



# A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expetativas, desafios e oportunidades

*Renata Maria Castanheira Afonso*

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

ORIENTADOR: *António Manuel Águas Borralho*

ÉVORA, MAIO DE 2016





A avaliação é o reino dos mil demónios.

Matias Alves (2008)



## **Agradecimentos**

Na realização deste trabalho, para além do que por mim foi empreendido, estiveram presentes muitos outros, sem os quais a sua consecução não teria sido possível. A todos eles devo expressar o meu agradecimento. Aqui fica.

Ao Professor Doutor António Borralho, na qualidade de orientador, endereço o meu profundo agradecimento pelo trabalho de acompanhamento e pela disponibilidade que sempre manifestou para responder a todas as minhas questões.

Aos especialistas e críticos que contribuíram com o seu saber e rigor para que este trabalho alcançasse os objetivos esperados.

À Direção da Escola Secundária de Loulé, em especial ao seu Diretor, Alexandre Costa, e à sua equipa mais próxima, à Ermelinda, à Anselmo e ao António, pela compreensão que demonstraram durante estes longos anos.

A todos os colegas e amigos que comigo trabalharam e que, de alguma forma, participaram na elaboração deste trabalho.

À Universidade de Évora que durante quase uma década me acolheu e onde encontrei uma mole humana de características excecionais no acolhimento que me dispensaram.

Ao José e à Bruna, pelo encorajamento constante.

Muito obrigada.



## Resumo

A avaliação de desempenho docente tem sido considerada o alfa e o ômega dos sistemas educativos, nas últimas décadas. Em Portugal, desde 2007, esta questão tornou-se mais acutilante devido às alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente que originaram uma alteração profunda nas práticas de avaliação do desempenho docente. A implementação do novo modelo despoletou forte resistência por parte destes profissionais, alimentada por uma base concetual distante da realidade das escolas portuguesas e por tibiezas na execução do processo de avaliação.

O principal objetivo deste estudo consistiu em apresentar os contributos de professores para um modelo de avaliação do desempenho docente, assumindo as expetativas e as perceções destes profissionais como referente imprescindível para a sustentabilidade avaliativa do modelo. Para além disso, procedeu-se a uma breve descrição e avaliação do modelo de avaliação docente, implementado entre 2007 e 2011, recuperando perceções depuradas pelo tempo.

O estudo, descritivo e inferencial, conciliou abordagens de natureza quantitativa e qualitativa, tendo recorrido a um questionário, aplicado a 585 docentes em funções no Algarve, e à entrevista, realizada a quatro informadores privilegiados do processo avaliativo.

Os resultados alcançados apontaram para i) de um conjunto de pareceres favoráveis face a alguns aspetos do modelo de avaliação vigente entre 2007 e 2011; ii) uma avaliação globalmente negativa do mesmo modelo, iii) a definição de componentes das diferentes dimensões de modelo avaliativo, onde se identificou a preponderância da vertente formativa; a articulação da avaliação dos docentes com a avaliação de escola e com outros documentos de gestão escolar; a coincidência dos ciclos avaliativos com a progressão na carreira; a autoavaliação como principal instrumento de recolha de dados; a observação facultativa de aulas; a existência de avaliadores com formação em supervisão ou avaliação e capacitados com um perfil adequado; e o uso dos resultados da avaliação para a melhoria das práticas letivas e para a progressão na carreira, sendo ainda de considerar a possibilidade de acionar mecanismos de recuperação, caso existissem indicadores de insucesso na prática profissional do docente.

O estudo termina com o enunciado de recomendações para a reconceptualização do modelo de avaliação dos docentes, permitindo reconhecer e eliminar os fatores

conflitantes, tendo em vista a concretização da avaliação docente como estratégia impulsionadora da melhoria do desempenho dos professores, da escola e do sistema educativo.

Palavras-chave: avaliação educacional; avaliação de desempenho docente; modelos de avaliação de desempenho docente; desenvolvimento profissional do professor, educadores e professores dos ensinos básico e secundário.



Teacher performance appraisal by themselves: realities, expectations, challenges and opportunities

## **Abstract**

Teacher performance appraisal has been considered the alpha and omega of educational systems in recent decades. In Portugal, since 2007, this issue has become more incisive due to amendments to the Teaching Career Statute that brought deep changes in assessment practices of teacher performance. The application of the new system has triggered strong resistance by these professionals, powered by a distant conceptual basis of the reality of Portuguese schools and weaknesses in the implementation of the appraisal process.

The aim of this study is to present the teachers contributions to this teacher performance appraisal model, taking the expectations and perceptions of these professionals as an essential reference for the sustainability of the appraisal process. In addition, a brief description and evaluation of the teacher performance appraisal model, implemented between 2007 and 2011, was given, recovering perceptions filtered by time.

The study, descriptive and inferential, reconciled quantitative and qualitative approaches, has used a questionnaire applied to 585 teachers serving on the Algarve, and an interview to four held key informants of the teacher appraisal process.

The achieved results showed i) a set of favorable opinions about some aspects of the current evaluation model between 2007 and 2011; ii) a generally negative evaluation of the same model, iii) the definition of components of different dimensions of the appraisal system, which showed preponderance of formative purposes; the joint assessment of teachers with school evaluation and other school management documents; the coincidence of the evaluation cycles with career advancement; self-evaluation as the main data collection instrument; the optional classroom observation; the existence of evaluators under supervision in training or evaluation and empowered with the right profile; and the use of evaluation results to improve teaching practices and to career

advancement, still considering the possibility of using recovery mechanisms if there were failure indicators in professional teaching practice.

The study ends with the statement of recommendations for the reconceptualization of teacher performance appraisal, which allowed to recognize and eliminate conflicting factors, with a view to implementing the teaching appraisal as a compelling strategy for improving teacher performance, school and educational system.

Keywords: educational evaluation; teacher performance appraisal; teacher performance appraisal systems; teacher professional development; early years teachers, primary and secondary school teachers.

# Índice geral

## Introdução

Nota de abertura .....	1
Contextualização do estudo .....	2
Objetivos do estudo .....	7
Estrutura do estudo .....	9
<b>Parte I – Enquadramento geral .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I - Quadro concetual .....</b>	<b>11</b>
1.1. O conceito de avaliação .....	13
1.2. Perspetivas da construção teórica em avaliação .....	17
1.2.1. Breve resenha histórica .....	17
1.2.2. A avaliação como disciplina teórica .....	18
1.2.3. Modelos de avaliação .....	21
1.2.3.1. A avaliação centrada em objetivos – Ralph Tyler .....	22
1.2.3.2. A avaliação orientada para o consumidor – Michael Scriven .....	24
1.2.3.3. A avaliação para a decisão – Daniel Stufflebeam .....	27
1.2.4. Arrumações teóricas em avaliação .....	33
1.3. A avaliação de desempenho e a profissionalidade docente .....	42
1.3.1. A construção da profissionalidade docente .....	44
1.3.2. A profissionalidade docente como conceito .....	46
1.3.2.1. A identidade profissional .....	49
1.3.2.2. O conhecimento profissional .....	50
1.3.2.3. O desenvolvimento profissional .....	53
1.3.2.4. O desenvolvimento organizacional .....	56
1.4. Modelos de avaliação do desempenho docente .....	58
1.4.1. Componentes do modelo de avaliação docente .....	63
1.4.1.1. Propósitos e objetivos da avaliação .....	66
1.4.1.2. Usos dos resultados da avaliação .....	69
1.4.1.3. Responsáveis pela avaliação .....	72
1.4.1.4. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola .....	74
1.4.1.5. Caráter e natureza da avaliação de desempenho .....	78
1.4.1.6. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação .....	79

1.4.1.7. Instrumentos e fontes de informação .....	83
1.4.1.8. Avaliadores .....	91
1.4.2. Implementação do modelo de avaliação docente .....	94
<b>Capítulo II – A avaliação de desempenho docente em Portugal .....</b>	<b>99</b>
2.1. A avaliação de desempenho docente desde 1974 a 2007 .....	101
2.2. O porquê do novo modelo de avaliação .....	108
2.2.1. Características do modelo .....	111
2.2.2. Problemas do modelo (e da sua implementação) .....	125
2.3. O mal-estar docente .....	135
2.4. Investigações nacionais em avaliação do desempenho docente .....	142
<b>Capítulo III – A avaliação de desempenho docente além-fronteiras .....</b>	<b>175</b>
3.1. Investigações internacionais em avaliação do desempenho docente .....	177
3.2. A avaliação de desempenho docente noutros países .....	187
3.2.1. China .....	190
3.2.2. Singapura .....	195
3.2.3. Estónia .....	198
3.2.4. Finlândia .....	201
3.2.5. Canadá .....	203
3.2.6. Chile .....	207
<b>Parte II – Investigação empírica .....</b>	<b>213</b>
<b>Capítulo IV – Metodologia de investigação .....</b>	<b>213</b>
4.1. Questões de partida da investigação .....	215
4.2. Enquadramento metodológico .....	216
4.2.1. Opções metodológicas .....	222
4.2.2. Critérios de qualidade .....	228
4.2.3. Etapas do percurso investigativo .....	232
4.2.4. Procedimentos de recolha de dados quantitativos .....	234
4.2.4.1. Construção do questionário .....	234
4.2.4.2. Validação do questionário .....	244
4.2.4.2.1. O estudo-piloto .....	246
4.2.4.3. Estudo principal .....	249
4.2.4.3.1. Justificação da escolha .....	249
4.2.4.3.2. População e amostra .....	249
4.2.4.3.3. Contacto com os inquiridos .....	253

4.2.4.3.4. Aplicação do inquérito por questionário .....	254
4.2.5. Procedimentos de recolha de dados qualitativos .....	255
4.2.5.1. Construção do guião das entrevistas .....	255
4.2.5.2. Validação do guião das entrevistas .....	255
4.2.5.3. A amostra .....	257
4.2.5.4. Contacto com os inquiridos .....	258
4.2.5.5. Aplicação do inquérito por entrevista .....	259
4.2.6. Procedimentos de tratamento e análise de dados .....	260
4.2.6.1. Análise estatística .....	260
4.2.6.2. Análise de conteúdo .....	262
<b>Capítulo V – Apresentação dos resultados .....</b>	<b>267</b>
5.1. Introdução .....	269
5.2. Apresentação dos resultados da Dimensão I - Dados sociodemográficos.....	271
5.2.1. Caraterização da amostra por sexo .....	271
5.2.2. Caraterização da amostra por idades .....	272
5.2.3. Caraterização da amostra por tempo de serviço .....	273
5.2.4. Caraterização da amostra por grau académico .....	274
5.2.5. Caraterização da amostra pela situação profissional .....	274
5.2.6. Caraterização da amostra por grupo disciplinar .....	275
5.2.7. Caraterização da amostra por escalão profissional .....	276
5.3. Apresentação dos resultados da Dimensão II - Avaliação do modelo de ADD em vigor de 2007 a 2011.....	277
5.3.1. Responsáveis pela avaliação .....	277
5.3.2. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola .....	280
5.3.3. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação .....	283
5.3.4. Instrumentos e fontes de informação .....	290
5.3.5. Avaliadores .....	294
5.3.6. Avaliação global do processo .....	296
5.4. Apresentação dos resultados da Dimensão III – Contributos para um novo modelo de avaliação docente .....	303
5.4.1. Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho .....	303
5.4.1.1. Finalidades da ADD .....	303
5.4.1.2. Objetivos da ADD .....	305

5.4.2. Responsáveis pela avaliação .....	307
5.4.3. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola .....	309
5.4.4. Caráter e natureza da ADD .....	314
5.4.5. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação .....	319
5.4.5.1. Padrões de desempenho .....	319
5.4.5.2. Aspetos avaliados .....	321
5.4.5.3. Critérios de avaliação .....	325
5.4.6. Instrumentos e fontes de informação .....	329
5.4.6.1. Instrumentos de informação .....	329
5.4.6.2. Fontes de informação .....	332
5.4.6.3. Observação de aulas .....	335
5.4.7. Avaliadores .....	338
5.4.7.1. Desenvolvimento de competências para a avaliação .....	343
5.4.8. Uso dos resultados da avaliação .....	345
<b>Capítulo VI – Discussão dos resultados .....</b>	<b>359</b>
6.1. O modelo de avaliação de desempenho docente em vigor entre 2007 e 2011 .....	361
6.1.1. Responsáveis pela avaliação .....	361
6.1.2. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola .....	362
6.1.3. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação .....	363
6.1.4. Instrumentos e fontes de informação .....	367
6.1.5. Avaliadores .....	367
6.1.6. Avaliação global do processo .....	369
6.2. Contributos para um modelo de avaliação do desempenho docente .....	372
6.2.1. Finalidades e objetivos da ADD .....	372
6.2.2. Responsáveis pela avaliação .....	374
6.2.3. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola .....	376
6.2.4. Caráter e natureza da ADD .....	379
6.2.5. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação .....	380
6.2.6. Instrumentos e fontes de informação .....	386
6.2.7. Avaliadores .....	392
6.2.8. Desenvolvimento das competências para a avaliação .....	396
6.2.9. Uso dos resultados da avaliação .....	399
<b>Conclusões .....</b>	<b>407</b>

Considerações finais .....	413
Referências bibliográficas .....	417





## Abreviaturas

Art.º:	Artigo
Art.ºs:	Artigos
Cf.	Confrontar com
Cit.:	Citado
Coord.:	Coordenação
Ed.:	Editor
Eds.:	Editores
e.g.:	exemplī grātiā (por exemplo)
Freq.:	Frequência
n.º:	Número
n.ºs:	Números
Org.:	Organizador
Orgs.:	Organizadores
p.:	Página
Pd.:	Ponderação
pp.:	Páginas
s/n.:	Sem número
Vol.:	Volume
vs.:	Versus



## Siglas e Acrónimos

ADD:	Avaliação do desempenho docente
AEE:	Avaliação externa das escolas
AEEP:	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
APA:	<i>American Psychological Association</i>
APEDE:	Associação de Professores e Educadores em Defesa do Ensino
ASPL:	Associação sindical de professores licenciados
CP:	Conselho Pedagógico
CCAD:	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CCAP:	Conselho Científico para a Avaliação dos Professores
CIEB:	Center on International Education Benchmarking
DGAE:	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE:	Direção Geral de Educação
DGEEC:	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGRHE:	Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação
DL:	Decreto-Lei
DR:	Decreto Regulamentar
DREAlg:	Direção Regional de Educação do Algarve
ECD:	Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário
EE:	Pais e Encarregados de Educação
FNE:	Federação Nacional de Educação
FENPROF:	Federação Nacional de Professores
GEPE:	Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação
IGEP:	Inspeção Geral da Educação e Ciência
LBSE:	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE:	Língua estrangeira
ME:	Ministério da Educação
MEC:	Ministério da Educação e Ciência
MUD:	Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OI:	Objetivos individuais

PAA:	Plano Anual de Atividades
PPA:	Plano Plurianual de Atividades
PCT:	Projeto Curricular de Turma
PE:	Projeto Educativo
PEE/A:	Projeto Educativo da Escola/Agrupamento
PISA:	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLNM:	Português Língua Não Materna
PROMOVA:	Professores-Movimento de Valorização
PRÓ-ORDEM:	Pró-Ordem – Federação Portuguesa de Professores
RI:	Regulamento Interno
SADD:	Secção de Avaliação do Desempenho Docente (no Conselho Pedagógico)
SEPLEU:	Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades
SIADAP:	Sistema Integrado de Avaliação e Desempenho da Administração Pública
SINAPE:	Sindicato Nacional dos Profissionais da Educação
SIPE:	Sindicato Independente dos Professores e Educadores
SNPL:	Sindicato dos Professores Licenciados
SPLIU:	Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TEIP:	Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Índice de figuras

Figura 1	Construção da avaliação .....	16
Figura 2	Modelo CIPP (baseado em Stufflebeam, 1997) .....	28
Figura 3	Abordagens de avaliação (baseado em Fernandes, 2010) .....	40
Figura 4	Árvore das teorias de avaliação (Christie & Alkins, 2013) .....	41
Figura 5	Processos de profissionalização do professorado – Modelo de análise (adaptado de Nóvoa, 1999b) .....	45
Figura 6	Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático (Huberman, 1995) .....	54
Figura 7	Perspetiva horizontal para organizar a avaliação de desempenho, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da escola (adaptado de Iwanicki, 1997) .....	75
Figura 8	Perspetiva integrada para organizar a avaliação de desempenho, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da escola (adaptado de Iwanicki, 1997) .....	75



## Índice de gráficos

Gráfico 1	Estudos sobre ADD (distribuição por anos e por género do autor) ....	171
Gráfico 2	Distribuição dos respondentes por sexo .....	271
Gráfico 3	Distribuição dos respondentes por sexo (comparação amostra- -população) .....	272
Gráfico 4	Distribuição dos respondentes por escalões etários .....	272
Gráfico 5	Distribuição dos respondentes por escalões etários (comparação amostra-população).....	273
Gráfico 6	Distribuição dos respondentes por tempo de serviço .....	273
Gráfico 7	Distribuição dos respondentes por habilitações académicas .....	274
Gráfico 8	Classificação global do processo de ADD .....	299





## Índice de quadros

Quadro 1	Implementação do modelo CIPP (adaptado de Shinkfield & Stufflebeam, 1995) .....	32
Quadro 2	Estratégias de avaliação, autores, características (adaptado de Fernandes, 1994) .....	32
Quadro 3	Contraste entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Ponte, 2008) .....	56
Quadro 4	Propósitos da avaliação de desempenho docente .....	68
Quadro 5	Dimensões, parâmetros e indicadores da avaliação de desempenho docente .....	112
Quadro 6	Tipos de fichas a considerar na avaliação de desempenho docente da educação pré-escolar, do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário e docentes da educação especial .....	114
Quadro 7	Parâmetros classificativos e indicadores de avaliação para a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem para docentes do 1.º, 2.º, 3.º ciclos (Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho) .....	115
Quadro 8	Objetivos da avaliação de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) .....	122
Quadro 9	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – China .....	193
Quadro 10	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Singapura ..	197
Quadro 11	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Estónia .....	200
Quadro 12	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Finlândia ....	202
Quadro 13	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Canadá .....	205
Quadro 14	A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Chile .....	209
Quadro 15	Resumo da metodologia de recolha e análise de dados .....	224
Quadro 16	Resumo da aplicação dos critérios de qualidade .....	232
Quadro 17	Matriz de investigação inicial .....	235
Quadro 18	Matriz de investigação final .....	236
Quadro 19	Matriz do questionário .....	238
Quadro 20	Matriz do questionário reformulada .....	247
Quadro 21	Matriz do guião das entrevistas .....	256
Quadro 22	Entrevistas realizadas .....	259

Quadro 23	Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre o modelo/processo de ADD (2007-2011) .....	301
Quadro 24	Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre as características de um modelo de avaliação do desempenho docente	354
Quadro 25	Síntese das características de um modelo de avaliação do desempenho docente .....	406

## Índice de tabelas

Tabela 1	Resumo das principais características da ADD, referenciadas em estudos anteriores .....	172
Tabela 2	Dimensões dos modelos de avaliação de desempenho docente além-fronteiras apresentados .....	189
Tabela 3	Caraterísticas dos paradigmas quantitativo e qualitativo (Reichardt & Cook, 2005) .....	221
Tabela 4	Vantagens e desvantagens da utilização do questionário em investigação (Lakatos & Marconi, 2003) .....	225
Tabela 5	Vantagens e desvantagens da utilização da entrevista em investigação (Lakatos & Marconi, 2003) .....	227
Tabela 6	Docentes em exercício em escolas do Algarve, no ano letivo de 2011/2012 .....	251
Tabela 7	Distribuição das escolas por concelhos e tipologias no Algarve, no ano letivo de 2012/2013 .....	251
Tabela 8	Escolas contactadas para inquirição da receção do questionário .....	254
Tabela 9	Distribuição dos respondentes por situação profissional .....	275
Tabela 10	Distribuição dos respondentes por grupo de recrutamento .....	275
Tabela 11	Distribuição dos respondentes por escalão profissional .....	276
Tabela 12	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., O processo de ADD foi conduzido: .....	277
Tabela 13	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., O processo de ADD foi conduzido: (discordâncias vs. concordâncias) .....	278
Tabela 14	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos às questões da componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola .....	280
Tabela 15	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos às questões da componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola (discordâncias vs. concordâncias) .....	281
Tabela 16	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 4., As dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho dos professores .....	283
Tabela 17	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 5., Os critérios de avaliação usados: .....	283

Tabela 18	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 6., A existência de quotas: .....	284
Tabela 19	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação (discordâncias vs. concordâncias) .....	284
Tabela 20	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Instrumentos e fontes de informação .....	290
Tabela 21	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Instrumentos e fontes de informação (discordâncias vs. concordâncias) .....	290
Tabela 22	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., Os avaliadores: .....	294
Tabela 23	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., Os avaliadores: (discordâncias vs. concordâncias) .....	294
Tabela 24	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., Em termos gerais, o processo de ADD teve como aspetos positivos: .....	296
Tabela 25	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., Em termos gerais, o processo de ADD teve como aspetos positivos: (discordâncias vs. concordâncias) .....	297
Tabela 26	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., A avaliação de desempenho deverá basear-se: .....	303
Tabela 27	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., A avaliação de desempenho deverá basear-se: (discordâncias vs. concordâncias) .....	304
Tabela 28	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 2., O resultado da ADD deverá servir: .....	305
Tabela 29	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 2., O resultado da ADD deverá servir (discordâncias vs. concordâncias) .....	306
Tabela 30	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 3., O processo de ADD deverá ser conduzido: .....	307
Tabela 31	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 3., O processo de ADD deverá ser conduzido: (discordâncias vs. concordâncias) .....	308
Tabela 32	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola .....	310

Tabela 33	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola (discordâncias vs. concordâncias) .....	311
Tabela 34	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 9., A ADD deverão ter uma natureza: .....	314
Tabela 35	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., A ADD deverão ter um caráter: .....	315
Tabela 36	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., Os professores deverão ser avaliados: .....	315
Tabela 37	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Caráter e natureza da ADD (discordâncias vs. concordâncias) .....	315
Tabela 38	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 12., Deverão existir padrões de referência que descrevam: .....	319
Tabela 39	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 12., Deverão existir padrões de referência que descrevam: (discordâncias vs. concordâncias) .....	319
Tabela 40	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 13., Na ADD, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos: .....	322
Tabela 41	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 13., Na ADD, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos: (discordâncias vs. concordâncias) .....	322
Tabela 42	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 14., Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão: .....	326
Tabela 43	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 14., Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão (discordâncias vs. concordâncias) .....	326
Tabela 44	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 15., Os instrumentos para a ADD deverão ser: .....	329
Tabela 45	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 15., Os instrumentos para a ADD deverão ser: (discordâncias vs. concordâncias) .....	329
Tabela 46	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 16., As fontes de informação para a ADD deverão ser: .....	333
Tabela 47	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 16., As fontes de informação para a ADD deverão ser: (discordâncias vs. concordâncias) .....	333

Tabela 48	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 17., A observação de aulas: .....	336
Tabela 49	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 17., A observação de aulas: (discordâncias vs. concordâncias)	336
Tabela 50	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 18., A avaliação deverá ser realizada: .....	338
Tabela 51	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 18., A avaliação deverá ser realizada: (discordâncias vs. concordâncias) .....	339
Tabela 52	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 19., Os avaliadores deverão: .....	343
Tabela 53	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 19., Os avaliadores deverão: (discordâncias vs. concordâncias) .....	344
Tabela 54	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 20., Os resultados da avaliação deverão: .....	346
Tabela 55	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 20., Os resultados da avaliação deverão: (discordâncias vs. concordâncias) .....	346
Tabela 56	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 21., Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie: .....	348
Tabela 57	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 21., Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie: (discordâncias vs. concordâncias) .....	349
Tabela 58	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 22., No caso de existirem indicadores de insucesso: .....	351
Tabela 59	Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 22., No caso de existirem indicadores de insucesso: (discordâncias vs. concordâncias) .....	351

## Índice de Anexos (Volume 2)

Anexo I	Alterações registadas nos normativos que legislaram a avaliação docente desde 2007 a 2012 .....	7
Anexo II	Primeira versão questionário de investigação .....	11
Anexo III	Correio eletrónico de contacto com os especialistas .....	23
Anexo IV	Apreciações e comentários dos especialistas .....	25
Anexo V	Pré-teste – contributo dos amigos críticos .....	35
Anexo VI	Pedido para a aprovação e aplicação do inquérito ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação .....	37
Anexo VII	Aprovação do inquérito e alterações sugeridas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação .....	39
Anexo VIII	Resultados do estudo-piloto .....	41
Anexo IX	Versão definitiva do questionário de investigação .....	45
Anexo X	Correio eletrónico de contacto com a Pordata .....	53
Anexo XI	Correio eletrónico de contacto com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência .....	57
Anexo XII	Correio eletrónico de contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino do Algarve para a realização dos questionários .....	59
Anexo XIII	Questionário eletrónico .....	63
Anexo XIV	Primeira versão dos guiões das entrevistas .....	65
Anexo XV	Versão definitiva dos guiões de entrevista .....	69
Anexo XVI	Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino para a realização das entrevistas .....	75
Anexo XVII	Tabelas de resultados geradas no programa SPSS .....	77
Anexo XVIII	Transcrição das entrevistas .....	133
Anexo XIX	Categorias de codificação das entrevistas .....	151
Anexo XX	Influência da variável tempo de serviço na apreciação da ADD .....	167
Anexo XXI	Influência da variável grau académico na apreciação da ADD .....	173
Anexo XXII	Influência da variável situação profissional na apreciação da ADD .....	179





## **Introdução**

### **Nota de abertura**

A investigação em educação é um percurso de aprendizagem que permite a consolidação de conhecimentos e a descoberta de realidades, previamente percecionadas ou apenas pressentidas e frequentemente desconhecidas, que compõem a realidade educativa, na multiplicidade de perspetivas que tornam esta área de estudos fecunda e versátil.

