto.

Com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, a formulação de objetivos individuais deixa de existir, ficando apenas a título opcional, a apresentação de um projeto docente.⁷

⁷ Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, Artigo 17.º, ponto 1

3.5. Classificação

A classificação atribuída ao professor avaliado era, no Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o somatório das pontuações realizadas nas várias fichas de avaliação, pelos supracitados intervenientes do processo.

Traduzia-se em cinco menções qualitativas, sendo o resultado final a classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação e expresso através das menções qualitativas e quantitativas, que podemos visualizar no Quadro 1. As classificações auferidas seriam então convertidas em menções qualitativas.

Quadro 1 - *Classificação quantitativa e qualitativa*

| Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro | |
|---|--------------|--|--------------|
| Avaliação final | Menção | Percentil | Menção |
| De 9 a 10 valores | Excelente | = ou > 95% | Excelente |
| De 8 a 8,9 | Muito Bom | = ou > 75% | Muito Bom |
| De 6,5 a 7,9 | Bom | = ou > 6,5 | Bom |
| De 5 a 6,4 | Regular | = ou > a 5 e < 6,5 | Regular |
| De 1 a 4,9 | Insuficiente | <5 | Insuficiente |

Com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, a classificação tem por base uma escala numérica obtida nas três dimensões da avaliação, como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2 - *Ponderação das dimensões avaliadas*

| Dimensões | Ponderação |
|---|--|
| Científica e pedagógica | 60% (havendo observação de aulas, 70%) |
| Participação na escola e relação com a comunidade | 20% |
| Formação contínua e desenvolvimento profissional | 20% |

No primeiro decreto, após proposta a classificação a atribuir, avaliador e avaliado encontravam-se, a fim de formalizarem uma entrevista individual, em que o avaliador dava conhecimento ao avaliado da sua avaliação e realizavam apreciação conjunta da mesma, bem como análise da ficha de autoavaliação.

Depois desta entrevista, os avaliadores reuniam-se atribuindo a classificação final ao professor avaliado, dando-lhe conhecimento da sua menção qualitativa e quantitativa.

A atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* estava dependente do sistema de quotas, fixada para cada escola, conforme previsto no Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, Artigo 3.º, onde se lê que “são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas, as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola”.

O avaliado poderia concordar ou não, podendo em caso de discordância, apresentar reclamação sob a decisão final do avaliador, num prazo de 10 dias úteis.

No atual modelo de avaliação, avaliadas as três dimensões pelo avaliador interno e externo (quando existe), a SADD aprecia as propostas e atribui a classificação final, comunicando por escrito ao avaliado a sua avaliação final.

Em caso de discordância, o avaliado poderá apresentar reclamação, também no prazo de 10 dias úteis a contar da sua notificação e a decisão é proferida num máximo de 15 dias úteis.

3.6. Efeitos da avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho segundo o modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008 tinha efeitos, sobretudo ao nível de acesso e progressão na carreira. O quadro seguinte, retirado e adaptado de Sanches (2008), ilustra bem estes efeitos.

De referir que nas situações em que o docente avaliado obtivesse a menção de *Regular* ou *Insuficiente*, deveria propor-se uma proposta de formação, de forma a permitir ao professor superar os aspetos negativos, identificados no seu processo de avaliação.

Quadro 3 - Efeitos da avaliação de desempenho segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

| Menção obtida | Professor do quadro | | Professor em período probatório | Professor contratado |
|---------------|--|--|---|--|
| Excelente | O tempo de serviço é contado para efeitos de progressão e acesso | Duas menções consecutivas de <i>Excelente</i> , dão redução de quatro anos para acesso à categoria de professor titular. | A nomeação provisória converte-se em definitiva. O tempo de serviço conta para progressão e acesso. | Pode celebrar ou renovar contrato. O tempo de serviço contará para progressão e acesso, aquando do ingresso. |
| Muito Bom | | Uma menção de <i>Excelente</i> e outra de <i>Muito Bom</i> consecutivas dão redução de três anos para acesso. Duas menções de <i>Muito Bom</i> consecutivas dão redução de dois anos para acesso à categoria de professor titular. | | |
| Bom | | Progressão normal na carreira. | | |
| Regular | O tempo de serviço não conta para progressão e acesso na carreira. | | Repete o período probatório. O tempo de serviço não conta para progressão e acesso na carreira. | Não pode celebrar ou renovar contrato. O tempo de serviço não conta para progressão e acesso na carreira. |
| Insuficiente | Não pode acumular. O tempo de serviço não conta para progressão e acesso. Com duas menções consecutivas ou três interpoladas não lhe é distribuído serviço letivo no ano seguinte, passando ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional. | | O tempo de serviço não conta para progressão e acesso na carreira. Cessa a nomeação provisória no termo do período probatório. Impossibilidade de candidatura à docência no próprio ou no ano seguinte. | Não pode renovar ou celebrar novo contrato. O tempo de serviço não conta para progressão e acesso na carreira, quando ocorrerem. |

Adaptado de Sanches (2008, pp. 167-168)

Com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, a menção final obtida vai determinar alguns aspetos, sobretudo ao nível da progressão na carreira, nomeadamente: a menção de *Excelente* atribui a bonificação de um ano em tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira e *Muito Bom* atribui uma bonificação de seis meses. A menção de *Excelente* ou *Muito Bom* no 4.º e 6.º escalão permite a progressão ao seguinte, sem necessidade de existência de vagas. A menção de *Bom* já implica apenas a possibilidade de progressão na carreira e para docentes no período probatório, o término do mesmo. A menção de *Regular*

determina que o docente só possa progredir na carreira após concluído com sucesso, um plano de formação, com a duração de um ano. Os docentes que obtiverem a menção de *Insuficiente*, não terão direito a contagem do seu tempo de serviço para progressão na carreira, deverão realizar com sucesso um plano de formação durante um ano, devendo ter observação de aulas ou em casos mais graves, podem ter cessação de nomeação.

Os docentes que possuam um contrato de trabalho a termo resolutivo, que obtenham *Bom* ou *Muito Bom* na última avaliação de desempenho, têm bonificação de 1 valor na sua graduação profissional, para efeitos de concurso.

3.7. Comparação dos modelos

Após todas as leituras realizadas e consultada a legislação sobre o tema, foi possível concluir que um dos principais pressupostos da avaliação do desempenho docente constitui o princípio consagrado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro: melhorar a qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tal como havia também sido contemplado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Este é um aspeto consensual e não existem dúvidas quanto à necessidade de uma avaliação justa e imparcial. Como refere Fernandes (2009)

a avaliação pode ser um poderoso meio de melhoria das práticas escolares. O problema está, por vezes, em considerar-se que qualquer avaliação é, em si mesma, uma coisa boa, sem cuidar de perceber que ela não substitui o trabalho dos professores, nem os esforços dos alunos, para vencer problemas de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve magicamente os problemas. (p. 21)

Nunca como hoje a ADD foi tão discutida, repensada e alvo de críticas e desacordos. Na verdade tradicionalmente esta acontecia como um mera avaliação pessoal, apenas em momentos de progressão na carreira e os seus procedimentos acabavam por ser um ato quase isolado, não conduzindo nem a resultados, nem a melhorias. Mas, como afirma Sanches, “tem-se afirmado uma outra perspetiva de avaliação dos professores, centrada no seu desenvolvimento profissional, a qual procura identificar os pontos fortes e

as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.” (2008, p. 123)

O Quadro 4 revela as semelhanças e diferenças entre os decretos em análise.

Quadro 4 - *Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro versus Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*

| | Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro | Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro |
|---|--|---|
| Dimensões da avaliação | a) Vertente profissional e ética. b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar. d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. | a) Científica e pedagógica. b) Participação na escola e relação com a comunidade. c) Formação contínua e desenvolvimento profissional. |
| Periodicidade | Final do período de dois anos, reportando-se ao trabalho desenvolvido nesses dois anos. | Os ciclos de avaliação coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente. |
| Instrumentos de registo | Elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos. | Elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos. |
| Natureza da avaliação | A avaliação de desempenho docente é realizada por um avaliador interno (coordenador do departamento curricular e diretor). A avaliação é realizada em todos os escalões. A avaliação efetuada pelo coordenador de departamento pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente. | 1-A avaliação de desempenho docente é composta por uma componente interna e externa. 2-A avaliação interna é efetuada pelo agrupamento e é realizada em todos os escalões. 3- A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por parte dos avaliadores externos. |
| Objetivos individuais/ Projeto Docente | Formulados por proposta do avaliado e aprovados consensualmente entre avaliador e avaliado. São formulados tendo em conta: a)A melhoria dos resultados escolares dos alunos. b)A redução do abandono escolar. c)Apoio á aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem. d)Participação nas estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão do agrupamento. e)Relação com a comunidade. f)Formação contínua. g)Participação e dinamização. h)Projetos e atividades. | - Projeto docente (facultativo). |

| | Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro | Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro |
|--|---|--|
| Intervenientes | Avaliado e Avaliador, sendo este o coordenador de departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou o diretor e Comissão da Avaliação do Desempenho | a) Presidente do conselho geral. b) Director. c) O conselho pedagógico. d) SAAD do conselho pedagógico. e) Os avaliadores internos e externos. f) Os avaliados. |
| Comissão de coordenação da avaliação de desempenho/ Seção de avaliação do desempenho docente | Integram a comissão o presidente do conselho pedagógico e quatro elementos pertencentes ao conselho pedagógico, com categoria de professor titular. | A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico é constituída pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho. |
| Menções da avaliação | Excelente, Muito Bom, Bom, Regular ou Insuficiente | Excelente, Muito Bom, Bom Regular ou Insuficiente |
| Autoavaliação | A autoavaliação tem como objetivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados. Tem um carácter obrigatório. | Documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente, contemplando: -A prática letiva. - Atividades promovidas. - Análise dos resultados obtidos. - Contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento. - Formação realizada. |
| Parâmetros da avaliação realizada pelo coordenador do departamento curricular/ Avaliador interno e Avaliador externo | a) Preparação e organização das atividades letivas. b) Realização das atividades letivas. c) Relação pedagógica com os alunos. d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. | Avaliador interno: avalia o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados através do projeto docente, documento de registo e relatório de autoavaliação. Avaliador externo: avalia a dimensão científica e pedagógica dos avaliados. |
| Parâmetros da avaliação realizada pela direção executiva | a) Assiduidade. b) Serviço distribuído. c) Resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono. d) Número de participações dos docentes nas atividades do PCT e PAA. e) Ações de formação contínua. f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica. g) Dinamização em projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. h) Grau de cumprimento dos objetivos fixados. | O diretor avalia: a) Docentes do 8.º, 9.º e 10.º escalão. b) Docentes com funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e avaliador por este designado. c) O diretor após ouvida a SADD, avalia os docentes supracitados através da entrega de um relatório de autoavaliação. |

Uma das mudanças introduzidas no modelo de avaliação proposto pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 pretende situar o professor na sua organização: a escola, onde os objetivos individuais do docente se relacionam com os objetivos constantes no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades do agrupamento. Esta ideia é mantida com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, ao considerar como elementos de referência da avaliação os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento. Como refere Day (2001)

a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola. (p. 150)

Em ambos os modelos, podemos encontrar em comum o aspeto já defendido por muitos autores: a avaliação de desempenho deverá ser assumida e entendida por todos, como um processo natural de crescimento profissional e de melhoria de práticas, para que possamos chegar ao sucesso educativo dos alunos. Esta ideia vai ao encontro do que Fernandes (2009) refere quando diz que “a avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar” (p.20).

É a partir do conhecimento da nossa realidade e da reflexão que poderemos implementar a mudança. Por isso, Moreira (2009) defende que

a avaliação pode e deve ter sobretudo finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. (p. 249)

Esta é a questão inicial dos dois decretos regulamentares e é a partir dela que todos os pressupostos advêm. Em ambos os modelos, a avaliação de desempenho docente é entendida como um fator de desenvolvimento profissional dos docentes, indo ao encontro ao proposto por Fernandes (2009), quando refere que

em qualquer sistema de avaliação de professores há pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma, mais associada ao seu *desenvolvimento pessoal e profissional*, que nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa. (...) A outra lógica está mais centrada na *responsabilização* e na *prestação de contas* e, por isso, a avaliação terá uma natureza sumativa, orientada para medir a eficácia dos

professores através de resultados e de objectivos mensuráveis e quantificáveis. (p.22)

Avaliar não é uma tarefa fácil, mas lembramos o que referia a este propósito, em 2008, o CCAP, nas suas recomendações para a implementação do modelo de avaliação regulamentado pelo Decreto n.º 2/2008, salientado uma dupla racionalidade:

por um lado, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por outro, a gestão do pessoal docente e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a prestação de contas, com consequências na progressão profissional – que torna, do mesmo passo, delicada e difícil a apreensão do modelo e a compatibilização mútua dos objetivos preconizados. (CCAP, p.5)

Parece-nos evidente que com a publicação do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, houve uma tentativa de apaziguamento das discussões relativamente à ADD e isso é visível em vários pontos, nomeadamente na periodicidade ou na observação de aulas, pois enquanto no Decreto-regulamentar n.º 2/2008, os ciclos de avaliação aconteciam de dois em dois anos, para os docentes integrados na carreira, o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 propõe períodos avaliativos mais longos, coincidindo com a duração dos escalões previstos no estatuto da carreira docente. A observação de aulas foi também um ponto de discórdia no primeiro modelo, já que esta era realizada por pares, o que o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 tenta atenuar, propondo que a observação de aulas seja feita por docentes do mesmo grupo de recrutamento do avaliado, mas pertencentes a outro agrupamento ou escola.

Em ambos os modelos, a ADD é assumida como uma construção e contributo individual, para um todo, que é a escola, vinculando cada docente aos documentos estruturantes desta organização, através dos elementos de referência, que em ambos se ligam com o Projeto Educativo e parâmetros definidos pelo conselho pedagógico. A escola ganha assim um novo item a caminho da sua autonomia, através da avaliação de desempenho dos seus professores.

Em 2008, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, recomendava que cada escola organizasse um dispositivo de avaliação congruente com o seu Projeto Educativo e Plano de Atividades.

O modelo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, propõe a definição de objetivos individuais pelo avaliado, de forma a aferir qual o seu contributo para a concretização destes e das metas constantes no Projeto Educativo do agrupamento.

O Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, por seu lado, propõe já uma atitude mais reflexiva do professor, não sobre o que se propõe fazer, mas acerca das suas práticas, do seu trabalho e envolvimento nos objetivos e metas do Projeto Educativo, através do relatório de autoavaliação.

Podemos afirmar existir uma preocupação comum aos dois modelos: um conhecimento por parte de todos os docentes, do Projeto Educativo, seus objetivos e metas, para que a partir destes, cada um possa desenvolver o seu trabalho, através de uma mesma linha orientadora.

O Projeto Educativo assume nos dois modelos de ADD um lugar de destaque, indo ao encontro do que Canário (1992, citado em Alarcão & Tavares, 2003) diz ser o “instrumento, por excelência, na construção da autonomia do estabelecimento de ensino” (p.134).

Pensamos que o segundo modelo já nos conduz a um cenário reflexivo, defendido por Alarcão e Tavares (2003) quando referem que

é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva. (p.133)

Quando a ADD se liga a uma atitude reflexiva que cada docente é obrigado a assumir através do relatório final das suas práticas, estamos no caminho do que Alarcão e Tavares (2003) defendem quando propõem um cenário reflexivo, apoiado e combinado da

acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender e fazer fazendo e pensando, que conduz à construção colectiva do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. (p.35)

Uma alteração significativa do modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008 em relação ao Decreto-regulamentar n.º 26/2012, são os intervenientes no processo de avaliação. Enquanto no primeiro, existiam apenas três: o avaliador, o avaliado e a

comissão de coordenação da avaliação de desempenho, no segundo modelo vamos encontrar mais intervenientes: além do avaliador, avaliado e agora denominada secção de avaliação, vão também intervir no processo o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e ainda uma nova figura: o avaliador externo, que deverá reunir alguns requisitos para poder desenvolver a sua função avaliativa no processo da ADD.

A observação de aulas era realizada pelo avaliador (coordenador de departamento curricular, ou quem este designasse para o efeito) e obrigatória para os docentes que transitariam para o 3.º ou 5.º escalões da carreira ou para todos os que pretendessem obter as menções de *Muito Bom* ou *Excelente*.

Parece-nos que este foi um dos pontos que mais desacordo trouxe no processo avaliativo. A divisão da classe docente em duas categorias: professor e professor titular, acarretou uma série de conflitos que se agudizou quando alguns docentes nem sempre reconheceram autoridade e competência nos pares que os avaliavam. Já num ambiente de tensão, o modelo da avaliação proposto pelo Decreto-lei n.º 2/2008, veio trazer aos professores muitas angústias e receios. Como refere Moreira (2009),

nesta tensão e ambiguidade de finalidades que se visa perseguir, e apropriando-me das questões colocadas por Paquay (2004: 45), será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o stressar e meter-lhe medo? É possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projectos colectivos e no seu próprio desenvolvimento profissional? Em que condições? (p. 250)

Com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, esta observação de aulas é realizada por um avaliador externo, do mesmo grupo do avaliado, mas não pertencente à mesma escola e continua a ser obrigatória para os docentes do 2.º e 4.º escalões. O avaliador externo efetua o registo de 180 minutos de observação (divididos em dois blocos de 90 minutos) e procede à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes avaliados.

O modelo previsto no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, no Artigo 24.º determinava uma reunião individual dos avaliadores com os avaliados, a fim de o avaliador dar conhecimento da sua proposta de avaliação e realizarem uma apreciação conjunta de todo o processo e da ficha de autoavaliação. Com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, esta reunião entre ambos não está prevista e após o relatório de autoavaliação entregue, o docente avaliado não possui nenhum *feedback* sobre o que descreveu. Apenas terá conhecimento da sua avaliação se eventualmente a mudança de escalão estiver eminente.

Sabemos que a reflexão é fundamental para o crescimento pessoal e profissional e “a prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

Em 2008, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, recomendava que:

a observação de aulas se fizesse no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didáctico e de interacção entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas. (...) Os processos e resultados gerais da observação de aulas (...) fossem objeto de reflexão conjunta no departamento curricular, conselho de turma e conselho de docentes, respeitando o princípio da confidencialidade e visando a melhoria dos processos de formação e a identificação de necessidades de formação. (p.13)

Os momentos de reflexão são uma mais-valia para avaliadores e avaliados, mas apesar de momentos individuais estarem previstos no decreto Regulamentar n.º 2/2008, estes nem sempre surtiram os resultados esperados, devido a um certo mal-estar já instalado.

No entanto, a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, não trouxe a serenidade e o acordo desejado. O secretário Nacional da FENPROF, em Novembro de 2012, manifestava o seu descontentamento em relação a este modelo de avaliação, referindo que

a avaliação de desempenho não pode continuar a constituir um fator acrescido de perturbação e de desgaste na vida dos docentes e das escolas, pelo que reafirmou que a avaliação dos docentes só faz sentido se orientada para a melhoria do trabalho dos professores. (FENPROF, 2012)⁸

Este sindicato de professores também deixava transparecer no mesmo comunicado as suas dúvidas, relativamente à forma como decorria a observação de aulas dos docentes avaliados, considerando este processo “não exequível” e manifestando “sérias reservas”, considerando-o “pouco claro na sua forma de operacionalização e omissos sobre as condições dos avaliadores externos para exercerem essa função” (FENPROF, 2012).

⁸http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_6957/Anexos/carta_avaliacao_desempenho.pdf (30/06/2014)

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. Metodologia da Investigação

Ao desenvolver-se um trabalho de investigação, a escolha do método é fundamental. Grawitz (1993, citada por Carmo & Ferreira, 2008), define “métodos como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas” (p.193).

A partir do desenho da investigação foi possível decidirmos conduzir o nosso estudo pelo método qualitativo, pois como refere Tuckman (2000), “a investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados” (p.532).

A investigação qualitativa associa-se ao paradigma qualitativo e Carmo e Ferreira (2008) apresentam algumas características que o definem: é indutivo, pois os “investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram informação para verificação de hipóteses” (p. 197), e é holístico, na medida em que “os investigadores têm em conta a realidade global e os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis” (p.198).

Sendo a nossa uma investigação com professores e contextualizada nas escolas, seguindo a linha dos mesmos autores, é um estudo naturalista, pois o investigador vai interagir com os sujeitos “de forma natural e sobretudo, discreta. (...) Os investigadores são sensíveis ao contexto” (p.198). Para os investigadores, “o significado tem uma grande importância, (...) tentam viver a realidade da mesma maneira que eles”, o que é real, pois trata-se de um estudo sobre uma realidade docente realizado por professores. Para estes autores, os métodos qualitativos são ainda “humanísticos” e os “investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (*idem*).

O contexto da nossa investigação ocorre exatamente no local onde as práticas docentes acontecem, onde o processo é desenvolvido e sentido nas suas mais diversas formas: as escolas são o cenário e têm os professores como protagonistas.