O trabalho que aqui se apresenta resultou de um programa de doutoramento em Ciências de Educação que foi iniciado no ano de 2010. Por essa altura, a questão da avaliação do desempenho docente constituía uma temática assaz polémica, controversa e pertinente não só para os professores mas também para toda a sociedade. Mais do que a aplicação de um modelo de avaliação do desempenho docente, que não satisfazia os professores e que levantava dúvidas sobre a sua eficácia em alguns setores da sociedade, era frequente o fogo cruzado de acusações entre os professores e os seus representantes e a tutela, secundado por opiniões, mais baseadas em aspetos ideológicos do que em constatações empíricas, que afirmavam a pouca vontade dos professores em serem avaliados.

Conhecendo a realidade educativa a partir de dentro, isto é, tendo conhecimento das conceções dos decisores políticos e da sua aplicação à realidade das escolas, pareceu-nos importante realizar um estudo que permitisse efetuar a análise pelos professores de um modelo de avaliação que esteve em vigor durante quatro anos, apesar das reformulações, amputações e acrescentos a que foi sujeito e, ao mesmo tempo, apresentar, com base nas opiniões destes profissionais de educação, um modelo de avaliação que fosse maioritariamente aceite pela classe. Concomitantemente, considerámos atrativa a ideia de desenvolver e aprofundar conhecimentos sobre avaliação, em especial sobre a avaliação de desempenho docente, numa perspetiva de construção de conhecimento que nos facultasse uma visão mais abrangente sobre esta complexa área do conhecimento.

## Contextualização do estudo

O século XIX marcou o início da criação, estruturação e regulação dos sistemas públicos nacionais de ensino e o século XX foi o tempo da sua consagração, expansão e declínio, tal como Barroso (2001) refere.

Durante este último século, na maior parte dos países da Europa, deu-se um crescimento rápido dos efetivos escolares (alunos, professores, instalações) que se traduziu no alargamento das taxas de escolarização e das suas faixas etárias, no prolongamento dos anos de estudo obrigatório e no crescimento sucessivo das percentagens de financiamento público para a educação (Barroso, 2001).

No período compreendido entre o início do século XX e os anos 30 do mesmo século, o interesse focou-se no grau de eficácia dos professores<sup>1</sup> e na criação de diversos instrumentos de avaliação<sup>2</sup> (Good & Mulryan, 1997).

A expansão do sistema educativo, a realização de exames standardizados e o aumento da burocracia na gestão das escolas públicas, que caracterizou as primeiras décadas do século vinte, foram responsáveis, em grande medida, pelo estudo da eficácia do ensino<sup>3</sup>, pela avaliação dos docentes e pela preocupação relativamente aos padrões de ensino. Junta-se a estes fatores uma procura crescente da responsabilização dos professores, justificada pelos aumentos salariais e pelo crescimento do estatuto profissional dos professores.

Segundo Venâncio e Otero (2003), na década de 60 do século XX, a tónica foi colocada nos princípios de igualdade e de acesso à educação. Nessa altura, fazia-se sentir a época da expansão dos sistemas educativos, na certeza de que a mais educação corresponderia mais riqueza, consequência do desenvolvimento e da reconstrução

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, sempre que nos referimos a professores ou a docentes pretendemos designar os educadores de infância, os professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário.

<sup>2</sup> Os autores referem como instrumentos de avaliação dos professores as observações feitas pelos alunos, as escalas de pontuação, as escalas de classificação, entre outros.

<sup>3</sup> Por ensino entende-se “uma acção sistematicamente organizada, com o objetivo de ajudar os aprendentes a apropriarem-se dos utensílios intelectuais construídos no quadro da frequência escolar de uma dada disciplina” (Hadji, 1995, p. 32).

económica resultantes da Segunda Guerra Mundial e da proliferação dos regimes democráticos.

Nas décadas de 70 e 80 do século passado, com a crise dos sistemas educativos e o desejo de uma “omni-avaliação” (Machado, 2008, p. 193), assistiu-se a um conjunto de alterações estruturais na educação que se concretizou em reformas políticas, as quais deram origem a alterações ao nível da direção e gestão dos estabelecimentos educativos, na redução do número de alunos por turma e na flexibilização dos currículos. Todas estas alterações tinham como objetivo uma melhoria do sistema educativo e conseqüente reflexo nas aprendizagens. Levou-se a cabo a reestruturação da escola. Passado algum tempo, tornou-se evidente que, para a consecução daqueles fins, para além destes fatores, seria necessário também implementar medidas que reforçassem o desenvolvimento profissional<sup>4</sup> dos professores, tanto na formação inicial como ao longo da carreira, através da formação contínua, por outras palavras, as diretrizes apontaram para o desenvolvimento da profissionalidade do professor, como instrumento de consecução dos objetivos almejados.

A educação passou a ser vista de uma forma mais funcional, o que acarretou a constituição desta nova profissionalidade, depois do fracasso de um conjunto de reformas – as curriculares e as da própria escola – as quais tiveram como objetivo uma socialização escolar, alicerçada na educação profissional ao serviço de uma competitividade generalizada e transnacional. Nessa ordem de ideias, a visão funcional da escola consubstanciou-se na emergência do professor competente e eficaz, em relação ao qual a avaliação de desempenho<sup>5</sup> constituiu o elemento fundamental de escrutínio, vigilância e controlo profissional. Passou-se de tal forma de um controlo baseado na seleção para um controlo assente no desempenho que o fundamental da nova ordem profissional são os resultados do desempenho, dada a correlação que se estabeleceu entre os bons resultados e os bons professores (Alves & Machado, 2010). A importância e o relevo dados à

---

<sup>4</sup> Por desenvolvimento profissional entende-se “o proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional” (Duke & Stiggins, 1997, p. 166).

<sup>5</sup> Ao longo deste trabalho, as expressões “avaliação de(o) desempenho docente”, “avaliação de(o) desempenho”; “avaliação docente” e “avaliação de(os) professores” referem-se à mesma realidade, isto é, designam o “processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial, ou outras” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 11).

avaliação de desempenho docente podem, também, ser explicados pelo défice de qualidade educativa que se verificou em alguns países e que é, em parte, o responsável pela incapacidade de os estudantes desenvolverem as suas trajetórias e capacidades com vista à obtenção de possibilidades e oportunidades de realização pessoal e profissional (Román & Murillo, 2008).

Como forma de aferir o desempenho destes profissionais e a sua adequação aos objetivos de cada sistema educativo, foram implementados sistemas de avaliação de desempenho cujos resultados, como referem Alves e Machado (2010), “dependem tanto das condições em que se formaliza[m] e aplica[m], quanto do desenho formal que existe no papel, dado que os resultados e efeitos do processo de avaliação são uma junção de muitos fatores técnicos e organizacionais, que interatuam entre si de um modo importante” (p. 90). Entre estes fatores, encontram-se as características organizacionais locais, o clima institucional, as estruturas organizativas, o estilo de liderança. Por outro lado, as organizações escolares foram também elas afetadas pela avaliação. Tendo em si um cariz político, a avaliação é um instrumento que se constrói a partir de um juízo de valor (Hadji, 1994), o que implica a seleção de critérios e a acumulação de conflitos.

No entanto, também é possível perceber que as políticas de avaliação de professores se espalharam rapidamente por todo o mundo ao longo das últimas décadas, implementadas como soluções rápidas para garantir ao público que os governos estavam a abordar os problemas educacionais. Na sua esmagadora maioria, estas políticas foram movidas por um imperativo de negócios neoliberais que têm capturado a imaginação dos decisores políticos do sector público da educação. Assim, os discursos da prestação de contas<sup>6</sup> tornaram-se o modelo paradigmático das políticas de avaliação de professores.

Porém, nem sempre as práticas de avaliação docente facilitaram ou propiciaram a melhoria da qualidade educativa. Reconhece-se um conjunto de aspetos que impediu que essa avaliação gerasse conhecimento útil para a melhoria das práticas pedagógicas. Entre eles, contava-se o facto de a avaliação de desempenho ser uma avaliação “externa”, no sentido em que os modelos de avaliação de professores se desenvolviam normalmente

---

<sup>6</sup> Designada, nos países anglo-saxónicos, por *accountability*.

por razões alheias aos próprios professores, muitas vezes para mostrar ao público que os alunos estavam a receber o ensino adequado ou que os professores eram competentes, em vez de proporcionarem informação que estes pudessem utilizar para desenvolver melhor o seu trabalho, tanto mais que muitos dos modelos de avaliação eram desenhados e implementados sem que a opinião dos professores fosse tida em conta. Por outro lado, a complexidade do ensino, que tem de ser encarado como uma função multidimensional, inviabilizava avaliações mais fiáveis devido aos inúmeros fatores que se pretendia avaliar. Para além disso, não era dada grande atenção ao contexto em que se desenrolava o ensino ou, mais frequentemente, não existia uma teoria que pudesse ordenar ou concetualizar os fatores constituintes do ensino. Há ainda que referir que muitas avaliações eram resultado de observações pouco estruturadas ou pouco frequentes da prática pedagógica (Good & Mulryan, 1997).

Estes aspetos que obliteraram os melhores desígnios da avaliação de desempenho assentavam, na realidade, na falta de consenso acerca dos propósitos e procedimentos desta avaliação, na medida em que existe uma certa ambivalência na população relativamente ao papel profissional dos professores, tal como se sabia pouco acerca da relação existente entre a prática letiva, os comportamentos na sala de aula, as diversas oportunidades de aprendizagem e resultados obtidos pelos alunos. Estas imagens esbatidas e pouco precisas contribuíram para a ausência de um investimento económico sério e substantivo para compreender o processo de avaliação docente. Como resultado destes fatores, os processos de avaliação<sup>7</sup> converteram-se num ritual no qual se implicaram avaliadores e avaliados por saberem que era isso que se esperava deles, ao invés de atribuírem valor ao processo, tanto mais que os procedimentos de avaliação eram os mesmos para todas as escolas, independentemente do contexto em que se integram ou do público-alvo que serviam (Good & Mulryan, 1997).

Ainda assim, a partir da década de 80, do século passado, nos Estados Unidos, constatou-se um interesse crescente e sustentado pela temática da avaliação do desempenho docente, verificável pelo incremento do número de estudos que a abordaram, pelo aumento do número de publicações que a ela se dedicaram e pela aplicação de

---

<sup>7</sup> Por processo de avaliação ou processo avaliativo entendemos a implementação de um modelo de avaliação, num determinado contexto.

medidas governamentais destinadas a certificar o grau de profissionalidade dos professores.

Em termos gerais, quando o novo século chegou, existia um maior interesse pelas políticas educativas, mais sofisticação na investigação sobre ensino e avaliação de professores e um maior comprometimento destes profissionais de forma a resolver ou mitigar as questões mais complexas do ensino e da aprendizagem (Millman & Darling-Hammond, 1997).

Em Portugal, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se verificado uma assinalável mudança no sistema educativo, pautada por uma maior exigência na qualidade de ensino, com consequências na avaliação da eficácia das escolas e dos professores, tangível na inscrição normativa de processos avaliativos para as instituições e para os seus profissionais. Pretendia-se, no caso dos professores, que a avaliação e a melhoria do desempenho docente funcionassem como correlato da melhoria do sistema educativo.

A mais incisiva alteração relacionada com a avaliação de desempenho docente decorreu da aplicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e da sua regulamentação. Para além do imobilismo que identificava nos anteriores normativos que republicaram o Estatuto da Carreira Docente, atinente ao desenvolvimento e eficácia do sistema educativo, o decisor político apontava as causas desta estagnação, entre outros fatores, à progressão na carreira decorrente do tempo de serviço, sem que para tal tivesse lugar uma avaliação efetiva, e à formação contínua divergente do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas. O lenitivo para esta situação foi a instituição de um modelo de avaliação de desempenho superiormente exigente e a divisão da carreira docente em duas categorias, o professor e o professor titular.

Consequentemente, a conceção do novo modelo de avaliação, que alterou as relações de paridade entre os professores para relações de hierarquia, e a sua implementação desencadearam forte contestação, ruidosa ou mais silenciosa, mas que sempre se dirigiu para as características do modelo, em especial para a burocracia e para o acréscimo do volume de trabalho, para além da divisão da carreira, que colocou os professores titulares como avaliadores dos restantes professores sem que para isso tivessem tido formação ou reconhecimento junto dos pares.

Perante este quadro, a tutela entendeu proceder a reduções, amputações e alterações que deixaram o modelo esvaziado das suas principais linhas de força e os professores exauridos, na tentativa de acompanharem este processo dinâmico, e descrentes acerca das potencialidades da avaliação de desempenho docente se instituir como um mecanismo potenciador da melhoria do desempenho e do desenvolvimento profissional.

Passado um lustro, aproximadamente, desde o final do segundo ciclo de avaliação, a investigação sobre a avaliação de desempenho docente encontra renovada veemência, aproveitando o olhar diferido sobre um processo conturbado, que lhe abre amplas possibilidades de análise. Ao iniciarmos esta investigação, pretendemos contribuir para a compreensão do fenómeno da avaliação de professores e, partindo do pressuposto que o sucesso de um modelo de avaliação, independentemente dos seus objetivos e finalidades, depende significativamente da participação e da compreensão dos seus desígnios por parte dos intervenientes, concretizar a possibilidade de estes profissionais apresentarem contributos para a concetualização e implementação de um modelo de avaliação docente que se constitua como uma estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria do sistema educativo.

### **Objetivos do estudo**

A investigação sobre avaliação de desempenho docente, objeto deste estudo, tem-se vindo a constituir como um dos principais indicadores do reconhecimento da importância atribuída a esta temática e tem funcionado com um mecanismo de deteção de problemáticas impeditivas do seu esperado contributo para a melhoria do sistema educativo.

No caso presente, pareceu-nos premente apresentar a descrição genérica e a avaliação do modelo de avaliação de desempenho docente, em vigor entre 2007 e 2011<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> Decidimos separar a avaliação de desempenho dos professores até 2011 porque o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, no seu artigo 5.º, estabelece que a avaliação de desempenho decorre de dois em dois anos. Assim, o Ministério da Educação determinou que os anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009 correspondiam ao 1.º ciclo de avaliação e os anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 diziam respeito ao 2.º ciclo de avaliação. Cada fim de ciclo ocorre no final do ano civil. A avaliação de desempenho atribuída até ao final do ano civil de 2011 correspondeu ao ciclo de avaliação de 2009/2011 (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, art.º 11.º).

na percepção dos docentes e tentar definir um modelo de avaliação que se adeque às necessidades e especificidades da profissão docente, contando para isso com a participação dos professores na sua conceção e elaboração, como estratégia para a mobilização e aceitação do processo por parte destes profissionais. Indagar a realidade para questionarmos o passado, e com ele aprendermos, e perspetivarmos o futuro afigurou-se-nos um percurso investigativo atrativo.

Seguimos o conselho de Quivy e Campenhoudt (2013) e iniciámos o estudo pela definição da questão de partida, dado que esta “constitui um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico [...] Isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (pp. 34-35).

No caso presente, as questões de partida que emergiram do contexto geral usado como pano de fundo para o estudo foram as seguintes:

- Como descrevem e avaliam os professores o modelo de avaliação de desempenho docente vigente entre 2007 e 2011?
- Que configuração deve assumir um modelo de avaliação de desempenho docente, de acordo com a visão dos professores?

Desta forma, tendo em consideração estas questões de partida, surgiram questões mais específicas que permitiram delinear a investigação, definir as áreas de atuação e servir de base para a recolha de evidências:

- Como foi percecionado pelos professores o modelo de ADD que vigorou de 2007 a 2011?
- Que avaliação fazem os professores desse modelo?
- Quais as finalidades e objetivos que os professores apontam para a ADD?
- Quem consideram os professores que devem ser os responsáveis pela ADD?
- Que articulação deve existir entre a ADD e outros componentes de avaliação da escola?
- Que carácter e natureza deve assumir a ADD?
- Quais os padrões de desempenho, os aspetos avaliados e os critérios de avaliação que devem ser postos em prática na ADD?



- Que instrumentos e fontes de informação devem ser privilegiados na ADD?
- Quem devem ser os avaliadores e que perfil devem revelar?
- Que usos devem ser dados aos resultados da ADD?

A investigação sobre a avaliação de desempenho docente tem-se estruturado em torno de um conjunto diversificado de temáticas, problemáticas e dimensões. Os três principais eixos identificados - 1) a avaliação estrutural e processual: lógica(s) do processo de avaliação, 2) a avaliação enquanto fator de desenvolvimento profissional, 3) a avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação - constituem-se como um ponto de partida para um referencial epistemológico com múltiplas valências funcionais no quadro de mudanças que o sistema educativo tem comportado (Mesquita-Alves, Costa & Machado, 2011).

O presente estudo insere-se no primeiro eixo - a avaliação estrutural do processo - pela explícita intenção colocada na sua génese de compreender a conceção, estrutura e implementação do modelo de avaliação de professores e, em última análise, de perceber a lógica do processo de avaliação, e de facultar dados que permitam a reconfiguração do modelo suportada por um entendimento abrangente das suas especificidades.

### **Estrutura do estudo**

A presente investigação abre com uma Introdução e, de seguida, segmenta-se em duas partes principais, a Parte I e a Parte II.

Na Introdução, contextualiza-se o estudo, apresentam-se as questões de partida, os objetivos e descreve-se a estrutura do trabalho de investigação.

A Parte I, dedicada ao enquadramento geral da investigação, corresponde à revisão bibliográfica abrangente que serviu de suporte teórico à área de estudo em que esta investigação se integra e é composta por três capítulos. O Capítulo I - Quadro conceptual - integra o quadro concetual da avaliação e da avaliação de desempenho docente. Depois da definição de avaliação, apresenta-se um conjunto de perspetivas de construção teórica em avaliação e a relação existente entre a avaliação de desempenho e a profissionalidade docente, a que se segue a descrição dos componentes de um modelo de avaliação de desempenho docente, constituintes que se revelam essenciais para o enquadramento

conceitual do objeto de estudo, dos objetivos a atingir e das opções metodológicas a tomar. No Capítulo II - A avaliação de desempenho docente em Portugal - pretende-se descrever e analisar a evolução histórica da avaliação de professores, desde 1974 até ao presente, no intuito de apresentar os normativos legais que nem sempre mereceram o parecer favorável dos docentes, as causas deste fenómeno e as consequências que daí advieram para os docentes e para o sistema educativo. Este capítulo termina com uma revisão das investigações que, em Portugal, se ancoraram nesta temática. O Capítulo III - Avaliação do desempenho docente além-fronteiras - almeja escrutinar as práticas de alguns países no que a esta temática diz respeito e inicia-se com uma revisão de investigações internacionais a ela associadas.

A Parte II é constituída por três capítulos: o Capítulo IV - Metodologia de investigação - apresenta os objetivos, a natureza da investigação e a fundamentação das escolhas metodológicas que guiaram o percurso de pesquisa empírica, para além da caracterização da amostra e dos procedimentos prévios à aplicação dos instrumentos de recolha de dados. O Capítulo V - Apresentação dos resultados - integra os resultados obtidos com a aplicação de um inquérito a 589 professores, através das análises quantitativa e qualitativa, relativamente às representações dos inquiridos sobre o modelo de avaliação implementado entre 2007 e 2011 e os contributos obtidos para a definição de um novo modelo de avaliação do desempenho docente. Procura-se também encontrar correlações significativas entre variáveis. No Capítulo VI - Discussão dos resultados -, ao elaborar hipóteses explicativas para a compreensão das perceções detetadas e circunscritas a cada uma das questões específicas definidas, analisam-se os resultados obtidos, convocando o quadro conceitual inicialmente referenciado, confrontando-os com as conclusões de diversos estudos realizados nesta área, no sentido de interpretar as perceções dos docentes relativamente a alguns aspetos do primeiro modelo de avaliação e de sustentar as conceções que permitem delinear um novo modelo de avaliação de professores.

Por último, nas Conclusões, recuperam-se os objetivos da investigação, para os quais são destacados os dados e as interpretações mais significativas. Nas Considerações finais, enunciam-se, ainda, algumas das limitações do estudo e apresentam-se matérias que podem constituir o ponto de partida para futuras investigações.

# Parte I – Enquadramento geral

## Capítulo I

---

### Quadro Concetual



---

## 1. 1. O conceito de avaliação

---

Numa perspetiva de indagação e de construção do conceito, parece-nos importante iniciar esta secção apresentando uma definição da palavra avaliação, no intuito de torná-lo operacional e aplicável aos objetivos do estudo que pretendemos realizar, depois de explanarmos as várias conceções do termo.

A definição de avaliação, pela polissemia da palavra, apresenta vários matizes, de acordo com os autores ou mesmo com as épocas em que é produzida. No caso presente, importa elucidar a semântica para tornar clara a realidade referenciada pelo seu uso. Usamos, para tal, um conjunto de definições que aportam conceitos e perspetivas que contribuem para a definição que apresentamos.

Álvarez Méndez (2002) identifica um conjunto de ações que considera associadas ao ato de avaliar e que revelam a sua amplitude e complexidade. Assim, defende que avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender e que, por conseguinte, o avaliador pretende conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo e/ou de um resultado.

De Ketele (2010) afirma que avaliar “consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar esse conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com o referencial pertinente para fundamentar uma decisão adequada à função visada” (p. 14).

Por outras palavras, verificamos que avaliar exige um ponto de partida e um ponto de chegada e a possibilidade de situar um comportamento, um desempenho ou um produto na escala compreendida entre esses dois pontos. Hadji (1994) confirma esta ideia quando resume o essencial da avaliação a uma relação entre o que existe e o que é esperado, à relação entre um dado comportamento e o comportamento-alvo e à relação entre uma realidade e um modelo eficaz.

Esta definição permite delinear o quadro concetual de avaliação, ao especificar dois conceitos relevantes para a compreensão deste processo: o referente, que é o conjunto

de normas ou critérios que serve de grelha de leitura do objeto a avaliar, e o referido, constituído pelas características que serão salientadas através dessa leitura. Contudo, o processo não se encontra concluído sem que se proceda, por parte do avaliador, a “juízos de valor” que Hadji (1994) define como

aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implicar ter definido um valor. Da diferença entre o referente e o referido, subjaz o valor do objeto em análise, isto é, a avaliação, que resulta do “juízo de valor”. (p. 32)

A ideia é corroborada por Rodrigues (1999) que afirma que a avaliação inclui um juízo de realidade, relativamente ao referido, e um juízo de valor, efetuado pelo confronto entre o referente e o referido. Assim, é o referente que permite perspetivar, orientar, justificar e realizar escolhas ou tomar decisões.

Figari (1996) define o referente como “o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida” (p. 47), ou seja, aquilo em relação ao qual um juízo de valor é emitido. Já o referido, representa “aquilo a partir de quê um juízo de valor é emitido [...], o referido é a representação dos factos...” (p. 48). E conclui que o processo de avaliação consiste, então, numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente almejado (que fixa o estado final necessário e desejável e desempenha um papel instrumental) e o referido realizado (que designa a parte da realidade escolhida como material para esta reflexão ou medida).

Desta forma, Figari (1996) considera que o elemento central da operação de avaliação recai na construção e explicitação do referencial, isto é, na referencialização que descreve como “o processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional)” (p. 52). A referencialização compreende o processo de delimitação dos referentes com base num contexto específico, ou seja, “consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações” (p. 52), enquanto o referencial designa o produto acabado e que servirá de orientação e justificação para a procura e recolha de informação em ordem à construção do referido, possibilitando a confrontação entre ambos.

Mas a avaliação só se realiza na plenitude se se proceder a um juízo de valor: “Avaliar é mesmo tomar posição sobre o “valor” de qualquer coisa que existe” (Hadji, 1994, p. 35). O conceito de avaliação constrói-se, pois, a partir de três palavras-chave emergentes: verificar (a presença de qualquer coisa que se espera, conhecimento ou competência); situar (um indivíduo ou uma produção, em relação a um nível, um marco); julgar (o valor de...).

Para Fernandes (2008a), a avaliação pode ser descrita como

uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades lógicas e políticas próprias. (p.5)

Para que possamos trabalhar, ao longo deste estudo, com todos estes conceitos de forma clara e funcional, definimo-los agora. Assim, por avaliação entendemos

o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto. (Hadji, 1994, p. 31)

Os dados que Hadji aponta como pertencentes à ordem do ideal constituem o referente que consiste num “modelo ideal articulando intenções significativas. Grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade” (Hadji, 1994, p. 188).

O referido é o “conjunto de dados observáveis através dos quais uma realidade é captada. Conjunto de elementos considerados representativos de um objecto” (Hadji, 1994, p. 188).

A referencialização é o conjunto de modalidades que consiste em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir um sistema de referências relativo a um objeto (ou situação) preciso e em relação ao qual se podem justificar os diagnósticos e as avaliações (Figari, 1996). Por outras palavras, a referencialização é uma prática de investigação e de avaliação que procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto (Correia, 2009).

Desta operação resulta o referencial que constitui um produto acabado do processo de referencialização, uma formulação momentânea da referencialização, um resultado final de um processo de procura de um conjunto de referentes, externos (leis, teorias) e internos (respeitantes ao contexto), relativo a um objeto, para o qual se definiram os pontos de referência estruturantes - as dimensões -, que determinaram a configuração e seleção dos critérios de avaliação<sup>9</sup> que fundamentam o julgamento do valor do objeto, a partir de indicadores<sup>10</sup> objetivamente observáveis e mensuráveis.

Esquemáticamente, apresenta-se o processo na Figura 1.

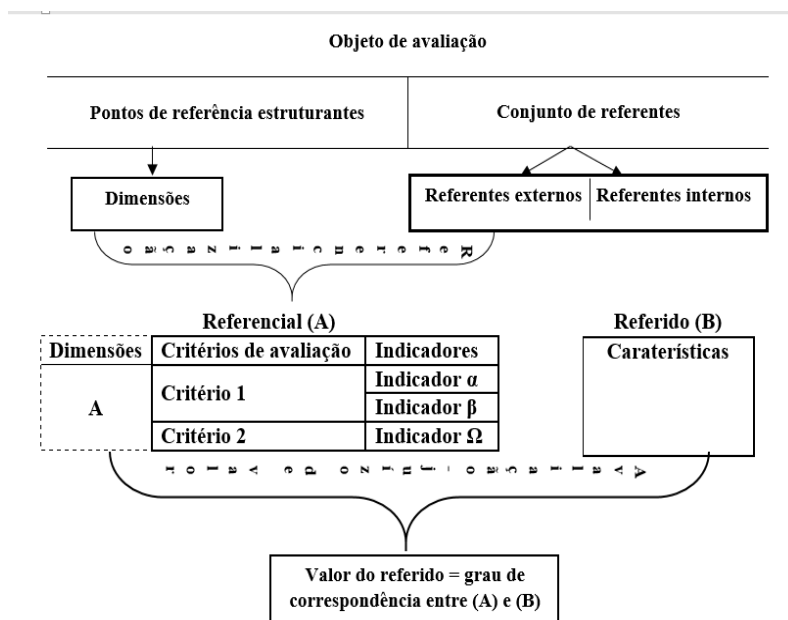


Figura 1. Construção da avaliação.

<sup>9</sup> De acordo com Martins, Candeias e Costa (2010), critério [de avaliação] pode ser definido como um enunciado claro que expressa a qualidade de uma situação determinada. Neste estudo, por uma questão de operacionalização, entendemos que as expressões critério de avaliação ou parâmetro avaliativo designam a mesma realidade. Curado (2002) distingue entre critérios administrativos (aqueles que implicam o uso de legislação para avaliar os professores) e critérios profissionais (aqueles que permitem avaliar aquilo que os professores devem ser capazes de fazer).

<sup>10</sup> Para Hadji (1994), o indicador assume-se como uma caraterística particular que é testemunho da existência de um determinado fenómeno e que corresponde a um sinal de um efeito esperado.



---

## 1. 2. Perspetivas da construção teórica em avaliação

---

### 1. 2. 1. Breve resenha histórica

---

De acordo com Donaldson e Lipsey (2006), a avaliação tem uma breve mas interessante história. O primeiro grande marco na avaliação escolar teve lugar nos anos 40 do século passado com o trabalho de Ralph Tyler “Eight Year Study” (1933-1941), que foi determinante para o desenvolvimento da avaliação como disciplina. Contudo, o primeiro *boom* da avaliação ocorreu nos anos 60 e 70 do mesmo século, durante as administrações de Kennedy e Johnson, na altura em que os programas sociais suportados por fundos públicos foram postos em prática, em grande escala, com o objetivo de combater as desigualdades sociais (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004), o que implicou o desenvolvimento de métodos de análise e avaliação para responder ao desafio de determinar os impactos destes programas e das políticas sociais subjacentes.

O segundo *boom* da avaliação está a ser agora vivenciado e, para além de ser mais global na medida em que o interesse pelos valores da prestação de contas e do profissionalismo se faz sentir em todo o mundo, apresenta características distintas do primeiro (Donaldson & Scriven, 2003). Como forma de comprovar este ressurgimento da importância da avaliação, verifica-se, atualmente, a existência de um número muito significativo de associações profissionais de avaliação, cerca de 50, enquanto em 1990 eram cinco<sup>11</sup>. Além disso, a cooperação entre estas associações com o objetivo de partilharem conhecimentos que possibilitem a melhoria das práticas avaliativas é uma realidade.

Como resultado desta nova realidade, têm aparecido novas teorias de avaliação, novos métodos, novos instrumentos que permitem uma abordagem mais distinta e mais adequada a cada um dos contextos.

Naturalmente, a elaboração do texto que se segue constituiu um desafio visto que exigiu uma seleção de perspetivas teóricas e de autores. Assim, no que diz respeito às

---

<sup>11</sup> Esta realidade refere-se aos Estados Unidos da América, tal como se deduz pela origem dos autores.

arrumações teóricas, optámos por apresentar, ainda que brevemente, aquelas que se revelam funcionais em termos de conhecimento, como é o caso das quatro gerações de Guba e Lincoln (1989) ou da árvore das teorias de avaliação de Alkin e Christie (2004). Quanto às perspectivas teóricas que seleccionámos, a escolha baseou-se no grau de importância que lhe reconhecemos, na medida em que muitos dos seus conceitos têm aplicação na atualidade.

### **1.2.2. A avaliação como disciplina teórica**

---

Fernandes (2010) defende que a construção teórica no domínio da avaliação tem resultado, ao longo do tempo, da definição e da harmonização de um conjunto de elementos que são aceites como integrantes da “boa” avaliação e que contribuem para a sua execução. Contam-se, entre eles, os principais propósitos da avaliação, a perspectiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados, o papel dos avaliadores, o papel e graus de participação de todos os que possam estar interessados nos resultados da avaliação (*stakeholders*<sup>12</sup>), a definição das audiências a privilegiar, a natureza e a divulgação do relatório de avaliação.

Embora haja autores conceituados como Scriven (1998, 2003), Stufflebeam (2001, 2003), entre outros, que consideram que o papel da “teoria” na avaliação não é relevante, o facto de a avaliação se ter vindo a consolidar como domínio científico de forma inquestionável (Fernandes, 2010), para além das opiniões de outros autores, também eles com contribuições relevantes em matéria de avaliação, como Alkin (2004), Donaldson (2003) e Shadish (1998), por exemplo, levou-nos a procurar uma base teórica onde assentem as ideias que desenvolveremos mais adiante sobre avaliação de desempenho, porque “all evaluators should know evaluation theory because it is central to [...] professional identity” (Shardish, 1998, p. 1). Podemos aduzir outros motivos para a necessidade da definição da teoria para a avaliação, como a necessidade de estabelecer as ligações necessárias entre todas as áreas práticas e entre todos os tipos de mecanismos

---

<sup>12</sup> O termo *stakeholders* deve ser entendido, segundo a aceção de Stufflebeam e Shinkfield (2007), como “those who are intended to use the findings, those who may otherwise be affected by the evaluation, and those expected to contribute to the evaluation” (p. 330).

e procedimentos teóricos, de modo a articulá-los e a desenvolver conceitos e linguagem comuns (Fernandes, 2013).

No entanto, a avaliação tem enfrentado algumas dificuldades para se constituir como disciplina teórica, em especial pela natureza do seu objeto, isto é, as afirmações avaliativas são naturalmente valorativas, o que tem contribuído para que haja dificuldades no seu reconhecimento teórico por parte de setores do mundo acadêmico. Ainda assim, Fernandes (2013) postula que esta posição, assumida por cientistas e filósofos da Ciência, que se baseiam na filosofia lógico-positivista, a qual defende a independência das Ciências Sociais de quaisquer valores, tem sido recusada por um conjunto de investigadores e avaliadores como Guba e Lincoln (1989), Scriven (1994b) e Stufflebeam e Shinkfield (2007). Na verdade, parece existir um equívoco de argumentação que tem suportado estas ideias mais radicais, visto que aqueles cientistas e filósofos tendem a considerar as afirmações avaliativas como algo arbitrário, revelando gostos ou preferências pessoais, quando se sabe que elas são o resultado de definições e de factos.

Independentemente destas polémicas, a avaliação tem-se consolidado como uma disciplina científica, tanto mais que tem desenvolvido instrumentos que podem ser usados por outras disciplinas, o que a torna, nas palavras de Scriven (1994b, 2008), uma transdisciplina, na medida em que

1. Transdiscipline meaning a theory, point of view, or perspective that has some application in several disciplines. This is the earlier of these two uses of the term, and was applied by people in reference to both Marxism and feminism, since both points of view can affect one's stance in many traditional disciplines such as sociology, psychology and economics.

2. Transdiscipline meaning a discipline that has standalone status as a discipline and is also used as a methodological or analytical tool in several other disciplines [...]. (Scriven, 2008, p. 65)

Desta forma, a avaliação, primeiramente, pôde ser classificada como uma transdisciplina visto que é um elemento essencial para as outras disciplinas académicas, funcionando como um instrumento que as diferencia das pseudo-disciplinas pela distinção que permite fazer entre os dados e as hipóteses de alta qualidade relativamente àqueles que não a revelam. Pode também, em segundo lugar, ser considerada uma transdisciplina porque apresenta um conjunto nuclear de matérias, como teorias, metodologias, conceitos e lógica, que a distingue das outras disciplinas. Para Scriven

(2008), a Estatística ou a Lógica, tal como a avaliação, são transdisciplinas na medida em que possuem matérias ou áreas puras, para além das áreas aplicadas, e que são usadas por outras disciplinas. Porém, se a avaliação não tem demonstrado problemas nas áreas aplicadas devido às circunstâncias e aos problemas de natureza prática com que lida, o mesmo não se tem passado na sua área pura, ou seja, não tem sido fácil definir o seu núcleo central, no sentido de que os conceitos integradores e as definições possam delimitar a sua essência (Fernandes, 2013).

Mau grado estas dificuldades, a avaliação tem sido objeto de várias tentativas de organização concetual ou de arrumação teórica, as quais fazem parte da construção de modelos ou teorias que são o sustentáculo de práticas avaliativas de reconhecido interesse social. Convém, então, distingui-las, de modo a que possamos encarar o processo avaliativo com a segurança que nos transmitem as abordagens teóricas, pois, como afirmou Lewin (1952), ‘there is nothing more practical than a good theory’ (p. 169).

Antes da apresentação das perspetivas de construção teórica que se podem aduzir na análise da avaliação, convém esclarecer a diferença entre teoria e modelo de avaliação, tanto mais que as duas expressões são usadas comumente com o mesmo significado. No entanto, os especialistas apresentam algumas distinções que referimos de seguida.

Segundo a ideia de Simões (2000), “os modelos são representações de aspetos de uma teoria que ajudam a compreender e a construir a teoria, não podendo, por isso, utilizar-se o termo de modelo como sinónimo de teoria” (p. 31).

Por seu lado, Alkin (2004) afirma que os termos abordagem ou modelo de avaliação são mais apropriados do que teoria para descrever estes modelos prescritivos, que são um conjunto de regras, prescrições, proibições e enquadramentos orientadores que especificam o que é a boa e adequada avaliação e o que os avaliadores devem fazer, e os modelos descritos que se constituem como um conjunto de pressupostos e generalizações que descreve ou demonstra atividades de avaliação, uma vez que nenhum destes modelos é preditivo no sentido em que não assenta numa base teórica empírica e não foi validado por pesquisa empírica. De acordo com os trabalhos de Alkin e Christie (2004) e Christie e Alkin (2013), as teorias prescritivas resultam da elaboração de ideias, por parte de proeminentes avaliadores, sobre a forma como a avaliação deve se conduzir.

Estas teorias apresentam a) aspetos relacionados com a metodologia a ser usada, b) o modo como a informação recolhida deve ser julgada e avaliada, e c) o enfoque do utilizador no resultado da avaliação.

Opinião semelhante tem Fernandes (2010) ao afirmar que prefere a designação de abordagem de avaliação em vez de modelo de avaliação porque muitas abordagens parecem mais um conjunto de argumentos de persuasão do que construções teóricas sólidas que lhe confirmam o estatuto de modelo.

A nosso ver, a teoria da avaliação dará origem a um modelo concetual de avaliação na medida em que este deve integrar um conjunto de pressupostos políticos e filosóficos que influenciam a sua conceção, planificação e execução. Por outro lado, modelo de avaliação poderá ser sinónimo de abordagem de avaliação, visto que, neste caso, de forma mais simples, se trata de enunciar elementos, aspetos e parâmetros que contribuem para a aplicação da teoria subjacente. Ao longo deste trabalho, aplicaremos estas definições por uma questão de operacionalização dos termos.

### **1.2.3. Modelos de avaliação**

---

Os modelos, tal como vimos atrás, são definidos como construções abstratas a partir das quais se pretende mostrar uma concetualização e descrição do processo de avaliação (Madaus & Kellagham, 2000). Por outras palavras, são representações de aspetos de uma teoria (Simões, 2000). No caso dos modelos de avaliação, podemos considerá-los como um conceção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação (Scriven, 1981) que assentam numa teoria.

Apresentamos, de seguida, três modelos de avaliação cuja seleção se justifica pela importância que os seus autores têm na concetualização da avaliação, o que se pode verificar pela perpetuação de conceitos e metodologias<sup>13</sup> que apresentaram e defenderam,

---

<sup>13</sup> Veja-se, por exemplo, a definição de objetivos, difundida pelas ideias de Tyler, e que permanece tão presente nos modelos avaliativos atuais; as perspectivas formativa e sumativa da avaliação, cujo autor é Scriven, e que são bases concetuais de modelos de avaliação de alunos e professores; ou ainda a influência do modelo CIPP, de autoria de Stufflebeam, e que é usado, entre outros propósitos, para a avaliação interna de escolas.

ao longo do século XX e no início do presente. Mais do que apresentar uma caracterização exaustiva de modelos de avaliação, procurámos identificar características de cada um deles, para além da sua contextualização, que expliquem a concetualização teórica inerente.

### **1.2.3.1. A avaliação centrada em objetivos - Ralph Tyler**

---

De acordo com Alkin e Christie (2004), o trabalho de Raph Tyler “The Eight-year Study” é um dos principais pontos de partida para o moderno programa de avaliação, embora tenha tido lugar nos anos 30 e 40 do século passado. Foi durante a primeira das décadas indicadas que o autor introduziu a expressão “avaliação educacional”. O contexto económico, político e social que se seguiu à Grande Depressão deu azo a que se atribuísse à educação e à escola a responsabilidade de incrementar e dinamizar o desenvolvimento e a modernização económica e social. Sem este contexto, a consagração do modelo tyleriano não teria ocorrido da forma que é conhecida. Ainda assim, é considerado um trabalho pioneiro na medida em que muitas das ideias com que ainda se opera na avaliação educacional surgiram desta obra. Veja-se, por exemplo, ideias como a classificação taxonómica dos resultados da aprendizagem, a avaliação formativa, a avaliação orientada para decisão, entre outras, que vieram influenciar os sistemas educativos e os modelos de avaliação nas décadas seguintes. Apesar deste manancial de ideias, Tyler centrou-se na especificação dos objetivos e na medição dos resultados. Esses objetivos são a base que seleciona as experiências de aprendizagem, os recursos didáticos e pedagógicos, definindo um percurso sequencial de conteúdos, e são também eles que servem de referência para a elaboração e aplicação de testes que permitam avaliar o rendimento escolar.

Na verdade, a “medida de rendimento escolar” resulta de uma lógica de comparação entre os dados do desempenho desejado e os dados do desempenho efetivo, apresentado como referência o “critério-padrão” ou “padrões de aceitabilidade”, pelo que se pode afirmar que o modelo de avaliação desenvolvido por Tyler se baseou, essencialmente, no ato de medir, realizando uma avaliação dos desempenhos dos sujeitos, tendo como objetivo a verificação de alterações de comportamentos resultado do processo

de ensino e de aprendizagem (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). O modelo de Tyler passa pela definição de objetivos educacionais, numa primeira fase, a que se segue a apresentação de experiências educacionais a oferecer aos alunos com o intuito de que estes alcancem os objetivos previamente definidos. Determinadas estas experiências educacionais, é premente organizá-las eficientemente de acordo com três critérios: continuidade, sequência e integração das competências a desenvolver. Por último, é fundamental ter a certeza de que os objetivos inicialmente definidos foram alcançados, o que acontece com base em procedimentos específicos realizados de forma instrumental, tanto na recolha da informação como no uso dos resultados da avaliação. Este processo racional de avaliação socorre-se de um conjunto de práticas que avaliam e certificam o processo e que se iniciam pela classificação dos objetivos numa tipologia em termos de comportamento, a que se segue a identificação de situações onde esses comportamentos podem ser verificados e a seleção dos melhores métodos para a obtenção de evidências relativamente a cada um dos objetivos, tendo em atenção a melhoria e o desenvolvimento. Por último, é necessário que se concebam meios para interpretar e usar os resultados obtidos. Desta forma, os objetivos educacionais são mudanças provocadas em seres humanos, isto é, consistem em produzir certas modificações nos padrões de comportamento dos estudantes e a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento ocorreram. Para além disso, a nível individual, a avaliação serve de orientação para o percurso de aprendizagem do indivíduo, devendo-se para tal identificar os pontos particulares que requerem mais atenção para o sucesso educativo; por outro lado, a avaliação é um instrumento primordial para informar os *stakeholders* sobre os sucessos da escola. A avaliação assume, assim, duas funções: por um lado, auxilia o trabalho do professor; por outro lado, reflete o nível de eficácia escolar (Tyler, 1949).

Stufflebeam e Shinkfield (1989) realçam em jeito de crítica, em relação a este modelo de avaliação, a perspetiva essencialista dos objetivos educacionais, devendo estes ser dispostos de acordo com determinada ordem de importância hierárquica, ao mesmo tempo que devem ser configurados em termos comportamentais. Para além disso, e apesar do autor atribuir a qualidade da retroalimentação ao processo de aprendizagem, os autores citados consideram-no uma espécie de processo terminal para realçar a importância dos

resultados finais dos programas de ensino, perdendo-se a oportunidade de aperfeiçoar o processo enquanto este decorre.

Em resumo, este modelo de avaliação centrado na verificação da consecução de objetivos é conceitualmente tão importante nos processos e mecanismos de avaliação que a sua influência, ainda que por vezes abalada ou sonogada, não pode ser descurada na definição das políticas educativas.

### **1.2.3.2. A avaliação orientada para o consumidor - Michael Scriven**

---

Opondo-se às teorias de Tyler, Scriven (1967) apresentou um modelo de avaliação que decorre sem que haja pré-definição de objetivos e em que o próprio avaliador desconhece as metas e objetivos do processo educacional. Esta avaliação, conhecida como *goal-free* ou avaliação orientada para consumidor/cliente, fornece importantes informações sobre os efeitos do programa educativo, do processo desencadeado ou do produto alcançado, reduzindo significativamente os fatores subjetivos da avaliação.

De acordo com Alkin e Christie (2004), a maior contribuição de Scriven é a forma inflexível como ele define o papel do avaliador na definição dos juízos de valor. Segundo as suas ideias, a sociedade exige a atribuição de valor e é esse o papel do avaliador. A ciência da valorização é a avaliação. Desta forma, avaliar significa muito mais julgar o valor de um dado programa face a um determinado quadro de necessidades de uma população específica do que determinar ou medir o grau de consecução de metas ou objetivos pré-determinados. Assim, avaliar pressupõe julgar o valor de um dado programa face a um quadro definido de necessidades de uma população específica.

A crítica que fez ao modelo de Tyler baseou-se no facto de esse modelo centrar a avaliação na consecução de objetivos, o que, na opinião de Scriven, se pode mostrar pouco adequado e escassamente condizente com as necessidades dos clientes/consumidores. O que define os resultados da avaliação é o grau de satisfação daqueles a quem se dirige. Para tal, a avaliação é um processo adaptável e flexível que contabiliza efeitos secundários, o que pressupõe a investigação de todos os resultados previstos e imprevistos, desejáveis ou indesejáveis.



Scriven (1967) desenvolve um modelo de avaliação centrado não só nos resultados como também nos processos e, por isso, defende a necessidade de distinguir entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A esta está reservado o estudo dos resultados, verificando a sua maior ou menor eficácia, e deverá ser realizada por avaliadores profissionais externos; àquela está destinada a apreciação da realização do processo, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria e à regulação dos seus processos (Fernandes, 2008b) e poderá ser realizada por avaliadores internos não profissionais.

Relativamente à metodologia, Scriven (1974) advoga uma configuração do tipo *modus operandi* (MO) que descreve da seguinte maneira:

The MO of a particular cause is an associated configuration of events, processes, or properties, usually in time sequence, which can often be described as the characteristic causal chain (or certain distinctive features of this chain) connecting the cause with the effect. (Scriven, 1974, p. 71)

Assim, o método consiste em realizar um exame metucioso de todas as potenciais causas e efeitos observados, procurando estabelecer relações resultantes das diferentes influências verificadas.

Para além deste modelo de avaliação, Scriven (1991) tornou consensual o reconhecimento da existência de dois tipos de referência nos processos de avaliação: por um lado, uma referência normativa onde se procura relacionar o desempenho de cada indivíduo com o desempenho médio do grupo em que se insere; por outro lado, uma referência criterial, que serve de base para relacionar os resultados obtidos por um indivíduo com critérios previamente estabelecidos, relativamente às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação. Estes dois quadros de referência não são antagónicos e frequentemente coexistem em processos avaliativos, como poderemos ver mais à frente.

Em termos gerais, este modelo de avaliação, sem referência a objetivos, assenta numa lógica indutiva e holística, na perspetiva de compreender, com mais facilidade, a natureza e extensão dos resultados obtidos (Graça *et al.*, 2011).

O modelo, como seria inevitável, recebeu críticas, em especial daqueles que consideraram que havia substituição dos objetivos pré-definidos por outros marcados

pelos avaliadores. A perspetiva subjetiva e utilitária do modelo também mereceu reparos (Graça *et al.*, 2011).

Relativamente à avaliação do desempenho docente, Scriven (1988) apresentou um modelo que se tornou um clássico (Murillo, 2007) e que se baseia numa análise detalhada dos conhecimentos e competências básicas do bom professor, distribuídos pelas seguintes áreas e subáreas:

1. KNOWLEDGE OF SUBJECT MATTER
  - A. In the fields of special competence
  - B. In across-the curriculum subjects
2. INSTRUCTIONAL COMPETENCE
  - A. Communications skills
  - B. Management skills
    - i) Management of process
    - ii) Management of progress
    - iii) Management of emergencies
  - C. Course construction and improvement skills
    - i) Course planning
    - ii) Selection and creation of materials
    - iii) Use of evaluation recourses (a. Local; b. Media; c. Specialists)
    - iv) Evaluation of course, teaching, materials, and curriculum
3. ASSESSMENT COMPETENCE
  - A. Knowledge about student assessment
  - B. Test construction/administration skills
  - C. Grading/ranking/scoring practices
    - i) Process
    - ii) Output
  - D. Recording and reporting student achievement
    - i) Knowledge about reporting achievement
4. PROFESSIONALISM
  - A. Professional ethics
  - B. Professional attitude
  - C. Professional development
  - D. Service to profession
    - i) Knowledge about the profession
    - ii) Helping beginners and peers
    - iii) Work for professional organizations
    - iv) Research on teaching
  - E. Knowledge of duties
  - F. Knowledge of the school and its context
5. OTHER DUTIES TO THE SCHOOL e COMMUNITY  
(Scriven, 1994a, pp. 166-167)

Este modelo de avaliação, baseado nos deveres dos professores, é colocado em prática através do preenchimento de uma lista de verificação de tarefas que poderá ser

considerada simplista e redutora. A lista de verificação (*Key Evaluation Checklist*) foi originalmente desenvolvida como resultado de uma avaliação feita pela Secretaria de Estado da Educação dos EUA. Scriven, de acordo com a sua interpretação da avaliação, começou a notar os erros recorrentes, as lacunas e as omissões, o que o remeteu para um trabalho de aperfeiçoamento que, segundo afirma, já teve lugar pelo menos quarenta vezes (Scriven, 2007). Todavia, o autor esclarece que o processo de análise que resulta da aplicação desta lista de verificação é um primeiro passo para a compreensão de algo mais complexo que é a tarefa do professor (Scriven, 1994a).

Podemos afirmar que o contributo de Scriven para a teoria da avaliação e para os modelos avaliativos é substantivo não só pela tónica que colocou no papel do avaliador como pela importância que atribuiu à avaliação formativa e sumativa nos processos avaliativos, as quais estruturam a avaliação, tal como a entendemos e praticamos hoje em dia.

### **1.2.3.3. A avaliação para a decisão - Daniel Stufflebeam**

---

CIPP é um acrónimo em inglês para quatro tipos de avaliação: *context* (contexto), *input* (entrada), *process* (processo) e *product* (produto) (Figura 2). O modelo CIPP, de Stufflebeam (1997), tem como base o conhecimento empírico. Na base desta teoria, encontram-se preocupações com a conceção de avaliação que se destina a permitir a tomada de decisões. No entanto, esta não é a sua única função porque, ao mesmo tempo, tem como objetivo garantir que os seus resultados têm um impacto direto sobre a mudança organizacional.