A investigação qualitativa tem como “preocupação essencial descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas (Tuckman,2000,p.532).

Não pretendemos testar hipóteses, estabelecer relações entre variáveis, nem responder a questões previamente formuladas, mas sim interpretar e descrever percepções de forma indutiva. Godoy (1995, p.62) refere que os métodos qualitativos possuem características como

1. o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. o caráter descritivo;
3. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. o enfoque individual.

As características supracitadas fazem com que esta investigação se assuma com um cariz qualitativo, numa perspetiva hermenêutica, onde o investigador se posiciona numa posição direta com o fenómeno em estudo, com o qual estabelece relações de significado e de proximidade. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa enfatiza a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11).

Segundo Dobber (1982, citado por Tuckman,2000, p.514), existem várias etapas na metodologia da investigação, sendo a primeira “a formulação de questões de investigação”.

Após definidas as questões de investigação, é necessário decidir qual a estratégia a utilizar na recolha de informação. Assim, partimos de um conjunto de 10 questões com as quais pretendemos aferir:

- A avaliação de desempenho docente em termos gerais;
- Os aspetos mais positivos e menos positivos em ambos os modelos;
- O conteúdo de ambos os modelos;
- Os fatores dificultadores na operacionalização de ambos os modelos;
- As vantagens e desvantagens procedimentais dos dois modelos;
- O impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes;
- O relacionamento interpessoal no processo de avaliação;
- A aceitação de ambos os modelos;

- O impacto da avaliação de desempenho no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- A importância da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes.

Por conseguinte, o presente estudo visa conhecer as percepções dos docentes avaliados e avaliadores sobre os modelos de avaliação do desempenho docente propostos pelos Decreto-lei nº 2/2008, de 10 de janeiro e nº 26/2012, de 21 de fevereiro. Depois de efetuada uma revisão da literatura que nos permitiu contextualizar todo o problema, neste capítulo, vamos descrever as várias fases por que passou esta investigação, desde os seus objetivos aos intervenientes, passando pelas opções e procedimentos metodológicos utilizados.

Foi com base nas situações de contestação e conflito, provocados a partir da publicação e prática do Decreto-lei nº 2/2008, que ficou presente a segunda etapa definida por Dobbert (1982) “situações e questões que conduzem às questões”. Foi a partir desta realidade sentida por todos nas escolas que nos pareceu pertinente e útil realizar uma “investigação fundamental (background) e teoria que sirvam de apoio ao melhoramento das questões”, sendo esta a terceira etapa.

A quarta etapa proposta por Dobbert é o “*design* da investigação”, que define a metodologia utilizada na investigação: os participantes, os instrumentos para recolha de dados e as técnicas para análise de dados. Os participantes no estudo são três docentes avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, três docentes avaliados de acordo com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, três avaliadores intervenientes nos dois modelos de avaliação e a diretora do centro de formação da área geográfica em estudo: O MÁRGUA.

A técnica utilizada para obtenção de informação foi o inquérito por entrevista.

Por fim, e tal como as últimas etapas de Dobbert, apresentaremos os dados e as conclusões do estudo.

Tal como foi já referido, este trabalho pretende aferir quais os processos, a aceitação, a facilidade ou dificuldade e o contributo de ambos os modelos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e para o diagnóstico das necessidades

de formação dos docentes através das suas percepções. Isto vai ao encontro do que Bell (1997, p.20) afirma, quando refere que “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais”. Com efeito, este estudo privilegia a descrição através do estudo das percepções pessoais dos sujeitos, que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar” (Barbier, 1986: Rodrigues, 1991; Stufflebeam, 1990, 2003, in Lourenço, 2008, p.48).

De acordo com o dicionário *Priberam*, a palavra percepção significa “percepção de um objecto no limite do seu reconhecimento pelo indivíduo, em face do afastamento, do esclarecimento, etc”.⁹

Este conceito aparece frequentemente ligado à psicologia, mas quando o empregamos neste estudo, o mesmo tem um significado de opinião, traduzida em palavras. Queremos entender um sentimento vivenciado pelos que passaram pela mesma realidade, assumindo papéis deferentes: uns como avaliadores, outros como avaliados. Através da percepção conhecemos o mundo à nossa volta, percepcionando através dos cinco sentidos, ou de forma mais complexa, através de uma interpretação pessoal da realidade. Esta é a nossa linha orientadora e é nesta perspectiva que todo o estudo se desenvolve.

Todas as questões de investigação que traçamos são respondidas através da forma como os docentes veem a ADD, a sua aplicação e a forma como a vivenciaram.

2. Contexto do estudo

O presente estudo desenvolveu-se com docentes pertencentes a agrupamentos cujo centro de formação é comum: o MÁRGUA, com sede em Vila Viçosa. A opção por esta área geográfica teve como finalidade a facilidade geográfica de recolha de dados, bem como ser o centro de formação o responsável pela seleção dos avaliadores externos, como

⁹ in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/percep%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 12-07-2014].

previsto no Despacho – normativo n.º 24/2012, Artigo 2.º¹⁰. Por esta razão, optámos por incluir a diretora deste centro de formação nesta investigação, pois considerámo-la uma protagonista de todo o processo de avaliação, tendo um conhecimento concreto dos vários modelos de avaliação, possuindo também um contato direto com os avaliadores e avaliados.

O centro de formação MÁRGUA abrange os agrupamentos de Estremoz, Borba, Vila Viçosa, Alandroal, Reguengos, Redondo e Mourão, sendo este o responsável pela oferta formativa destes concelhos.

Os docentes participantes neste estudo pertencem a agrupamentos desta área geográfica e são de diferentes grupos de recrutamento.

3. Seleção dos participantes

A escolha dos participantes é fundamental para a obtenção das respostas que conduzam às questões de partida e aos objetivos. Todavia, o critério ser professor era insuficiente para a determinação dos participantes e assim foi também necessário inventariarem-se afinidades para se estabelecerem os critérios para a seleção dos intervenientes, nomeadamente:

- Todos os inquiridos serem docentes a trabalhar (ou tenham desempenhado funções à data da avaliação) em agrupamentos abrangidos pelo mesmo centro de formação.
- Terem sido avaliados de acordo com os modelos de avaliação dos Decretos-regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro e n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.
- Terem sido avaliadores de acordo com os modelos de avaliação dos decretos supracitados.

¹⁰ Despacho – normativo n.º 24/2012 – regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

De acordo com Aires (2011), “o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal – os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” (pág. 23). Neste sentido, um aspeto tido em conta na seleção dos participantes, foi a confirmação de que estes conheciam bem os modelos de avaliação de desempenho docente, de forma a poderem responder claramente às questões colocadas.

Os docentes são de facto quem melhor pode dar informação sobre o tema em estudo, porque eles são protagonistas de um processo de avaliação do desempenho docente que já conheceu várias versões, diversos ajustes ou desajustes e quem melhor para nos perceber uma realidade que é afinal a sua.

4. Caracterização dos participantes

Segundo Quivy, & Campenhoudt (1998),

há três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos. Primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação implicado pela pergunta de partida (...), a segunda categoria é a das testemunhas privilegiadas. Trata-se de pessoas que pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm bom conhecimento do problema e finalmente a terceira categoria de interlocutores úteis: os que constituem o público a que o estudo diz diretamente respeito. (p.71)

Assim, sendo este um estudo que pretende aferir as percepções dos docentes enquanto protagonistas de todo o processo de avaliação de desempenho, estes são sem dúvida a categoria mais fidedigna para um projeto desta natureza, pois estão diretamente envolvidos na questão, conhecendo bem os seus meandros.

Os docentes avaliados passaram pelo processo de observação de aulas, primeiro com o Decreto-lei n.º 2/2008, de 10 de janeiro e os mais recentes com o modelo do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Os restantes professores entrevistados estiveram numa situação de avaliadores, todos eles com conhecimento dos dois modelos de ADD. Também a diretora do centro de formação, a que os agrupamentos dos docentes pertencem, colaborou neste trabalho como responsável pela seleção dos

avaliadores externos. São docentes do sexo masculino e feminino, mas ao longo do texto a referência a cada um deles far-se-á sempre no género masculino, para simplificar o discurso e a sequência. Foram realizadas dez entrevistas: três docentes avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, três docentes avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, todos com observação de aulas, três avaliadores e uma entrevista prestada pela diretora do centro de formação MÁRGUA. Os entrevistados são todos docentes, que como podemos constatar no Quadro 5, a sua maioria possui mais de 20 anos de serviço e todos pertencem aos quadros de um agrupamento.

Quadro 5 - *Caracterização dos participantes*

| Entrevistados | Variáveis | | | | | |
|---------------|-----------|-------------------------|----------|-------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | Idade | Habilitações Académicas | Situação | Grupo de docência | Tempo de serviço ¹¹ | Formação em Avaliação de Desempenho |
| A 1 | 45 | Licenciatura | Q.A. | 110 | 23 | Não |
| A 2 | 44 | Mestrado | Q.A. | 910 | 23 | Não |
| A 3 | 44 | Licenciatura | Q.A. | 100 | 22 | Sim |
| A 4 | 51 | Licenciatura | Q.A. | 400 | 23 | Não |
| A 5 | 41 | Licenciatura | Q.A. | 500 | 15 | Não |
| A 6 | 40 | Licenciatura | Q.A. | 910 | 16 | Não |
| A 7 | 52 | Licenciatura | Q.A. | 330 | 28 | Sim |
| A 8 | 54 | Licenciatura | Q.A. | 910 | 36 | Sim |
| A 9 | 53 | Doutoramento | Q.E. | 410 | 29 | Sim |
| A 10 | 48 | Mestrado | Q.A. | 300 | 25 | Sim |

A1, A2 e A3 – Avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008

A4, A5 e A6 – Avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012

A 7, A8 e A9 – Avaliadores

A 10 – Diretora do Centro de Formação MÁRGUA

Todos os docentes entrevistados têm mais de 40 anos de idade e apenas dois possuem menos de 20 anos de serviço docente. Todos possuem licenciatura, dois têm mestrado e um deles, doutoramento. A totalidade dos avaliadores referiu que possui formação em avaliação de desempenho, que lhes foi facultada quando surgiu o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, pelo centro de formação. Nenhum possui formação especializada

¹¹ Em anos, em 31/08/1013

nesta área. Um avaliado possui também algumas horas de formação em avaliação de desempenho, ministrada pelo centro de formação MÁRGUA.

5. Instrumentos de recolha de dados

A técnica utilizada para recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Esta opção metodológica teve muito em conta a natureza do estudo: percepções dos docentes, sobre um tema que lhes diz diretamente respeito e que todos já vivenciaram na primeira pessoa, quer no papel de avaliadores ou avaliados. Como refere Bardin (2013), “lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (p.89).

Também Tuckman (2000) corrobora esta ideia, referindo que “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas, que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada um vão reflectir as suas percepções e interesses”(p.517).

A riqueza de informação obtida numa entrevista prende-se, entre outros aspetos, com o facto de, para as mesmas questões, obtermos várias respostas. “ A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões” (Tuckman, 2000, p.517).

De acordo com o estudo que pretendemos fazer optámos pelo tipo de entrevista semiestruturada. Não seria útil uma entrevista totalmente estruturada e fechada, na medida em pretendemos dar alguma margem de conversação que permita obter informação pertinente de acordo com o tema. Este tipo de entrevista possui um conjunto de questões pré-estabelecidas. Todavia também não seria viável uma entrevista pouco estruturada e informal, pois a informação recolhida poderia apresentar-se pouco sistemática e os dados recolhidos pouco relevantes para o trabalho.

A entrevista é semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas(...) Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa

falar abertamente (...) O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar. (Quivy, & Campenhoudt, 1998, pág. 192)

A entrevista semiestruturada permite, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando de uma forma flexível a aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. Este tipo de entrevista permite ainda que o entrevistador adequo o guião às características e respostas do entrevistado, durante a própria entrevista.

Carmo e Ferreira (2008) recomendam que “após a definição clara e rigorosa dos objetivos da entrevista, há que os operacionalizar sob a forma de variáveis” (p.150). Assim, depois de definidos os métodos e técnicas construímos o guião da entrevista, que nos serviu de orientação e permitiu recolher toda a informação sob a forma de variáveis.

Como referia o participante A3, “no meu caso, felizmente tudo correu com naturalidade”, e este discurso na primeira pessoa foi fundamental para obter as respostas às questões iniciais que nos propusemos investigar, pois cada entrevistado respondeu às perguntas que lhe colocávamos de uma forma muito pessoal, confirmando o que explica Bardin (2013) a pessoa que fala “diz *Eu*, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e representações, as suas emoções” (p.89).

Através de uma conversa direta com os participantes, foi possível de alguma forma sentir vivências de uma realidade por todos experienciada, há mais ou menos tempo, mas deixando em todos algumas incertezas e frustrações. Parece-nos que uma das virtudes desta técnica prende-se com o fato de podermos recolher não só informação, mas também emoções. Através das percepções registadas, foi também possível incluir neste estudo alguma dinâmica inerente à própria entrevista, pois “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 2010, p. 137).

Para a realização das entrevistas elaborámos três guiões (Apêndices 1, 2 e 3), com pequenas alterações, já que se destinavam a docentes avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, a professores avaliados com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 e avaliadores com conhecimento de ambos os decretos. Assim, as questões dos três guiões

apenas diferiam em algumas especificidades para os avaliados, segundo o modelo pelo qual foram avaliados e para os avaliadores, que respondiam a mais questões, visando a comparação dos dois decretos.

Os guiões foram divididos em doze blocos temáticos, de acordo com as questões de investigação inicialmente formuladas, conforme se resume no Quadro 6.

Quadro 6 - *Guião das entrevistas*

| Blocos | Objetivos |
|----------------|---|
| Bloco A | Legitimar a entrevista |
| Bloco B | Caracterizar os entrevistados |
| Bloco C | Conhecer opiniões sobre a avaliação de desempenho docente |
| Bloco D | Destacar os aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação |
| Bloco E | Identificar vantagens e desvantagens dos dois modelos de avaliação |
| Bloco F | Reconhecer os fatores facilitadores e dificultadores na operacionalização de ambos os modelos |
| Bloco G | Perceber o impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes |
| Bloco H | Conhecer o relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado |
| Bloco I | Determinar o nível de aceitação dos dois modelos de avaliação de desempenho docente |
| Bloco J | Compreender o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes |
| Bloco K | Diagnosticar as necessidades de formação dos docentes |
| Bloco L | Agradecer a entrevista |

Construído o guião das entrevistas, contactámos individualmente com os entrevistados, a fim de lhes dar conhecimento do que pretendíamos e de combinar previamente o local para a sua realização.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de abril e maio, gravadas em áudio e transcritas *a posteriori*. Asseguramos desde o início a todos os participantes a máxima confidencialidade deste processo e a cada entrevistado foi atribuído um código. Estas conversas tiveram a duração média de vinte minutos.

Após a conclusão das dez entrevistas, o protocolo resultante destas constituiu o *corpus de análise*, a partir do qual nos foi possível fazer inferências. Pretendemos a partir

deste conjunto de dez entrevistas “inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade”(Bardin, 2013, p. 90).

Iniciámos então a análise de conteúdo que, na linha de Bardin, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”(p.40).

Podemos também referir a este propósito Berelson (citado em Carmo & Ferreira, 2008), que definiu análise de conteúdo “como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p.269).

6. Análise de conteúdo

Constituído o *corpus*, passámos de seguida à definição de categorias. “As categorias são, como diz Grawitz (citado em Carmo e Ferreira, 2008) “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 273).

Definimos para este estudo oito categorias, que por sua vez se operacionalizam em subcategorias, conforme se ilustra no Quadro 7.

Quadro 7 - *Temas, categorias e subcategorias*

| Temas | Categorias | Subcategorias |
|---|--|--|
| Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | Opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | Necessidade da avaliação de desempenho docente Utilidade da avaliação de desempenho docente |
| | Aspectos positivos e negativos nos dois modelos de avaliação | Aspectos mais positivos de ambos os decretos (Decreto-regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-regulamentar n.º 26/2012) |
| | | Aspectos menos positivos de ambos os decretos (Decreto-regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-regulamentar n.º 26/2012) |
| | Fatores dificultadores na operacionalização dos Decretos-regulamentares n.º 2/2008 de 10 de janeiro e n.º 26/2012 de 21 de fevereiro | Modelo mais adequado aos objetivos da ADD Aspectos mais difíceis de concretizar nos dois modelos (Decreto-regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-regulamentar n.º 26/2012) |

| Temas | Categorias | Subcategorias |
|--|---|---|
| Avaliação de desempenho e práticas docentes | Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes | Melhoria das práticas docentes com a avaliação de desempenho docente |
| Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado | Relação entre avaliador e avaliado | Relacionamento entre avaliador e avaliado Diferenças de relacionamento com o Decreto-lei n.º 2/2008 e com o Decreto-lei n.º 26/2012 |
| Aceitação dos modelos de avaliação | Nível de aceitação dos modelos de avaliação de desempenho docente | Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente dos dois decretos (Decreto-lei n.º 2/2008 e com o Decreto-lei n.º 26/2012) |
| Desenvolvimento pessoal e profissional | Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes |
| | Avaliação de desempenho e formação | Contributo da avaliação de desempenho para o diagnóstico das necessidades formativas Resposta às necessidades formativas identificadas |

Iniciámos a análise dos dados a partir das categorias e subcategorias definidas *a priori*. Segundo Bardin (2003), “a categorização tem como principal objetivo, fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (p.147), sendo estas as nossas unidades de registo.

Para a determinação das categorias, continuamos a seguir Bardin, quando propõe uma categorização com base num critério semântico, ou seja, tomámos a decisão de agrupar todos os temas que dizem diretamente respeito ao conhecimento que pretendemos obter acerca da opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente: necessidade de avaliação de desempenho docente e utilidade da avaliação de desempenho docente, agrupados na mesma categoria. Procedemos de forma igual para todos os temas.

A partir das categorias identificámos as unidades de registo sobre as quais foi possível começar a sistematizar e interpretar os resultados obtidos. Na esteira de Bardin (2013), “a unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.130).

Considerámos como unidades de registo, as frases que conduzirão às respostas que procuramos, cientes da ambiguidade que reina em torno dos critérios de distinção das unidades de registo, sendo importante percebermos Bardin (2013), que esclarece:

a unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no que respeita aos critérios de distinção das unidades de registo. Efetivamente, efetuam-se certos recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase”. (p.130)

Realizada esta sistematização da informação recolhida, passámos à apresentação detalhada dos resultados obtidos.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Os dados recolhidos são apresentados e analisados segundo as categorias e subcategorias do guião das entrevistas.

1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente

Passada a fase de recolha de dados, iniciámos o primeiro estágio da análise de conteúdo, organizando as ideias e estabelecendo contacto com o conteúdo das entrevistas. Esta primeira leitura é a que Bardin (2013) denomina “*leitura flutuante*”, em que nos deixamos invadir por impressões e orientações.

Através da *leitura flutuante* de todas as entrevistas e sem pretender ainda categorizá-las, ficámos com a ideia de que o modelo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008 foi objeto de contestação, não porque os professores discordassem da necessidade de existir uma avaliação de desempenho docente, mas sim porque dividia os professores, colocando em planos diferentes profissionais iguais. A revolta situava-se muito ao nível de uma avaliação realizada entre pares, a quem nem sempre eram reconhecidas competências necessárias para avaliar colegas. A falta de formação dos avaliadores foi pela maioria apontada para o desacordo do modelo supracitado, ao qual faltam, na opinião dos intervenientes, objetividade e imparcialidade, ficando apelidado de burocrático.

Já com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, a aceitação não melhorou, mas teve-se em conta algum caminho já aberto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008. Segundo a maioria dos entrevistados, o atual modelo não trouxe diferenças significativas e os avaliadores externos continuam assoberbados de trabalho burocrático. No entanto, a grande diferença, para a maioria dos participantes, foi a existência de um professor externo à escola do avaliado, a realizar a observação de aulas, dividindo opiniões: para uns é uma vantagem, mas para outros esta mudança não acrescentou nada de positivo ao processo de ADD.

Todavia, a falta de formação é por todos referida e perpetua-se até hoje. A opinião geral é a de que a avaliação de desempenho é necessária, mas realizada de forma objetiva e por pessoas a quem seja reconhecida competência para o fazer. Só assim a avaliação de desempenho poderá conduzir aos seus objetivos primeiros, nomeadamente, a melhoria das práticas, pois segundo a opinião da maioria dos inquiridos, tal como é realizada, não altera a prática docente.

A opinião geral dos entrevistados, sobre a avaliação de desempenho docente, foi distribuída por duas subcategorias: necessidade da ADD e utilidade da ADD.