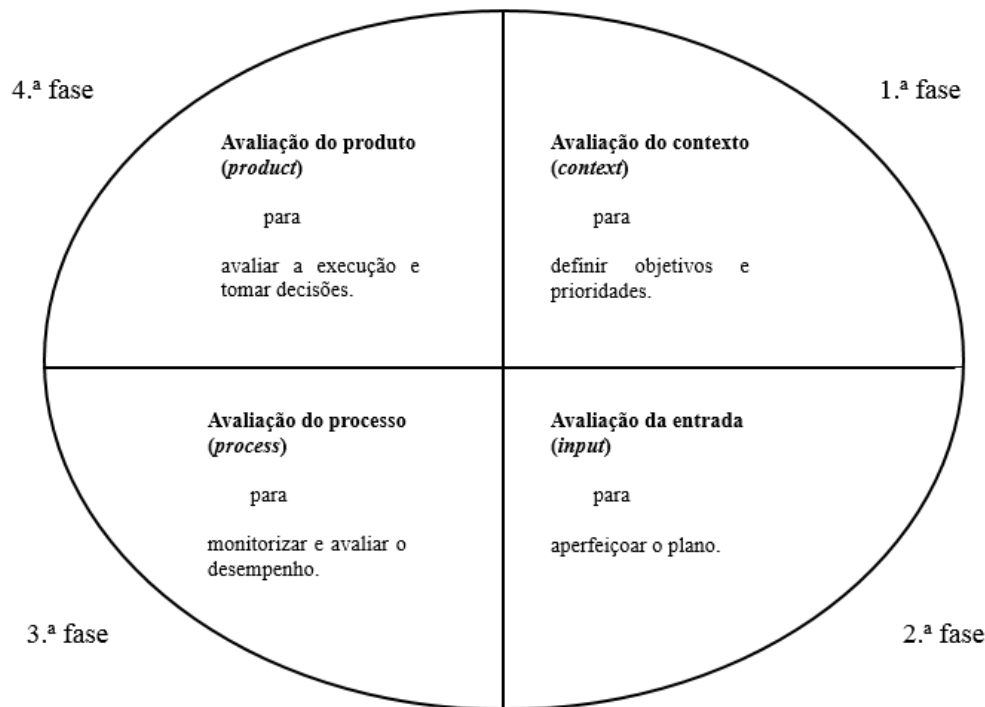


Figura 2. Modelo CIPP (baseado em Stufflebeam, 1997)

Stufflebeam dirigiu um projeto, no âmbito do programa *America's Elementary and Secondary Education Act*, com o objetivo de coordenar um centro responsável pelo desenvolvimento de uma teoria e de uma prática avaliativa. Este trabalho baseou-se no modelo tradicional de Tyler, partindo da identificação de objetivos comportamentais e passando pela seleção dos instrumentos mais adequados para avaliar o trabalho dos alunos comparativamente com os ditos objetivos. No entanto, um conjunto de problemas, entre os quais se contam a desadequação dos objetivos que se mostraram demasiado gerais, não reconhecendo as aprendizagens realizadas pelos estudantes, e a standardização dos testes de avaliação que não se adaptavam aos códigos linguísticos e aos níveis funcionais dos alunos, a que se juntou um processo de avaliação final que não ajudava os alunos ao longo do seu percurso educativo, levou Stufflebeam a considerar que era necessário uma definição de avaliação mais ampla, que não se limitasse à consecução de objetivos previamente definidos, mas que promovesse avaliações que ajudassem a tomar decisões sobre a administração assim como o eventual aperfeiçoamento do programa educativo (Moraz *et al.*, 2004).

Daniel Stufflebeam, juntamente com Guba, inicialmente desenvolveu o modelo CIPP, composto por quatro partes, como uma abordagem para a avaliação que incidu sobre o processo da tomada de decisões. A avaliação de contexto envolve a identificação das necessidades, dos problemas, das oportunidades assim como das dinâmicas e das condições de contexto relevantes para ajudar o grupo de utilizadores a decidir sobre objetivos, prioridades e resultados, isto é, para a escolha e definição de metas. A avaliação de entrada serve para identificar abordagens alternativas, planos de ação competitivos e orçamentos para levar a cabo os objetivos definidos, ou seja, leva a decisões sobre estratégias e modelos e consequente formatação das propostas iniciais. A avaliação de processo avalia a implementação de planos para ajudar os funcionários a realizar as suas atividades e, mais tarde, permitir aos *stakeholders* a avaliação do processo de implementação e a leitura dos resultados. No fundo, consiste em identificar falhas no programa com o objetivo de melhorar a sua implementação. A avaliação do produto mede os custos e os resultados, intencionais ou não, para tomar decisões que permitam a continuação ou reorientação do programa (reciclagem) (Stufflebeam, 1997).

Stufflebeam descreve o modelo CIPP de avaliação como um processo cíclico. A principal estratégia é trabalhar com uma avaliação cuidadosa, mantendo a flexibilidade. De acordo com Stufflebeam (1983), os avaliadores devem ver o projeto de avaliação como um processo e não como um produto. As avaliações devem fornecer um contínuo fluxo de informações aos decisores de forma a assegurar que os programas melhorem continuamente os seus serviços. Para aperfeiçoar os serviços, as avaliações devem auxiliar a tomada de decisões na alocação de recursos para melhor servir os seus clientes.

Nas palavras de Stufflebeam (2012), este modelo de avaliação permite um uso formativo, no sentido em que permite que a avaliação ajude a orientar um trabalho, podendo-se colocar quatro questões, uma para cada uma das fases, cujas respostas permitirão uma análise do processo de avaliação. Para o contexto, “O que precisa de ser feito?”; para a entrada, “Como deve ser feito?”; para o processo “Está a ser feito?”; e para o produto “Teve sucesso?”. Através de relatórios, os avaliadores mantêm os *stakeholders* informados, de forma a poderem tomar decisões.

Por outro lado, o modelo tem também um uso sumativo, bastando para tal que o avaliador utilize a informação obtida para responder às questões seguintes, de acordo com

as fases do modelo acima mencionadas: “O projeto foi desenhado com as metas claras, baseadas nas necessidades sentidas pelos beneficiários?”; “O trabalho foi orientado por um projeto adequado, de acordo com o pessoal e o orçamento envolvido?”; “O projeto desenhado foi executado de forma competente e eficiente e modificado quando necessário?”; “O projeto teve sucesso?”.

Stufflebeam deu o seu contributo para a elaboração do documento “Os padrões para avaliação de programas” do *Joint Committee for Educational Evaluation*. Focando-se em quatro domínios relacionados com a prática, descreve os padrões de qualidade pelos quais os avaliadores deverão realizar o seu trabalho. Os quatro domínios são a utilidade, a viabilidade, a propriedade e a precisão. A utilidade destina-se a garantir que a avaliação vai servir a necessidade de informação que os usuários sentem. Os padrões de viabilidade visam garantir que a avaliação será realista, prudente, diplomática e frugal. A propriedade destina-se a garantir que a avaliação será realizada de forma legal, ética e com o devido respeito pelo bem-estar das pessoas envolvidas na avaliação, bem como das pessoas afetadas pelos seus resultados. Os padrões de precisão são destinados a garantir que a avaliação irá revelar e transmitir informações tecnicamente adequadas sobre as características que determinam o valor ou mérito do programa a ser avaliado.

Assim, pode afirmar-se que o modelo de avaliação de Stufflebeam não pretende saber apenas se o programa é eficaz, mas visa sobretudo conhecer as partes do mesmo que funcionam melhor ou pior, com vista a proceder à sua reformulação (Graça *et al.*, 2011). De acordo com Sufflebeam (2012), “the CIPP model emphasizes that the evaluation's purpose is not only to prove but also to improve” (p. 244).

Em termos gerais, verificamos que se trata de um modelo de avaliação que se orienta para a obtenção de informação facilitadora da tomada de decisões, visando a compreensão, o aperfeiçoamento e a otimização dos modelos e das estruturas de programas, ao mesmo tempo que proporciona dados para a responsabilização sobre os fenómenos ocorridos durante o processo (Moraz *et al.*, 2004).

Shinkfield e Stufflebeam (1995) sistematizaram esta perspetiva de avaliação, tendo em atenção a avaliação do desempenho docente. O modelo de avaliação de desempenho docente proposto por Shinkfield e Stufflebeam (1995), de acordo com a

teoria de avaliação acima exposta, agrega os quatro parâmetros anteriormente referidos: o contexto, a entrada, o processo e o produto.

O parâmetro do contexto conta com as variáveis relativas no enquadramento, como a comunidade, a escola, e outras relativas a aspetos sociais, jurídicos e políticos. Estas variáveis facilitam o conhecimento do contexto de trabalho dos avaliados e o reconhecimento das necessidades, dificuldades e desafios com que se defrontam, alguns dos quais ultrapassam a esfera de ação da escola.

O parâmetro da entrada conta com as variáveis relativas à estruturação da avaliação, como sejam as políticas de avaliação, um modelo geral de avaliação, a definição das responsabilidades no processo de avaliação, as técnicas e instrumentos a utilizar e os recursos orçamentais empregues e as variáveis relacionadas com a dinâmica do processo, por exemplo, a conceção de avaliação, a gestão do processo, a formação dos avaliadores, as relações entre avaliadores e avaliados e a revisão periódica a fim de melhorar o sistema.

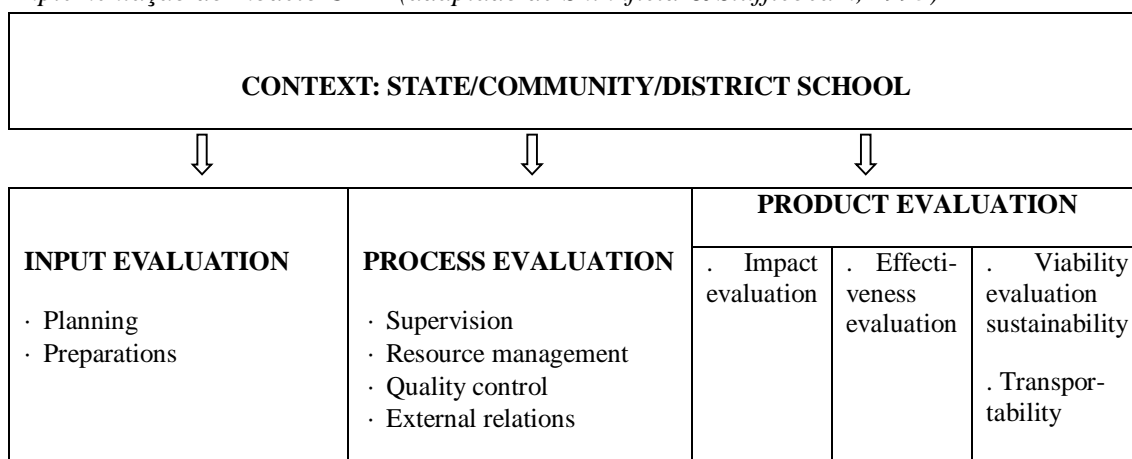
O parâmetro do processo conta com variáveis relativas à monitorização, à documentação e à avaliação da implementação do processo, nas quais se incluem a seleção de padrões e fontes de dados, indicadores, utilizadores e uso; a obtenção de informação relativa ao decorrer do processo; a elaboração de informação, através de *feedback* informativo e relatórios sumativos; e a aplicação da informação disponibilizada no sentido de conduzir o desenvolvimento profissional ou fundamentar decisões.

No parâmetro do produto é tida em conta a qualidade dos resultados da avaliação, face a quatro fatores: propriedade - inclui critérios de justiça, legalidade e ética, entre outros, que envolvem todos os participantes no processo de avaliação; utilidade - descreve a forma como a avaliação serve os propósitos dos destinatários; exequibilidade - disponibiliza critérios relativos à operacionalização do processo, como a planificação e condução das atividades, a orientação e a supervisão e a afetação dos recursos necessários para a sua concretização, tanto tempo como recursos financeiros; precisão - avalia a fiabilidade de todo o processo, determinado se a informação facilitada pelo processo de avaliação é digna de confiança.

Como se pode verificar, a descrição mesmo que muito breve do esquema proposto por Shinkfield e Stufflebeam (1995) (Quadro 1) permite-nos concluir que a contribuição destes autores é substantiva para o desenho, construção e avaliação de um modelo de avaliação do desempenho docente, embora a sua aplicação, devido à multiplicidade de variáveis que estão em jogo e à sua complexidade, seja uma tarefa hercúlea (Simões, 2000).

Quadro 1

*Implementação do modelo CIPP (adaptado de Shinkfield & Stufflebeam, 1995)*



Os três modelos de avaliação que selecionamos para esta apresentação foram sintetizados por Fernandes (1994) de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2

*Estratégias de avaliação, autores, características (adaptado de Fernandes, 1994)*

Estratégia de avaliação	Autor	Caraterísticas
<b>Avaliação por objetivos</b>	Ralph Tyler	Avaliar o grau de consecução dos objetivos; utilização de instrumentos objetivos; relevo à fiabilidade e validade; fácil de utilizar; foco nos produtos.
<b>Avaliação para os consumidores</b>	Michael Scriven	Obter informação útil acerca de produtos educacionais; utilização de listas de verificação; definição exaustiva de critérios; avaliação formativa e sumativa; influência no desenvolvimento de produtos; pode limitar a criatividade e a inovação.
<b>Avaliação para a decisão</b>	Daniel Stufflebeam	Obter informação útil para a tomada de decisões; avaliação de necessidades de informação dos decisores; visão sistémica da avaliação; modelo bem operacionalizado, com ênfase no modelo produtivo das organizações; racionalista.



#### **1.2.4. Arrumações teóricas em avaliação**

---

Esta secção pretende apresentar algumas arrumações teóricas em avaliação e, ao mesmo tempo, mostrar um pouco da evolução da “teoria” da avaliação porque, tal como afirma Alkin (2013): “to understand where we are in the field of evaluation today, it is important to revisit the old ideas – the roots – of evaluation and to see the way they were enhanced over time: the new growth, if you will” (p. 4).

As teorias da avaliação baseiam-se, em grande parte, nas teorias de avaliação de programas, tal como já foi referido atrás, na medida em estas últimas permitem moldar os aspetos da prática de avaliação, constituindo-se como um juízo de valor especializado sobre os objetivos, a estrutura, o funcionamento e as consequências destas práticas sociais, projetando estudos e interpretando os resultados. Ao mesmo tempo, é possível juntar a estas teorias, de forma enriquecedora, as teorias das ciências sociais, o que contribui para o conhecimento sobre a mudança que resulta da intervenção social. Como as teorias da avaliação se baseiam mais na filosofia e na experiência do que na evidência sistemática da sua eficácia, grande parte delas são prescritivas e não comprovadas. No entanto, as teorias de avaliação de programas são suscetíveis de serem testadas sistematicamente, porque se ancoram num rigoroso processo investigativo a partir de princípios, quadros conceituais e metodológicos, abordagens e critérios pré-estabelecidos, pelo que é previsível que haja grandes avanços no futuro da avaliação se houver continuidade no desenvolvimento e na articulação destas bases conceituais (Donaldson & Lipsey, 2006).

Desta forma, as arrumações teóricas que apresentamos de seguida têm como base as teorias da avaliação de programas e estenderam-se a outras áreas, como a avaliação de aprendizagens, de pessoas, de organizações, de produtos, de políticas (Scriven, 2013).

Do conjunto de sínteses ou análises de abordagens de avaliação disponíveis na literatura consultada, verificou-se que a importância da arrumação de Guba e Lincoln (1989) ultrapassa a mera descrição cronológica de teorias de avaliação e suporta as mesmas conceções avaliativas que ainda hoje prevalecem, com maior ou menor expressão.

Guba e Lincoln (1989) enquadram os conceitos estruturantes da avaliação através de uma organização cronológica que denominam como as quatro gerações da avaliação. Apresentamos esta organização concetual visto ser uma das mais referidas na literatura (Fernandes 2008b, 2010; Alkin & Christie, 2004; Christie & Alkin, 2013) e porque a consideramos, em termos teóricos, uma arrumação prática, útil e razoável, embora Figari (2007) considere que esta perspetiva cronológica como pouco aceitável, visto que as diferentes conceções de avaliação sempre coexistiram com as precedentes.

A primeira geração de estudos sobre avaliação, que aparece no início do século XX, no dizer dos autores acima mencionados, entendia a avaliação como uma medida e, necessariamente, como uma questão técnica que utilizava testes especialmente cuidados para medir com rigor e isenção as aprendizagens realizadas pelos alunos. De acordo com Fernandes (2008b), esta conceção de avaliação inspira-se nos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões que surgiram em França, da autoria de Alfred Binet, e que vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, que resulta do quociente entre a idade mental e a idade cronológica dos indivíduos.

De acordo com Guba e Lincoln (1989), existiram dois fatores que influenciaram esta primeira geração da avaliação: o primeiro relacionou-se com o predomínio crescente dos estudos sociais e humanos que se disseminaram pela Europa e pelos Estados Unidos, em especial em áreas como a educação e a saúde. Estes campos de estudos necessitavam de metodologias que os tornassem credíveis no campo científico. Desta forma, a utilização de testes e de outros instrumentos que pudessem quantificar, comparar e ordenar aptidões ou aprendizagens tornou-se uma mais-valia para estes campos de estudos, que assim podiam trabalhar matematicamente e cientificamente os resultados e apresentar conclusões. O segundo fator que influenciou esta geração foi o surgimento do movimento da gestão científica no mundo da economia, que tinha como objetivos tornar eficaz, eficiente e produtivo o trabalho humano através de métodos de gestão. As ideias de Frederik Taylor sobre eficiência foram rapidamente adotadas pelos sistemas educativos e influenciaram a organização educacional. Para verificar a eficiência dos recursos usados, os sistemas educativos precisavam de métodos rigorosos que medissem a consecução dos seus objetivos e, para tal, socorreram-se dos testes.

Em suma, as concepções de avaliação que esta geração utilizou podem ser descritas através da preponderância em classificar, selecionar e certificar conhecimentos que são o único objeto da avaliação. Os avaliados não participam na definição da avaliação que surge, normalmente, descontextualizada e resulta da quantificação, usada como meio de conseguir a objetividade e a neutralidade do avaliador. Por último, a avaliação resulta da referência a uma norma ou padrão, como a média de um grupo.

A segunda geração da avaliação, a que se chamou geração da descrição, situa-se temporalmente entre os anos 30 e o final dos anos 40 do mesmo século, e procurou superar algumas limitações verificadas na geração anterior, mas manteve muitas das suas características. Tal como Guba e Lincoln (1989) referem, esta geração compreendeu que a avaliação baseada unicamente nos conhecimentos se tornava redutora e limitada e que era necessário introduzir outros parâmetros. Deste modo, e perante objetivos educacionais previamente definidos, os avaliadores tinham como objetivo descrever padrões de pontos fortes e pontos fracos, usando a medida como um dos meios ao seu serviço, mas retirando-lhe o predomínio no processo avaliativo. O nome desta geração de avaliação resulta, justamente, da descrição que os avaliadores fazem da consecução ou não dos objetivos pelos seus alunos. Ralph Tyler é tido como o grande teórico desta geração de avaliação, visto que é ele o primeiro a referir a necessidade de se formularem objetivos para que fosse claro aquilo que se pretendia avaliar. Mas Tyler é também um pioneiro porque já tinha uma concepção do currículo como um conjunto estruturado de experiências formativas que tinham lugar na escola e que visavam um conjunto de objetivos comportamentais previamente definidos. Daí que Ralph Tyler seja considerado “o pai da avaliação educacional” não só por todo o trabalho que realizou em prol da educação e da avaliação mas também por ter usado a expressão “avaliação educacional” para designar o processo de avaliar em que medida os objetivos eram ou não alcançados (Fernandes, 2008b).

Em resumo, esta geração mantém as características da avaliação da geração anterior, todavia apresenta uma diferença significativa relativamente à geração anterior e que resulta da formulação de objetivos e da verificação da sua consecução ou não.

A terceira geração da avaliação, que decorre desde o início dos anos sessenta, designada como a geração da formulação de juízos, nasce, mais uma vez, da necessidade

de colmatar algumas lacunas e falhas da geração anterior (Fernandes, 2008b). Para além das características da primeira e segunda gerações de avaliação, isto é, do uso de processos técnicos e descritivos, no decorrer deste paradigma<sup>14</sup> avaliativo considerou-se que era importante que os avaliadores passassem também a desenvolver o papel de juízes, o que desencadeou algumas reações menos positivas, mas que não impediram que a partir dos anos sessenta esse julgamento estivesse presente nas avaliações.

Nesta geração, destaca-se o papel de Michael Scriven, que já referimos, em especial pela distinção que apresenta entre avaliação formativa, mais ligada ao desenvolvimento e à melhoria das aprendizagens, assim como à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, e a avaliação sumativa, relacionada com a prestação de contas, a certificação e a seleção (Fernandes, 2008b). É com esta perspetiva de avaliação como apreciação do mérito que surge a ideia de que a avaliação deve facilitar a tomada de decisões reguladoras, visando a recolha de informações a partir de múltiplas fontes e fazendo participes vários intervenientes. Importa também ter em conta o contexto em que decorre a situação a avaliar (programas ou aprendizagens) e a definição de critérios para que seja possível apreciar o mérito e o valor.

Em síntese, a terceira geração de estudos da avaliação, que registava preocupações com os dados interpretativos da realidade, distinguiu-se das anteriores pelo julgamento de valor que procurava realizar relativamente ao objeto em questão, tendo em conta o contexto e visando a regulação.

Por último, Guba e Lincoln (1989) apresentam o seu modelo de avaliação como negociação e construção, na perspetiva construtivista. Pode afirmar-se que este modelo de avaliação está assente num conjunto de ideias e de conceções que apontam para a necessidade do avaliador partilhar o poder de avaliar com os avaliados e com outros intervenientes no processo, utilizando técnicas e instrumentos variados. Como construção social que é, a avaliação deve usar, preferencialmente, métodos qualitativos, mas não deve excluir os métodos quantitativos. Importa também ter em conta a contextualização da

---

<sup>14</sup> Por paradigma entendemos o conjunto de teorias, ideias, abstrações e crenças partilhado pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1994). Coutinho (2014) acrescenta que, na investigação científica, o paradigma cumpre duas funções principais: “a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta critérios de validade e interpretação” (p. 9).

avaliação que deve estar integrada no processo em causa e que deve privilegiar a avaliação formativa, com o objetivo de regular e melhorar os desempenhos. Para tal, é imprescindível o *feedback* proporcionado aos avaliados, com o intuito de os ajudar a concretizar os seus objetivos, o que adquire maior relevo face ao julgamento ou à classificação.

Concluindo, a quarta geração da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989) teve a sua marca baseada na interatividade, na integração e na negociação, considerando a contextualização dos sujeitos envolvidos.

As gerações de avaliação apresentadas encerram diferentes posicionamentos do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico. Enquanto as três primeiras se enquadram dentro de um paradigma positivista - a existência de uma realidade em si, independentemente do avaliador, sobre a qual este se pronuncia, medindo, descrevendo ou julgando -, a quarta geração identifica-se com a postura construtivista/naturalista - o objeto avaliado deixa de ser visto como a realidade, a relação avaliador/avaliado deixa de ser a de sujeito/objeto, o que leva a que a objetividade e a imparcialidade não sejam imanentes aos resultados da avaliação (Simões, 2000).

Numa outra perspetiva, Shardish, Cook e Leviton (1991) caracterizam a história das teorias da avaliação como uma série de fases ou etapas. Na primeira fase, baseada numa avaliação objetiva, era dada especial atenção à utilização de procedimentos que permitissem encontrar respostas imparciais ao desempenho de programas de natureza social. No fundo, os investigadores, condicionados por conceções mais objetivas da avaliação, recorrendo a abordagens suportadas pela análise quantitativa dos resultados e assumindo uma postura imparcial e neutral, procuravam a descoberta de soluções mais adequadas para a resolução de problemas sociais. Na segunda fase, as atenções concentraram-se na forma como a avaliação era usada e na sua utilidade social, o que colocava o foco na descrição detalhada das organizações e do seu funcionamento, o que pressupõe uma avaliação mais objetiva e mais interativa, sendo disso exemplo a teoria de Robert Stake, conhecida como avaliação responsiva<sup>15</sup>, respondente ou recetiva. Na

---

<sup>15</sup> Robert Stake (2004) descreve desta forma a avaliação responsiva: “Responsive evaluation is a process of becoming personally well acquainted with evaluated, examining closely its activities, communities, and commitments. Usually, much depends on the perception and judgment of participants. Sometimes there are qualities or troubles of which no one knows and the evaluator needs to find them, and pick and choose

terceira fase, a teoria abordou a questão da integração da investigação e da utilidade, mesclando as abordagens que faziam parte das duas fases anteriores, orientando-se pelas finalidades que se pretendiam alcançar e pelo contexto real onde a avaliação decorria.

Estes investigadores apontaram um conjunto de critérios que uma boa teoria da avaliação deve apresentar, ligados entre si de forma lógica. Em primeiro lugar, deve dar azo à construção de conhecimento, isto é, deve usar métodos que possibilitem a produção de conhecimento credível; em segundo lugar, deve permitir o uso do conhecimento produzido em novas avaliações; em terceiro lugar, deve facilitar a atribuição de valor, através da construção de juízos de valor; em quarto lugar, deve possibilitar a aplicação de teorias a contextos reais; em quinto lugar, deve fomentar a sua utilização social, na medida em que a avaliação tem um papel na resolução de problemas sociais. Pela análise que realizam, concluíram que só as teorias da terceira fase conseguem preencher este conjunto de atributos na íntegra, embora os autores tenham assinalado a importância que as diferentes perspetivas tiveram para a evolução de práticas e teorias.

Em 2000, Stufflebeam apresentou um trabalho, com uma vertente pedagógica, onde analisou vinte e duas abordagens de avaliação, aplicando os trinta padrões para avaliação de programas do *Joint Committee for Educational Evaluation* (1994). Nesse documento, enunciou um conjunto de modelos fundamentais para a avaliação de programas do século XXI e agrupou a avaliação em quatro grandes grupos, de acordo com os seus propósitos. Em primeiro lugar, aparecem as pseudoavaliações como, por exemplo, as que são controladas politicamente e que se caracterizam por promover uma imagem positiva ou negativa de um programa, verificando-se que os processos e os resultados são incompletos ou inválidos. Depois, seguem-se as avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos ou quase-avaliações, na medida em que se caracterizam pela elaboração de questões cuja resposta pode ser insuficiente para a avaliação de um programa. Outro tipo de avaliação pode ser visto naquelas que são orientadas pela melhoria ou pela prestação de contas, as quais se podem descrever como métodos de ampla abrangência para avaliar o mérito e o valor de um programa. Finalmente, o autor

---

among the interpretations. The evaluator is responsible for reporting local interpretations, found judgments of quality, as well as his or her own” (p. 192).

refere as avaliações orientadas por uma agenda social, nas quais salienta a importância dos *stakeholders* para a obtenção e interpretação dos resultados.