No que diz respeito à necessidade de avaliação de desempenho docente, a maioria considera-a necessária. Apenas um dos intervenientes, avaliado segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 a considera desnecessária, como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8 - *Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente*

| Sub-categorias | Avaliados (segundo o Decreto- regulamentar n.º 2/2008) | | | Avaliados (segundo o Decreto- regulamentar n.º 26/2012) | | | Avaliadores e diretora do Centro de Formação | | |
|-------------------------------|---|-----|--------|--|-----|--------|---|-----|--------|
| | Sim | Não | Dúvida | Sim | Não | Dúvida | Sim | Não | Dúvida |
| Necessidade de ADD | 2 | 1 | | 3 | 0 | | 4 | 0 | |
| Total | 2 | 1 | | 3 | 0 | | 4 | 0 | |
| Utilidade da ADD | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Total | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |

No total dos dez entrevistados, nove consideram importante existir avaliação de desempenho docente, embora como refere o avaliador A10, “este não seja um modelo ideal”. O participante A9, não tem dúvidas de que a ADD é fundamental, referindo que “os seus princípios e finalidades assim como os seus pressupostos são consensuais” (A 9).

O entrevistado A2 considera a “necessidade de avaliar o desempenho de cada profissional fulcral”, reforçando a ideia de que a avaliação de desempenho “deveria ser na sua essência uma avaliação baseada no mérito e premiar aqueles que na realidade se empenham naquilo que fazem”. As razões para a sua existência prendem-se, segundo o avaliado A1 com razões de melhoria das aprendizagens, das práticas e alguma organização do sistema.

A maioria dos entrevistados considera que a avaliação de desempenho docente é necessária; a contestação em torno da ADD, não passa pela avaliação em si, mas pelos procedimentos de ambos os modelos. Esta ideia foi avançada por José Manuel Fernandes, após a publicação do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, citado em Ruivo e Trigueiros (2009), quando afirma que “seriamente ninguém pode ser contra a avaliação de desempenho como condição para a progressão profissional. Mas é intolerável que, dando sinais de crescente teimosia, tente impor um modelo que não funciona, está mal pensado e ainda pior concebido” (p.11).

Ainda dentro do tema que pretende aferir a opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente, pretendemos saber se os inquiridos reconhecem utilidade na ADD.

Das respostas obtidas concluímos que em dez docentes, três consideram-na útil, quatro não lhe encontram utilidade e os restantes três têm dúvidas quanto à sua utilidade, como pudemos comprovar no quadro n.º 8.

Para dois dos entrevistados, a utilidade da ADD prende-se com a progressão na carreira e consideram-na neste momento inútil, tal como salienta o avaliador A9, “quando a progressão nas carreiras está congelada, a avaliação não tem qualquer efeito prático e como tal é inútil. Para além disso, o contexto em que surgiu, de humilhação da função docente, retira-lhe também as suas potencialidades formativas.”

Para A3, a ADD tal como é aplicada neste momento, não tem utilidade. No entanto, poderá ser útil se “tiver uma perspetiva formativa e continuada, não pontual. Só assim poderemos identificar necessidades e alteração de estratégias na nossa prática.” Para este avaliado a sua inutilidade prende-se com o facto da observação de aulas só acontecer em dois momentos anuais, o que é largamente insuficiente e dá uma perspetiva nem sempre muito correta das práticas daquele professor, pois toda a aula foi previamente combinada e planificada.

A opinião deste participante remete-nos para as questões também já levantadas por Barreira e Rebelo (2008), quando interrogam se

o docente é avaliado somente no final do período a que se reporta a avaliação ou é acompanhado através de feedback contínuo sobre o desempenho com vista ao seu aperfeiçoamento e à melhoria das práticas educativas? Existe partilha e reflexão contínuas sobre as avaliações feitas

durante esse período ou somente se adoptam esses procedimentos no final? Se assim for, como poderá a avaliação docente, feita apenas no final de um período avaliativo de dois anos, contribuir para o seu desenvolvimento profissional? (p.11)

2. Aspectos positivos e negativos nos dois decretos

Relativamente às percepções positivas dos avaliadores, sobre o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, A7 considerou que um aspeto positivo era o fato de existir um encontro entre avaliador e avaliado, em que se realizava uma reflexão conjunta sobre a aula observada, nomeadamente nos seus pontos fortes e fracos. Este refere que “existiam encontros de pré observação através de uma reunião entre avaliador e avaliado, e um encontro de pós observação, onde vamos falar nos aspetos que correram menos bem. Esse aspeto poderá levar a que a avaliação sirva para formação do docente” (A7).

A resposta de A7 está em linha com Alarcão e Tavares (2010), quando estes afirmam que “a reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender e fazer, fazendo e pensando, conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (p.35).

Para um dos entrevistados com funções de avaliador, este modelo tem como aspeto positivo o fato de existir apenas um avaliador interno – o coordenador de departamento - que pertence à escola, conhece o avaliado e o seu trabalho, estando assim em melhores condições para se poder pronunciar sobre as práticas do colega. Um dos pontos da discórdia na classe docente é para este entrevistado uma mais-valia deste modelo de avaliação.

Pessoalmente, nunca notei que o facto de eu conhecer o avaliado fosse um problema ou um constrangimento. Para mim este é o aspeto mais positivo do 2/2008: o facto de existir apenas um avaliador interno a fazer toda a avaliação, sabendo-se à partida que a isenção era necessária. (A8)

Ainda na percepção de A8, outro aspeto positivo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, é que este permite que todos os docentes possam aceder à menção de *Muito Bom* e *Excelente*, o que já não se verifica com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012.

Os docentes que foram avaliados pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008 consideram que os aspetos mais positivos deste modelo são:

- as aulas observadas, na medida em que desta forma se pode espelhar o trabalho diário de um docente;
- as regras de classificação estarem melhor definidas;
- a existência de mais organização do trabalho desenvolvido.

No entanto, nesta questão, todos os inquiridos hesitaram, manifestaram incerteza e acabaram por responder, mas sem muita convicção.

Os docentes com funções de avaliadores apontaram como aspetos mais positivos:

- os encontros de pré e pós observação através de uma reunião entre avaliador e avaliado;
- o facto de se elaborar um relatório bianual;
- os seus princípios e finalidades, assim como os seus pressupostos;
- a existência de apenas um avaliador interno a fazer toda a avaliação;
- o facto de todos os docentes poderem aceder à menção de *Muito Bom e Excelente*.

No que diz respeito aos aspetos menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, obtidas as percepções dos docentes podemos concluir que as opiniões se dividem, sem podermos falar de um consenso ou uma opinião generalizada sobre os aspetos mais e menos positivos do modelo proposto pelo Decreto regulamentar n.º 2/2008.

A existência de quotas foi o aspeto menos positivo, referenciado, tanto por avaliados como por avaliadores. No entanto, esta não era a posição defendida por Jorge Pedreira, secretário de Estado adjunto da Educação, em 2008, quando afirmava em conferência de imprensa, no Ministério da Educação em Lisboa, que "este é um regime claramente mais favorável do que o aplicado na Administração Pública. Sem mecanismos que forcem a diferenciação facilmente voltaríamos a cair em mecanismos de falsa homogeneidade" (FNE, 2008).¹²

¹² <http://www.fne.pt/content/item/show/id/2325> em 08/07/2014

O Despacho n.º 12566/2012, no seu Artigo 2.º¹³, mantém a existência de quotas, agora denominadas percentis, esclarecendo que

a aplicação dos percentis para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem por referência a totalidade dos docentes avaliados em cada ano escolar e é calculada no momento do procedimento de harmonização das propostas dos avaliadores pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico.

Assim, um aspeto considerado nefasto pelos participantes, a existência de quotas, manteve-se desde o primeiro modelo e subsiste até ao atual, com alteração de nome no seu percurso, as quotas denominam-se agora percentis.

As percepções dos entrevistados neste estudo dão-nos conta de uma mágoa relativamente a esta questão que veio provocar nas escolas “um mau ambiente de trabalho”, como referia A9.

A burocratização do processo, foi outro dos aspetos consensuais entre todos os entrevistados, considerado menos positivo. O excesso de trabalho que acarretou quer para avaliadores, quer para avaliados, dificilmente será esquecido.

Como referem Alves e Figueiredo (2011),

a estrutura processual do modelo, demasiado burocratizada, porque essencialmente recorrente da utilização de “instrumentos de registo normalizados” (n.º 2 do art. 44.º), (...) leva-nos a considerar não serem efetivamente esses os objetivos reais da avaliação por não se enquadrarem numa lógica de desenvolvimento profissional. (p.125)

Contraditória é a opinião de A10 e de A8, quanto à existência de um avaliador interno, o primeiro considera-o uma desvantagem e o segundo uma vantagem. Para A10

a avaliação entre pares diretos é negativa e não é imparcial. Este modelo de avaliação direta entre pares acaba sempre por ser um pouco subjetivo e acaba por depender das relações entre as pessoas dentro da própria escola. Os docentes passam muito tempo dentro da escola e basta haver

¹³O Despacho n.º 12566/2012, estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

alguma animosidade entre as pessoas para depois de esquecerem de ser imparciais na avaliação. (A10)

Para A8 o facto de existir um avaliador interno que desenvolvia todo o processo, era uma vantagem. Todavia a maioria dos inquiridos considerou como aspeto menos positivo, a avaliação de aulas ser realizada por um docente da mesma escola.

Em 2008, o CCAP, nos seus princípios orientadores para a organização do processo da avaliação de desempenho docente, referia que

a observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a atividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam à melhoria do desempenho profissional. (p.12)

Mas estes objetivos estiveram longe de serem atingidos, sendo a observação de aulas uma das componentes da ADD mais contestadas, não pela observação em si, mas pela falta de competências que eram atribuídas aos avaliadores, sem formação específica e a quem não era reconhecida pelos avaliados, legitimidade para a função avaliativa. Como refere A1

os avaliadores foram docentes que ou já não estavam no terreno há muito tempo, ou tinham inclusive processos disciplinares e não eram pessoas que eu considerava idóneas para me avaliarem. Isto causou-me uma enorme revolta e uma frustração brutal, além de um mal-estar entre os colegas absolutamente dantesco (...) não reconhecia competência ao meu avaliador, o que é muito grave. O avaliador deve ser uma pessoa que me ensine alguma coisa e com formação. Eu posso passar por um processo de avaliação com os meus pares, mas não posso sujeitar-me a ser avaliada por uma pessoa em quem eu não confio, que não seja imparcial, que não seja melhor profissional do que eu. (...) Um dos grandes problemas do 2/2008 era exatamente sermos avaliados por pares que não tinham competências para serem avaliadores de pessoas que podiam ter mais habilitações do que eles. A formação que eles tiveram foi largamente insuficiente. O fato de terem muito tempo de serviço não lhes confere por si só essa competência. (A1)

A propósito desta manifestação em tom de desagrado do avaliado A1, convocamos Ruivo (2009) que salienta que

escolher um avaliador obriga a uma seleção aturada, fundamentada, baseada em critérios de indiscutível mérito e, depois, a uma demorada formação específica e especializada. Para que uma avaliação tenha

consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador. (p.7)

A observação de aulas, para este e para a maioria dos inquiridos, não cumpriu o que o CCAP defendia, pretendendo-se, “um avaliador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didático” (2008, p.12).

As aulas observadas não são um aspeto menos positivo, como já referimos, e há inclusivamente um avaliado, que as refere como um aspeto positivo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, pois “desta forma se pode espelhar o trabalho diário de um docente” (A2).

No entanto, nem todos os respondentes partilham desta ideia, pois a maioria considera que a observação “levou os professores a «defenderem-se», mostrando aulas que não correspondiam à sua prática habitual” (A9), revelando que “a observação de aulas que nem sempre corresponde à realidade.” (A8).

Esta ideia é referida pelos professores que admitem que aulas previamente planificadas e combinadas podem ser apenas uma encenação que não condiz com a prática diária. Ruivo (2009) reforça que

a avaliação de um professor não pode ser uma actividade episódica, pontual e descontinuada. A avaliação de um professor requer uma actividade continuada, porque importam mais as actividades de reformulação que venham a ser consideradas do que o simples diagnóstico da sua actual situação. A avaliação de um professor é então uma actividade projectada no futuro. (p.8)

Os docentes avaliados referiram como aspetos menos positivos:

- a existência de quotas;
- a carga burocrática;
- a imensidão de dimensões a avaliar;
- a possibilidade dos pais poderem intervir na avaliação;
- avaliadores imparciais, sem formação e a quem não é reconhecida idoneidade e competência;
- o número de observação de aulas insuficiente para a realidade da prática letiva;
- o facto de os avaliadores serem pares da mesma escola.

Os avaliadores apontaram como aspetos menos positivos:

- a avaliação ser realizada entre pares diretos;
- a burocracia;
- a ausência de uniformização de critérios,, pois deixava as escolas definir os critérios de avaliação dos docentes;
- a falta de formação dos avaliadores;
- a negação, na sua implementação, de tudo o que é afirmado ao nível dos princípios;
- o excesso de formalismo, que levou os professores a “defenderem-se”, mostrando aulas que não correspondiam à sua prática habitual.
- o mau ambiente de trabalho que se gerou nas escolas, os conflitos entre pares, a sua total desadequação à realidade das escolas;
- a observação de aulas que nem sempre corresponde à realidade;
- a existência de quotas

O Quadro 9 permite uma visualização sintética, do que os participantes consideram mais e menos positivo no Decreto-regulamentar n.º 2/2008.

Quadro 9 - *Aspetos positivos e negativos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008*

| Aspetos positivos | | Aspetos negativos | |
|--|---|--|--|
| Avaliados | Avaliadores | Avaliados | Avaliadores |
| Existência de aulas observadas | Encontros de pré e pós observação | Existência de quotas | Muito vago |
| Regras de classificação melhor definidas | Relatório bianual | Carga burocrática | Burocracia |
| Mais organização do trabalho | Princípios, finalidades, e pressupostos | Elevado número de dimensões a avaliar | Excessivamente formal |
| | Existência de apenas um avaliador interno | Possibilidade dos pais poderem intervir na avaliação | Existência de quotas |
| | Todos os docentes podem aceder à menção de <i>Muito Bom e Excelente</i> | Falta de formação dos avaliadores | Falta de formação dos avaliadores |
| | | Número de observação de aulas insuficiente | Observação de aulas que nem sempre corresponde à realidade |
| | | Avaliação realizada por colegas da mesma escola | Avaliação realizada entre pares diretos |
| | | | Desadequado em relação à realidade das escolas |

Da leitura do quadro, facilmente deduzimos um maior número de aspetos negativos do que positivos. Quem mais constrangimentos encontram são os avaliadores, mas são os docentes avaliados que referem um menor número de aspetos positivos do modelo.

A carga burocrática que o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 acarretou, é um parâmetro que não deixa margem para dúvidas, quer para os avaliadores e avaliados, bem como a falta de formação apontada aos professores com funções de avaliação. As aulas observadas, que embora possam constituir uma vantagem, são, no entanto, apontadas como ponto negativo, dado o seu número ser largamente insuficiente para uma avaliação rigorosa dos desempenhos profissionais dos docentes.

No que diz respeito a uma avaliação realizada por colegas da mesma escola, é considerada pela maioria, avaliadores e avaliados, um fator negativo.

Relativamente ao Decreto-regulamentar n.º 26/2012, dos três participantes que foram avaliados de acordo com este, dois não reconhecem como positivo a alteração que o mesmo teve em relação ao Decreto-regulamentar n.º 2/2008, com o surgimento da figura de um avaliador externo. Pelo contrário, como refere A4,

desde que seja uma pessoa com competências e profissional, não me faz diferença. O coordenador de departamento até é quem conhece melhor o meu trabalho, logo o avaliador externo até pode ser um aspeto menos positivo do modelo (...) não me conhece e só me observa uma ou duas aulas. (A4)

Dos quatro docentes com funções de avaliador, três consideram que o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 trouxe como aspeto positivo o desempenho da avaliação realizada por um docente de outra escola enquanto um refere que esse não é um aspeto positivo do modelo.

Assim, podemos afirmar que as percepções dos inquiridos, quando a esta categoria se dividem; enquanto os docentes avaliadores concordam que um fator positivo do atual modelo de ADD é o fato de existir um avaliador externo, os avaliados não veem vantagens nessa situação.

Essa era uma das fragilidades muito anotada no Decreto-lei n.º 2/2008, pois a avaliação era realizada por pares, incluindo a observação de aulas, o que nem sempre era

bem aceite causando constrangimentos, mal-estar e desacordo. Como refere A7, um docente com função de avaliador,

talvez o aspeto mais positivo tenha a ver com o fato do avaliador não ser professor da escola, o que é positivo. Colegas a avaliarem colegas, mesmo a nível da sua prática é uma tarefa muito complicada. É difícil avaliar uma pessoa com quem nos damos diariamente e temos de lhe atribuir um valor. Por muito que nós, ao nível da nossa prática avaliemos alunos, a verdade é que aqui estamos ao mesmo nível; as pessoas têm dificuldade em manter imparcialidade. Ao ir observar aulas, a fim de avaliar colegas de outras escolas é vantajoso porque há um maior distanciamento; por um lado só vamos ver e não temos outro tipo de relação ou de afetividade com o docente e aí esse nível a imparcialidade consegue-se mais.

Não temos dúvidas em referir que a avaliação de desempenho docente deverá ser um processo de mútua aceitação e desenvolvido num ambiente de consenso e formação e como refere Fernandes (2008) “desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados. Parece fundamental que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores” (p.24).

Quando esta atmosfera relacional não existe, estaremos na presença de um procedimento adulterado, cuja finalidade de melhoria das aprendizagens dos alunos, melhoria do desempenho e desenvolvimento profissionais se desvaneceu.

Outro aspeto positivo do Decreto-regulamentar n.º 26/2012 são os princípios inerentes a este modelo de ADD, pois como refere A6, um docente avaliado,

os aspetos mais positivos relacionam-se com os pressupostos do modelo, sobretudo quando se pretende que através da ADD possamos superar as nossas lacunas em termos de formação e acima de tudo, no investimento que fazemos para aperfeiçoar/valorizar a nossa prática docente. (A6)

Um docente avaliador também referiu que a abertura dada à escola, permitindo-lhe construir os seus critérios de avaliação, é um fator muito positivo. Embora este ponto não tenha sido revelado pelos participantes, este professor vai ao encontro do que propõem Rodrigues e Peralta (2008), quando afirmam que

é a escola que decide(...) sobre os critérios e indicadores que orientam a procura de informações. É ela também que constrói os instrumentos de recolha dessas informações, no campo das atividades profissionais dos professores, tendo em conta as circunstâncias em que estas se

desenrolam, comparando-as, depois de descritas e interpretadas, com os padrões de referência. (p.15)

Todavia, o que refere este participante relativamente à autonomia dada à escola, aconteceu logo no primeiro modelo de avaliação, em que seriam as escolas a construir os seus instrumentos de registo e de recolha de informação, tal como recomendava o CCAP em 2008, apontando para a construção de instrumentos de registo a efetuar em cada escola, contendo informação recolhida em diversas fontes, de forma clara, concisa e precisa.

Dos aspetos mais positivos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, apontados pelos docentes avaliados segundo este modelo e pelos avaliadores, destacam-se os seguintes:

- a existência de um avaliador externo;
- os pressupostos do modelo no que se referem à identificação das necessidades formativas;
- a abertura dada à escola, permitindo-lhe construir os seus critérios de avaliação.

Relativamente aos aspetos menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, a falta de formação foi um aspeto muito referenciado nestas entrevistas, enquadrando-se em várias categorias. Neste ponto, a falta de formação referida pelos entrevistados refere-se aos avaliadores externos, mas não só, pois como refere A10, também os docentes pertencentes às seções de avaliação deveriam possuir mais formação, pois segundo este participante “a nível das SADD continua a haver muita incerteza e estas não estão preparadas porque não há formação; a que existe é destinada aos avaliadores externos” (A10).

Estamos de acordo com Casanova (2009), quando na descrição do perfil que deverá possuir o avaliador, faz referência à formação que este deve ter, salientado que

o avaliador ao possuir formação especializada minimiza as possibilidades de alteração da percepção dos objectos e do seu significado. (...) Não temos dúvidas que uma formação especializada ou a sua ausência influencia o processo avaliativo positivamente ou negativamente, tornando-o objectivo ou subjectivo.(pp. 319-326)

A escassa formação dos avaliadores foi uma questão colocada logo no primeiro modelo de avaliação, em que os avaliadores eram docentes nomeados para estas funções de acordo com o tempo de serviço que possuíam.

Dos quatro docentes com funções de avaliadores, três consideraram a falta de formação dos avaliadores um obstáculo ao processo de ADD. “A maior parte dos avaliadores não têm formação em avaliação e em supervisão e têm que exercer a função contra a sua vontade e motivação”, como referia A9, indo contra os pressupostos teóricos do modelo.