Segundo Fernandes (2010), esta racionalização proposta por Stufflebeam é meritória uma vez que agrupa as abordagens de acordo com o que parece ser o seu principal propósito e reconhece que existem abordagens cujos propósitos são orientados por agendas de cariz social ou político, o que restringe o grupo das que podem realmente ser consideradas avaliações. Por outro lado, reconhece a existência de avaliações que têm como objetivo formular juízos acerca do mérito ou do valor do objeto de avaliação e assume a necessidade do reconhecimento das chamadas abordagens orientadas pela agenda social, o que implicitamente dá relevo à importância das finalidades e dos propósitos na seleção de determinada abordagem.

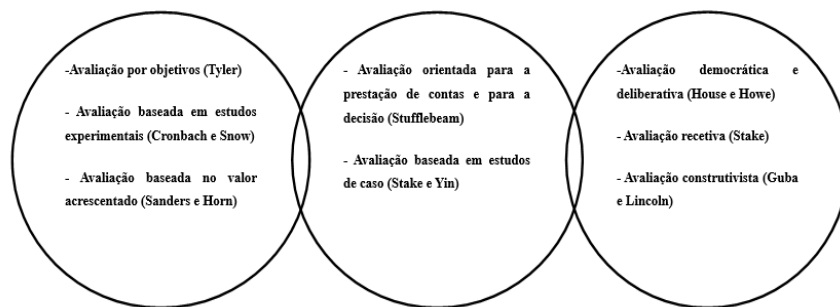
Ainda dentro das arrumações teóricas, tal como refere Fernandes (2010), uma das possibilidades para agrupar as diferentes teorias pode residir na análise dos pressupostos que inspiram a sua construção. Neste caso, agrupam-se abordagens inspiradas em pressupostos empírico-racionalistas e outras assentes no que se pode designar de “racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas” (Fernandes, 2010, p. 20).

No primeiro caso, estes modelos têm como objetivo realizar uma avaliação tão objetiva quanto possível, o que implica uma posição neutra por parte dos avaliadores e, ao mesmo tempo, distanciada do objeto da avaliação. As metodologias empregues são essencialmente de natureza quantitativa, com pouca participação por parte dos interessados nos resultados da avaliação (avaliados e *stakeholders*). Como exemplos deste tipo de abordagem de avaliação, o autor aponta a “Avaliação baseada em objetivos”, de Ralph Tyler, a “Avaliação baseada em estudo experimentais”, utilizada por Cronbach e Snow (1969), e a “Avaliação baseada no valor acrescentado”, criada por Sanders e Horn (1994).

No segundo caso, a avaliação utilizada é conscientemente subjetiva, as metodologias usadas são principalmente as de pendor qualitativo e o envolvimento dos interessados na avaliação é ativo. Como exemplos, podem mencionar-se a “Avaliação democrática e deliberativa”, de House e Howe (2003), a “Avaliação recetiva”, de Stake (2004), a “Avaliação construtivista” de Guba e Lincoln (1989).

De notar que existe ainda um espaço intermédio, onde se situam vários outros modelos de avaliação, como a “Avaliação orientada para a prestação de contas e para a decisão”, modelo de Stufflebeam (2003) ou ainda a “Avaliação baseada em estudos de caso”, que resultou dos trabalhos de Stake (1995) e Yin (1992) e que engloba modelos de avaliação que partilham características com os grupos anteriormente referidos.

Graficamente, esta divisão poderá ser representada da seguinte forma (Figura 3).



*Figura 3.* Abordagens de avaliação (baseado em Fernandes, 2010).

Por último, apresentamos o trabalho estruturador de Christie e Alkin (2013), no qual os autores apresentam uma metafórica árvore da avaliação, que representa as relações entre as várias teorias, e cujo tronco é sustentado pelos fins da avaliação e que são três: a prestação de contas, a investigação em ciências sociais e a epistemologia (Figura 4).



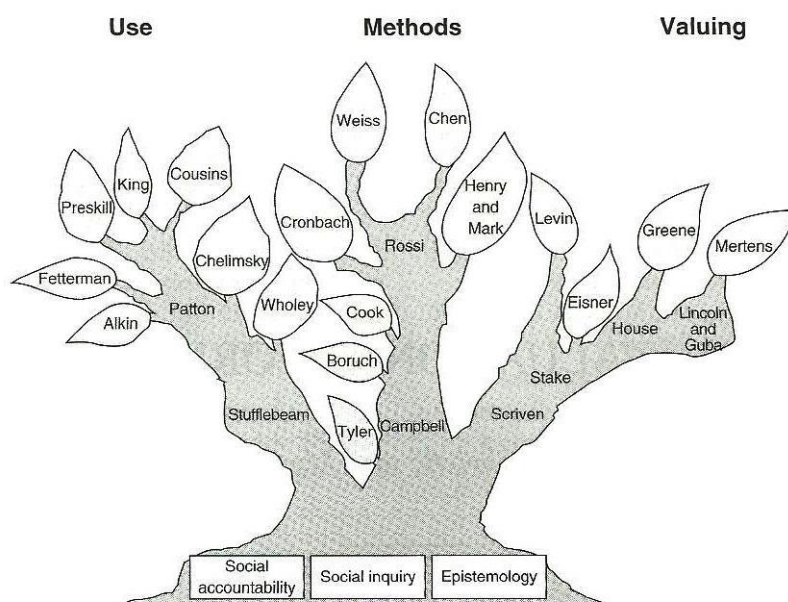


Figura 4. Árvore das teorias da avaliação (Christie & Alkins, 2013).

Esta árvore é uma adaptação de uma outra inicialmente desenhada em 2004, mas que foi reformulada para situar de forma mais adequada cada autor, de acordo com o seu próprio parecer, relativamente a outros autores do mesmo ramo.

Os diferentes ramos da árvore representam a ênfase que é dada a determinado aspeto na teoria. O ramo central, que tem a raiz na investigação em ciências sociais, representa o relevo dado aos métodos, no sentido em que a avaliação é principalmente orientada pela metodologia da pesquisa. Os teóricos deste ramo estão especialmente preocupados com a construção do conhecimento da forma mais rigorosa possível, dadas as limitações específicas dentro dessa avaliação.

O ramo do lado direito apresenta as teorias em que o valor é o aspeto central, assente na epistemologia, que é a área da filosofia que trata da natureza e validade do conhecimento, e que foi inicialmente inspirado pelo trabalho de Scriven (1967), o qual proclamou que a avaliação sem valoração não tinha sentido. O ramo divide-se em teorias mais objetivas ou mais subjetivas. As primeiras são mais influenciadas pelo trabalho de Scriven e as segundas consideram a realidade como um processo dinâmico, o que origina uma avaliação cuja verdade é relativa a uma referência contextual.

O uso dado aos resultados da avaliação, assente na prestação de contas, aparece como denominador comum das teorias do último ramo, devido à importância atribuída pelos autores à orientação para a avaliação e para a tomada de decisões.

Estes ramos não podem ser vistos como independentes entre si, mas sim com uma interdependência que condicionou o seu desenho e características. As teorias e os seus autores são colocados em cada um dos ramos de acordo com a sua principal tónica, mas isso não significa que não haja características de outros ramos presentes em cada teoria.

Em resumo, podemos afirmar que as arrumações teóricas em avaliação que aqui apresentámos baseiam-se em perspetivas cronológicas (Guba & Lincoln, 1989; Shardish, Cook & Leviton, 1991); nos pressupostos que inspiram a sua construção (Fernandes, 2010); ou nos propósitos que a avaliação pretende alcançar (Stufflebeam, 2000; Christie & Alkins, 2013). Independentemente da sua base conceptual, estas sistematizações permitem compreender que a avaliação é uma área do conhecimento povoada por várias perspetivas teóricas interrelacionadas. Têm sido feitos vários esforços para as categorizar ou classificar em modelos, o que tem permitido identificar um conjunto limitado de características em cada um deles. No entanto, ao fazerem este julgamento, os teorizadores estão a seleccionar de cada abordagem os aspetos que consideram mais importantes numa determinada altura. Esta subjetividade e o inexorável decorrer do tempo sobre as teorias determinam que a teorização da avaliação seja um processo contínuo envolto numa dinâmica que não descarta os primórdios e que lança um olhar de futuro sobre a função social da avaliação.

---

### **1.3. A avaliação de desempenho e a profissionalidade docente**

---

As abordagens teóricas sobre avaliação permitem distinguir diferentes propósitos, métodos ou usos dos resultados obtidos. No entanto, para todas elas, é fundamental a definição do objeto em avaliação, que condiciona os parâmetros atrás identificados. No caso em estudo, a avaliação de desempenho docente implica necessariamente uma reflexão sobre um conjunto de aspetos que a enquadram e definem, como a conceção do

que significa ser professor e o modo como se encaram as dimensões e as funções inerentes à profissão docente (Flores, 2010). Apesar de, como afirma Hadji (1994), “a dificuldade de avaliar os professores deriva[r] muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários” (p. 32), consideramos que é fundamental definir o objeto de avaliação. Socorremo-nos de Darling-Hammond (2012) quando aponta para o consenso que existe nos novos/atuais modelos de avaliação que consideram o ensino à luz das aprendizagens dos alunos, isto é, da qualidade do ensino, que se caracteriza por um desempenho profissional suficientemente robusto para conduzir um conjunto alargado de alunos à aprendizagem e que é influenciado pelo contexto, e de que faz parte a qualidade do professor, entendida como as características pessoais, competências e abordagens que um indivíduo usa para ensinar, incluindo a disposição para se comportar de determinado modo. Baseada em pesquisas recentes, Darling-Hammond (2012) aponta um conjunto de características reveladoras que concorrem para a qualidade do professor e que contribuem para a qualidade do ensino: o significativo conhecimento dos conteúdos a ensinar (conhecimento científico); o conhecimento de como ensinar os outros na sua área (conhecimento pedagógico) e a competência para implementar estratégias de ensino e de avaliação produtivas; a compreensão dos alunos e do seu desenvolvimento, incluindo o apoio requerido por alunos com dificuldades ou diferenças na aprendizagem; as aptidões gerais para organizar e expor ideias assim como para observar e fazer diagnósticos; a experiência que permite ao professor fazer julgamentos, seleções e adaptações de estratégias que podem ser mais eficazes em determinado contexto, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Porém, ser professor vai para além do reconhecimento destas capacidades: é necessária a existência prévia do estatuto profissional, concedido ao longo da profissionalização que consiste no processo de transformação de um estudante num profissional, através do domínio das competências que integram a profissão e que o habilitam a assumir funções profissionais complexas e variadas. A profissionalização decorre de acordo com níveis, embora não haja consenso quanto ao seu número ou designação. Tardif e Faucher (2010) apresentam três níveis - principiante, iniciante e intermédio - findos os quais se pode dar por terminada a formação inicial com a obtenção da certificação. A partir daí, ao entrar na carreira, o professor principia o longo processo

de profissionalidade, também ele sulcado por níveis - competente, avançado, perito - e plausível de ser avaliado, tendo em conta a estruturação da identidade profissional, do conhecimento profissional e do desenvolvimento das competências profissionais, nos diferentes contextos em que a sua atividade decorre.

### **1.3.1. A construção da profissionalidade docente**

---

Em termos históricos e breves, podemos afirmar que a segunda metade do século XVIII marca o início da profissão docente tal como a conhecemos e concebemos hoje, na medida em que é nesta altura que se define a impossibilidade de ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, que é concedida na sequência da realização de um exame requerido pelo interessado, desde que preencha um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral). Tal como refere Nóvoa (1999b), a criação desta licença é um momento decisivo na profissionalização da atividade docente, uma vez que a sua conceção cria um corpo com perfil definido a nível de competências técnicas e outras consideradas essenciais para o exercício da profissão, legitimando-o profissional e socialmente. No entanto, será preciso aguardar até ao século XIX para que se dê a criação de instituições de formação, acalentando os interesses do Estado e dos professores.

Na segunda metade desse século, cria-se uma imagem intermédia dos professores que lhes concede um estatuto ambíguo: não pertencem à burguesia nem ao povo; não são intelectuais, mas devem possuir conhecimentos significativos; não são notáveis locais, mas têm influência nas comunidades; devem manter relação com todos os grupos sociais, sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar a ostentação. A estas perplexidades junta-se a feminização do professorado, já bem visível na viragem para o século XX (Nóvoa, 1999b).

No entanto, estas condições *sui generis* não impediram que o estatuto socioprofissional dos professores melhorasse significativamente, tendo para isso contribuído a integração da educação nos processos de mobilidade social de uma burguesia em ascensão. Para além disso, o corpo docente soube usar dois argumentos poderosos de socialização profissional: o desenvolvimento de um saber especializado de

aprendizagem prolongada, transmitido em instituições de formação, e a emergência do associativismo docente.

De acordo com Nóvoa (1999b), o processo histórico de profissionalização do professorado constrói-se em torno de quatro etapas representadas na Figura 5.

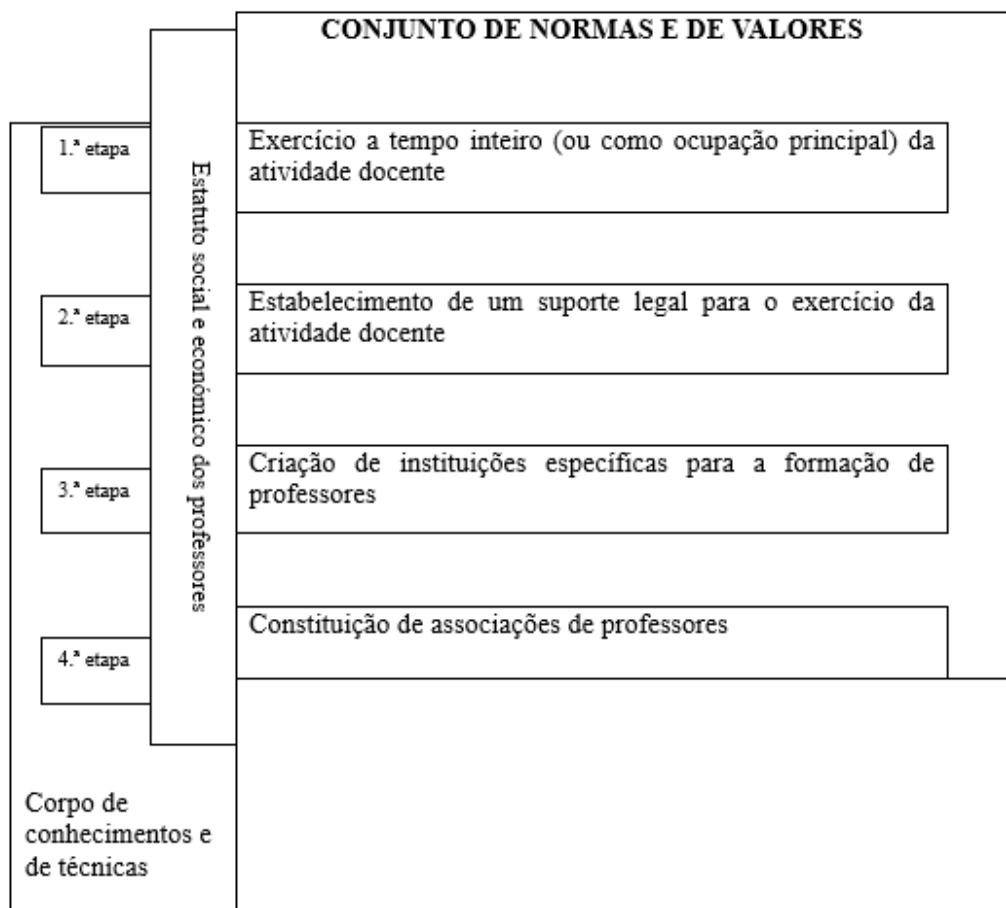


Figura 5. Processo de profissionalização do professorado - Modelo de análise (adaptado de Nóvoa, 1999b).

Para além destas quatro etapas, Nóvoa (1999b) refere ainda duas dimensões no processo de profissionalização do professorado: possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessário ao exercício qualificado da atividade docente e aderem a valores éticos e a normas deontológicas. Por último, existe um eixo estruturante: os professores gozam de um grande prestígio social e usufruem de um situação económica digna, o que, apesar de manterem uma atitude reivindicativa dinâmica, permite dizer que nos anos vinte do século passado os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconómico.

### 1.3.2. A profissionalidade docente como conceito

---

Na opinião de Day (2001), esta época pós-moderna exige aos professores maior flexibilidade, uma vez que a descentralização que o sistema educativo tem sofrido confronta-os simultaneamente com a responsabilidade da tomada de decisões e com a prestação de contas. Perante esta situação, o trabalho dos professores torna-se menos isolado e ensina-se para os resultados, sendo as relações com os pais mais frequentes. Assim, surge um novo profissionalismo, entendido como a própria natureza do trabalho do professor que traz para primeiro plano as obrigações morais para com os alunos e o comprometimento com o seu desenvolvimento, através da existência de uma ética própria (Braga, 2005), e que assenta na ideia de que as necessidades de aperfeiçoamento profissional dos professores ocorrerão ao longo da sua vida profissional, devendo estes ser avaliados para poderem progredir na carreira. Para isso, a escola deve conceber um plano de desenvolvimento que deverá ter em conta as necessidades individuais dos docentes.

Entendido desta forma, este novo profissionalismo poderá revelar-se significativo para a construção de escolas eficazes. Contudo, em Portugal, têm-se verificado constrangimentos externos e internos ao desenvolvimento do profissionalismo docente. No primeiro caso, é de assinalar o controlo dos serviços centrais que tem coartado a capacidade de decisão dos professores, dando prioridade à execução de tarefas burocráticas em detrimento da utilização das suas capacidades. Tal facto, na opinião de Day (2001), poderá conduzir à desprofissionalização, visto que o espaço dos professores para aplicarem a sua autonomia é cada vez menor. Muitos docentes, com o intuito de defender a sua identidade profissional, têm exercido a sua autonomia<sup>16</sup> concomitantemente com a sua responsabilidade profissional e interpretado a reestruturação das suas funções em atinência aos seus conceitos profissionais, assumido como tarefa principal ser professor, ou seja, tomar as decisões que melhor se adequem às necessidades dos seus alunos. Na mesma ordem de ideias, Afonso (2009) chama à atenção

---

<sup>16</sup> Por autonomia profissional entende-se a competência do professor para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos (Moreira, 2009).

para o cerceamento crescente de que a autonomia profissional dos professores tem sido alvo, resultado de uma obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo e que, frequentemente, significa um retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional e de acentuada subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores.

Quanto aos constrangimentos internos, Hargreaves (1998) alerta para a escassez de mecanismos de controlo que vêm do interior da classe, sendo esta uma das características mais marcantes da cultura docente. Segundo Nóvoa (1999b), os professores constituem um dos grupos profissionais mais numerosos atualmente, o que dificulta o seu estatuto socioeconómico. Devido à sua exposição, toda a gente conhece um professor que não investe na sua profissão ou que não revela ter as competências necessárias para o seu desempenho. O grupo profissional acaba por ser penalizado pela existência destes casos que não são resolvidos pela própria profissão, devido a solidariedades deslocadas, a inação por parte dos diretores e à defesa sindical que considera todos iguais. Esta posição de inter-defesa é considerada como prejudicial à afirmação da docência como profissão por Roldão (2005).

Face a esta situação, e como forma de a resolver, Roldão (2005) assevera que é necessário um corpo coletivo que assegure e controle o saber e a ação no interior do grupo de professores, tal como deve controlar e certificar as condições de acesso ao exercício da profissão, a deontologia profissional e a qualidade que só pode ser construída e regulada pelos próprios, para que sejam considerados profissionais plenos, não esquecendo que a sua atividade é escrutinada publicamente pela sociedade onde exerce a profissão. Nóvoa (1999b) já apontava para esta ideia, ao afirmar que os professores têm de reencontrar novos valores que não reneguem as utopias do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente. Para tal, considera que

é fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.) Se os professores não investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixando livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente. (p. 29)

No fundo, tal como refere Nóvoa (1999b), “parece fundamental dotar a profissão docente de mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (p.30).

Para que tal processo ocorra, é necessário que se defina o que constitui o mérito e a qualidade dos professores, ou seja, a sua profissionalidade, conceito que discutimos de seguida.

Socorrendo-nos de Sacristán (1999), podemos afirmar que profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”(p. 65).

No mesmo sentido aponta a definição que Casanova (2011) apresenta, quando refere que o conceito de profissionalidade remete para o desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que corporizam a especificidade de ser educador. Desta forma, o professor reencontra espaços de interação entre a dimensão pessoal e profissional para assumir a sua própria formação e dar sentido à sua vida.

Poder-se-á também descrever a profissionalidade docente como um conjunto de condições partilhadas pelos elementos do corpo docente, entre as quais se contam:

- Responsabilidade especial perante o seu público.
- Base científica para a natureza da sua prática profissional, a qual seria orientada para os seus clientes, caracterizando-se por juízos não rotineiros e decisões complexas.
- Formação inicial realizada em instituições do ensino superior.
- Assunção da responsabilidade coletiva pela definição, transmissão e implementação de padrões de desempenho profissional.
- Responsabilização pelo seu desempenho profissional.
- Controlo e supervisão realizados pelos pares.
- Autonomia face ao poder.
- Prestação de contas perante os seus clientes.
- Existência de código ético que condicionaria e enquadraria as finalidades e princípios da sua prática profissional.
- Formação inicial que contemple contextos de prática organizacional.
- Identidade profissional promovida por uma cultura comum, espírito corporativo e valores e atitudes partilhados. (Curado, 2002, pp. 78-79)



Para Roldão (2005), a profissionalidade define-se como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permite distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

No sentido de operacionalizar a definição de profissionalidade, seguimos Roldão (2005) e os descritores que identifica como seus caracterizadores:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e a sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma - dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função quer o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p.109)

Pode dizer-se, então, que a profissionalidade docente é o termo que abrange uma profissão com determinadas características (identidade profissional), que se constroem a partir de um saber específico (conhecimento profissional), o qual se estrutura ao longo de um processo de aprendizagens contínuo (desenvolvimento profissional) e que propicia a melhoria do contexto educativo onde se insere (desenvolvimento organizacional). Descrever cada uma destas expressões é o objetivo que pretendemos alcançar nas páginas seguintes.

### **1.3.2.1. A identidade profissional**

---

O conceito de identidade profissional tem vindo a sofrer modificações, pois as mudanças constantes da sociedade e das políticas educativas têm colocado aos professores grandes desafios e contraditórias exigências. A necessidade de elevar os padrões de ensino e de melhorar o sistema educativo, através da imposição de um currículo e da introdução de normas administrativas sem a participação dos professores (Day, 2001) levaram à desestabilização e ao aumento do volume de trabalho dos docentes que conduziram, por sua vez, à crise de identidade profissional.

Podemos tentar explicar identidade profissional como “a forma como os professores se definem a eles e aos outros” (Marcelo, 2009, p. 11). Segundo este autor, a construção do “eu” profissional, que evolui ao longo da carreira de acordo com fatores vários que afetam a vida profissional do professor, integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que se ensinam, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional. Fazendo uma revisão das investigações recentes sobre a identidade profissional, o autor identifica um conjunto de características que contribuem para a compreensão da identidade profissional e que a seguir se enumeram: a) a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências e que contribui para a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo longo e que os acompanha ao longo da sua carreira; b) a identidade profissional depende tanto do contexto como da pessoa, isto é, os professores distinguem-se entre si porque adotam características profissionais expectáveis que transformam, desenvolvendo respostas próprias ao contexto em que se situam; c) a existência de uma identidade profissional contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho e constitui um fator importante para que o professor se converta num bom profissional. É, pois, claro que a identidade profissional é influenciada por aspetos cognitivos, pessoais e sociais.

Em conclusão, na construção da identidade profissional salientam-se dois componentes fundamentais: por um lado, a importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos onde o professor desenvolve a sua profissão; por outro lado, o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional. A identidade profissional desenvolve-se, assim, numa relação complexa entre ação e representações, no âmbito dos contextos e das interações profissionais.

### **1.3.2.2. O conhecimento profissional**

---

A identidade profissional constrói-se a partir de um saber específico - o conhecimento profissional - o qual, de acordo com Shulman (2005), engloba vários

aspectos, entre eles, o conhecimento do conteúdo; o conhecimento didático geral, que engloba princípios e estratégias de organização do processo de ensino e aprendizagem; o conhecimento do currículo, que abarca o domínio dos materiais e do programa; o conhecimento didático do conteúdo, a amálgama entre matéria e pedagogia que constitui a área exclusiva dos professores; o conhecimento dos alunos e das suas características; o conhecimento dos contextos educativos, que abarca o conhecimento das turmas, da gestão escolar e até da cultura em que assenta cada comunidade escolar; e o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, assim como dos seus fundamentos filosóficos e teóricos. De entre estes elementos, o autor sublinha a importância do conhecimento didático do conteúdo, porque representa a mescla entre conteúdo e didática, através da qual se chega à compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos e se apresentam para a sua aprendizagem.