Cremos no que apontava o relatório da OCDE, em 2009, quando salientava que

o sucesso do sistema de avaliação de professores dependerá, em larga escala, de uma formação aprofundada dos avaliadores. A experiência de outros países indica que os avaliadores devem ter um conjunto de características e competências, incluindo: experiência lectiva; conhecimento das teorias e metodologias de avaliação educativa; conhecimentos teóricos sobre a qualidade do ensino; experiência em sistemas de garantia da qualidade educacional; domínio de instrumentos de desenvolvimento; conhecimento dos aspectos psicológicos da avaliação; competências em classificação e avaliação; e ainda capacidade de comunicação dos resultados da avaliação e de prestação de feedback. Os avaliadores responsáveis pela avaliação para progressão na carreira deverão ser altamente qualificados em todas estas áreas. (p.8)

A existência de um relatório anual, foi também apontado por dois participantes como uma desvantagem, pois como questiona A7 “porque é que temos de fazer um relatório de auto avaliação anual? (...) Talvez fosse preferível fazermos um balanço bianual do que estarmos a fazer um balanço anual”. Esta opinião é também partilhada por A10, quando refere que “estamos um pouco a voltar ao antigamente, porque também temos que fazer um relatório anual e fazer formação...”

Estas percepções dos docentes remetem-nos para as recomendações emitidas em 2008, pelo CCAP¹⁴, quando indicavam que a avaliação deveria ser um processo de regulação permanente, “construído continuamente e alimentado por elementos que documentem o desempenho profissional e a sua evolução, numa perspetiva formativa”. (p.6)

Como salientavam os participantes deste estudo, um relatório anual é desnecessário, pois “é dado um parecer ao relatório anual mas não vou ter uma avaliação.” (A7) Além de

¹⁴ Princípios Orientadores sobre a Organização Do Processo De Avaliação Do Desempenho Docente – Recomendações n.º 2/CCAP/2008

que “em 90 minutos não se consegue avaliar um docente”(A 10), no que diz respeito ao período para observação de aulas.

A burocracia é também um fator negativo, apontado por dois participantes avaliadores, que manifestam que “a nível de desburocratização não houve melhoria, pois para a avaliação externa há imenso trabalho e muitos papéis” (A7) e ainda “manteve toda a carga burocrática e artificial nada mudando, para melhor, na prática letiva e na vida das escolas” (A9).

A burocracia foi um dos parâmetros levados em consideração pelo CAAP, que pretendia um processo de ADD, simples e eficaz, alertando para uma possível situação de “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter” (CAAP, 2008, p.1).

A burocracia que o primeiro modelo de avaliação acarretou, tentou ser apaziguada com as alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente, segundo o Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro¹⁵, “no que respeita à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas, à desburocratização dos métodos de trabalho e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação”.

O Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, confirma a necessidade desta alteração, pois “tem-se em vista uma avaliação de desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidades e no desenvolvimento profissional”.

Porém, na opinião dos nossos entrevistados, esta tentativa de desburocratizar e simplificar, não foi completamente alcançada.

A existência de um avaliador externo é outra das categorias que divide as percepções dos participantes; se uns consideram muito positivo o surgimento desta nova figura no atual modelo, outros pensam, ao invés, que este é uma desvantagem para o processo avaliativo.

¹⁵ Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro - Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Dois dos avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, consideram que “o avaliador externo até pode ser um aspeto menos positivo (...) Não me conhece e só me observa uma ou duas aulas. (...) O coordenador de departamento é quem conhece melhor o meu trabalho” (A4). Também A5 salientou que “o coordenador de departamento é sempre a pessoa que nos conhece melhor, ao contrário de um avaliador externo. Ele sabe como é a nossa prática diária, ao contrário do avaliador externo que fica apenas com a ideia do que vê naquele dia” (A5).

Dos quatro participantes com funções de avaliadores, um também considera negativo o facto da observação de aulas ser realizada por um docente exterior à escola, salientando, “esta figura para mim era perfeitamente dispensável. Não concordo com a ideia de ir avaliar docentes que eu não conheço” (A10).

A impossibilidade de todos os docentes poderem aceder à menção de *Excelente*, é no entendimento de A8, um dos pontos mais críticos do atual modelo de ADD, considerando que “o facto dos docentes contratados não poderem aceder ao *Excelente* e não podem ter aulas observadas, veio criar uma situação de desigualdade. Os docentes contratados foram segregados; não são vistos como os professores do quadro e para mim e este é o aspeto mais negativo do Decreto-regulamentar n.º 26/2012” (A8).

Tal como já havia sido referido no Decreto-regulamentar n.º 2/2008, também neste a existência de quotas é um fator de perturbação na classe docente, apontado por dois participantes: um avaliador e um avaliado.

Os intervenientes neste estudo e de acordo com as suas percepções, revelam como aspetos menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012:

- a falta de formação para os avaliadores;
- a falta de formação para os docentes que constituem as SADD;
- a existência de um relatório anual;
- a burocracia;
- a existência de um avaliador externo;
- o fato de nem todos os docentes poderem aceder à menção de *Excelente*;
- a existência de quotas.

No Quadro 10 podemos observar a síntese, não só dos aspetos positivos, mas também os pontos negativos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, na perspectiva quer dos avaliadores, quer dos avaliados.

Quadro 10 - *Aspetos positivos e negativos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012*

| Aspetos positivos | | Aspetos negativos | |
|------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Avaliados | Avaliadores | Avaliados | Avaliadores |
| Pressupostos do modelo | Avaliador externo | Avaliador externo | Avaliador externo |
| | Autonomia dada à escola na construção dos critérios de avaliação | Falta de formação dos avaliadores | Falta de formação dos avaliadores |
| | | Existência de quotas | Existência de quotas |
| | | | Burocracia |
| | | | Dificuldade dos docentes poderem aceder à menção de <i>Excelente</i> |
| | | | Elaboração de um relatório anual |

Podemos constatar que quem mais aponta aspetos negativos neste decreto são os avaliadores, em pontos congruentes com as percepções dos avaliados. O avaliador externo é arbitrado simultaneamente como um aspeto negativo e positivo, embora seja maioritariamente considerado pelos avaliadores como um elemento positivo, introduzido de novo no Decreto-regulamentar n.º 26/2012, pois só um avaliador o considerou menos favorável.

Questionados os avaliadores, sobre qual o modelo mais adequado aos objetivos da ADD, as opiniões dividiram-se: dois consideram que é o estabelecido pelo Decreto-regulamentar n.º26/2012, um dos entrevistados refere que não é nenhum deles e o quarto escolheu o modelo preconizado no Decreto-lei n.º 2/2008.

O entrevistado A10 afirma que “apesar de precisar ser melhorada, esta forma de avaliação é claramente melhor que a do modelo n.º 2/2008. O Decreto- regulamentar n.º 26/2012 é melhor e pode ser melhorado através da formação prestada aos avaliadores internos, SADD e às próprias escolas” (A10).

Em consonância com A10, está também o entrevistado A7, que refere que “o Decreto- regulamentar n.º 26/2012 ao nível da avaliação de aulas talvez seja mais justo, e aproxima-se mais do que se pretende, ou seja, a melhoria das práticas” (A7).

Já o avaliador A9 considera que nenhum dos dois modelos é o mais adequado, revelando completo desalento e descrédito, por ambos os modelos considerando que

nenhum deles valoriza o mérito, nenhum deles permite a melhoria do desempenho docente. Trata-se apenas de “fachada”. Permitem ao Ministério dar a imagem para o exterior de que há avaliação rigorosa dos docentes, quando na verdade, não há. O anterior sistema era, pelo menos, mais honesto do que aquilo que agora se estabeleceu.

A aplicação de qualquer dos modelos reveste-se de procedimentos meramente burocráticos, envolvem o dispêndio de muita energia da parte dos professores avaliados e avaliadores e, como disse, em termos globais, não têm eficácia. Com a agravante de que, sendo estas medidas desarticuladas, a maior parte dos avaliadores não têm formação em avaliação e em supervisão e têm que exercer a função contra a sua vontade e motivação. (A9)

Mas, na opinião do entrevistado A8,

o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 em relação ao n.º 2/2008 é mais burocrático por causa do avaliador externo, pois obriga a encontros entre o avaliador externo e interno; obriga a que o avaliador externo se desloque para realizar observações de aulas. O docente avaliado tem que entregar um relatório de autoavaliação tanto ao avaliador interno como externo, o que não faz sentido porque efetivamente o avaliador externo só vai atender à observação e a ADD é muito mais do que a observação de aulas. Este aspeto não veio melhorar. Uma desvantagem pode ser o fato de uma parte da avaliação ser feita por um docente exterior à escola esta parte não veio facilitar em nada o processo, veio sim complicar, além de ser muito mais dispendioso. (A10)

Não restam dúvidas de que a avaliação de desempenho docente é um tema longe de ser consensual. Continua a suscitar dúvidas e discussões mas pode ser, como refere Fernandes (2008),

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

3. Fatores dificultadores na operacionalização dos Decretos-regulamentares n.º 2/2008 de 10 de janeiro e do Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro

Pretendemos saber, através das entrevistas, quais os fatores que mais dificultaram a operacionalização de ambos os decretos. Os docentes avaliadores pronunciaram-se, estabelecendo uma comparação entre ambos os modelos e os docentes avaliados referiram a este respeito quais são, nas suas percepções, os aspetos mais difíceis de concretizar, no primeiro e no atual modelo, como podemos observar no Quadro 11.

Quadro 11 - *Fatores dificultadores na operacionalização dos Decretos- regulamentares*

| Decreto-regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro |
|---|--|
| Burocracia | Burocracia |
| Subjetividade da avaliação | Falta de formação dos avaliadores |
| Excesso de documentos para preencher | Desmotivação dos avaliadores |
| Existência de quotas | Existência de quotas |
| Planificação das aulas observadas | Tempo de planificação das aulas observadas |
| Relação entre avaliador e avaliado | |
| Demasiadas dimensões | |

Para três avaliadores, o aspeto mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo Decreto-lei n.º 2/2008, é a burocracia que este modelo trouxe, pois “o grande problema era a dispersão e a abundância de documentos que era necessário fazer. (...) Este modelo era muito burocrático” (A 10).

Já para o avaliador A7 “o mais difícil de concretizar foi a avaliação em si, porque avaliar é sempre muito difícil”. A8 corrobora esta ideia, revelando que “avaliar é comparar e a avaliação é muito subjetiva”. cremos que este docente está consciente da verdadeira dificuldade em avaliar, pois de acordo com Hadji (1994), é

importante compreender que não há nunca facto puro, dado em si mesmo, neutro ou objectivo. Não só porque a avaliação não se reduz à produção de informações, mas apenas por esta ser possível, quando é orientada por intenções e dinamizada por questões. Donde a necessidade de nos tratarmos definitivamente da ilusão objectivista, e de reconhecermos os limites radicais de uma política de avaliação baseada na procura de indicadores. (p.137)

Para os avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, os aspetos mais críticos prendem-se com “o volume de impressos, de documentos a realizar (...) e a necessidade de atender a uma imensidão de itens que foi desgastante” (A 1).

Para A2, já foi mais complicada “a relação entre o avaliado e o avaliador, pois a relação entre o avaliador e o avaliado tornou-se desconfortante ao longo do processo devido a fatores externos e de ordem burocrática e devido à existência de quotas”.

Para A3, “o que mais me dificultou foi a planificação das aulas, pois no jardim-de-infância é muito difícil contabilizar minutos e cumpri-los para a realização das atividades”.

Testemunhos na primeira pessoa dão-nos percepções diferentes sobre a forma como cada professor vivenciou a avaliação, conduzindo-nos à certeza de que “a avaliação de desempenho profissional constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização” (Caetano, 2008, p.7).

Relativamente ao que parece ser de mais difícil concretização no atual modelo de avaliação, os avaliados segundo este decreto, referem que foi a planificação (A5), “o tempo de preparação das aulas observadas” (A4) e “o facto de não ter ficado com a nota que a avaliadoras interna e a externa me atribuíram. Acho que no caso de haver observação de aulas a classificação da avaliadora externa devia prevalecer, o que no meu caso não aconteceu” (A6), devido à existência de quotas.

Os avaliadores entrevistados consideram que “este decreto não veio melhorar em nada o aspeto da subjetividade da avaliação” (A8). Este professor considera que este modelo é muito parecido com o anterior e as dificuldades antes encontradas, mantêm-se, corroborando as percepções dos outros participantes que referem que “não houve uma desburocratização significativa” (A7). O participante A9 afirma que a burocracia continua a ser um aspeto muito difícil de ultrapassar, acrescido ao fato de que “a maior parte dos avaliadores não têm formação em avaliação e em supervisão e têm que exercer a função contra a sua vontade e motivação”. Também A10 refere que há

uma certa resistência em ser avaliador externo porque as pessoas não têm compensação, nem redução horária; ser avaliador externo é uma função que implica acréscimo de trabalho e ninguém vê esse trabalho reconhecido ou compensado. Esse é o aspecto mais difícil e as pessoas têm razão, pois têm um acréscimo de trabalho e um horário letivo

preenchido. Se um avaliador externo tiver 10 colegas para avaliar, tal como a lei prevê, isto é humanamente impossível. (A10)

Em síntese, podemos concluir que o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 foi pela maioria dos intervenientes, considerado burocrático, implicando o preenchimento de demasiados papéis, o que consumia muito tempo aos professores. No entanto, apesar do Decreto-lei n.º26/2012 “ ser mais simples”, como refere A10, o fato é que não está isento de críticas ou de apreciações menos positivas, pois continua a ter muitas falhas nomeadamente e segundo A10 e A7, ao nível da formação dos avaliadores. O primeiro refere que com este decreto é dado apoio aos avaliadores externos, mas os avaliadores internos foram de certa forma “esquecidos”, não existindo qualquer formação para eles, o que pode comprometer o trabalho da Seção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD). Esta opinião é também partilhada por A7, que considera que “deveria existir mais formação para os avaliadores, ou potenciais avaliadores”, pois esta seria uma forma de todos estarem dentro deste processo. Este participante refere na sua entrevista que apesar de o modelo atual ser de mais fácil aplicação, considera que não houve uma desburocratização muito significativa.

O quadro seguinte resume os aspetos considerados pelos dez participantes, mais e menos positivos de ambos os decretos.

Quadro 12 - *Aspetos mais e menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008 e do Decreto-regulamentar n.º 26/2012*

| Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | |
|---|---|--|---|
| Aspetos positivos | Aspetos negativos | Aspetos positivos | Aspetos negativos |
| Pré observação através de uma reunião entre avaliador e avaliado, e um encontro de pós observação | Burocracia | | Burocracia |
| Relatório bianual | Possibilidade diminuta das escolas definirem os critérios de avaliação dos docentes | Maior autonomia à escola e ao avaliador para definirem os critérios de avaliação | Relatório de avaliação anual |
| Os seus princípios, finalidades e pressupostos | Falta de formação dos avaliadores | Pressupostos teóricos do modelo | Falta de formação para os avaliadores internos e elementos das SADD |
| Um único avaliador interno | Avaliação realizada por pares | Avaliador externo | Avaliador externo |
| Aulas observadas | Apreciação dos pais na avaliação | | Docentes contratados não podem aceder à menção de <i>Excelente</i> |

| Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | |
|---|---|----------------------------------|----------------------|
| Aspetos positivos | Aspetos negativos | Aspetos positivos | Aspetos negativos |
| Regras de classificação melhor definidas | Existência de quotas | | Existência de quotas |
| Mais organização no trabalho desenvolvido | Número excessivo de parâmetros | | |
| | Número insuficiente de aulas observadas | | |

A burocracia foi duplamente reconhecida em ambos os decretos.

Um dos aspetos negativos, apontado por um participante, diz respeito à possibilidade dos pais poderem intervir no processo de avaliação, tal como já previsto no Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, quando no n.º 2 do Artigo n.º 45, alínea h), referia a “apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola”.

Este avaliado segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, manifestava a sua discordância, justificando que

os pais não são pedagogos, são pais. Quem define estratégias e avalia, somos nós que temos habilitações para isso, e um pai por mais letrado que seja não tem que me avaliar nem expressar a sua opinião. Isso retirou-nos a autoridade, poder e não gostei”. (A1)

Porém, opinião contrária, está descrita em Alves e Machado (2010), pelo Ministério da Educação do Ontário que defende a ideia de que

obter os comentários dos pais e dos alunos constitui um importante meio para promover relações construtivas. Um sentimento de abertura e equidade, e até mesmo um clima de confiança e de respeito que caracterizam uma escola que se quer uma comunidade de aprendizagem em que os pais e os alunos são incluídos. (p.46)

A existência de quotas é também consensualmente um aspeto negativo, em ambos os modelos de avaliação, bem como a formação que os avaliadores possuem, que apesar de estar a ser facultada aos avaliadores externos, parece não ser suficiente, pois deveria abranger também os avaliadores internos, que afinal também têm um papel importante nas SADD.

4. Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes

Nesta categoria, pretendemos aferir se a ADD provocou algum impacto nas práticas docentes. Segundo Moreira (2009),

a avaliação de desempenho docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. (p. 249)

O Quadro 13 dá-nos uma visão da percepção dos participantes neste estudo sobre o contributo da ADD para a melhoria das práticas docentes. Em dez entrevistados, quatro consideram que contribuiu para a melhoria e os restantes seis consideram que não houve alterações.

Quadro 13 - *Melhoria das práticas docentes com a ADD*

| Avaliadores | | Avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | Avaliados segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | |
|-------------|-----|---|-----|--|-----|
| Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| 3 | 1 | 0 | 3 | 1 | 2 |

Questionados os avaliadores, se houve melhoria de práticas docentes com a ADD, o participante A9 refere que o que tem impacto nas práticas é a avaliação que cada um faz das suas aulas, de forma informal, com os colegas ou até com os alunos. Este respondente afirmou perentoriamente não existir relação entre a melhoria de práticas e a avaliação de desempenho, indo ao encontro do que Avalos (citado em Flores, 2010) referiu quanto à experiência da ADD no Chile, referindo que “não existe evidência de que a avaliação docente tenha contribuído para melhorar o desempenho docente e, de forma indirecta, os resultados de aprendizagem dos alunos” (p.12).

No entanto, esta opinião não é partilhada pelos outros três avaliadores; A10, a esse propósito refere que “as pessoas vão sempre ouvindo os conselhos e quando são sensatas reconhecem o que está bem e o que está mal”, o que leva à ideia de que possa existir efetivamente uma relação de melhoria. Mas o mesmo entrevistado, completa o seu pensamento, referindo que “pode, mas só se a pessoa estiver motivada (...) se não vir que há um reconhecimento do seu trabalho, não há resultados, não há melhoria e não há

eficiência”, remetendo para a realidade política que o país atravessa, estando congelada a progressão na carreira.

Os efeitos da avaliação estão presentes nos dois decretos-regulamentares, nomeadamente no n.º 2/2008 e n.º 26/2012, tal como foi já explanado anteriormente. Relembramos apenas que quanto mais alta for a menção obtida na avaliação, maior será o nível de bonificação, em termos de progressão na carreira docente e conseqüentemente mais elevado será também o índice remuneratório. A este propósito, descrevemos o que sugerem Odden e os seus colegas (citados em Flores, 2010),

a remuneração com base no conhecimento e nas competências tem também a intenção de reforçar uma cultura organizacional susceptível de valorizar o crescimento e o desenvolvimento do funcionário, assim como criar um percurso claro e inequívoco da sua carreira associado a uma maior competência profissional. (pp. 212-213)

Atualmente, este incentivo não existe, independentemente da menção obtida. Este é um fator de desmotivação para os docentes. A10, reforça esta ideia dizendo que

da parte dos avaliados nota-se a ideia de porque é que tenho de ser observado, se estou congelado e nem vou mudar de escalão? Há esta resistência que tem mais a ver com a conjuntura em que nos encontramos, do que uma resistência em relação ao modelo em si. É difícil de aceitar este modelo, sem avaliar o contexto social e económico em que nos encontramos”. (A10)

Continuando a aferir as percepções dos participantes, A7 considera que a ADD pode ajudar a melhorar as práticas, “mas ajudaria mais se fosse feita de outra forma”, pois refere que uma ou duas observações pontuais não nos dão indicação do que efetivamente aquele docente faz na sua prática diária; ele poderá ser excelente, mas apenas naquele momento. A solução passaria, segundo este interveniente, por observar aulas ao acaso, sem o conhecimento prévio do avaliado.

No Artigo 3.º, o Decreto-lei n.º 2/2008, salienta como principio orientador que “a avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

Mas apesar de este ser um princípio muito presente, a verdade é que nem todos os participantes neste estudo estão completamente convencidos de que a avaliação de desempenho atingiu este objetivo.

O entrevistado A8, com funções de avaliador, referiu que as práticas deveriam melhorar com a avaliação de desempenho, “mas a verdade é que não se nota grande diferença”.

Os três avaliados com o modelo proposto pelo Decreto-lei n.º 2/2008, consideraram que a avaliação de desempenho docente não contribui diretamente para a melhoria das práticas docentes, pois como diz o A2, “um verdadeiro profissional está sempre empenhado em dar o melhor de si e para os seus alunos, independentemente de haver uma avaliação.” Nenhum destes participantes estabeleceu uma relação linear entre a avaliação de desempenho e a melhoria das práticas pedagógicas.