Ponte (2008) postula que o conhecimento profissional é um misto de saber e de saber fazer que recebe contributos de várias origens, como a experiência acumulada da própria profissão, as tradições, normas, mitos, bem como o saber que se vai elaborando na interface entre a profissão e outras comunidades de estudiosos. É possível, então, distinguir três grandes vertentes: a) uma vertente didática, associada à prática letiva, b) uma vertente organizacional, associada à participação nas diversas esferas da vida da escola e uma relação com a comunidade, e c) uma vertente pessoal, relacionada com o modo como o professor encara e promove o seu desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, Montero (2005) define conhecimento profissional como o

conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (p.218)

Para Roldão (2007a), o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar, que deixou de ser sinónimo de transmitir saber, e passou a caracterizar-se pela dupla transitividade e pelo lugar de mediação, isto é, ensinar configura-se como especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. Refere também a autora que o conhecimento

profissional abarca três áreas distintas, mas interligadas: o conhecimento científico necessário para desempenhar adequadamente a ação de ensinar, a capacidade de pensar e teorizar essa ação, e a competência para dominar os instrumentos da sua efetiva e permanente melhoria (Roldão, 2007b).

Roldão (2007a) chama também a atenção para o conjunto de caraterizadores deste saber específico: a sua natureza compósita e integradora mobilizada no uso situacional e a sua componente analítica associada à capacidade reflexiva sobre a ação desenvolvida. A natureza compósita do conhecimento profissional não resulta de várias valências combinadas por lógicas aditivas, isto é, não basta ao professor conhecer as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um conteúdo para que daí resulte a articulação entre esses dois elementos, na situação concreta de ensino. Para que a prática letiva seja considerada de qualidade, há que ser capaz de transfigurar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa e agregadora, da qual resultará o conhecimento didático do conteúdo. O outro elemento caraterizador deste saber é a sua componente analítica associada à prática reflexiva. Contudo, a autora alerta para o tipo de “reflexão” que é feita frequentemente nos contextos educativos e que se limita a conversas informais, nas quais se realiza uma abordagem descritiva das situações, não existindo a preocupação analítica. Assim, para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado terá de ser suportada por dispositivos de investigação e análise, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e para a sua fundamentação e verificação. A prática reflexiva pressupõe, então, o recurso a conhecimento teórico e prático prévio, a teorização problematizadora da situação em questão e, por fim, a produção de conhecimento suscetível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações.

Face a este conjunto de caraterísticas, Roldão (2007a) afirma que o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” (p. 4) da profissão docente e é aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo e o escasso reconhecimento que acometem os professores e a profissão docente. Se bem que as competências de literacia necessárias para ensinar sejam avaliadas no final da formação inicial, Alves e Machado (2010) chamam à atenção para a rapidez com que novas informações vão surgindo e para a necessidade de se possibilitar aos professores uma

constante atualização, inibidora de cristalizações científicas e pedagógicas, que deverá ser concretizada através do acesso à formação contínua.

Em síntese, podemos afirmar que este conhecimento baseia-se, essencialmente, na experiência e na reelaboração que resulta de novos contextos e de novas necessidades que decorrem de situações que o professor vai enfrentando. A caracterização do papel, do alcance e da natureza do conhecimento profissional do professor é uma condição fundamental para a dignificação da função docente.

### **1.3.2.3. O desenvolvimento profissional**

---

No entanto, para esta dignificação, contribui também, de forma decisiva, o desenvolvimento profissional do professor que Simões (2000), depois de uma aturada revisão da literatura, considera que se “consubstancia na aquisição de níveis mais elevados de competência profissional e no aprofundamento do conhecimento de si mesmos como pessoas, do seu papel na escola e na comunidade, do contexto em que se inserem e da sua carreira profissional” (p. 22). Marcelo (2009), depois de uma revisão das definições de desenvolvimento profissional apresentadas por vários autores, entende-o como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.7).

Pacheco e Flores (1999) realçam o carácter durativo do desenvolvimento profissional ao definirem-no como um “processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira” (p. 168).

Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo

através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Ao longo de uma carreira que se prolonga em média 35 a 40 anos, os professores passam por diversas fases assinaladas pela literatura. Huberman (1995) realizou um conjunto de estudos que lhe permitiu concluir que a vida profissional de um professor passa por cinco fases distintas e que se podem representar graficamente de acordo com a Figura 6.

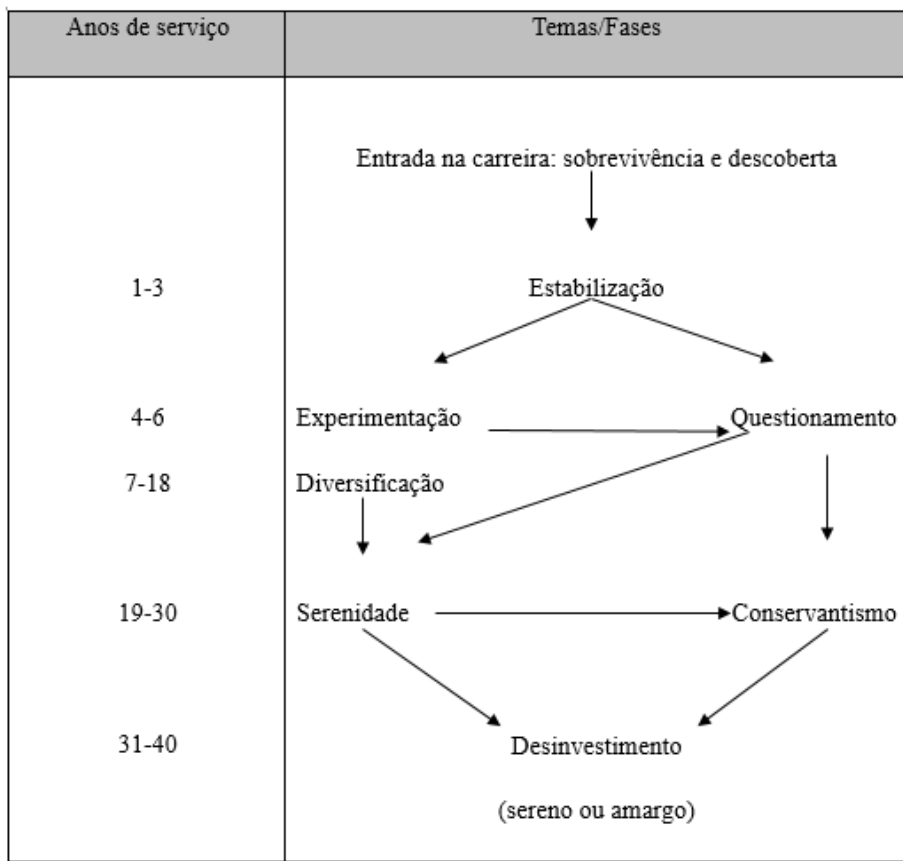


Figura 6. Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático (Huberman, 1995).

Este processo longo de aprendizagens, que é atravessado por diferentes momentos emocionais e intelectuais, apresenta uma primeira etapa na carreira que pode apresentar-

-se fácil ou difícil, em função da capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e com o currículo, mas também com a sala de professores.

A fase que se segue, a de estabilização, é reveladora de alguma segurança tanto na sala de aula como fora dela, o que contribui para um sentimento de maturidade, a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão do repertório de ensino. É uma fase fundamental para iniciar um conjunto de conhecimentos, destrezas e empenho, mas também pode conduzir à estagnação, motivo pelo qual é necessário que se desempenhem papéis de liderança na escola, isto é, que aos professores sejam apresentados novos desafios.

A fase seguinte situa-se no meio do ciclo da carreira e é natural que seja mais diversa do que as anteriores e das que se lhe seguem. É também uma altura de novos desafios e de novas responsabilidades e de alguma reorientação, devido à exigência de algumas tarefas. Para além disso, caracteriza-se por alguma reflexão quanto às ideias e crenças no ensino, sendo a altura em que se renovam os compromissos intelectuais através da participação em estudos ou em projetos de investigação mais amplos.

A fase final, ou seja, os últimos dez a quinze anos de carreira, é a altura de maior conservadorismo a que se associam preocupações com a família e com a saúde. São frequentes as queixas dos alunos “de hoje em dia” e um ceticismo muito marcado relativamente à mudança.

Concluindo, estas fases da carreira dos professores, que condicionam o seu desenvolvimento profissional, são sempre influenciadas tendo em conta os contextos históricos, organizacionais e as culturas onde o trabalho se desenvolve, bem como as fases de desenvolvimento cognitivo e emocional. Existem argumentos que apontam para a necessidade de proporcionar determinadas oportunidades de aprendizagem – formal ou informal – aos professores em determinadas fases que constituem marcos do desenvolvimento profissional. É sobre essa aprendizagem e a sua importância para o professor e para a escola de que falaremos a seguir.

#### 1.3.2.4. O desenvolvimento organizacional

---

Assim, e fortemente ligado ao desenvolvimento profissional, encontra-se o desenvolvimento organizacional (Abramowicz, 1998), que se concretiza através de experiências de diferente índole - formais e informais -, e que contribui tanto para o desenvolvimento profissional do indivíduo como para o desenvolvimento da escola, entendida como a organização onde o profissional desenvolve as funções inerentes à sua profissão, embora frequentemente, como referem Herdeiro e Silva (2013), o termo desenvolvimento profissional seja confundido com formação contínua.

Para distinguir estes dois termos, socorremo-nos da definição apresentada por Day (2001) relativamente a este último:

a formação contínua é [...] definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias e fora da escola. (p.203)

Assim sendo, é natural que Ponte (2008) encontre diversos contrastes entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional que se podem sintetizar da seguinte forma (Quadro 3):

Quadro 3 (1/2)

*Contrastes entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Ponte, 2008)*

Formação contínua	Desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"><li>• Concretiza-se pela “frequência” de cursos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ocorre de múltiplas formas (cursos, projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões...).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Constitui-se como um movimento de fora para dentro.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Constitui-se como um movimento de dentro para fora.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atende, principalmente, àquilo em que o professor é carente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dá especial atenção às potencialidades do professor.</li></ul>



Quadro 3 (2/2)

*Contrastes entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Ponte, 2008)*

Formação contínua	Desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"><li>• É vista de modo compartimentado, por assuntos ou disciplinas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implica o professor como um todo, nos aspetos cognitivos, afetivos, relacionais.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Parte da teoria e, frequentemente, não chega a sair da teoria.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A teoria e a prática são consideradas de forma interligada.</li></ul>

Apesar destas diferenças, a formação contínua é considerada uma forma de suprir “as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas” (Portaria 345/2008, de 30 de abril, art.º 1.º, n.º1.) pelo que, tal como considera Nóvoa (1999b), toda a formação tem em si um projeto de ação, de transformação e implica opções que, preferencialmente, devem passar pela valorização das pessoas e pelo incremento da inovação dentro das escolas.

Desta forma, a formação contínua contribui para dois fatores constituintes da profissionalidade docente (desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional) quando consagra as necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola. A interação entre estes dois elementos é muito mais complexa do que realmente aparenta e para que o resultado seja efetivo e produza impacto, tanto nas práticas como no pensamento dos professores, é necessário que a formação contínua se adeque às fases de desenvolvimento intelectual e emocional daqueles a quem se dirige (Day, 2001). Por outras palavras, de acordo com a prática instituída, o sistema escolar deve viabilizar a construção da competência profissional do professor. Este processo consiste na associação entre teoria e prática e deve contemplar não apenas as solicitações do sistema de ensino, mas também as necessidades - incluindo as pessoais - dos docentes.

Em resumo, a escola tem a obrigação de proporcionar esse processo de construção contínua do saber, até para que ela mesma possa usufruir de profissionais mais qualificados, pois, uma vez adequada aos objetivos da organização, a formação contínua maximiza o compromisso do professor para com o aluno, para com a comunidade escolar, e para com a construção coletiva do conhecimento, o que se traduz no desenvolvimento profissional dos docentes.

---

## **1.4. Modelos de avaliação de desempenho docente**

---

A problemática da avaliação dos professores só pode abordada com o conhecimento prévio do modelo ou modelos que lhe estão subjacentes. Partindo deste princípio, consideramos pertinente apresentar um conjunto de modelos de avaliação, que, para além das características inerentes, facilitam a perceção das concepções políticas, ideológicas, filosóficas e sociais que os originam e condicionam. As distinções encontradas baseiam-se nos propósitos da avaliação, no uso de diferentes instrumentos e interpretação dos resultados e nas concepções em que assentam o ensino e o projeto de desenvolvimento da escola.

Murillo (2007), num estudo que pretendeu coligir informações sobre a carreira profissional e a avaliação dos professores em cinquenta países da América Latina e da Europa, e a que mais à frente faremos referência, reconhece que a avaliação dos docentes tem estado ligada a processos valorativos relacionados com a seleção inicial dos professores - a certificação ou seleção para a contratação - e a avaliação posterior das práticas, ao longo da carreira. O investigador identificou cinco modelos de avaliação de desempenho, baseados no propósito que pretendem alcançar: o primeiro premeia a profissionalidade do docente para melhorar a sua prática letiva e está articulado com a avaliação da escola, tendo como base a autoavaliação, como é o caso do modelo implementado na Finlândia; no segundo, a avaliação do docente ocorre em casos especiais, como em situações para obtenção de uma licença de estudo ou para a candidatura a cargos de direção, tal como acontece em Espanha; o terceiro utiliza avaliação de desempenho como fator para o desenvolvimento profissional, mas sem nenhuma repercussão para a vida profissional do docente, como é o caso da Califórnia; no quarto, a avaliação serve de base para aumentos salariais, situação verificada no Chile e na Roménia; o quinto, que permite a subida de escalão a partir da avaliação de desempenho, concretiza-se na Colômbia e no Reino Unido.

É possível apresentar uma outra divisão, dicotómica, neste caso, baseada nos propósitos formativos ou sumativos de um modelo de avaliação. Se bem que Fernandes (2008a) refira que em qualquer modelo de avaliação de professores há duas lógicas

incontornáveis - uma de natureza formativa<sup>17</sup>, claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, contextualizada, que conta com a participação significativa dos professores em todos os momentos e onde existe uma relação não impositiva entre o avaliador e o avaliado, admitindo diversidade de estratégias ensino e de resultados da aprendizagem, pelo que reconhece as diferenças de tarefas e de desenvolvimento dos professores, orientada para a prática e para a adequação das estratégias à especificidade do aluno e do contexto (Machado & Formosinho, 2009); e uma outra, de caráter sumativo<sup>18</sup>, centrada na responsabilização e na prestação de contas, orientada para medir a competência<sup>19</sup>, o desempenho<sup>20</sup> e a eficácia<sup>21</sup> dos professores, e preocupada com os objetivos mensuráveis e quantificáveis (Machado & Formosinho, 2009) -, é possível encontrar autores que assinalam a tensão sentida na coexistência destes dois propósitos (Day, 1992; Avalos & Assael, 2006; Machado & Formosinho, 2009; Formosinho & Machado, 2010b; Stronge, 2010) num mesmo modelo de avaliação. Independentemente da sua concomitância, o uso dado aos resultados de processos avaliativos constitui uma forma de diferenciar modelos e da qual falaremos mais à frente.

Figari (2008) sintetiza três formas possíveis de pensar a avaliação docente, cada uma delas distinta das restantes por implicar o uso de diferentes instrumentos e de uma diferente interpretação dos resultados da avaliação. Na denominada abordagem externa/objetivista, o avaliado é um objeto comparado com outros objetos. A avaliação estabelece-se com base numa medida obtida por um observador (avaliador, inspetor, investigador), tendo em vista comparar um estado de um objeto com o estado de outro ou dois ou mais objetos entre si. Trata-se, basicamente, de examinar uma relação entre causas e efeitos. O referencial é essencialmente de caráter institucional, construído a partir do

---

<sup>17</sup> De acordo com Barber (1997), “Si los datos generados por el sistema son devueltos, por así decirlo, a los profesores con objeto de que éstos los utilicen para mejorar sus técnicas o estilos, y nunca para que aquéllos con potestad para alterar su salario, destino, permanencia o cualesquiera otras condiciones los usen con dicha intención, entonces el sistema es formativo” (p. 302).

<sup>18</sup> Por outro lado, “si los datos generados por el sistema se utilizan para emitir juicios sobre cualquiera de las condiciones citadas anteriormente, entonces el sistema es sumativo” (Barber, 1997).

<sup>19</sup> Por competência do professor entende-se o sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita (Fernandes, 2008a).

<sup>20</sup> O desempenho do professor está claramente associado àquilo que o professor faz efetivamente quando está a trabalhar e depende da situação vivida, da sua competência e do contexto onde trabalha (Fernandes, 2008a).

<sup>21</sup> A eficácia do professor é o efeito que o seu desempenho tem sobre os alunos, isto é, a eficácia do professor resulta do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações (Fernandes, 2008a).

método científico da sociologia. Para a abordagem interna/subjetivista, o que está em causa em qualquer avaliação é o indivíduo sobre o qual esta recai que é também o responsável pela própria avaliação. Consequentemente, o problema resume-se a acompanhá-lo e a fornecer-lhe os meios e os instrumentos necessários para que ele possa proceder à autoavaliação, que o auxilia no reforço dos seus conhecimentos e das suas competências. O referencial, neste caso, é constituído pelo indivíduo ou indivíduos envolvidos na avaliação. No caso da abordagem negociada/interativa, a avaliação é feita com múltiplos parceiros, entre os quais se contam o avaliado e o avaliador e é partilhada, provocando explicações e confrontações. A ideia-base é a de que a avaliação é um processo social que pressupõe uma transação entre os atores nele intervenientes: o avaliador, que detém parte da verdade, e o avaliado que detém a outra parte. Isto determina a sustentabilidade da coexistência de três interpretações distintas face a um mesmo fenómeno: a do avaliador, a do avaliado e a que poderá resultar de uma confrontação entre ambas e de um consenso final. O referencial é elaborado coletivamente, com base num certo consenso.

Day (1999a) apresenta-nos uma outra divisão dos modelos de avaliação de desempenho que nos pareceu importante aduzir e que relaciona o tipo de avaliação realizado com as conceções que subjazem ao ensino. A tipologia dos modelos de avaliação permite dividi-los em modelos de produto e modelos de processo.

No primeiro caso, o valor principal da avaliação reside no produto a que irá dar origem e que se concretiza em informações globais e atualizadas que terão como objetivo melhorar os padrões profissionais através de promoções, aperfeiçoamentos ou formação. Este modelo reflete a cultura administrativa das autoridades educativas. Neste caso, o ensino é concebido como trabalho, dirigido e supervisionado por autoridades externas, focando-se a função do professor na implementação de programas e currículos emanados pelos responsáveis governamentais. Nesta perspetiva, a avaliação realiza-se com recurso a sistemas de inspeção externos, à classificação dos professores e a tabelas de resultados de testes. Por outro lado, o ensino pode ser encarado como um ofício, porque se considera que existem destrezas ou competências específicas e generalizáveis, definidas por entidades externas que as monitorizam através de inspeções periódicas. A introdução de padrões nacionais de desempenho, através de listas prescritivas de competências

associadas ao que se considera ser o “bom “ professor, pode ser considerada uma expressão desta perspectiva.

No segundo caso, em modelos orientados para o processo, o valor primordial encontra-se no processo de trabalho, o qual dará origem ao desenvolvimento profissional, a partir de ideias que conduzirão o professor ao aperfeiçoamento do seu desempenho, propiciando um reforço da cultura profissional dos professores. Neste modelo, o ensino é entendido como profissão, visto que se entende que o professor dispõe de um repertório de qualidades e destrezas que pode ser aplicado de forma diferente, em função de um juízo discricionário do próprio professor. Nesta situação, os juízos discricionários e as destrezas empregues são desenvolvidos e monitorizados individualmente e pelos pares. Ainda incluído neste segundo caso, é possível entender o ensino como arte, uma vez que se reconhece a natureza imprevisível e personalizada do ensino, pelo que a avaliação realizada individualmente ou pelos pares assenta em princípios holísticos que reconhecem a natureza imponderável e idiossincrática do ensino.

Estes dois modelos, e as concepções de ensino que lhes são inerentes, podem coexistir num mesmo sistema de ensino, sem que daí resulte confronto ou prejuízo para o funcionamento do mesmo, ou podem ocorrer individualmente.

Machado (2009) apresenta uma tipologia de modelos de avaliação baseada nas suas características, que permitem descrevê-los e perspectivá-los como modelos externalistas ou internalistas. Os primeiros assentam num dispositivo de avaliação exterior ao contexto de desempenho, sendo aplicados de fora para dentro. Os avaliadores são exteriores, assumido o estatuto de peritos, garante da legitimidade; os referenciais de avaliação são tendencialmente universais, sem discriminação contextual e não decorrem de processos negociais; e os métodos e os instrumentos são uniformes, valorizando os produtos, numa lógica mais sumativa. Os modelos internalistas, que se baseiam num dispositivo de avaliação emergente e imanente ao contexto de desempenho, usam avaliadores internos com vínculo de participação direta no contexto e com estatuto paritário; aplicam referenciais particularizados, com elevado grau de discriminação e que resultam de processos negociais internos; e apresentam métodos e instrumentos diversos, valorizando os processos, numa lógica mais reguladora.

Por último, é também de referir a sistematização que Cros (2004) apresenta, depois de analisar um conjunto de modelos de avaliação postos em prática em diferentes países da Europa e da América. Segundo ele, podem apontar-se três estilos de avaliação docente, tendo em atenção as formas de conceber o projeto de desenvolvimento da escola:

. Un style où enseignant est vu comme porteur unique de la qualité des apprentissages scolaires et donc il convient d'évaluer la manière dont il s'y prend lors de ses séquences didactiques [...], soit en appréciant subjectivement cette façon, soit en vérifiant sa conformité à des standards nationaux.

. Un style où l'école en tant qu'institution est au centre des apprentissages scolaires: c'est elle qui conduit à la réussite des élèves et donc il convient de vérifier si le personnel dans son entier [...] avec l'ensemble des ressources et leur utilisation agit avec pertinence, dans une perspective de management public. L'évaluation est un outil de régulation interne ou externe pour gérer le service d'éducation.

. Un style basé sur l'idée que l'école est une organisation apprenante [...] et que les améliorations ne peuvent se faire sans la prise en compte de tous les acteurs, y compris les parents et les responsables politiques locaux. L'auto-évaluation est une forme de prise en charge de son propre développement collectif de manière à rendre des comptes a posteriori. (Cros, 2004, p. 161)

Ainda seguindo o autor, a forma como cada país realiza a avaliação docente está muito ligada à sua história e, sobretudo, à forma como se constroem as relações sociais e as formas de governo da sociedade.

Das teorias defendidas por estes autores, a que se poderiam adicionar muitas outras, ténue ou significativamente distintas, concluímos que a avaliação de desempenho é um “campo tensional” (Machado, 2008, p. 185) onde coexistem práticas de avaliação sustentadas em modelos, abordagens, paradigmas ou teorias com uma ampla referência histórica. Por isso, não podemos deixar de convocar, mais uma vez, Figari (2007) quando refere a coexistência de vários modelos/abordagens de avaliação, numa mesma época. Veja-se, como exemplo, o tempo presente em que, apesar do paradigma da avaliação formativa de inspiração cognitivista ser o referencial teórico mais invocado (Fernandes, 2005), se assiste ao eterno retorno e esperado sucesso do paradigma da medida, respondendo a desejos renovados de mensurabilidade, controlo e eficientismo social (Machado, 2008).

### **1.4.1. Componentes do modelo de avaliação de desempenho docente**

---

Tal como é referido pela literatura, têm sido apontadas dificuldades metodológicas na realização da avaliação de desempenho. Laderrière (2008) sintetiza essas dificuldades, de acordo com os seguintes parâmetros: i) uma incapacidade metodológica de definir as competências da profissão docente; ii) a dificuldade em determinar as características que um bom professor deve possuir; iii) a dificuldade de construir indicadores justos e fiáveis e de formar avaliadores que os consigam aplicar corretamente; iv) a falta de clareza na formulação de métodos e critérios; a complexidade do objeto e das ideologias que lhe são inerentes; v) a potencial contradição entre a autonomia do professor e a profissionalização pretendida para os docentes no desempenho das suas funções. Face a este quadro, a construção de modelos de avaliação é um exercício temerário, e a apresentação de propostas para os seus componentes afigura-se uma atividade ousada. Apesar destas certezas, a tentativa deve ser realizada, mais que não seja pela consciência de que a apresentação de sínteses de ideias pode contribuir para a criação de mecanismos mais aperfeiçoados e mais apurados face aos objetivos que se pretendem concretizar.

A conceção de ensino que defendemos, tal como referem Alves e Figueiredo (2011), entende a atividade docente como uma ação organizada, cujo objetivo é orientar os alunos na aquisição de competências e no desenvolvimento de capacidades, as quais são necessárias à estruturação individual de modelos socioculturais de comportamento, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, social e académico. Tendo em atenção esta perspetiva, a avaliação de desempenho docente deve constituir-se como uma fonte importante de informação sobre o modo como a ação de cada professor se desenvolve face à prossecução destes objetivos, fornecendo simultaneamente dados com vista a uma melhoria do desempenho individual e do seu contributo para o incremento da qualidade de ensino num contexto específico. Nas palavras de Alves e Machado (2010),

Define-se, então, a avaliação como o processo de participação na construção de um conhecimento axiológico, interpretando a informação, estabelecendo visões não simplificadas da realidade e facilitando a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa. A avaliação implica a recolha de dados e a utilização de determinada informação para produzir um valor sobre algo e, por isso, todos os

sistemas de avaliação devem dar corpo a uma definição da tarefa pedagógica e proporcionar um mecanismo para avaliar o professor. (p. 93)

Para que isto aconteça de forma eficaz, é fundamental que se dilucidem os componentes básicos na conceção de modelos de avaliação de desempenho. Iwanicki (1997) aponta para três, a saber: 1) filosofia e propósitos; 2) critérios de avaliação e padrões de desempenho<sup>22</sup>; 3) procedimentos de avaliação. A filosofia e os propósitos do modelo, que são a base da avaliação, determinam o papel e as funções da avaliação de professores num processo de tomada de decisões das políticas educativas, isto é, explicam por que motivo se avaliam os professores, o que tem um efeito direto sobre as expectativas de rendimento que se criam acerca destes profissionais, expectativas essas que têm de ser congruentes com os procedimentos de avaliação. Os critérios de avaliação e os padrões de desempenho especificam o que se espera dos professores nos seus papéis profissionais. Os procedimentos de avaliação descrevem de que forma se avaliam os professores.

Por outro lado, Paquay (2004) afirma que as principais dimensões consideradas nas práticas de avaliação são: a) os objetivos e referentes (o que avalia? que aspetos? avalia-se em relação a...? com que critérios? com que indicadores?) b) a função (porque se avalia? quais são os objetivos? quais são as questões? a quem e para que serve a avaliação?) c) os intervenientes (quem avalia? e porquê?) d) a periodicidade (quando avaliar? em que contexto?) e) os meios (como avaliar? com que instrumentos? com que dispositivos? com que tipo de tratamento? com que suportes de comunicação?).

O documento OECD (2009) estabelece também um quadro conceptual para a avaliação do desempenho docente que inclui os elementos enunciados por Paquay (2004) de forma mais completa e pormenorizada. Neste caso, as principais dimensões estão ligadas aos propósitos e usos da avaliação, aos aspetos avaliados, às metodologias de recolha de informação e aos avaliadores. Assim, os propósitos e objetivos da avaliação apontados para a avaliação docente são principalmente dois: a melhoria do desempenho profissional e a prestação de contas, recaindo a responsabilidade pela avaliação nas autoridades educativas, nos inspetores, nas escolas e nas suas lideranças e nos professores. Esta avaliação faria parte de um processo avaliativo mais global, onde se

---

<sup>22</sup> “Os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).



contava a avaliação da escola, ponderando o cumprimento das metas e objetivos estipulados no projeto educativo<sup>23</sup> e teria uma natureza interna e externa, assumindo um caráter voluntário ou obrigatório. A definição dos aspetos avaliados, a existência de padrões de desempenho e de critérios de avaliação serviria de base à elaboração de instrumentos e na definição das fontes de informação usadas. Os avaliadores poderiam ser professores, da própria escola ou de outra, inspetores e/ou líderes da escola e das estruturas intermédias, tendo em conta um conjunto de características que os dotava com as competências necessárias para o desempenho da função. O uso dados aos resultados obtidos estaria claramente articulado com os propósitos e objetivos inicialmente definidos para a avaliação docente: o uso formativo, numa perspetiva de melhoria do desempenho profissional do professor, ou o uso sumativo, considerando uma perspetiva de prestação de contas, o que permitiria a sua contabilização para a progressão na carreira, para a atribuição de prémios de desempenho ou para a aplicação de sanções perante desempenhos ineficazes.

Podemos concluir, através dos exemplos apresentados, que os modelos de avaliação de desempenho docente se caracterizam por um conjunto de componentes, definidos com maior ou melhor detalhe, dependendo do nível de desenvolvimento do modelo, mas que se podem sinteticamente enunciar, considerando: o conjunto de possíveis propósitos, objetivos, finalidades e usos da avaliação; a articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola; o caráter e natureza da avaliação; os padrões de desempenho, os aspetos avaliados e os critérios de avaliação; os instrumentos e fontes<sup>24</sup> de informação; os avaliadores. É sobre cada um destes aspetos que nos debruçaremos a seguir.

---

<sup>23</sup> O projeto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, art.º 9.º). Para a consecução destes propósitos, contribuem os planos anual e plurianual de atividades, entendidos como documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º).

<sup>24</sup> Com esta distinção, pretendemos pôr em destaque o autor da produção das evidências usadas na avaliação de desempenho docente. Assim, por instrumentos de informação designamos todos os meios aceites como evidências acerca do desempenho profissional do docente, por ele elaborados. As fontes de informação contemplam todos os meios que constituem evidências acerca do desempenho profissional do docente,

#### 1.4.1.1. Propósitos e objetivos da avaliação

---

Os propósitos/finalidades e objetivos da implementação de um modelo de avaliação de desempenho podem ser apresentados como as razões pelas quais se inicia o processo de avaliação (Natriello, 1997). Tal como já foi referido atrás, os propósitos/finalidades e objetivos da avaliação são um elemento diferenciador dos modelos avaliativos que se podem pôr em prática e revestem-se de vital importância neste processo, sendo necessária a existência de uma visão comum ou de um acordo entre os intervenientes sobre estes propósitos, sob pena de se verificarem resistências ou perdas de tempo e de esforços que comprometem os objetivos definidos.

Hadji (1995) aponta três grandes propósitos sociais da avaliação da qualidade dos professores: gestão administrativa das carreiras, contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e aperfeiçoamento do funcionamento do sistema através de uma melhor utilização dos recursos humanos. Para cada uma delas, indica claramente um destinatário e um tipo de avaliação distinto: para a primeira, o destinatário será a administração e privilegia a avaliação normativa<sup>25</sup>; no segundo caso, temos como destinatários os professores, sendo exigida uma avaliação criterial<sup>26</sup>; por último, no terceiro caso, os destinatários serão os “pilotos” do sistema que requerem um tipo de avaliação que permita colocar cada um na sua ordem de posicionamento que corresponde ao seu nível de competência. A definição dos objetivos condiciona de tal forma o processo a seguir que Hadji (1995) considera que enquanto não forem definidos “a avaliação de professores arrisca-se a ser um espaço de arbitrariedades resultante da confusão de géneros” (p. 31).

---

elaborados por outrem. Esta distinção será revelante para a credibilidade e fiabilidade de algumas destas evidências na avaliação de desempenho.

<sup>25</sup> Por avaliação normativa entende-se uma avaliação que tem como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada avaliado (Ferraz *et al.*, 1994).

<sup>26</sup> Na avaliação criterial, o desempenho é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo avaliado em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação (Ferraz *et al.*, 1994).

Na mesma ordem de ideias, Curado (1997) reconhece que existem três principais propósitos da avaliação dos professores: a prestação de contas (com vista à progressão na carreira), o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

No entanto, é possível encontrar autores que enunciam mais propósitos para a avaliação de desempenho docente. Por exemplo, para Iwanicki (1997), os propósitos da avaliação são quatro:

1. Responsabilidad. – Para garantizar que solamente los profesores eficaces continúan ejerciendo la docencia.
2. Crecimiento Profesional. – Para fomentar el crecimiento profesional des profesorado principiante y veterano.
3. Mejora de la Escuela. – Para promover la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos.
4. Selección. – Para garantizar la contratación de los mejores profesores. (p. 224)

Paquay (2004) distingue cinco propósitos nas práticas de avaliação do desempenho dos docentes: o controlo administrativo (o contexto burocrático onde a profissão se desenrola exige uma supervisão regular); a gestão da carreira (que permite tomar decisões no que diz respeito a nomeações, promoções, mérito e salário); a prestação de contas (o professor pode provar a qualidade do serviço educativo prestado); o desenvolvimento profissional (o professor é visto como um trabalhador em desenvolvimento contínuo, cuja avaliação permite reconhecer as suas necessidades de melhoria); a melhoria do ensino (numa perspetiva formativa, a avaliação de desempenho permite a melhoria das práticas pedagógicas).

Fernandes (2008b) conta entre os propósitos da avaliação os seguintes:

- a) melhorar o desempenho dos professores;
- b) responsabilização e prestação pública de contas;
- c) melhorar práticas e procedimentos das escolas;
- d) compreender problemas de ensino e aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis;
- e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. (p.6)

Estes propósitos que a avaliação persegue são de tal forma importantes que, segundo Fernandes (2008b), são eles que vão permitir a diferenciação da avaliação, acarretando diferentes métodos de planificação e de desenvolvimento do processo de recolha de informação e da organização e divulgação do relatório ou registo final.

Fernandes (2008a) refere ainda que a avaliação pode ser “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). A mesma ideia é corroborada pelo autor quando afirma que “a avaliação deve, antes de mais, incentivar e estimular o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contribuindo para melhorar o ensino e, muito particularmente, as aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.1).

De acordo com o documento OEDC (2009), o uso correto da avaliação de desempenho docente implica quatro propósitos, a saber: fornecer *feedback* sobre o desempenho àqueles que prestam serviços educacionais, principalmente aos professores e dirigentes escolares; desenvolver mecanismos de melhoria das práticas de ensino, nomeadamente o desenvolvimento profissional dos professores; estabelecer recompensas ou sistemas de apoio para as conseqüências que decorrem dos resultados da avaliação; e desenvolver os canais que asseguram que a informação fornecida pela avaliação de desempenho docente é usada no desenvolvimento das políticas educacionais.

Fazendo uma síntese da literatura, podemos indicar esquematicamente, no Quadro 4, os propósitos apontados por alguns autores.

Quadro 4

*Propósitos da avaliação de desempenho docente*

Hadji (1995)	Iwanicki (1997)	Curado (1997)	Paquay (2004)	Fernandes (2008b)
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Gestão administrativa da carreira;</li> <li>· desenvolvimento pessoal e profissional;</li> <li>· aperfeiçoamento do funcionamento do sistema, através de uma melhor gestão dos recursos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Responsabilidade;</li> <li>· crescimento profissional;</li> <li>· melhoria da escola;</li> <li>· seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Prestação de contas;</li> <li>· desenvolvimento profissional;</li> <li>· desenvolvimento organizacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Controlo administrativo;</li> <li>· gestão da carreira;</li> <li>· prestação de contas;</li> <li>· desenvolvimento profissional;</li> <li>· melhoria do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Melhorar o desempenho;</li> <li>· responsabilização e prestação de contas;</li> <li>· melhorar práticas e procedimentos das escolas;</li> <li>· compreender problemas de ensino e de aprendizagem;</li> <li>· compreender experiências vividas em práticas sociais.</li> </ul>

No caso presente, por uma questão de operacionalização, e seguindo Paquay (2004), consideramos que a avaliação tem, essencialmente, dois propósitos/finalidades

principais que devem ser claramente enunciados e assumidos e que dilucidaremos a seguir: a melhoria do desempenho docente e o desenvolvimento profissional, numa perspectiva formativa; e a prestação de contas e/ou responsabilização, numa abordagem sumativa.

#### **1.4.1.2. Usos dos resultados da avaliação de desempenho**

---

Numa vertente formativa, a avaliação realiza-se através da identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos, ajudando o professor a refletir e a melhorar a sua prática letiva, o que lhe confere um cariz basicamente formativo, e ocorre quando a avaliação docente está enquadrada e alinhada com o plano de desenvolvimento da escola. Aquilo que se pretende é identificar áreas de desenvolvimento para cada professor, levando à preparação dos planos individuais de melhoria que, em algumas situações, fazem parte do plano de desenvolvimento da escola. A função da avaliação, neste caso, é essencialmente reguladora e orientadora, no sentido em que se procuram desenvolver competências profissionais dos professores, através da análise das relações entre os resultados obtidos e as práticas pedagógicas realizadas (De Ketele, 2010).

Para além disso, existe também o objetivo de garantir que os professores desempenham a sua função de modo a que os seus alunos obtenham os melhores resultados e, assim, estamos a falar da prestação de contas, que se coaduna com uma vertente sumativa. Neste caso, a avaliação de desempenho é direcionada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis e quantificáveis e é usada como indicador para a progressão na carreira, para a atribuição de recompensas ou para estabelecer sanções. Este uso da avaliação constitui uma oportunidade para desenvolver a competência e aperfeiçoar o desempenho dos professores, nas palavras de De Ketele (2010). No fundo, trata-se de uma certificação dos efeitos ou produtos de uma ação realizada.

Face à ambivalência destes propósitos, é fácil apercebermo-nos da existência de uma tensão entre estes dois tipos de avaliação (Duke & Stiggins, 1997; Day, 1999; Paquay, 2004; Machado & Formosinho, 2009), tal como já atrás referenciámos. Quando a avaliação é orientada para a melhoria da prática letiva, os professores não têm grandes

dificuldades em mostrar as suas fraquezas, para daí poderem retirar um ganho na qualidade do seu desempenho profissional. No entanto, quando são confrontados com potenciais consequências dessa atitude nas suas carreiras ou nos seus salários, os professores tendem a mostrar-se mais retraídos na assunção de algumas debilidades. O uso do mesmo processo de avaliação para os dois propósitos prejudica a utilidade de alguns instrumentos (a autoavaliação, por exemplo), face à pouca credibilidade e fiabilidade que lhes pode ser atribuída, e cria algumas dificuldades aos avaliadores, na medida em que as suas decisões têm consequências na carreira dos professores. Estes riscos são maiores em contextos em que a avaliação de professores não é uma rotina, quando esta não está integrada na cultura da escola, quando os avaliadores e avaliados têm pouca experiência, ou ainda quando os avaliadores não têm a sua legitimidade reconhecida.

Perante esta problemática, Hadji (1994), Duke e Stiggins (1997) e Paquay (2004) referem que o primeiro passo para a criação de um sistema de avaliação<sup>27</sup> de professores que promova o seu crescimento relacionado com objetivos próprios de autodesenvolvimento profissional é separá-lo claramente do sistema de prestação de contas. Sobre esta questão, Elias (2008) considera que a avaliação de desempenho deve promover o desenvolvimento profissional dos docentes, assumindo-se assim como um meio e não um fim e orientando-se para uma vertente formativa. Na mesma ordem de ideias, Alves e Machado (2010) postulam que avaliação de desempenho docente faz sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem nas escolas e se tiver como objetivo último a investigação sobre as práticas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino

Simões (2000) aponta oito argumentos que não tornam consensual a associação de propósitos da avaliação sumativa com os desígnios da avaliação formativa e, que de alguma forma, resumem o que atrás foi mencionado, a saber: i) a tendência dos sistemas de avaliação sumativa para estabelecerem perfis de competências e proporcionar climas de apreensão que se revelam improdutivos, ao invés da definição de objetivos mais estimulantes e de responsabilidades coletivas; ii) as reservas manifestadas pelos docentes

---

<sup>27</sup> Por uma questão metodológica, consideramos, ao longo deste trabalho, equivalentes as expressões sistema de avaliação e modelo de avaliação.

em participar nas atividades de desenvolvimento profissional desde que o seu desempenho seja utilizado com fins sumativos; iii) a inadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados no julgamento de desempenho eficaz; iv) a falta de capacidades e competências dos avaliadores para conduzirem a avaliação; v) a ineficácia de um sistema que prefere identificar alguns (poucos) professores incompetentes em vez de usar os seus recursos na promoção do desenvolvimento profissional; vi) a inconsequência de um sistema que dificilmente deteta os professores incompetentes e age em consonância; vii) a fraca correlação entre os recursos empregues e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino; viii) o descrédito dos professores mais capazes numa avaliação baseada, ano após ano, nos mesmos padrões.

No entanto, a coexistência destes dois tipos de avaliação num mesmo modelo é defendida por alguns autores (Fernandes, 2008a; Stronge, 2010). Duke e Stiggins (1997) defendem que muitos procedimentos que fazem parte de modelos de avaliação orientados para a prestação de contas e responsabilização podem ser utilizados para fomentar o desenvolvimento profissional, numa perspetiva formativa. A diferença-chave está na forma como se aplicam estes indicadores na prática. O documento OECD (2013) também aprova a concomitância dos dois usos dos resultados da avaliação, defendendo que a avaliação de desempenho pode ser essencial para congregar esforços na melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores, ao mesmo tempo que proporciona a progressão na carreira e a atribuição de novas funções àqueles cujos desempenhos o justifiquem e dota as escolas de mecanismos de deteção das práticas ineficazes, para que possam ser abordadas dentro de projetos de melhoria individuais e/ou organizacionais. Daí que Fernandes (2008a) entenda que o mais relevante a discutir nas escolas são as formas de articulação entre estas duas abordagens, entre estas duas lógicas, e o que elas significarão em termos de concretização da avaliação dos professores.

Em resumo, concordamos plenamente com Iwanicki (1997) quando afirma que nenhum modelo de avaliação é eficaz por si mesmo. Um modelo de avaliação é eficaz na medida em que é suficientemente flexível para englobar vários propósitos e revela-se adequado quando os seus desígnios e os usos dos resultados estão enquadrados com os objetivos da instituição e são aceites e reconhecidos pelos intervenientes.

### 1.4.1.3. Responsáveis pela avaliação

---

A responsabilidade pela avaliação de desempenho docente é, geralmente, partilhada entre as autoridades educativas, as escolas e os seus dirigentes e os próprios professores. O papel que cada um destes participantes desempenha é distinto.

As autoridades educativas - e, neste caso, referimo-nos aos órgãos centrais de poder, no caso português, o Ministério da Educação e Ciência, apoiado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores<sup>28</sup> (CCAP) - têm normalmente como função a conceção e aplicação da avaliação docente, o que pressupõe a definição de objetivos de aprendizagem, de padrões de desempenho e de normas que regulam o processo. Muitas vezes, a implementação e a monitorização dos procedimentos de avaliação é feita a nível nacional, o que pode levar, por parte dos organismos centrais, à indicação de instrumentos, à descrição de critérios de avaliação, à distribuição de funções avaliativas e ao acompanhamento dos resultados da avaliação. Em alguns países, as autoridades educativas estabelecem princípios gerais e linhas orientadoras e dão às escolas a possibilidade de adaptar o modelo de avaliação docente às suas particularidades circunstanciais<sup>29</sup>. A Inspeção Geral da Educação e Ciência, no caso português, tem, a partir do ciclo de avaliações externas às escolas iniciado em 2011, a função de monitorizar a avaliação de desempenho docente, ainda que os inspetores não realizem observação de aulas (Santiago *et al.*, 2012). Noutros países<sup>30</sup>, a inspeção tem total responsabilidade no processo de avaliação docente ou desempenha um importante papel no incremento da

---

<sup>28</sup> O Conselho Científico para a Avaliação de Professores foi criado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, define o CCAP como órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, com a atribuição de formular recomendações, orientações, pareceres e propostas que, tendo por referência o conhecimento consolidado e a informação atualizada na área da sua intervenção, contribuam para: fundamentar decisões e procedimentos em matéria de avaliação de desempenho do pessoal docente; promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente; fomentar uma cultura de avaliação docente e de desenvolvimento profissional. <http://www.ccap.min-edu.pt/missao.htm>, Acedido em 16 de maio de 2013.

<sup>29</sup> É o que acontece, por exemplo, na Escócia (Curado, 1997).

<sup>30</sup> Em França, tradicionalmente, os professores de todos os níveis são visitados regularmente nas suas aulas por um inspetor que lhes atribui uma classificação (Curado, 1997).



qualidade da escola e do ensino. Em termos gerais, a inspeção tem um papel relevante na disseminação e incentivo das boas práticas na avaliação de desempenho.

Os dirigentes escolares têm uma função distinta neste processo, de acordo com as práticas de cada país. Podem ter unicamente a responsabilidade de implementar as decisões definidas a nível central ou podem ter a incumbência total na operacionalização do processo de avaliação docente, como acontece na Finlândia. No entanto, a interligação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria do sistema educativo exige que o processo de avaliação de desempenho seja integrado no sistema de melhoria da qualidade das escolas, o que pressupõe uma intervenção mais significativa destes atores educativos. Para além do grau de intervenção, a qualidade da participação destas lideranças e a aceitação que assumem das vantagens do processo é decisiva visto que “revela-se [...] praticamente impossível implementar um processo de avaliação de desempenho sem uma liderança determinada, corajosa e convicta das vantagens de um processo desta natureza para a melhoria dos resultados” (Morais, 2009, p. 11).

Por último, os professores podem ter um papel mais ou menos relevante, através dos seus representantes, na definição de características do modelo de avaliação ou ainda quando a avaliação é feita por pares, o que normalmente indicia uma preocupação com as melhorias do ensino e do sistema educativo. Desde que se estabeleçam propósitos sumativos, a avaliação por pares pode levantar dificuldades de legitimidade, o que se verificou no modelo implementado em Portugal a partir de 2007, e que escrutinaremos mais à frente. Pese embora a pouca relevância que os docentes tiveram na definição do modelo atrás referido (Pereira, 2009), a sua participação na conceção e implementação de processos avaliativos é considerada fulcral para o sucesso dos mesmos.

Em jeito de síntese, na área da avaliação de desempenho docente, a existência de múltiplos responsáveis pela conceção e implementação do processo é vista como uma possibilidade de sucesso do sistema de avaliação (Santiago *et al.*, 2012).

#### **1.4.1.4. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros elementos da avaliação da escola**

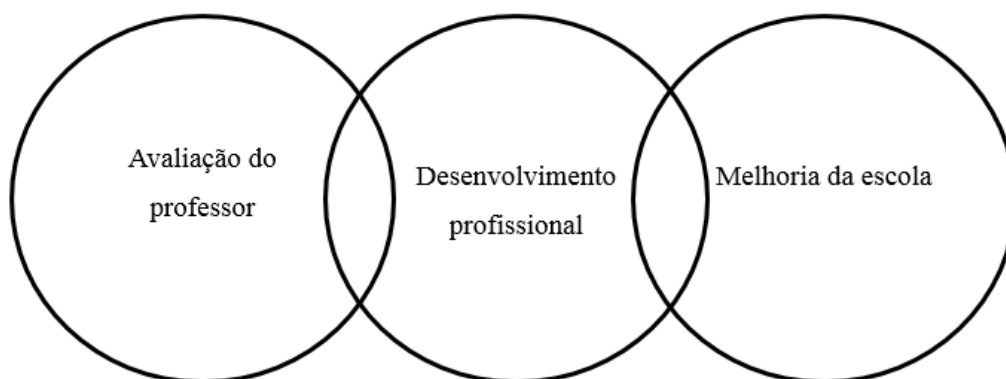
---

Desde que os sistemas de avaliação das escolas<sup>31</sup> e de desempenho dos professores têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, é consensual que existem grandes benefícios para o sistema educativo se os dois processos se desenvolverem concomitantemente e em sinergia.

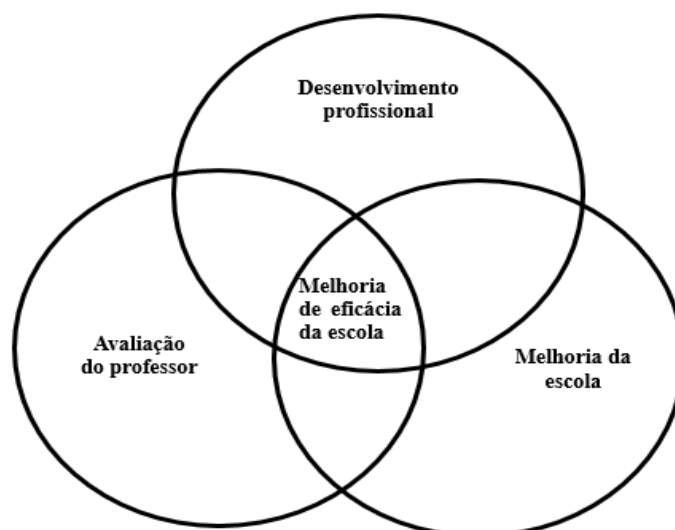
A avaliação docente pode interligar-se com o programa de ação e de melhoria da escola de diversas formas: pode ser vista para fins de melhoria, como parte de avaliação escolar interna; pode ser entendida como a contribuição de cada professor para a melhoria da escola; e pode ainda estabelecer ligação com o plano de desenvolvimento da escola, ao concorrer para detetar as áreas onde o desenvolvimento profissional de cada professor deve incidir. A ligação entre estas áreas pode acontecer numa perspetiva horizontal (Figura 7) ou mais integrada (Figura 8).

---

<sup>31</sup> A avaliação externa e a autoavaliação constituem as duas formas de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Estes processos são entendidos como complementares na promoção de níveis de desempenho escolar cada vez mais exigentes quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem e a vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola e dos resultados alcançados. (Azevedo *et al.*, 2006). A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos: sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa; sistema de certificação do processo de autoavaliação; ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-geral de Educação e Ciência; processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação; estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 8.º). Por autoavaliação das escolas entende-se a organização de um sistema interno de monitorização da ação, contínuo, rigoroso e refletido, que permita dizer, para além das opiniões pessoais e do conhecimento intuitivo e impressionista, em que aspetos e em que medida a escola tem sido bem e menos bem-sucedida. (Azevedo *et al.*, 2006).



*Figura 7.* Perspetiva horizontal para organizar a avaliação de desempenho, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da escola (adaptado de Iwanicki,1997).



*Figura 8.* Perspetiva integrada para organizar a avaliação de desempenho, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da escola (adaptado de Iwanicki,1997).

Como se demonstra, alguns sistemas educativos tendem a organizar os processos de melhoria da escola, de desenvolvimento profissional e de avaliação de forma dispersa. Neste caso, as estratégias e atividades desenvolvidas para alcançar cada um dos propósitos seriam distintas, pelo que os esforços dos professores para atingirem os objetivos de desenvolvimento profissional separadamente das intenções de melhoria da escola e de avaliação de desempenho tenderiam para um impacto parcial no que à melhoria da eficácia da escola diz respeito. Pelo contrário, quando a melhoria da escola,

o desenvolvimento profissional e a avaliação estão integrados, os professores podem desenvolver atividades e estratégias que abordem estes três parâmetros, dando lugar a escolas mais eficazes porque funcionam melhor quando as peças das diferentes componentes encaixam umas nas outras, quando se coordenam planos e atividades no esforço comum de alcançar metas escolares importantes.

No mesmo sentido, Elias (2008) afirma que o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria do ensino devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e a melhoria escolar. Segundo Iwanicki (1997), uma forma de tornar viável este processo é identificar os objetivos mais prementes para a melhoria da eficácia da escola e solicitar aos professores que apontem objetivos individuais que tenham por base as necessidades reconhecidas nos objetivos prioritários. Segue-se um trabalho de equipa reflexivo que permite fomentar a confiança na colegialidade e dar um impacto mais visível e significativo à melhoria da escola, ao contrário do que aconteceria se esta fosse uma atividade individual.