Dos avaliados segundo o atual modelo de avaliação, dois consideram que a ADD não tem impacto nas práticas docentes, pois como refere A4, “não é por ser avaliada que vou desempenhar melhor as minhas funções docentes”, já A6 afirmou que a avaliação “ajudou-me a refletir e a tentar aperfeiçoar o meu desempenho”. Trata-se de percepções contraditórias de uma mesma realidade, sentidas de forma distinta.

5. Relação entre avaliador e avaliado

Com a publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e com o advento de um modelo de desempenho portador de procedimentos inovadores em Portugal, a classe docente sentiu que algumas mudanças de relacionamento ocorreram entre os profissionais de uma mesma escola.

A ADD deixou de ser um ato isolado, pretendendo ser um trabalho de equipa, fundamentado num espírito de reflexão e partilha em que os protagonistas são avaliadores e avaliados. Todavia, esta relação nem sempre foi pacífica e simples. Batista (2011), refere a este propósito que

os factores de complexidade relacional que caracterizam os processos avaliativos adquirem uma dimensão reforçada ao nível da interacção entre avaliadores e avaliados. De certo modo, é para esta relação que convergem todas as expectativas, todas as interrogações, todas as perplexidades e todas as tensões que atravessam as dinâmicas de avaliação de desempenho. (p.35)

Para os avaliados segundo o Decreto-lei n.º 2/2008, o relacionamento com o avaliador foi na perspectiva de A2 “quase sempre bom”, para A1 foi bom e A3 considerou-o um “relacionamento de cooperação e entajuda”.

Dos três participantes avaliados de acordo com o atual modelo de avaliação (Decreto-lei n.º 26/2012), dois consideraram o seu relacionamento com o avaliador muito bom e o terceiro, referiu que foi bom.

Aos avaliadores, por conhecerem o teor e procedimentos de ambos os decretos foi perguntado se detetaram diferenças assinaláveis de relacionamento entre avaliador e avaliado; a este respeito A10 não teve dúvidas em afirmar que com o Decreto-lei n.º 26/2012, a relação estabelecida ficou mais fácil, pois

o fato de algumas pessoas não se conhecerem ajudou o relacionamento (...) No 26/2012 o avaliado aceita melhor o avaliado (...) a relação é muito mais objetiva por parte do avaliador externo e o avaliador interno está numa posição mais facilitada. (A10)

Para A7, a relação que se estabelece entre os dois deverá ser “frontal e honesta”, e “o avaliador deve deixar muito claro ao avaliado o que está a avaliar, quais são os seus critérios de avaliação, porque a avaliação é subjetiva” (A7).

O comentário deste participante remete-nos para a afirmação de Batista (2011) quando salienta que “ a relação entre avaliadores e avaliados tende a ser marcada por factores de subjectividade e por uma subjectividade que, em boa medida é desejada” (p.35).

Concordamos com a autora, na medida e, que se o processo de avaliação se pautar pela interpretação dos fatos, a vertente subjetiva da avaliação poderá não ser um constrangimento, pois como também já defendeu Hadji (1994),

é importante compreender que não há nunca facto puro, dado em si mesmo, neutro ou objectivo. Não só porque a avaliação não se reduz à produção de informações, mas apenas por esta ser possível, quando é

orientada por intenções e dinamizada por questões. Donde a necessidade de nos tratarmos definitivamente da ilusão objectivista, e de reconhecermos os limites radicais de uma política de avaliação baseada na procura de indicadores. (p.137)

A interação entre avaliador e avaliado nem sempre é fácil, pois esta é uma relação que se estabelece entre pessoas, “o que é o mesmo que dizer entre seres humanos concretos, portadores de memórias, sentimentos, crenças, desejos e visões singulares”(Batista, 2011, p.35).

Nesta linha, A9 manifestou a sua percepção, referindo “com os avaliados tive relações de diferentes tipos: desde as que se pautaram por um grande profissionalismo, por outras de algum conflito e dificuldades de entendimento”(A9).

Este participante considera a sua experiência como avaliador “altamente negativa. (...) Deparei-me com as dificuldades de alguns colegas em terem uma noção justa do seu desempenho, pelo facto de terem auto- conceitos deturpados e dificuldade em ouvir apreciações externas” (A9).

Após este testemunho, podemos concordar com Batista (2011) quando refere que “a confiança constitui mesmo o valor matricial da relação entre avaliadores e avaliados. Se a disposição não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa” (p. 35).

O participante A8 considera que não existem diferenças de relacionamento significativas, ao nível dos intervenientes, entre um modelo e o outro. Porém A9 afirma que “houve algumas diferenças pelo facto de o avaliador externo ser de uma outra escola, no segundo modelo. Proporcionou uma maior imparcialidade mas, simultaneamente, está associado a um maior desconhecimento da atividade desenvolvida pelo professor avaliado” (A9).

Em síntese, através das percepções obtidas pelos avaliados, podemos constatar que os docentes que revelam um melhor relacionamento: bom e muito bom, foram os professores submetidos à avaliação, segundo o atual modelo de ADD: o Decreto-lei n.º26/2012.

Os docentes avaliados pelo Decreto-lei n.º 2/2008, embora não tenham registado opiniões negativas quanto às relações que estabeleceram com os avaliadores, mostraram-se

hesitantes nas respostas, promovendo algum silêncio e reflexão, acabando por a considerar “quase sempre boa, mas também fria e distante” (A2), ou mesmo “boa”, como afirmou A1. Sem adjetivar, A3 relembra que deveriam ter “existido mais encontros entre ambos para partilha e reflexão” (A3).

Para os avaliadores, as percepções não são de todo coincidentes. Enquanto A8, não encontra diferenças dignas de registo, já os restantes participantes apontam disparidades em termos das relações: A7 salienta o fato de no primeiro modelo se

permitia até que depois da avaliação pudesse haver uma entrevista do avaliador com o avaliado, para que este ficasse esclarecido relativamente a alguns aspetos, coisa que no atual modelo já não existe. Até à observação é preciso trocar impressões com o avaliado para este sentir apoio. (A7)

Esta entrevista, segundo A7, facilitava e estreitava bastante a relação entre ambos. Também A10 e A9 consideram que são visíveis as diferenças de relacionamento entre avaliador e avaliado e tal deve-se sobretudo à existência de uma nova figura no processo avaliativo: o avaliador externo, pertencente a uma escola diferente da do avaliado.

6. Aceitação dos modelos de avaliação

A alteração do ECD em Janeiro de 2007¹⁶ e a publicação das novas regras para a avaliação de desempenho docente trouxeram movimentos de contestação, levando à necessidade de reformulação e entendimento sobre o processo de avaliar o desempenho docente, num clima de paz e aceitação. Passados os dois primeiros ciclos, será que o modelo atual transportou para as escolas esse clima de tranquilidade tão almejado?

Pretendemos saber qual o nível de aceitação dos modelos de avaliação de desempenho docente segundo o Decreto-lei n.º 2/2008 e Decreto-lei n.º 26/2012, de acordo com o critério baixo, médio ou alto. Será que houve uma mudança de atitudes, com a implementação deste último?

¹⁶ Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro

Verificamos no Quadro 14 que foi necessário introduzir um novo indicador de resposta: muito baixo, pois essa foi também a opinião de dois dos intervenientes.

Quadro 14 - *Nível de aceitação dos modelos de ADD*

| | Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | | | |
|--------------------|---------------------------------|-------------|-------|------|----------------------------------|-------------|-------|------|
| | Baixo | Muito baixo | Médio | Alto | Baixo | Muito Baixo | Médio | Alto |
| Avaliadores | 3 | 1 | | | 4 | | | |
| Avaliados | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | |

Dos quatro avaliadores inquiridos, três consideraram o nível de aceitação do modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008, baixo e um entrevistado pensa que é muito baixo. Relativamente ao modelo do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, a aceitação é unanimemente considerada pelos quatro, baixa, embora, como referiu A10 “no 26/2012 o nível de aceitação foi melhor” (A10).

Para A7, com o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, o nível de aceitação foi baixo,” porque foi o primeiro, foi o início e as pessoas não viram a utilidade dessa avaliação”. Neste momento “há ainda uma repulsa na aceitação de ambos os modelos (...) este modelo não traz nada de muito novo” (A7).

O inquirido A9 refere o nível de aceitação baixo e “a maior parte dos professores avaliadores e avaliados limitam-se a cumprir o que está estipulado, sem o mínimo de crença e de confiança na utilidade dos modelos” (A9).

Para A8, o principal motivo pelo qual a aceitação é considerada baixa, prende-se com o fato de existirem as quotas, pois “as pessoas não aceitaram muito bem a ADD pela questão da existência de cotas” (A8). Este respondente considera que o atual modelo de avaliação também é de baixa aceitação, pois do seu ponto de vista, o Decreto-regulamentar n.º 26/2012 “não veio alterar nada” (A8).

Sem hesitações, a maior parte dos avaliados, quer os do primeiro, quer os do atual modelo de avaliação, consideraram o nível de aceitação baixo. Um respondente, do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, considerou-o muito baixo e outro avaliado segundo o último modelo de avaliação, foi o único a considerar médio, o seu nível de aceitação.

7. Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional

De acordo com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, no Artigo 40.º, a avaliação de desempenho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens; pretende também proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, num quadro de reconhecimento do mérito e excelência.

Pacheco e Flores (1999) salientam que “em primeiro lugar, a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na problemática do ensino” (p.167).

Esta ideia da ADD em estreita ligação com o desenvolvimento pessoal e profissional, está presente em praticamente toda a literatura consultada. E na prática? Como sentem os docentes este vínculo? Pretendemos conferir as percepções dos avaliados e avaliadores que participaram neste estudo, através da categoria: impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Relativamente à questão: qual o contributo da ADD para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e de acordo com o Quadro 15, podemos perceber que cinco inquiridos consideram que a avaliação de desempenho em nada contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e cinco consideram que a avaliação de desempenho docente pode de fato ter impacto no desenvolvimento pessoal e profissional. A este propósito relembramos Day (2001), quando refere que

embora os sistemas de avaliação tenham um papel muito importante a desempenhar no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento da escola, não podem garantir o êxito dos seus resultados. As culturas da escola e da sala de aula, as disposições individuais e coletivas para a aprendizagem e a influência daqueles que se interessam por novas formas de refletir e agir podem constituir um incentivo ou, pelo contrário, levantar obstáculos.” (p.154)

Quadro 15 - *Contributo da avaliação de desempenho docente para o desenvolvimento pessoal e profissional*

| Avaliadores | | Avaliados | | Avaliados | |
|-------------|-----|---------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
| | | Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | |
| Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |

Os dez participantes dividem-se em termos de opiniões. O entrevistado A6 estabelece mesmo uma ligação forte da ADD com o desenvolvimento pessoal e profissional, pois “se não fossem avaliados corríamos o risco de estagnar e de não evoluirmos em termos profissionais e até mesmo pessoais” (A6).

O entrevistado A3 ao invés, considera que não há contributo, “porque os docentes continuaram a desenvolver a sua prática letiva do mesmo modo que o faziam, não existindo momentos de reflexão e partilha” (A3). A este propósito, seguimos o pensamento de Day (2001), quando refere que a

a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola.(p.150)

Os avaliadores, no que diz respeito a esta questão também dividiram equitativamente as suas percepções. Dois não tiveram dúvidas em afirmar que “esta avaliação de desempenho em nada contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (A9).

Por outro lado, dois avaliadores consideram que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mas A10 adverte que se “tudo estivesse a correr bem e se as pessoas vissem o seu trabalho reconhecido investiam mais (...) o não verem o seu trabalho reconhecido leva a que não há investimento” (A10). Este entrevistado referia-se à situação de a avaliação de desempenho não conduzir à progressão na carreira, devido à atual conjuntura económica e política que o país atravessa, o que de facto, origina nos docentes (avaliados e avaliadores) algum desconforto, conduzindo-os como pudemos depreender das suas palavras, à incerteza e desmotivação.

Como refere Day (2001), “por muito amigável que seja uma sugestão para uma mudança, a relutância ou incapacidade de mudar podem advir da vida e dos valores profissionais ou pessoais do professor, da falta de autoconfiança ou dos contextos culturais do seu trabalho” (p. 154).

O participante A8, associa esta contribuição à observação de aulas, pois como salienta, “quando há observação de aulas os docentes têm mais cuidado na planificação, no desenrolar da aula, etc. e neste sentido pode haver uma melhoria” (A8).

A ideia avançada por este participante remete-nos para o primeiro dos cinco princípios definidos por Alves e Machado (2010), quanto à observação de aulas: “princípio um – a observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências e, por isso, deve ter uma função pedagógica e formativa” (p.56).

A cada passo que damos neste estudo, temos cada vez mais a noção da dificuldade em uniformizar percepções entre todos os docentes, quer se tratem de avaliadores ou avaliados.

8. Avaliação de desempenho e formação

Ainda sob o tema desenvolvimento pessoal e profissional, pretendemos afinar qual o contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas dos professores.

O Quadro 16 revela a opinião dos participantes relativamente à identificação de necessidades formativas através da ADD e a satisfação, ou não das mesmas.

Quadro 16 - *Identificação e resposta às necessidades formativas identificadas*

| Subcategorias | Avaliadores | | Avaliados | | | |
|--|-------------|-----|---------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
| | | | Decreto-regulamentar n.º 2/2008 | | Decreto-regulamentar n.º 26/2012 | |
| | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| Identificação de necessidades formativas | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Resposta às necessidades formativas | 0 | 4 | 0 | 3 | 0 | 3 |

A maioria dos intervenientes considera que através do processo de avaliação de desempenho foi possível identificar algumas necessidades formativas e quatro docentes negaram esta afirmação. A3 considera que a ADD “pode constituir uma boa ferramenta se avaliação for numa vertente formativa e contínua, com momentos de reflexão, de partilha e cooperação, só assim podemos identificar as necessidades formativas” (A3).

Lembramos Day (2001) quando refere que o sistema de avaliação

inspira-se no modelo de gestão, na medida em que proporciona uma oportunidade formal para avaliar as necessidades dos professores e o seu contributo/desempenho na sala de aula, na escola e na comunidade, através de entrevistas formais. Estas entrevistas baseiam-se em dados sobre o desempenho, recolhidos pelo avaliado e pelo avaliador. (p.146)

O participante A10 considera que podemos imputar uma relação entre a ADD e a identificação de necessidades formativas, reforçando a sua ideia ao referir que “os avaliadores externos já comentam que há aprendizagem entre todos; há uma troca de ideias entre os docentes o que é muito positivo. Todos acabam por aprender: avaliador e avaliado” (A10).

No entanto, apesar de seis docentes considerarem que a ADD tem contribuído para identificação das necessidades formativas, estas não foram satisfeitas, pois como refere A10, as “respostas não existem porque não há verbas”.

Todavia, através da leitura do Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de janeiro¹⁷, ficámos esclarecidos acerca do que pretende ser um sistema de formação contínua,

orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes(...). A análise das necessidades de formação (...) tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de janeiro, preâmbulo)

¹⁷ O Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de janeiro estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizado todo o levantamento, análise e apresentação dos dados obtidos no estudo empírico, fazemos agora uma breve síntese, sobre o que nos parece ser mais relevante, tendo como referência as questões de partida, linhas orientadoras, sempre presentes em toda a investigação.

A pertinência do estudo, logo referida no início, vem agora confirmar-se, deixando-nos com a certeza de que este tema não está esgotado e está longe de ser consensual. O que para alguns se afirma como vantagem, para outros assume-se como desvantagem.

A fim de organizarmos as ideias, iniciamos uma compilação de resultados, a partir da primeira questão: de que forma percebem os docentes, a avaliação de desempenho em termos gerais. Inerentes a esta pergunta, colocámos duas situações: a necessidade e utilidade da ADD.

Relativamente à necessidade de existir avaliação do desempenho, há unanimidade nas respostas e com exceção de um participante, todos a consideram necessária. A contestação que existiu a partir da publicação do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, não esteve diretamente relacionada com a avaliação em si mesma, mas sim com os procedimentos do modelo proposto, pois os seus pressupostos teóricos até faziam sentido.

No que se refere à utilidade da ADD, as opiniões já são divergentes e a maioria dos inquiridos tem dúvidas quanto à sua proficiência, existindo inquiridos que a consideram inútil. Este sentimento prende-se acima de tudo com a situação económica que o país atravessa, em que as progressões estão congeladas e não há qualquer efeito direto entre a ADD, a progressão na carreira e conseqüente aumento salarial.

Este estudo visava a comparação entre dois modelos de avaliação de desempenho docente: o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. O objetivo foi perceber se após a contestação que o primeiro provocou e após várias tentativas de simplificação que culminaram na publicação do segundo decreto, o atual modelo de avaliação de desempenho, veio de certa forma apaziguar o clima de insegurança que se instalou, sendo de mais fácil aceitação.

Para obter resposta a esta questão, era necessário perceber o que estava na origem de tanto desconforto. Os aspetos apontados como mais e menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, foram vários, mas geraram opiniões diversas entre os inquiridos. Quanto aos **aspetos positivos**, houve quem considerasse este decreto muito positivo, através da definição dos seus princípios e finalidades. A existência de aulas observadas e os encontros de pré e pós observação foram também apontados como aspetos favoráveis, pois existia a hipótese de avaliador e avaliado refletirem sobre as práticas observadas, numa perspetiva construtivista.

Um interveniente manifestou a sua preferência pelo modelo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, ao propor apenas um avaliador interno a desenvolver todo o processo.

Relativamente aos **aspetos negativos** deste modelo, prendem-se sobretudo com a carga burocrática que acarretou, a sua formalidade excessiva e um elevado número de dimensões a avaliar. A existência de quotas foi consensualmente considerada negativa entre os avaliadores e avaliados. Comum foi também a falta de formação apontada aos avaliadores, nos quais os avaliados não reconheceram competências para a função de avaliador. O facto de ser uma avaliação realizada entre pares diretos foi um fator de contestação e provocou um clima de mal-estar e divisão entre docentes da mesma escola.

Apesar de a observação de aulas ter sido apontada como um aspeto positivo por alguns participantes, outros afirmam que também pode ser negativo, na medida em que o número de observações é insuficiente para se poder avaliar com justiça e precisão.

Será que o modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 26/1012, de 21 de fevereiro, trouxe uma melhoria efetiva em termos de simplificação, procedimentos, tornando-se mais fácil a sua aceitação?

Na perceção dos inquiridos, estas expectativas não se confirmaram, as diferenças entre ambos são muito pequenas e não houve desburocratização ou melhoria significativa. A maior divergência prende-se com o facto de surgir uma nova figura em todo o processo da avaliação: o avaliador externo. Todavia, as convicções dividem-se, uns consideram-no um fator negativo por existir mais um elemento no processo, exterior à escola, com quem é necessário articular. Além disso, este não conhece o trabalho diário dos docentes a avaliar. Contudo, para a maioria dos inquiridos, este responsável pela dimensão científica e pedagógica da avaliação, é um aspeto positivo e estas percepções prendem-se com o facto

do avaliador desconhecer o docente avaliado, observando apenas o que vê, tornando-se mais imparcial e objetivo.

Apreendidos os prós e os contras, estamos certos de que a figura do avaliador externo também não reuniu consensos, mas podemos interrogar-nos sobre as duas versões: será que é o avaliador interno a entidade mais imparcial, para avaliar colegas com quem estabelece relações de vária ordem, ou ao invés, um avaliador externo que observa apenas alguns minutos de aula, consegue pronunciar-se sobre práticas diárias?

À semelhança do modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, também o atual modelo de avaliação continua a ser, na ótica dos inquiridos, um processo burocrático. A falta de formação dos avaliadores é uma constante apontada e a existência de quotas um fator de desgaste e desmotivação para os professores.

Assim, relativamente ao conteúdo dos dois modelos, concluímos empiricamente que não difere muito entre ambos, sendo os fatores dificultadores os supracitados e na sua maioria transversais aos dois modelos de avaliação.

Os fatores que dificultaram a operacionalização, em ambos os modelos, são idênticos, partilhados unanimemente pelos inquiridos e giram em torno das mesmas questões, apontadas sistematicamente ao longo das entrevistas, enquadradas em várias categorias e que se referem a aspetos como a burocracia, falta de formação, existência de quotas e dispêndio excessivo de tempo na planificação das aulas observadas. São ideias comuns apontadas por todos os entrevistados.

Saindo um pouco dos conteúdos e procedimentos dos decretos regulamentares em análise, pretendemos saber se a avaliação de desempenho docente teve algum impacto nas práticas dos professores, e a maioria considerou que a avaliação em nada contribuiu para um melhor desempenho ou alteração de atitudes profissionais.

As relações interpessoais que se estabeleceram durante o processo de ADD foram de uma maneira geral, conturbadas, pela leitura que realizamos em artigos, discussões e debates na época em que o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, foi publicado. No entanto, nas percepções destes participantes o relacionamento que se constituiu entre avaliador e avaliado foi considerado bom, pela maioria, não se registando problemas ou conflitos. Podemos talvez afirmar, que se estabeleceram relações onde a profissionalidade docente esteve presente em todas as suas dimensões, não ocorrendo por isso reações adversas ou dificultadoras.

Todavia, apesar de um relacionamento pacífico, a aceitação de ambos os modelos de avaliação é pela esmagadora maioria dos participantes, considerada baixa e muito baixa. Apenas um professor aceita medianamente o Decreto-lei n.º 26/2012, pelo qual foi avaliado.

Um dos princípios gerais da avaliação de desempenho docente é o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e em relação a este intento, as opiniões dividem-se com igual número de concordâncias e discordâncias.

Também a importância da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, foi uma categoria que não reuniu consenso, mas para a maioria dos docentes, através desta, podem identificar-se necessidades formativas. Porém, a identificação destas carências não teve, em nenhum caso, resposta.

Chegados ao término desta dissertação, estamos em crer que os objetivos foram atingidos: conhecemos as percepções dos protagonistas da avaliação de desempenho docente (avaliadores e avaliados). Cruzámos os dois decretos regulamentares: o n.º 2/2008, de 10 de janeiro e o n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, analisando os seus conteúdos e procedimentos, aferindo as opiniões dos participantes relativamente a um e a outro. Percecionámos o que esteve na origem da contestação em 2007, com a alteração do ECD, trazendo um novo modelo de avaliação ao qual os professores reagiram com alguma desconfiança e ficámos com a ideia de que, de acordo com estes professores, a ADD terá ainda que percorrer algum caminho, no sentido da sua melhor aceitação e eficácia. Os seus princípios, com os quais todos concordam, estão teoricamente corretos, mas então o que falha na prática?

A burocracia, a falta de formação apontada aos avaliadores e a existência de quotas, são aspetos por todos referidos como catalisadores da discórdia e da desarmonia. Mas será que por si só as escolas têm autonomia para promoverem uma mudança estrutural? Será que as mudanças não passam essencialmente por uma transformação de mentalidades e práticas que conduzam a uma mudança na cultura docente? A escola poderá ser entendida como um local de aprendizagem não só para os alunos, mas para todos, em diferentes níveis? A avaliação de desempenho docente poderá ser a semente da mudança, ou por seu turno a da resistência?

Acreditamos que este estudo poderá ser o início de um caminho, ainda agora iniciado.

Chegados ao final, cremos que é lugar-comum afirmar-se que as maiores **dificuldades** se prendem sobretudo com limitações de tempo. Todavia, este não é um argumento impeditivo para a prossecução de outras investigações e abordagens.

Aquando da publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, estava aberta a discussão sobre as novas regras para a carreira docente e a avaliação de desempenho tornou-se um fator de discórdia entre a classe docente. Foram escritas opiniões, constatações, existindo inúmeras exposições e reflexões sobre este período. Porém, quanto ao ciclo de avaliação que se lhe seguiu e nomeadamente com a publicação do Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, não sabemos se o desalento, desinteresse ou paz, tomaram conta da opinião e poucos relatos se conhecem sobre este ciclo avaliativo.

Esta foi uma dificuldade sentida, na medida em que a comparação se tornou mais difícil e por isso trabalhámos basicamente com uma análise legislativa.

Sobre a avaliação de desempenho docente, muito mais haveria para dizer e explorar, mas a **proposta** que nos apraz referir neste momento, também de reflexão, segue na linha de que possam ser desenvolvidas investigações com o mesmo tema, em outros centros de abrangência formativa. Será que a falta de formação a que se referiam os professores ocorre também em outros centros de formação?

Um outro aspeto que seria interessante ver estudado prende-se com a questão, até que ponto a avaliação de desempenho docente transformou o clima organizacional e as relações entre os professores nas escolas e nos agrupamentos?

O que pensam os professores que poderia ser feito, para que a avaliação cumprisse efetivamente os seus pressupostos de desenvolvimento pessoal e profissional e formação?

Nada está terminado. O futuro começa hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2001). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos? *A educação, sociedade e culturas*, 33, 123- 140
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brilhante, S. L. (2012). *Processos supervisivos da avaliação dos Açores*. Dissertação de Mestrado. Açores: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação. Açores. Consultado em 06/03/2014: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2005/1/DissertMestradoSusanaLeoniaGomesBrilhante2013.pdf>
- CCAP (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Recomendações n.º 2/CCAP/2008. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 18/04/2014: http://esec-arouca.pt/joomla/documentos/av/CCAP-REC_2-2008.pdf
- CCAP (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 27/06/2014: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_Rede_escolas_CCAP-2009.pdf.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Casanova, P. (2009). Perfil do avaliador no contexto da avaliação do desempenho docente. In J. Bonito (Org), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp.319-326). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Curado, A. P. (2002). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: FCT/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, Consultado em 23-06-2014: <http://www.priberam.pt/dlpo/avaliar>
- Fenprof (2012). *Avaliação de desempenho dos professores. Uma dúzia de dúvidas que se têm sido colocadas sobre a “observação de aulas”*. Consultado 26/04/2014: http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3344/Anexos/Sobre_a_observacao_de_aulas.pdf

- Fernandes, D. (2009, Maio). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO 16 -Avaliação do desempenho docente*, 19-23. Consultado em 27/04/2014: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Flores, M. & Pacheco J. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M.A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal.
- Godoy, A. S. (1995) *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de administração de empresas, 35(2), março/abril, 57-63. Consultado em 02/03/2014, em www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos7c03-art06.pdf
- Gonnie van Amelsvoort, Manzi, J., Matthews P., Roseveare D. & Santiago, P. (julho de 2009). *Estudo OCDE, Avaliação de professores em Portugal*. Consultado em 30/05/2014 em: http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- 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*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Machado, E. & Alves, M. P. (2010). *O Pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Martins, L. M. (2013). *Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3º ciclo do ensino básico secundário no alentejo - identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes.- Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Morais, J. S., *A avaliação de desempenho dos docentes- uma ferramenta ao serviço da gestão*. Consultado em 27/04/2014 em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Moreira, M, A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Orgs.). *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a esperança na educação. Actas do encontro do grupo de trabalho – pedagogia para a autonomia* (pp.241-258). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? *Sociedade portuguesa de ciências da educação (1991). Ciências da Educação em Portugal – situação atual e perspetiva* (pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. In A. Nóvoa (Ed.), *Formação de professores e profissão docente* (pp.13-33). Lisboa: D. Quixote. Consultado em 15/03/2014 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Peralta, Â. R. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação de desempenho dos professores*. Lisboa: Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação- Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Gradiva.
- Rebello, C. B. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* VIII Colóquio Luso - Brasileiro sobre questões curriculares, 2,3,3 setembro.
- Rodrigues, A. C. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. A. (2009) Avaliação de professores em Portugal: Modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coord). *Avaliação de desempenho de professores* (pp.13-24). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2010). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação - Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Decreto-lei n.º 139-A/90, de abril de 1990
Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro
Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
Decreto-lei n.º 75 /2010 de 23 de junho
Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro
Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de janeiro
Decreto- regulamentar n.º 14/92, de 4 de junho
Decreto- regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro
Decreto-regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio
Decreto-regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro
Decreto-regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto
Decreto regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho
Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro
Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro
Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro de 2012
Despacho n.º 12566/2012

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião da entrevista individual semiestruturada aplicada a avaliadores

| Blocos | Objetivos específicos | Procedimentos |
|--|--|--|
| <p><u>Bloco A</u></p> <p>Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração</p> | <p>Legitimar a entrevista</p> <p>Contextualizar o tema e motivar a participação</p> <p>Garantir questões éticas como a confidencialidade</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar os motivos da entrevista 2. Solicitar a participação e colaboração 3. Garantir toda a confidencialidade 4. Explicar e pedir autorização para a gravação da entrevista |

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|---|---|--|
| <p><u>Bloco B</u></p> <p>Caracterização dos entrevistados</p> | <p>Conhecer a idade dos entrevistados;</p> <p>Conhecer as habilitações literárias;</p> <p>Conhecer o tempo de serviço;</p> <p>Conhecer a formação específica.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 5. Qual é a sua idade? 6. Que habilitações académicas possui? 7. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013? 8. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas? |
| <p><u>Bloco C</u></p> <p>Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente</p> | <p>Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente</p> | <ol style="list-style-type: none"> 9. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê? E será útil? Porquê? |
| <p><u>Bloco D</u></p> <p>Aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação</p> | <p>Identificar os aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação</p> | <ol style="list-style-type: none"> 10. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º2/2008? 11. E os menos positivos? 12. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º26/2012? 13. E os menos positivos? 14. Qual dos dois modelos considera ser mais adequado aos objetivos da avaliação de desempenho docente? Porquê? |
| <p><u>Bloco E</u></p> <p>Vantagens e desvantagens procedimentais dos dois modelos de avaliação</p> | <p>Identificar as vantagens e desvantagens em termos de procedimentos dos dois modelos de avaliação</p> | <ol style="list-style-type: none"> 15. Que vantagens vê ao nível dos procedimentos do atual modelo relativamente ao anterior? 16. Que desvantagens vê no atual modelo de avaliação em relação ao anterior? |

| | | |
|---|--|--|
| <p align="center"><u>Bloco F</u></p> <p align="center">Fatores dificultadores na operacionalização de ambos os modelos</p> | <p>Conhecer a percepção dos inquiridos sobre os fatores dificultadores na operacionalização de ambos os modelos.</p> | <p>17. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras?</p> <p>18. E relativamente ao modelo do decreto-regulamentar n.º 26/2012, o que foi mais difícil?</p> <p>19. Qual dos modelos considera que foi mais fácil de aplicação? Porquê?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco G</u></p> <p align="center">Impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes</p> | <p>Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes.</p> | <p>20. A avaliação de desempenho docente teve impacto nas suas práticas docentes?</p> <p>21. Se sim, apresente alguns exemplos.</p> <p>22. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.</p> |
| <p align="center"><u>Bloco H</u></p> <p align="center">Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado</p> | <p>Conhecer o relacionamento interpessoal entre o avaliador e o avaliado.</p> | <p>23. Houve diferenças assinaláveis no relacionamento avaliador /avaliado entre o primeiro e o segundo modelo?</p> <p>24. Como descreve o seu relacionamento com o avaliado?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco I</u></p> <p align="center">Nível de aceitação dos dois modelos de avaliação de desempenho docente</p> | <p>Conhecer a percepção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008</p> <p>Conhecer a percepção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012</p> | <p>25. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? Baixo, Médio, Alto? Porquê?</p> <p>26. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? Baixo, Médio, Alto? Porquê?</p> <p>27. A aceitação foi diferente? Semelhante? Porquê?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco J</u></p> <p align="center">Desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p> | <p>Conhecer o impacto da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p> | <p>28. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente</p> |

| | | exemplos. |
|---|---|---|
| <p><u>Bloco K</u> Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes</p> | <p>Conhecer o contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes</p> | <p>29. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?</p> <p>30. Com base na avaliação de desempenho docente identificou algumas das suas necessidades de formação? E até este momento estas já tiveram algum tipo de resposta?</p> |
| <p><u>Bloco L</u> Agradecimento da entrevista</p> | <p>Agradecer a entrevista</p> | |

APÊNDICE 2

Guião da entrevista individual semiestruturada aplicada aos avaliados (segundo o decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

| Blocos | Objetivos específicos | Procedimentos |
|---|---|--|
| <u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração | Legitimar a entrevista Contextualizar o tema e motivar a participação Garantir questões éticas como a confidencialidade | 1. Explicar os motivos da entrevista 2. Solicitar a participação e colaboração 3. Garantir toda a confidencialidade 4. Explicar e pedir autorização para a gravação da entrevista |

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|--|--|---|
| <u>Bloco B</u> Caracterização dos entrevistados | Conhecer a idade dos entrevistados; Conhecer as habilitações literárias; Conhecer o tempo de serviço; Conhecer a formação específica. | 5. Qual é a sua idade? 6. Que habilitações académicas possui? 7. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013? 8. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas? |
| <u>Bloco C</u> Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 9. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê? E será útil? Porquê? |
| <u>Bloco D</u> Aspetos mais positivos e menos positivos do modelo de avaliação proposto pelo decreto-regulamentar n.º2/2008 | Identificar os aspetos mais positivos e menos positivos no decreto-regulamentar n.º2/2008 | 10. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 11. E os menos positivos? |
| <u>Bloco E</u> Fatores dificultadores na operacionalização do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º2/2008? | Conhecer a perceção dos inquiridos sobre os fatores dificultadores na operacionalização do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º2/2008 | 12. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º2/2008? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras? |
| | Conhecer a perceção dos inquiridos sobre o impacto da | 13. A avaliação de desempenho docente teve |

| | | |
|---|---|---|
| <p align="center"><u>Bloco F</u></p> <p align="center">Impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes</p> | <p>avaliação de desempenho docente nas práticas docentes.</p> | <p>impacto nas suas práticas docentes?</p> <p>14. Se sim, apresente alguns exemplos.</p> <p>15. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.</p> |
| <p align="center"><u>Bloco G</u></p> <p align="center">Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado</p> | <p>Conhecer o relacionamento interpessoal entre o avaliador e o avaliado.</p> | <p>16. Como descreve o seu relacionamento com o avaliador?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco H</u></p> <p align="center">Nível de aceitação dos dois modelos de avaliação de desempenho docente</p> | <p>Conhecer a perceção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008</p> | <p>17. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? Baixo, Médio, Alto? Porquê?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco I</u></p> <p align="center">Desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p> | <p>Conhecer o impacto da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p> | <p>18. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente exemplos.</p> |
| <p align="center"><u>Bloco J</u></p> <p align="center">Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes</p> | <p>Conhecer o contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes</p> | <p>19. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?</p> <p>20. Com base na avaliação de desempenho docente identificou algumas das suas necessidades de formação? E até este momento estas já tiveram algum tipo de resposta?</p> |
| <p align="center"><u>Bloco K</u></p> <p align="center">Agradecimento da entrevista</p> | <p>Agradecer a entrevista</p> | |

APÊNDICE 3

Guião da entrevista individual semiestruturada aplicada aos avaliados (segundo o decreto-lei nº 26/2012, de 21 de fevereiro)

| Blocos | Objetivos específicos | Procedimentos |
|---|---|--|
| <u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração | Legitimar a entrevista Contextualizar o tema e motivar a participação Garantir questões éticas como a confidencialidade | 1. Explicar os motivos da entrevista 2. Solicitar a participação e colaboração 3. Garantir toda a confidencialidade 4. Explicar e pedir autorização para a gravação da entrevista |

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|--|--|--|
| <u>Bloco B</u> Caracterização dos entrevistados | Conhecer a idade dos entrevistados; Conhecer as habilitações literárias; Conhecer o tempo de serviço; Conhecer a formação específica. | 2. Qual é a sua idade? 3. Que habilitações académicas possui? 4. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013? 5. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas? |
| <u>Bloco C</u> Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 6. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê? E será útil? Porquê? |
| <u>Bloco D</u> Aspectos mais positivos e menos positivos do modelo de avaliação proposto pelo decreto-regulamentar n.º26/2012 | Identificar os aspetos mais positivos e menos positivos no decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 7. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 26/2012? 8. E os menos positivos? |
| <u>Bloco E</u> Fatores dificultadores na operacionalização do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º26/2012? | Conhecer a perceção dos inquiridos sobre os fatores dificultadores na operacionalização do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 9. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras? |
| <u>Bloco F</u> | Conhecer a perceção dos inquiridos sobre o impacto da | 10. A avaliação de desempenho docente teve |

| | | |
|--|--|---|
| Impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes | avaliação de desempenho docente nas práticas docentes. | <p>impacto nas suas práticas docentes?</p> <p>11. Se sim, apresente alguns exemplos.</p> <p>12. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.</p> |
| <u>Bloco G</u> Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado | Conhecer o relacionamento interpessoal entre o avaliador e o avaliado. | 13. Como descreve o seu relacionamento com o avaliador? |
| <u>Bloco H</u> Nível de aceitação dos dois modelos de avaliação de desempenho docente | Conhecer a perceção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 14. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? Baixo, Médio, Alto? Porquê? |
| <u>Bloco I</u> Desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | Conhecer o impacto da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 15. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente exemplos. |
| <u>Bloco J</u> Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes | Conhecer o contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes | <p>16. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?</p> <p>17. Com base na avaliação de desempenho docente identificou algumas das suas necessidades de formação? E até este momento estas já tiveram algum tipo de resposta?</p> |
| <u>Bloco K</u> Agradecimento da entrevista | Agradecer a entrevista | |

APÊNDICE 4

Guião da entrevista individual semiestruturada aplicada à diretora do Centro de Formação

| Blocos | Objetivos específicos | Procedimentos |
|---|---|--|
| <u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração | Legitimar a entrevista Contextualizar o tema e motivar a participação Garantir questões éticas como a confidencialidade | 1. Explicar os motivos da entrevista 2. Solicitar a participação e colaboração 3. Garantir toda a confidencialidade 4. Explicar e pedir autorização para a gravação da entrevista |

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|--|---|--|
| <u>Bloco B</u> Caracterização dos entrevistados | Conhecer a idade dos entrevistados; Conhecer as habilitações literárias; Conhecer o tempo de serviço; Conhecer a formação específica | 5. Qual é a sua idade? 6. Que habilitações académicas possui? 7. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013? 8. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas? |
| <u>Bloco C</u> Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 9. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê? E será útil? Porquê? |
| <u>Bloco D</u> Aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação | Identificar os aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação | 10. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 11. E os menos positivos? 12. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º26/2012? 13. E os menos positivos? 14. Qual dos dois modelos considera ser mais adequado aos objetivos da avaliação de desempenho docente? Porquê? |
| <u>Bloco E</u> Vantagens e desvantagens | Identificar as vantagens e desvantagens em termos dos procedimentos dos dois modelos | 15. Que vantagens vê ao nível dos procedimentos do atual modelo relativamente |

| | | |
|---|---|--|
| procedimentais dos dois modelos de avaliação | de avaliação | ao anterior? 16. Que desvantagens vê no atual modelo de avaliação em relação ao anterior? |
| <u>Bloco F</u> Fatores facilitadores e dificultadores na operacionalização de ambos os modelos | Conhecer a percepção dos inquiridos sobre os fatores facilitadores e dificultadores na operacionalização de ambos os modelos. | 17. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras? 18. E relativamente ao modelo do decreto-regulamentar n.º 26/2012 o que foi mais difícil? 19. Qual dos modelos considera que foi mais fácil de aplicação? Porquê? |
| <u>Bloco G</u> Impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes | Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o impacto da avaliação de desempenho docente nas práticas docentes. | 20. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique. |
| <u>Bloco H</u> Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado | Conhecer o relacionamento interpessoal entre o avaliador e o avaliado. | 21. Houve diferenças assinaláveis no relacionamento avaliador /avaliado entre o primeiro e o segundo modelo? |
| <u>Bloco I</u> Nível de aceitação dos dois modelos de avaliação de desempenho docente | Conhecer a percepção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008 Conhecer a percepção dos inquiridos sobre a aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 22. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? Baixo, Médio, Alto? Porquê? 23. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? Baixo, Médio, Alto? Porquê? 24. A aceitação foi diferente? Semelhante? Porquê? |
| <u>Bloco J</u> Desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | Conhecer o impacto da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 25. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que |

| | | |
|---|--|--|
| | | medida? Apresente exemplos. |
| <u>Bloco K</u> Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes | Conhecer o contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes | 26. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como? |
| <u>Bloco L</u> Agradecimento da entrevista | Agradecer a entrevista | |

APÊNDICE 5

PROTOCOLO DE ENTREVISTA (A1)

(Entrevista individual semiestruturada aplicada ao avaliado, segundo o Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

1. Qual é a sua idade?

45 anos

2. Que habilitações académicas possui?

Licenciatura

3. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013?

23 anos.

4. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas?

Não tenho nenhuma formação.

5. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê?

Sim, é necessária, porque pode evitar desvios, porque implica alguma organização e não me parece mal de todo. Agora que é muito burocrática, excessivamente burocrática é, e pode mesmo assim ser manipulada. Pode induzir a más avaliações e más classificações.

6. E será útil? Porquê?

Mas, sim é útil. Porque nos distingue, mas também nos separa, Entre colegas notou-se uma grande separação. As pessoas começaram a fechar-se muito mais, a esconder as suas fichas, e isto foi muito visível. Notou-se que as pessoas se fecharam. Mas acho que mesmo com as falhas que tem faz falta. A mim obriga-me a ser mais organizada, a ter um objetivo mais delineado e por isso parece-me útil.

7. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008?

Uhhh..... Não me lembro de nada... mas o que me parece melhor é que com o 2/2008 estão definidas melhor as regras; se queres ter bom, tens que preencher os requisitos do bom e as coisas estão mais clarificadas.

8. E os menos positivos?

Muitos: a carga burocrática, a imensidão de itens a que tínhamos de dar resposta, a vertente em que os pais nos podiam avaliar; não acho justo, porque os pais não são pedagogos, são pais. Quem define estratégias, avalia, somos nós que temos habilitações para isso, e um pai por mais letrado que seja não tem que me avaliar nem expressar a sua opinião. Isso retirou-nos a autoridade, poder e não gostei.

Depois outro aspeto muito negativo diz respeito aos avaliadores; foi um descalabro, porque os avaliadores foram docentes que ou já não estavam no terreno há muito tempo, ou tinham inclusive processos disciplinares e não eram pessoas que eu considerava idóneas para me avaliarem. Isto causou-me uma enorme revolta e uma frustração brutal, além de um mal-estar entre os colegas absolutamente dantesco. Em outros anos eu não quis ser avaliada com observação de aulas exatamente por isso, porque eu não reconhecia competência ao meu avaliador, o que é muito grave. O avaliador deve ser uma pessoa que me ensine alguma coisa e com formação. Eu posso passar por um processo de avaliação com os meus pares, mas não posso sujeitar-me a ser avaliada por uma pessoa em quem eu não confio, que não seja imparcial, que não seja melhor profissional do que eu.

Um dos grandes problemas do 2/2008 era exatamente sermos avaliados por pares que não tinham competências para serem avaliadores de pessoas que podiam ter mais habilitações do que eles. A formação que eles tiveram foi largamente insuficiente. O fato de terem muito tempo de serviço não lhes confere por si só essa competência.

Este último modelo, o 26 tem mais vantagens porque já não separa tanto as pessoas; conseguimos trabalhar em conjunto sem o objetivo de uma menção.

9. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-lei 2/2008? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras?

Não foi nada disso, mas sim o volume de impressos, de documentos a realizar; não foi a relação, nem a planificação, nem a observação, mas sim a necessidade de atender a uma imensidão de itens que foi desgastante; foram necessárias muitas semanas para conseguir organizar todos os documentos que nos eram pedidos.

10. A avaliação de desempenho docente teve impacto nas suas práticas docentes?

Não, absolutamente.

11. Se sim, apresente alguns exemplos.

12. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.

Não, também não.

13. Como descreve o seu relacionamento com o avaliador?

Bom. Porque havia regras definidas e eu sabia com o que poderia contar e por isso correu tudo muito bem.

14. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 2/2008? Baixo, Médio, Alto? Porquê?

Baixo, muito baixo. Porque veio revolucionar tudo o que tínhamos anteriormente; as coisas novas também acarretam insegurança; trouxe muitas mudanças e nós tendemos a resistir à mudança, sobretudo pelo volume de trabalho e de documentos que nos obrigavam a preencher. Em termos de conteúdo até houve aceitação; o processo de avaliação em si não me parece de difícil aceitação mas é complicado pelo imenso volume de trabalho e depois pela existência de cotas a que as pessoas eram sujeitas, após tanto trabalho.

Penso que o modelo não foi aceite pela sobrecarga de trabalho que nos trouxe.

15. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente exemplos.

Não. O sentido de pertença, as metas definidas para um agrupamento, isso leva-me a trabalhar mais e mais e a querer desenvolver-me pessoal e profissionalmente, mas a ADD não, porque ela também é uma coisa pontual em termos de observação de aulas.

16. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?

Pode eventualmente acontecer, mas também não é preciso eu estar num exercício tão grande e tão demorado de documentos e documentos para perceber quais são as minhas lacunas e necessidades formativas; isso eu posso perceber em qualquer momento.

Durante o processo de ADD não identifiquei nenhuma necessidade formativa.

APÊNDICE 6

PROTOCOLO DE ENTREVISTA (A8)

(Entrevista individual semiestruturada aplicada ao avaliador)

1. Qual é a sua idade?

54 anos

2. Que habilitações académicas possui?

Licenciatura

3. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013?

36 anos

4. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas?

Sim. Em Avaliação de desempenho. Desde que há avaliação de desempenho com muitas horas, não sei quantas.

5. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê? Sim.

Este não será o modelo ideal, mas porque em qualquer profissão a avaliação de desempenho é sempre necessária.

E será útil? Porquê?

Sim, porque o docente é obrigado a fazer um auto avaliação e pondera aspetos positivos e negativos. É uma forma de obrigar os docentes a fazer formação.

6. Quais são os aspetos mais positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008?

O 2/2008 gerou muita polémica. O 26/2012 é muito parecido. Esta figura do avaliador externo não existia no 2/2008, em que era o avaliador interno, da própria escola, que fazia a observação de aulas. Nunca achei que isto pudesse gerar prejuízo ou benefício para alguém. A maioria dos docentes não concordava com isto e o 26/2012 vem corrigir esta situação e apareceu o avaliador externo, que não pode ser do agrupamento a que o avaliado pertence. Pessoalmente, nunca notei que o facto de eu conhecer o avaliado fosse um problema ou um constrangimento.

Para mim este é o aspeto mais positivo do 2/2008: o facto de existir apenas um avaliador interno a fazer toda a avaliação. A isenção era necessária.

Outro aspeto positivo é que todos os docentes podem aceder à menção de Muito Bom e Excelente.

7. E os menos positivos?

Com este modelo de avaliação avaliar corretamente as pessoas, porque por exemplo, as aulas observadas são previamente conhecidas, previamente planeadas e há um conjunto de situações que leva a que normalmente as coisas corram bem. Até os alunos podem ser preparados para uma observação previamente combinada. Estes modelos de ADD pressupõem uma data combinada para observação de aulas, o que não é muito verdadeiro; seria mais se por exemplo o professor fosse avisado que durante um mês X iria ser observado, sem lhe indicar exatamente o dia, sem data prévia. Seria mais verdadeiro, corresponderia mais àquilo que o docente faz no seu dia a dia.

8. Quais são os aspetos mais positivos do decreto-lei nº 26/2012?

É muito parecido com o 2/2008. Existirão algumas diferenças sobretudo na avaliação feita aos docentes contratados.

9. E os menos positivos?

O facto de existir um avaliador externo. Esta figura para mim era perfeitamente dispensável. Dificilmente aceito esta figura. Não concordo com a ideia de ir avaliar docentes que eu não conheço.

O facto dos docentes contratados não poderem aceder ao Excelente, não podem ter aulas observadas e isto veio criar uma situação de desigualdade; não me pareceu muito bem. Os docentes contratados forma segregados; não são vistos como os professores do quadro e para mim e este é o aspeto mais negativo do decreto-regulamentar 26/2012.

Em relação aos dois modelos um aspeto negativo é **a questão das cotas**. Se todos têm um desempenho Muito Bom, porque é que não podem ficar todos com o Muito Bom? É injusto, pois por uma décima, um prof. pode ter Muito Bem e outros não. Isto vai repercutir-se obviamente nos seus desempenhos, nas suas motivações e auto estima e também no seu percurso em termos de progressão na carreira. Quem tem Muito Bom e Excelente tem alguns benefícios. Os percentis vieram afunilar o nº de docentes que podem obter a classificação de Muito Bom ou Excelente.

10. Qual dos dois modelos considera ser mais adequado aos objetivos da avaliação de desempenho docente? Porquê?

São, muito parecidos. Não encontro diferenças para assinalar nem num, nem noutro.

11. Que vantagens vê ao nível dos procedimentos do atual modelo, relativamente ao anterior?

O 26/2012 a nível dos procedimentos, é muito igual. Nos dois modelos a escola sempre teve autonomia para criar os documentos, os instrumentos de avaliação, sempre a partir de um padrão vindo do Ministério. Os formulários foram feitos pela escola e isto é positivo.

12. - Que desvantagens vê ao nível dos procedimentos do atual modelo, relativamente ao anterior?

O 26/2012 em relação ao 2/2008 é **mais burocrático por causa do avaliador externo**, pois obriga a encontros entre o avaliador externo e interno; obriga a que o avaliador externo se desloque para realizar observações de aulas. O docente avaliado tem que entregar um relatório de autoavaliação tanto ao avaliador interno como externo, o que não faz sentido porque efetivamente o avaliador externo só vai atender à observação e a ADD é muito mais do que a observação de aulas. Este aspeto não veio melhorar. Uma desvantagem pode ser o fato de uma parte da avaliação ser feita por um docente exterior à escola esta parte não veio facilitar em nada o processo, veio sim complicar, além de ser muito mais dispendioso.

13. – Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º2/2008? A planificação de aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras?

O mais difícil de concretizar foi a avaliação em si. Porque avaliar é sempre difícil. Avaliar é comparar e a avaliação é muito subjetiva.

14. – E relativamente ao Decreto-regulamentar n.º 26/2012, o que foi mais difícil?

Este decreto não veio melhorar em nada o aspeto da subjetividade da avaliação. O 26/2012 acaba por ser muito parecido. Para mim é a mesma coisa.

15. – Qual dos modelos considera que foi mais fácil de aplicação? Porquê?

O 2/2008 foi mais fácil. O avaliador externo só veio dificultar a sua aplicação. A escola com o 2/2008 ficava auto-suficiente para fazer a avaliação dos seus docentes e agora fica dependente de uma pessoa que vem de fora e tem de haver articulação com o MARGUA, entre avaliadores interno e externo e para mim o processo só se complicou com o 26/2012.

16. – A avaliação de desempenho docente teve impacto nas suas práticas docentes?

Se sim, apresente alguns exemplos.

Não.

17. – Na sua opinião a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.

Sim pode. Há sempre uma planificação, obedecer a determinadas regras ao nível da sala de aula....

Pode-se sempre melhorar e a filosofia de uma avaliação de desempenho em qualquer profissão é sempre a melhoria das práticas, mas na prática o resultado não é muito visível. Elas deviam melhorar, porque o processo assenta nesse pressuposto, mas a verdade é que não se nota grande diferença.

18. – Houve diferenças assinaláveis no relacionamento avaliador/avaliado entre o primeiro e o segundo modelo?

Não.

19. – Como descreve o seu relacionamento com o avaliado?

Bom.

20. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo Decreto-regulamentar n.º 2/2008? Baixo, Médio, Alto? Porquê?

Baixo. Porque as pessoas não aceitaram muito bem a ADD pela questão da existência de quotas. Houve pessoas que se insurgiram, reclamaram, mas no início a reação foi negativa. A ADD sempre existiu, mas também não era justa, pois praticamente igual para todos, desde que preenchesse os itens necessários. No entanto, tal como ela agora existe também é injusta.

21. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto lei 26/2012? Baixo, Médio, Alto? Porquê?

Baixa. Pelos mesmos motivos. Não veio alterar nada.

22. A aceitação foi diferente? Semelhante? Porquê?

Foi igual.

23. Em sua opinião a ADD contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente exemplos

Sim. Quando há observação de aulas os docentes têm mais cuidado na planificação, no desenrolar da aula, etc e neste sentido pode haver uma melhoria. Podemos por exemplo comparar ao estágio, em que nada podia falhar e tudo era pensado ao pormenor.

24. Em sua opinião a ADD constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?

Não.

25. Com base na ADD identificou algumas das suas necessidades de formação? E até este momento estas já tiveram algum tipo de resposta?

Sim. Mas não tive resposta.

APÊNDICE 7

PROTOCOLO DE ENTREVISTA (A6)

(Entrevista individual semiestruturada aplicada ao avaliado, segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)

1. Qual é a sua idade?

40 anos.

2. Que habilitações académicas possui?

Licenciatura (Bacharelato + Complemento de Formação com Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária).

3. Qual o seu tempo de serviço a 31 de Agosto de 2013? (em anos)

16 anos de serviço.

4. Fez alguma formação em avaliação/supervisão? De que grau, ou nº de horas?

Não.

5. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente é necessária? Porquê?

Necessária é porque ajuda-nos a investir e a melhorar o nosso desempenho docente.

E será útil? Porquê?

Humm.....se é útil, tenho as minhas dúvidas...

6. Quais são em sua opinião os aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º26/2012?

Os aspetos mais positivos relacionam-se com os pressupostos do modelo, sobretudo quando se pretende que através da ADD possamos superar as nossas lacunas em termos de formação e acima de tudo, no investimento que fazemos para aperfeiçoar/valorizar a nossa prática docente.

7. E os menos positivos?

A existência de quotas para a progressão em certos escalões e a observação direta de aulas. Acho que no caso de haver observação de aulas a classificação da avaliadora externa devia prevalecer.

8. Na sua opinião, o que foi mais difícil de concretizar no modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? A planificação das aulas, a observação, a avaliação, a relação entre avaliador/avaliado, ou outras?

No meu caso, felizmente tudo correu com naturalidade. Correu tudo muito bem a nível da planificação das aulas, da observação, da avaliação e da relação com as minhas avaliadoras (interna e externa). A única coisa que para mim correu mal foi o facto de não ter ficado com a nota que as avaliadoras interna e a externa me atribuíram. E volto a repetir que no caso de haver observação de aulas a classificação da avaliadora externa devia prevalecer, o que no meu caso não aconteceu.

9. A avaliação de desempenho docente teve impacto nas suas práticas docentes?

Sim.

10. Se sim, apresente alguns exemplos.

Ajudou-me a refletir e a tentar aperfeiçoar o meu desempenho.

11. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para a melhoria das práticas docentes? Justifique.

Sim. Porque permite-nos uma reciclagem de conhecimentos e de práticas docentes.

12. Como descreve o seu relacionamento com o avaliador?

Muito bom.

13. Em sua opinião qual é o nível de aceitação do modelo proposto pelo decreto-regulamentar n.º 26/2012? Baixo, Médio, Alto? Porquê?

Médio, porque continua a estar muito longe de ser um modelo perfeito e justo.

14. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Em que medida? Apresente exemplos.

Sim contribuí, porque se não fossemos avaliados corríamos o risco de estagnar e de não evoluirmos em termos profissionais e até mesmo pessoais.

15. Em sua opinião a avaliação de desempenho docente constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes? Como?

Talvez.

16. Com base na avaliação de desempenho docente identificou algumas das suas necessidades de formação? E até este momento estas já tiveram algum tipo de resposta?

As minhas necessidades de formação não tiveram nenhum tipo de resposta até ao momento. Este ano já fiz uma ação de formação, através do centro de Ciência Viva de Estremoz, pela qual tive que pagar 40 euros (e é se quero ter formação...).

APÊNDICE 8

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

Pré-categorização da entrevista com A1

Unidades de registo

1. [Necessidade da avaliação de desempenho docente] (...). Sim, é necessária, pode evitar desvios (...) implica alguma organização.

2. [Utilidade da avaliação de desempenho docente] (...) Porque nos distingue, mas também nos separa (...) obriga-me a ser mais organizada, a ter um objetivo mais delineado e por isso parece-me útil.

3. [Aspetos mais positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008]

Não me lembro de nada... mas o que me parece melhor é que com o 2/2008 estão definidas melhor as regras; se queres ter bom, tens que preencher os requisitos do bom e as coisas estão mais clarificadas.

4. [Aspetos menos positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008] (...) Muitos: a carga burocrática, a imensidão de dimensões a que tínhamos de dar resposta, a vertente em que os pais nos podiam avaliar (...) outro aspeto muito negativo diz respeito aos avaliadores (...) foi um descalabro (...) não eram pessoas que eu considerava idóneas para me avaliarem (...) Isto causou-me uma enorme revolta e uma frustração brutal, além de um mal-estar entre os colegas absolutamente dantesco. (...) O avaliador deve ser uma pessoa que me ensine alguma coisa e com formação. (...) Não posso sujeitar-me a ser avaliada por uma pessoa em quem eu não confio, que não seja imparcial, que não seja melhor profissional do que eu. (...) Um dos grandes problemas do 2/2008 era exatamente sermos avaliados por pares que não tinham competências para serem avaliadores de pessoas que podiam ter mais habilitações do que eles. A formação que eles tiveram foi largamente insuficiente. O fato de terem muito tempo de serviço não lhes confere por si só essa competência.

5. [Aspetos mais difíceis de concretizar no modelo do decreto-lei n.º 2/2008]

(...) o volume de impressos, de documentos a realizar; não foi a relação, nem a planificação, nem a observação, mas sim a necessidade de atender a uma imensidão de dimensões que foi desgastante (...)

6. [Melhoria das práticas docentes com a avaliação de desempenho docente]

Não, absolutamente

7. [Relacionamento entre avaliador e avaliado]

Bom. Porque havia regras definidas e eu sabia com o que poderia contar e por isso correu tudo muito bem.

8. [Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o decreto- lei nº 2/2008]

Baixo, muito baixo. Porque veio revolucionar tudo o que tínhamos anteriormente; as coisas novas também acarretam insegurança; trouxe muitas mudanças e nós tendemos a resistir à mudança, sobretudo pelo volume de trabalho e de documentos que nos obrigavam a preencher. Em termos de conteúdo até houve aceitação; o processo de avaliação em si não me parece de difícil aceitação mas é complicado pelo imenso volume de trabalho e depois pela existência de cotas a que as pessoas eram sujeitas, após tanto trabalho. Penso que o modelo não foi aceite pela sobrecarga de trabalho que nos trouxe.

9. [Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes]

Pode eventualmente acontecer, mas também não é preciso eu estar num exercício tão grande e tão demorado de documentos e documentos para perceber quais são as minhas lacunas e necessidades formativas; isso eu posso perceber em qualquer momento.

10. [Contributo da avaliação de desempenho para o diagnóstico das necessidades formativas]

Durante o processo de ADD não identifiquei nenhuma necessidade formativa.

11. [Resposta às necessidades formativas identificadas]

Não houve.

Pré-categorização da entrevista A8

Unidades de registo

1. [Necessidade da avaliação de desempenho docente] (...) Sim. Este não será o modelo ideal, mas em qualquer profissão a ADD é sempre necessária

2. [Utilidade da avaliação de desempenho docente] Sim, porque o docente é obrigado a fazer um auto avaliação e pondera aspetos positivos e negativos. (...)

3. [Aspetos mais positivos do Decreto-Regulamentar n.º2/2008] (...) o facto de existir apenas um avaliador interno a fazer toda a avaliação. (...) Nunca notei que o facto de eu conhecer o avaliado fosse um problema ou um constrangimento. (...) Todos os docentes podem aceder à menção de Muito Bom e Excelente.

4. [Aspetos menos positivos do Decreto-regulamentar n.º 2/2008] (...) A observação de aulas nem sempre corresponde à realidade. Os docentes sabem de antemão que vão ser avaliados e fazem tudo para impressionar. (...) A existência de quotas. (...)

5. [Aspetos mais positivos do Decreto-regulamentar n.º 26/2012]

Não existem. É muito parecido com o anterior.

6. [Aspetos menos positivos do Decreto-regulamentar n.º26/2012] (...)O facto de existir um avaliador externo. Esta figura para mim era perfeitamente dispensável. (...)

Outro aspeto menos positivo foi (...) o facto dos docentes contratados não poderem aceder ao Excelente, não podem ter aulas observadas e isto veio criar uma situação de desigualdade. (...) A existência de quotas. (...)

7. [Modelo mais adequado aos objetivos da avaliação de desempenho docente]
São muito parecidos. (...) Mas o 2/2008 é mais adequado. O avaliador externo só veio dificultar a sua aplicação. (...) O processo só se complicou com o 26/2012.

8. [Vantagens do Decreto-regulamentar n.º2/2008 em termos de procedimentos]

(...) A escola com o 2/2008 ficava autossuficiente para fazer a avaliação dos seus docentes.

9. [Desvantagens do Decreto-regulamentar n.º2/2008 em termos de procedimentos]

(...) A existência de só um avaliador interno, que simplificava todo o procedimento da ADD.

10. [Vantagens do Decreto-regulamentar n.º26/2012 em termos de procedimentos]

(...) Não tem vantagens nenhuma.

11. [Desvantagens do Decreto-regulamentar n.º26/2012 em termos de procedimentos]

(...) O 26/2012 em relação ao 2/2008 é mais burocrático por causa do avaliador externo
(...) Uma desvantagem pode ser o fato de uma parte da avaliação ser feita por um docente exterior à escola esta parte não veio facilitar em nada o processo, veio sim complicar, além de ser muito mais dispendioso. (...) A escola agora fica dependente de uma pessoa que vem de fora e tem de haver articulação com o MARGUA, entre avaliadores interno e externo(...)

12. [Aspetos mais difíceis de concretizar no modelo do Decreto-regulamentar n.º 2/2008]

O mais difícil de concretizar foi a avaliação em si. Porque avaliar é sempre difícil. Avaliar é comparar e a avaliação é muito subjetiva.

13. [Aspetos mais difíceis de concretizar no modelo do Decreto-regulamentar n.º 26/2012]

Este decreto não veio melhorar em nada o aspeto da subjetividade da avaliação. O 26/2012 acaba por ser muito parecido. Para mim é a mesma coisa.

14. [Consequência da avaliação de desempenho nas práticas docentes]

Não tem impacto.

15. [Melhoria das práticas docentes com a avaliação de desempenho docente]

Sim pode. Há sempre uma planificação, obedecer a determinadas regras ao nível da sala de aula....(...) Elas deviam melhorar, porque o processo assenta nesse pressuposto, mas a verdade é que não se nota grande diferença.

16. [Relacionamento entre avaliador e avaliado]

Bom.

17. [Diferenças de relacionamento com o Decreto-regulamentar n.º 2/2008 e com o Decreto-regulamentar n.º 26/2012]

Não houve diferenças assinaláveis.

18. [Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o Decreto- regulamentar n.º 2/2008]

Baixo. (...) As pessoas não aceitaram muito bem a ADD pela questão da existência de quotas. (...)

19. [Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o Decreto-regulamentar n.º 26/2012]

Baixa. Pelos mesmos motivos. Não veio alterar nada.

20. [Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes]

Sim. Quando há observação de aulas os docentes têm mais cuidado na planificação, no desenrolar da aula, etc e neste sentido pode haver uma melhoria (...)

21. [Contributo da avaliação de desempenho para o diagnóstico das necessidades formativas]

Sim.

22. [Resposta às necessidades formativas identificadas]

Não.

APÊNDICE 9

MATRIZES DE CATEGORIZAÇÃO

| Matriz de categorização Avaliadores (A7, A8, A9) e Diretora do Centro de Formação (A10) | | | |
|--|---|--|--|
| Temas | Categorias | Subcategorias | Indicadores |
| 1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1. Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1.1. Necessidade da avaliação de desempenho docente | (...).Sim, (...) ela é necessária e indispensável, para uma melhoria do sistema e das aprendizagens e também para fazer o diagnóstico dos docentes (...) (1) <i>(...)a ADD em qualquer profissão será necessária(...)é necessário que nós também sejamos avaliados, numa perspectiva de mudarmos e melhorarmos um bocadinho as nossas práticas. (...) (1) (15)</i> <i>(...)A avaliação de desempenho é importante para melhorar práticas. Em qualquer atividade humana a avaliação do que é conseguido e das dificuldades existentes, é fundamental. (1) (15)</i> (...)Sim. Este não será o modelo ideal, mas em qualquer profissão a ADD é sempre necessária (1) |
| | | 1.1.2. Utilidade da avaliação de desempenho docente | É útil porque a ADD deveria potenciar as aprendizagens(...) temos é que perceber quem é que está a desempenhar corretamente a sua função.(...) (2) <i>Não verificada(2)</i> <i>Quando a progressão nas carreiras está congelada, a avaliação não tem qualquer efeito prático e, como tal, é inútil (2)</i> Sim, porque o docente é obrigado a fazer um auto avaliação e pondera aspetos positivos e negativos.(...) (2) |
| | 1.2.Aspetos mais positivos e menos positivos nos dois modelos de avaliação | 1.2.1. Aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | Não retiro nada positivo(...) (3) <i>(...) os encontros de pré observação através de uma reunião entre avaliador e avaliado, e um encontro de pós observação, onde vamos falar nos aspetos que correrem menos bem. Esse aspeto poderá levar a que a avaliação sirva para formação do docente.(3)</i> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>(...)dizia que o relatório devia ser bianual.(3)</p> <p>(...)Os seus princípios e finalidades assim como os seus pressupostos (...) (3)</p> <p>(...)o facto de existir apenas um avaliador interno a fazer toda a avaliação.(...) , nunca notei que o facto de eu conhecer o avaliado fosse um problema ou um constrangimento. (...)</p> <p>(...)todos os docentes podem aceder à menção de Muito Bom e Excelente. (3)</p> |
| | 1.2.2. Aspetos menos positivos do decreto- regulamentar n.º 2/2008 | | <p>(...)Uma avaliação realizada entre pares diretos(...)muito burocrático(...) exigia o preenchimento de muitos documentos. Não é imparcial. (4)</p> <p>(...) muito vago e deixava as escolas definirem os critérios de avaliação dos docentes. (...) Falta de formação dos avaliadores.(4)</p> <p>(...)o mais difícil foi saber mesmo o que é se pretendia dentro de cada uma das dimensões;(...) tivemos muita dificuldade em avaliar e em preencher a vertente profissional e ética porque ela é transversal e não pode ser considerada isoladamente.(...) A outra dificuldade foi a atribuição das classificações.(...) Outra dificuldade tem a ver com o entendimento de cada um(...) (4) (12)</p> <p>(...)a sua implementação prática nega tudo o que é afirmado ao nível dos princípios(...)um processo burocrático, excessivamente formal e que levou os professores a “defenderem-se”, mostrando aulas que não correspondiam à sua prática habitual(...)mau ambiente de trabalho que se gerou nas escolas, os conflitos entre pares, a sua total desadequação à realidade das escolas.(4)</p> <p>(...)A observação de aulas nem sempre corresponde à realidade. Os docentes sabem de antemão que vão ser avaliados e fazem tudo para impressionar.</p> <p>(...)a existência de cotas.(...) (4)</p> |
| | 1.2.3.Aspetos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | | <p>(...) abre um pouco mais à escola e ao avaliador os seus critérios de avaliação (...)o fato do avaliador não ser professor da escola, o que é positivo. (...) outro tipo de relação ou de afetividade com o docente e mais imparcialidade.(5)</p> <p>(...)como houve aqui um trabalho anterior e uma legislação que tentou uniformizar um pouco tudo isto, penso que já será mais fácil conseguirmos avaliar. (5)</p> <p>(...)a existência de avaliadores externos. Mas, isso só por si é</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <p>insuficiente pois não é viável, em termos práticos, a articulação entre as duas avaliações, interna e externa.(5)</p> <p>Não existem.(5)</p> |
| | | 1.2.4. Aspectos menos positivos do decreto- regulamentar n.º 26/2012 | <p>(...)a nível das SADS continua a haver muita incerteza e estas não estão preparadas porque não há formação para os avaliadores internos(...)(...)estamos um pouco a voltar ao antigamente, porque também temos que fazer um relatório anual e fazer formação(...)Este modelo apenas pede um roteiro, não um plano de aula.(...).(6)</p> <p>(...)devia existir mais formação, para os avaliadores.(6)</p> <p>(...)propõe que façamos um relatório anual(...)traz algo de desnecessário. (...)A nível de desburocratização não houve melhoria a nível da avaliação, externa há imenso trabalho e muitos papeis (...).A nível de procedimentos não houve grandes diferenças. (6)</p> <p>(...)é manter toda a carga burocrática e artificial nada mudando, para melhor, na prática letiva e na vida das escolas(...)(6)</p> <p>(...)existir um avaliador externo (...)o facto dos docentes contratados não poderem aceder ao Excelente, não podem ter aulas observadas(...)a existência de cotas.(...)(6)</p> |
| | | 1.2.5.Modelo mais adequado aos objetivos da avaliação de desempenho docente | <p>É o decreto-regulamentar n.º26/2012(...)(7)</p> <p>(...) o decreto- regulamentar n.º 26/2012 ao nível da avaliação e observação de aulas seja mais justo(...)aproxima-se mais ao que se pretende, ou seja da melhoria das práticas (...)(7)</p> <p>(...) Nenhum. Nenhum deles valoriza o mérito, nenhum deles permite a melhoria do desempenho docente. (...)(7)</p> <p>(...)São muito parecidos.(...) mas o decreto-regulamentar n.º 2/2008 é mais adequado. (...)(7)</p> |
| | 1.3. Fatores dificultadores na operacionalização dos dois modelos de avaliação de desempenho | 1.3.1.Aspectos mais difíceis de concretizar no modelo do decreto- regulamentar n.º 2/2008 | <p>(...)o grande problema era a dispersão e a abundância de documentos que era necessário fazer(...) Este modelo era muito burocrático. (12)</p> <p>(...) muito burocrático.(12)</p> <p>(...) Burocracia (...)a maior parte dos avaliadores não têm formação em avaliação e em supervisão e têm que exercer a função contra a sua vontade e motivação. (12)</p> <p>O mais difícil de concretizar foi a avaliação em si. Porque avaliar é</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente</p> | | <p>1.3.2.Aspetos mais difíceis de concretizar no modelo do decreto- regulamentar n.º 26/2012</p> | <p>sempre difícil. Avaliar é comparar e a avaliação é muito subjetiva. (12)</p> <p>(...) Uma certa resistência em ser avaliador externo porque as pessoas não têm compensação, nem redução horária; ser avaliador externo é uma função que implica acréscimo de trabalho e ninguém vê esse trabalho reconhecido ou compensado (...) (13)</p> <p>(...) não houve uma desburocratização significativa. (13)</p> <p>(...) Burocracia (...) a maior parte dos avaliadores não têm formação em avaliação e em supervisão e têm que exercer a função contra a sua vontade e motivação (13)</p> <p>Este decreto não veio melhorar em nada o aspeto da subjetividade da avaliação.</p> <p>(...) é muito parecido. Para mim é a mesma coisa. (13)</p> |
| <p>2. Avaliação de desempenho e práticas docentes</p> | <p>2.1. Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes</p> | <p>2.1.1. Melhoria de práticas docentes com a avaliação de desempenho docente</p> | <p>(...) as pessoas vão sempre ouvindo os conselhos e quando são sensatas reconhecem o que está bem e o que está mal (...)</p> <p>Sim (...) mas se não vir que há um reconhecimento do seu trabalho, não há resultados (...) (14)</p> <p>Não sei se houve mudanças nas práticas dos docentes (...) os avaliadores usufruíram mais disso do que os avaliados (...) Os avaliadores são quem mais ganham e são eles que talvez vão melhorar as suas práticas. (14) Sim pode ajudar (...) (15)</p> <p>Nenhuma. (...) O que tem impacto na minha prática docente é a avaliação que eu própria faço e aquela que faço, informalmente, com os colegas e até com os alunos (15)</p> <p>Sim pode. Há sempre uma planificação, obedecer a determinadas regras ao nível da sala de aula... (...) Elas deviam melhorar, porque o processo assenta nesse pressuposto, mas a verdade é que não se nota grande diferença. (15)</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>3. Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado</p> | <p>3.1. Relação entre avaliador e avaliado</p> | <p>3.1. Diferenças de relacionamento com o decreto-regulamentar n.º 2/2008 e com o decreto-regulamentar n.º 26/2012</p> | <p>(...) Sim, mudou. Ficou mais fácil. (...)Com o 2/2008 o facto de serem colegas, na mesma escola (...)criou um certo atrito o que agora já não acontece (...). No 26/2012 o avaliado aceita melhor o avaliado. A relação é muito mais objetiva por parte do avaliador externo e o avaliador interno está numa posição mais facilitada (...) (17)</p> <p>Isso passa muito pelo próprio avaliador e avaliado (...) Tem de existir uma relação frontal, honesta entre o avaliador e avaliado. O avaliador deve deixar muito claro ao avaliado o que está a avaliar, quais são os seus critérios de avaliação porque a avaliação é subjetiva; (16)</p> <p>O 1º modelo permitia até que depois da avaliação pudesse haver uma entrevista do avaliador com o avaliado para que este ficasse esclarecido relativamente a alguns aspectos, coisa que no atual modelo já não existe. (17)</p> <p>(...)a minha experiência é altamente negativa.(---) Com os avaliados tive relações de diferentes tipos: desde as que se pautaram por um grande profissionalismo, por outras de algum conflito e dificuldades de entendimento. (16)</p> <p>(...) Houve algumas diferenças pelo facto de o avaliador externo ser de uma outra escola, no segundo modelo. Proporcionou uma maior imparcialidade mas, simultaneamente, está associado a um maior desconhecimento da atividade desenvolvida pelo professor avaliado. (17)</p> <p>Não houve diferenças assinaláveis. (17)</p> |
| <p>4 – Aceitação dos modelos de avaliação</p> | <p>4.1. Nível de aceitação dos modelos de avaliação de desempenho docente</p> | <p>4.1.1. Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o decreto-regulamentar n.º 2/2008</p> | <p>Foi muito baixo.(...) (18) É baixo.(...) (18) É baixo (18) É baixo (18)</p> |
| | <p>4.1.2.Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o</p> | <p>(...)o nível de aceitação foi melhor. (...) mas ainda é baixo (19) Também é baixo.(...) (19) Baixo (19)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | decreto- regulamentar n.º 26/2012 | Baixo (19) |
| 5 – Desenvolvimento pessoal e profissional | 5.1. Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 5.1. Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | (...) Há aprendizagem entre todos; há uma troca de ideias entre os docentes o que é muito positivo. Todos acabam por aprender: avaliador e avaliado. (20) Não. (Não há contributo) (20) (...)em nada contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (20) Sim. Quando há observação de aulas os docentes têm mais cuidado na planificação, no desenrolar da aula, etc e neste sentido pode haver uma melhoria(...) (20) |
| | 5.2. Avaliação de desempenho e formação | 5.2.1. Contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas | Sim, há identificação(...) (21) Sim poderá ser. (...) (21) (...)não contribui para o diagnóstico das necessidades formativas (21) Sim (21) |
| | | 5.2.2. Resposta às necessidades formativas identificadas | (...) as respostas formativas não existem porque não há verbas(22) (...)efetivamente não tiveram respostas(...) (22) (...)não há resposta(22) Não (22) |

| Matriz de categorização | | | |
|--|--|---|--|
| Avaliados segundo o decreto-regulamentar n.º 2/2008 (A1, A2, A3) | | | |
| Temas | Categorias | Subcategorias | Indicadores |
| 1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1. Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1.1. Necessidade da avaliação de desempenho docente | Sim, é necessária. (...) (1) Sim é necessária, pode evitar desvios (...) implica alguma organização. (1) Não foi necessária (...) (1) |
| | | 1.1.2. Utilidade da avaliação de desempenho docente | (...) Não sei se neste momento é útil (2) Sim (...) Porque nos distingue, mas também nos separa (...) obriga-me a ser mais organizada, a ter um objetivo mais delineado e por isso parece-me útil. (2) (...)nem útil. (...) Mas pode ser útil se a avaliação tiver uma perspetiva formativa e continuada, não pontual. Poderá ser útil se for continuada e assim podermos identificar necessidades de alteração de estratégias na nossa prática. (2) |
| | 1.2. Aspectos mais positivos e menos positivos decreto-regulamentar n.º 2/2008 | 1.2.1. Aspectos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | (...)haver aulas observadas (...) (3) (...) estão definidas melhor as regras de classificação(3) Não consigo ver aspectos positivos,... somente o fato de existir mais organização do trabalho desenvolvido (3) |
| | | 1.2.2. Aspectos menos positivos do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | (...)a existência de quotas (...) (4) (...)a carga burocrática(...)a imensidão de dimensões(...)a vertente em que os pais nos podiam avaliar(...)avaliadores imparciais, sem formação e a quem não é reconhecida idoneidade e competência(...) (4) O número de observação de aulas insuficiente para a realidade da prática letiva e os avaliadores que deveriam de ser docentes com formação nessa área e externos à escola, e não entre inter pares. (4) |
| | 1.3. Fatores dificultadores na operacionalização do modelo de avaliação de desempenho do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | 1.3.1. Aspectos mais difíceis de concretizar no modelo do decreto-regulamentar n.º 2/2008 | (...) A relação entre o avaliado e o avaliador (...) (5) (...) O volume de documentos a realizar (...) (5) (...)A planificação das aulas (5) |
| | | | |

Dois Modelos de Avaliação de Desempenho Docente: percepções dos seus protagonistas

| | | | |
|---|--|--|---|
| 2. Avaliação de desempenho e práticas docentes | 2.1. Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes | 2.1.2. Melhoria de práticas docentes com a avaliação de desempenho docente | <p>Não. Um verdadeiro profissional está sempre empenhado em dar o melhor de si e para os seus alunos, independentemente de haver uma avaliação. (6)</p> <p>Não(...) (6)</p> <p>Não(...) (6)</p> |
| 3. Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado | 3.1. Relação entre avaliador e avaliado | 3.1. Relacionamento entre avaliado e avaliador | <p>Quase sempre bom(...) não houve imparcialidade e isso afetou a relação, tornando-a mais fria e distante(...) (7)</p> <p>Bom. (7)</p> <p>Um relacionamento de cooperação e interajuda, o avaliador deveria ter mais formação, devendo também de existir mais encontros entre ambos, para partilha e reflexão. (7)</p> |
| 4 – Aceitação dos modelos de avaliação | 4.1. Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente | 4.1.1. Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o decreto-regulamentar n.º 2/2008 | <p>Baixo. (18)</p> <p>Muito baixo (18)</p> <p>Baixo. (18)</p> |
| 5 – Desenvolvimento pessoal e profissional | 5.1. Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 5.1. Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | <p>Não (...) (9)</p> <p>Pode eventualmente acontecer (...) (9)</p> <p>Não contribuiu porque os docentes continuaram a desenvolver a sua prática letiva do mesmo modo que o faziam, não existindo momentos de reflexão e partilha. (9)</p> |
| | 5.2. Avaliação de desempenho e formação | 5.2.1. Contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas | <p>Poderia sim, sendo estruturada de forma racional e que chegasse de igual forma a todos os docentes e que estes se sentissem recompensados pelo seu trabalho.(10)</p> <p>Não (10)</p> <p>Sim pode constituir uma boa ferramenta se avaliação for numa vertente formativa e contínua, com momentos de reflexão, de partilha e cooperação, só assim podemos identificar as necessidades formativas, não num modelo como no 2/2008. (10)</p> |
| | | 5.2.2. Resposta às necessidades formativas identificadas | <p>Não. (22)</p> <p>Não houve . (22)</p> <p>Sim(...) não tive resposta. (22)</p> |

| Matriz de categorização | | | |
|--|---|---|--|
| Avaliados segundo o decreto-regulamentar n.º 26/2012 (A4, A5 e A6) | | | |
| Temas | Categorias | Subcategorias | Indicadores |
| 1. Opinião geral sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1. Conhecer a opinião geral dos professores sobre a avaliação de desempenho docente | 1.1.1. Necessidade da avaliação de desempenho docente | (...).Necessária sim (1) Sim é necessária (...)(1) Sim. É necessária (...)(1) |
| | | 1.1.2. Utilidade da avaliação de desempenho docente | (...) Não tem grande utilidade(2) Não (2) Se é útil, tenho as minhas dúvidas (2) |
| | 1.2.Aspetos mais positivos e menos positivos decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 1.2.1. Aspectos mais positivos do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | (...) Não há aspetos mais positivos em relação ao modelo anterior (3) (...) Não existem (3) (...)Os pressupostos do modelo(3) |
| | | 1.2.2. Aspectos menos positivos do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | (...) Não encontro nenhum(...) mas pode ser o avaliador externo. (4) O avaliador externo (...) (4) A existência de quotas para a progressão em certos escalões e a observação direta de aulas (...) (4) |
| | 1.3. Fatores dificultadores na operacionalização do modelo de avaliação de desempenho do decreto-regulamentar n.º 26/2012 | 1.3.1.Aspetos mais difíceis de concretizar no modelo decreto-regulamentar n.º 26/2012 | (...) O tempo de preparação das aulas observadas. (...) (5) Na planificação (...) (5) A nota final (...), porque no caso de haver observação de aulas a classificação da avaliadora externa devia prevalecer(...) (5) |
| 2. Avaliação de desempenho e práticas docentes | 2.1. Impacto da avaliação de desempenho nas práticas docentes | 2.1.2. Melhoria de práticas docentes com a avaliação de desempenho docente | Não há melhoria (...) Não é por ser avaliada que vou desempenhar melhor as minhas funções docentes (6) Não há melhoria das práticas com a ADD (6) Sim. Ajudou-me a refletir e a tentar aperfeiçoar o meu desempenho. (...) Permite-nos uma reciclagem de conhecimentos e de práticas docentes. (6) |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 3. Relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado | 3.1. Relação entre avaliador e avaliado | 3.1. Relacionamento entre avaliado e avaliador | Muito bom (7) Bom (7) Muito bom (7) |
| 4 – Aceitação dos modelos de avaliação | 4.1. Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente | 4.1.1. Nível de aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente segundo o decreto-regulamentar n.º 26/2012 | Baixo (8) Baixo (8) Médio (8) |
| 5 – Desenvolvimento pessoal e profissional | 5.1. Impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 5.1. Contributo da avaliação de desempenho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | Não (<i>houve contributo</i>) (9) Não contribuiu. (9) Sim contribuí, porque se não fossemos avaliados corríamos o risco de estagnar e de não evoluirmos em termos profissionais e até mesmo pessoais (9) |
| | 5.2. Avaliação de desempenho e formação | 5.2.1. Contributo da avaliação de desempenho docente para o diagnóstico das necessidades formativas | Não (...) A ADD é independente das nossas necessidades formativas (10) (...) Não foi através da ADD que as consegui identificar (...) (10) Talvez. (...) A ADD contribuiu para a necessidade de superar as nossas lacunas em termos de formação. (10) |
| | | 5.2.2. Resposta às necessidades formativas identificadas | Não (<i>houve resposta</i>) (11) Não houve resposta alguma (11) (...) Não tiveram nenhum tipo de resposta (11) |