Relativamente a este assunto, Curado (1997) refere que existe um consenso nas recomendações internacionais sobre a necessidade de se proceder a uma abordagem sistémica da temática da avaliação docente, tendo em conta que as políticas relativas ao desenvolvimento profissional dos docentes devem ser vistas em relação com todas as outras mudanças que afetam as escolas.

Abramowicz (1998) reforça esta ideia quando afirma que a avaliação de desempenho docente só tem sentido quando se articula com um projeto pedagógico mais abrangente que envolva a instituição de ensino ou o sistema escolar. Deste modo, a articulação entre a avaliação dos docentes e os objetivos e metas definidos para a unidade orgânica nos documentos de gestão estratégica - projeto educativo e planos anual e pluri-anual de atividades - apresenta como desiderato que a ação dos professores seja referenciada com os pressupostos ancorados nesses documentos e permite que os profissionais da instituição se deem conta da sua pertinência e reflitam sobre a sua concretização (Morais, 2009). Natriello (1997) vai mais longe na afirmação da premência desta articulação ao afirmar que só quando o processo de avaliação docente está ligado à organização da escola se transforma num sistema e é partir daí que se podem estudar as suas propriedades formais, os propósitos desejados e as suas consequências.

De forma mais pormenorizada quanto à articulação que se pode estabelecer entre estes vários elementos, Correia (2009) postula que o processo de avaliação de desempenho proporcionará uma orientação/regulação do desenvolvimento profissional do docente contextualizado com as exigências da realidade da escola se se desenvolver de uma forma articulada com o processo de autoavaliação da escola.

Merece também referência a importância da articulação entre a avaliação da escola, a avaliação dos professores e a avaliação dos alunos. Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa são usados frequentemente como elemento para a avaliação interna ou externa da escola. A atual mudança de processos com base em resultados de avaliação de professores<sup>32</sup> é um passo para restringir a diferença entre as formas individuais e coletivas de prestação de contas, na medida em que o professor é visto como um ser individual mas também como membro de um coletivo que é a escola. Moreira (2009) admite que a avaliação de professores “deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar” (p. 256). Assim, a avaliação de desempenho deverá ser integrada num contexto mais amplo de desenvolvimento individual e organizacional e deverá basear-se em objetivos de desenvolvimento definidos pelos próprios professores, a fim de ter um impacto positivo nas práticas docentes e nos resultados dos alunos (Curado, 2002).

Podemos, pois, concluir que é imperativo encarar a avaliação de desempenho docente num processo avaliativo mais alargado de que faz parte a sua articulação com a autoavaliação, a avaliação externa das escolas, as metas e os objetivos do PE, na medida em só assim é possível assegurar uma avaliação de desempenho contextualizada que se assuma como um instrumento de desenvolvimento profissional e organizacional ao apoiar a ação individual do docente no seio da realidade escolar onde se insere.

---

<sup>32</sup> Em Portugal, após um longo período de indiferença ou até mesmo de rejeição, verifica-se uma evolução favorável por parte dos vários intervenientes do setor educativo em relação à avaliação das escolas, na sua vertente interna e externa, o que se compreende pela pressão exercida pelos *rankings*, que impelem as escolas a explicar os resultados obtidos, assim como pela implicação dos resultados da avaliação externa das escolas nas quotas de professores avaliados com Muito bom ou Excelente, a que se junta a possibilidade de poderem celebrar contratos de autonomia (Fialho, 2009).

#### **1.4.1.5. Caráter e natureza da avaliação de desempenho**

---

Nesta componente, incluímos a identificação do grupo-alvo a quem se dirige a avaliação, a frequência/periodicidade da sua realização, a obrigatoriedade ou não da sua realização e a condução externa ou interna do processo avaliativo.

Os modelos de avaliação de desempenho docente podem ser aplicados à totalidade dos professores de um sistema educativo ou podem ser destinados a subconjuntos de professores agrupados de acordo com o tipo de contrato, o nível de ensino e, mais frequentemente, o posicionamento na carreira e o nível de experiência. Neste último caso, a avaliação pode apresentar propósitos e métodos diferentes quer se trate de um professor em início de carreira ou com alguns anos de experiência, embora não exista consenso sobre esta diferenciação. Ainda assim, Paquay (2004) e Darling-Hammond (2012) apontam para a avaliação como um mecanismo de acesso à licença para ensinar, durante o período probatório, numa primeira fase; depois como um indicador de que o professor alcançou um nível de competências condicente com a licença profissional obtida, numa segunda fase; e finalmente, numa terceira fase, como certificação do reconhecimento de práticas bem-sucedidas, permitindo o assumir de outras funções profissionais, como supervisor ou diretor, o que pode traduzir-se em compensações monetárias.

Quando se considera a periodicidade da avaliação, a questão mais importante é saber se a avaliação faz parte do trabalho regular do professor ou se acontece em ocasiões especiais. Se bem que Fernandes (2008a) entenda que a avaliação deve fazer parte das rotinas da escola, e assim aconteça em muitos países com avaliações anuais, nem sempre tal se verifica, estando a sua realização por vezes dependente da sinalização de desempenhos insuficientes. Por exemplo, em Itália, a existência de queixas sobre o trabalho do professor pode dar azo ao despoletar de um procedimento formal de avaliação que, numa situação normal, não ocorreria. Noutros países, a avaliação está ligada a situações específicas, como a obtenção de uma licença para realizar estudos ou como a acreditação de candidatos para a direção de escolas, tal como acontece em Espanha, ou

ainda para promoção na carreira, a pedido do candidato, como demonstra a realidade francesa.

Esta última situação permite antever que a avaliação de desempenho pode ter um caráter obrigatório ou voluntário, sendo que este último costuma estar relacionado com a progressão na carreira ou outras situações específicas que resultam do interesse do professor.

Este processo pode ter uma natureza externa ou interna. No primeiro caso, o modelo, os instrumentos e os critérios de avaliação são comuns para todas as escolas e os avaliadores são externos. Na segunda hipótese, os componentes atrás referidos têm origem na escola e os avaliadores são essencialmente internos, tal como Machado (2009) refere. A interseção das duas naturezas é muitas vezes usada como garante da qualidade e da fiabilidade dos resultados obtidos, ao mesmo tempo que permite alicerçar propósitos/finalidades, objetivos e usos dos resultados de distinta índole.

#### **1.4.1.6. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação**

---

Tendo como objeto de avaliação o desempenho docente, a construção do seu referencial implica a definição de dimensões, de um conjunto de referentes, internos e externos, e a seleção de critérios e indicadores que permitam aferir a sua consecução.

Neste caso, as dimensões, que são os pontos de referência estruturantes do desempenho docente e que caracterizam a especificidade dessa função, podem ser entendidas como as áreas onde se aglutinam os aspetos a avaliar – os seus componentes – e fazem parte de um quadro de referência para a prática profissional dos professores que identifica os aspetos que são da sua responsabilidade e que têm sido documentados, através de estudos empíricos e da investigação teórica, como essenciais para promoverem o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Assim, de acordo com Danielson (2010), autora com longa tradição na definição destas dimensões que têm influenciado um largo número de modelos de avaliação docente no mundo, é possível considerar quatro dimensões e os seus componentes: a planificação e preparação, onde se verificam conhecimentos pedagógicos e científicos, a seleção de

objetivos de aprendizagem, a coerência do ensino e a conceção da avaliação das aprendizagens dos alunos; o ambiente da sala de aula, onde se afere a criação de um ambiente de respeito e harmonia, favorecedor da aprendizagem, a gestão dos procedimentos da aula e dos comportamentos dos alunos e a organização do espaço físico; a ação de ensinar, que permite apreciar a comunicação com os alunos, o uso de técnicas de colocação de perguntas e discussão, a envolvência dos alunos na aprendizagem, o uso da avaliação no ensino e a flexibilidade e a capacidade de resposta; a responsabilidade profissional, que possibilita o cotejo da reflexão acerca das atividades de ensinar, a manutenção de registos rigorosos, a comunicação com as famílias, a participação na comunidade profissional, o crescimento e desenvolvimento profissionais e o profissionalismo demonstrado.

No entanto, existem outras possibilidades de definição dos pontos de referência estruturantes do desempenho docente. Murillo (2007) identificou também quatro dimensões onde assenta o modelo de avaliação posto em prática no Chile: a preparação do ensino, onde se avalia o domínio dos conteúdos da disciplina e do currículo nacional, o conhecimento das características dos alunos, o domínio da didática da disciplina, a organização dos objetivos e conteúdos de forma coerente com o currículo nacional e as características dos alunos e a aplicação de estratégias coerentes com os objetivos de aprendizagem, com a disciplina e o currículo nacional; a criação de um ambiente propício à aprendizagem, verificável pela instauração de um clima de equidade, confiança e respeito, pela manifestação de altas expectativas sobre a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e pela manutenção de um ambiente de trabalho organizado em função das aprendizagens; o desenvolvimento do ensino conducente à aprendizagem de todos os alunos, concretizado pela comunicação de forma clara e precisa dos objetivos de aprendizagem, pelo estabelecimento de estratégias de ensino, desafiantes, coerente e significativas para os alunos, pelo tratamento rigoroso e compreensível dos conteúdos, pelo otimização do tempo disponível para a aprendizagem, pelo desenvolvimento do raciocínio e pela avaliação e monitorização do processo de compreensão e apropriação dos conteúdos pelos alunos; e a responsabilidade profissional, materializada pela reflexão sistemática sobre a prática letiva, pelas relações profissionais e de equipa que estabelece com os seus colegas, pela assunção de responsabilidades na orientação dos seus alunos,



pelas relações de colaboração e respeito que mantém com os pais e pela mobilização de informação atualizada sobre a profissão, o sistema educativo e as políticas vigentes.

Em Portugal, a partir de 2001<sup>33</sup> até 2012<sup>34</sup>, as dimensões estruturantes do desempenho docente foram quatro: profissional, social e ética, que permitia avaliar o compromisso do docente com a construção e o uso do conhecimento profissional, com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do pessoal e cívico dos alunos e com o grupo de pares e com a escola; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, verificável pela preparação e organização das atividades letivas, pela realização das atividades letivas, pela relação pedagógica com os alunos e pelo processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; a participação na escola e relação com a comunidade, avaliando-se nesta dimensão o contributo do professor para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades, a sua participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e a sua correspondente avaliação; e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, tendo em consideração a formação contínua realizada e o desenvolvimento profissional. A partir destas dimensões, que se consideravam abrangentes da função docente, foi possível definir o perfil (profissional) de desempenho que enunciava referenciais comuns à atividade dos docentes, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

Tendo como base estas dimensões e o perfil profissional delas decorrente, definem-se os padrões de desempenho que apresentam as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão, contribuindo para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e

---

<sup>33</sup> Com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

<sup>34</sup> A partir de 2012, com a publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, a avaliação de desempenho docente passou a incidir sobre três grandes dimensões: i) a científico-pedagógica, ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade, iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Os elementos de referência da avaliação passaram a ser os objetivos e metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e os parâmetros estabelecidos para cada uma dessas dimensões aprovados pelo conselho pedagógico.

para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente e, acrescentamos, que se constituem como um elemento de referência nacional para a avaliação docente.

Bacharach, Conely e Shedd (1997) apontam para a existência de três tipos de padrões de desempenho: os padrões mínimos, os padrões competitivos e os padrões para o desenvolvimento. Os primeiros especificam os níveis de rendimento que se espera que os professores alcancem e mantenham. Porém, basear um sistema de avaliação exclusivamente em padrões deste tipo pode representar um forte obstáculo para se alcançar a excelência educativa, pelo que um sistema de avaliação deve impulsionar os profissionais a desenvolver as suas capacidades através de padrões competitivos, os quais pretendem proporcionar incentivos e compensações por desempenhos superiores ou por determinado tipo de desempenho e servem para a aplicação de políticas que defendem a atribuição de melhorias salariais ou a progressão na carreira de acordo com o mérito. Nos modelos avaliativos que deles fazem usos, existem frequentemente quotas para o aumento de salário ou para a progressão na carreira. De acordo com os autores, os padrões de desempenho competitivos são claramente inadequados para um sistema de avaliação desenhado para facilitar o crescimento profissional e podem ser a razão para a desmotivação de grande parte da classe docente, visto que, sendo a maioria constituída por professores médios e limitando as recompensas aos excelentes, grande parte da classe nem sequer tentaria melhorar o seu desempenho. O que se sabe da experiência empírica é que obtêm a excelência as organizações que possibilitam e esperam que todos os seus membros a alcancem. Por último, os padrões de desenvolvimento estão desenhados para fomentar o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos professores, especificando as áreas e os objetivos da melhoria. Os modelos de avaliação que usam estes padrões de desempenho partem do princípio que todos os professores devem melhorar o seu desempenho não porque este seja insuficiente, mas sim por considerarem que há sempre espaço para o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Independentemente dos tipos de padrões de desempenho existentes, estes devem ser lidos de acordo com o projeto e as características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que esta se insere, o que nos conduz à definição de

referencial de desempenho, para a qual seguimos Rodrigues e Peralta (2008) quando afirmam que

um referencial de desempenho é *grosso modo* um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projecção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/acentrar pontos fortes e fracos nesse desempenho. (p.12)

Podemos, pois, asseverar que um referencial de desempenho engloba elementos de referência a nível nacional – os padrões de desempenho e o currículo nacional dos alunos – e a nível local - os objetivos de desenvolvimento estratégico da escola, inscritos no seu projeto educativo, entre os quais se reportam a intenção e as ações de melhoria das aprendizagens dos alunos e os projetos de intervenção, de investigação e de formação dos professores - (Rodrigues & Peralta, 2008), articulados através de um processo de referencialização. Por último, é fundamental, no referencial, a existência de critérios de avaliação que possibilitem determinar o nível de desempenho individual de cada professor em cada componente/parâmetro avaliado, o que implica a apresentação de indicadores em formulários padronizados, nos quais são registados os desempenhos do professor.

Em resumo, podemos afirmar que a seleção dos aspetos a avaliar, a definição dos padrões de desempenho e a criação de referenciais, embora nem sempre seja consensual nem de fácil execução, são fatores de reconhecida importância e são determinados pelos propósitos da avaliação e pelo uso que se pretende dar aos resultados obtidos. A ausência destes marcos teórico-práticos, num modelo de avaliação de desempenho, constitui uma debilidade que afeta não só a implementação do modelo como a credibilidade e fiabilidade dos resultados obtidos.

#### **1.4.1.7. Instrumentos e fontes de informação**

---

A confluência de distintas dimensões a avaliar no desempenho docente dá azo à existência de múltiplos instrumentos e fontes de informação acerca do desempenho do professor, o que satisfaz a procura de rigor e justiça no processo de avaliação, tendo em atenção a complexidade daquilo que se considera ser o bom professor. Mehrens (1997)

acrescenta que, em geral, quanto mais dados se reúnem acerca do desempenho do professor melhor será a decisão tomada, tendo em consideração as finalidades, propósitos e objetivos da avaliação, pelo que se deve utilizar mais do que um conjunto de dados quando está em causa a tomada de decisões de relevância. Entre essas fontes e instrumentos de informação contam-se a observação de aulas, a autoavaliação, o portefólio, resultados obtidos pelos alunos e testes realizados aos professores, entre outros<sup>35</sup>. É possível, de alguma forma, mas sem que se revele determinante, como já vimos atrás, associar alguns instrumentos e fontes de informação aos propósitos dos modelos de avaliação (Stodolsky, 1997). Assim, a observação de aulas, a autoavaliação e o portefólio podem ser associados a modelos que privilegiam uma vertente mais formativa, comprometida com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho. Já os inquéritos a alunos e pais, os resultados obtidos pelos alunos e os testes realizados aos professores configuram a recolha de elementos numa perspetiva sumativa, que engloba a prestação de contas e a responsabilização.

Relativamente à observação de aulas, Stodolsky (1997) refere que, embora esta fonte de informação não seja particularmente válida, fiável e generalizável, pode constituir uma ferramenta especialmente adequada nos processos de avaliação que visam a melhoria do desempenho do professor. Em termos gerais, a observação é bastante adequada para considerar comportamentos ou ações, mas mais limitada para a compreensão dos pensamentos e sentimentos do sujeito observado. Por exemplo, se o objetivo é saber como se comporta um professor durante uma aula, a observação serve na perfeição. Contudo, se o objetivo é saber o porquê de determinados comportamentos ou aferir a planificação prévia àquele momento, a observação será uma escolha deficitária, na medida em grande parte do trabalho do professor é realizado longe dos olhares alheios. A observação de aulas deixa de fora as evidências sobre a planificação das aulas, a construção e valorização dos materiais didáticos que emprega, a escolha de métodos pedagógicos, as suas relações de trabalhos com os colegas, entre outras. Mas é especialmente indicada para analisar práticas pedagógicas e interações educativas.

---

<sup>35</sup> Por uma questão de operacionalização, seleccionámos os instrumentos/fontes de avaliação acima mencionados. A título de exemplo, apontamos outros, como entrevistas ou questionários aos docentes, relatório da direção da escola, definição de objetivos individuais.

Para a realização da observação de aulas, pode ser posto em prática um conjunto de outras atividades, prévias e posteriores, que vão, no fundo, colmatar algumas das falhas que acima foram apontadas a esta fonte de informação sobre o desempenho do professor. É aquilo a que Alarcão e Tavares (1987) chamam as três fases da observação: a fase da pré-observação, a fase da observação e a fase da pós-observação. Na primeira fase, é frequente que haja aviso prévio da observação, o que muitas vezes dá lugar à realização de uma reunião preliminar entre o avaliador e o avaliado, onde podem ser discutidos assuntos relacionados com as características da aula a observar. É também comum que o avaliado tenha conhecimento do instrumento utilizado para o registo da observação. A fase da observação tem como objetivo registar a realidade da sala de aula. A última fase, que se concretiza através de uma reunião posterior à observação, segundo Vieira (1993), permite a descrição do observado, o que constitui um primeiro passo para uma reflexão crítica, a qual tem que ser orientada para a interpretação do desempenho. O avaliador terá que fazer um esforço para descrever os factos observados de modo objetivo e proceder à emissão de juízos de valor.

Embora existam resistências a esta possibilidade, na opinião de Stodolsky (1997), os avaliados devem ser conhecedores da realização e da data da observação, uma vez que essa prática abre a possibilidade de serem observados diferentes tipos de aulas. Mas, por outro lado, a ausência de aviso prévio permite detetar aqueles professores que não realizam a planificação das aulas, que não estão motivados ou que alteram o seu comportamento devido à observação. No que diz respeito ao conhecimento dos instrumentos de registo, existe por vezes a tentação do avaliado em ter um comportamento que considera apropriado para preencher determinados parâmetros. Para minimizar esta situação, segundo a autora, os professores devem ter acesso só aos padrões de desempenho e às expectativas da avaliação. A reunião posterior é considerada necessária, tanto para os avaliados terem conhecimento dos resultados da observação e das conclusões extraídas como para permitir que o avaliador faça recomendações que permitam a melhoria dos pontos fracos observados.

A autoavaliação pode constituir uma fonte de reflexão sobre as práticas se o clima da escola em que os professores se encontram não der azo a que tenham medo de correr riscos, o que acontece num contexto de relações interpessoais colaborativas, que poderia

conduzir ao desenvolvimento pessoal e profissional (Curado, 2002). A autora considera que o processo de autoavaliação deve ser incluído no contexto da avaliação formativa visto que os professores, como profissionais, estão constantemente a procurar melhorar o seu desempenho; por outro lado, dada a informação suficiente, os professores avaliar-se-ão tão bem ou melhor do que outros o farão; por último, os procedimentos de avaliação podem fornecer o *feedback* necessário para que os professores melhorem as suas práticas. A eficácia destes métodos dependerá da consciência que os professores têm dos seus comportamentos na sala de aula, da identificação de áreas problemáticas e da sujeição de novos comportamentos a futuras avaliações.

Existem, contudo, limitações no uso da autoavaliação e que Barber (1997) identificou:

1. Falta de objetividad.
2. Falta de precisión y de fiabilidad; falta de una medida significativa de competencia o rendimiento.
3. Los individuos tienden a considerarse buenos profesionales; la evaluación honesta y objetiva es difícil, algunos la consideran imposible.
4. La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación (por ejemplo, una persona incompetente tal vez no se dé cuenta de que su rendimiento es deficiente).
5. Los profesores mediocres tienden a ser menos exactos en su autoevaluación que los profesores competentes.
6. Tendencia a depender del asesor, si se utiliza, en lo que a la realización de la evaluación se refiere.
7. Potencial inherente de autoinculpación si los resultados se utilizan sumativamente.
8. Dificultad para cuantificar la evaluación.
9. Tendencia a centrar la atención en los aspectos externos (pelo, manierismos, etc.) cuando se utiliza el vídeo, en vez de centrarla en cuestiones de interés. (p. 314)

A utilização da gravação em vídeo e áudio é o meio mais poderoso de autoavaliação, pois permite ao avaliado ver-se a si mesmo como é visto pelos outros. Para além desta técnica, existem outras que auxiliam a autoavaliação como, por exemplo, o preenchimento de fichas de autoavaliação, onde o professor atribui a si próprio uma classificação quantitativa ou qualitativa; informação elaborada pelo avaliado na forma de respostas abertas a perguntas sobre a aula; materiais de autoestudo, que são programas desenhados para que o próprio professor possa avaliar e analisar o seu estilo de ensino; modelagem, que é a observação de exemplos de práticas pedagógicas de alta qualidade com o objetivo de imitá-las; observação realizada por uma pessoa estranha ao processo

de avaliação e que se limita a registar as suas observações; questionários que se entregam aos alunos para que deem a sua opinião; entrevistas a pessoas que podem fornecer elementos a considerar na autoavaliação; a presença de um assessor, especialista ou colega que, não avaliando, ajuda o professor a compreender de que forma se vai realizar o processo (Barber, 1997).

Assim, a autoavaliação constitui um instrumento importante na avaliação do pessoal docente e pode ser um meio útil e poderoso para melhorar comportamentos, estratégias e metodologias de ensino, embora revele algumas tibiézas que desaconselham a sua utilização em sistemas avaliativos de vertente mais sumativa.

O portefólio<sup>36</sup> pode também constituir um instrumento de avaliação. Os problemas que o professor enfrenta ao longo de um ano ou de uma sequência de aprendizagem (numa unidade didática, ao longo de um período letivo, por exemplo) podem ser comprovados através de um conjunto de documentos indicado pela escola, negociado com o professor ou escolhido por este mesmo. Quando se trata de apresentar um portefólio como instrumento de avaliação, deverá ser feita uma seleção do material nele constante e que represente não todo, mas o melhor do trabalho realizado pelo professor, de uma forma diversificada. Encarado num processo de avaliação com contornos formativos como uma forma de desenvolvimento, ele pode constituir a base para uma reflexão aprofundada tanto a nível individual como a nível coletivo, porque permite a partilha de planificações, estratégias e materiais.

Villas Boas (2005) reúne as contribuições da construção do portefólio para o desenvolvimento profissional, das quais destacamos as seguintes: registo do amadurecimento pedagógico; o pensar constante sobre a “ação”; inovação em termos de avaliação; ampliação da compreensão do trabalho pedagógico, desenvolvimento da capacidade de pesquisa e leitura de materiais diversos; reflexão sobre os aspetos que precisavam de ser melhorados; aprimoramento da prática pedagógica por meio da reflexão que o portefólio desencadeia.

---

<sup>36</sup> Entende-se por portefólio “pruebas importantes que sirvieren para enjuiciar el trabajo del profesor; los elementos componentes de un portafolios podrían ser planificaciones, materiales, asignaciones, exámenes e retroalimentación escrita para los estudiantes” (Bird, 1997, p. 336).

No entanto, embora o portefólio possa ser considerado como um meio avaliativo capaz de servir propósitos sumativos e formativos da avaliação (Silva, 2009; Bird, 1997) este instrumento de informação apresenta características que podem colidir ou mostrar-se incompatíveis com os modelos atuais de organização escolar que privilegiam as avaliações sumativas (Bird, 1997; Tardif & Faucher, 2010), dada a sua elaboração unipessoal.

Numa das fontes de informação mais referenciadas como indicador para a avaliação docente – os resultados obtidos pelos alunos – podem ser contabilizadas as classificações obtidas na avaliação interna, as classificações obtidas na avaliação externa e a diferença entre as classificações da avaliação interna e da externa, tendo em atenção um referencial previamente estabelecido e que permitirá traduzir estes valores em classificações na avaliação do professor. A utilização destes resultados na avaliação de desempenho é controversa, na medida em que pode existir uma tendência para inflacionar as classificações internas, caso estas sejam consideradas. Quanto às classificações que são resultado da avaliação externa, coloca-se o problema de nem todas as disciplinas serem sujeitas a este tipo de avaliação e, mesmo para aquelas que o são, ao longo de um ciclo de estudos, esse tipo de avaliação só ocorre uma vez<sup>37</sup>. Estes argumentos servem também para questionar a utilização da diferença entre a avaliação interna e a avaliação externa. Esta dificuldade de operacionalização levou a que este parâmetro, que era tido em conta na primeira versão do modelo de avaliação de desempenho posto em prática em Portugal, a partir de 2007, fosse desprovido da sua condição de indicador de medida obrigatório e passasse a facultativo. Por outro lado, é comumente aceite que o desempenho dos alunos não depende unicamente do contributo do professor, podendo ser referenciados outros fatores que influenciam os resultados obtidos pelos discentes: as suas próprias capacidades, as expectativas, a motivação e o comportamento, o apoio que têm da família ou do seu grupo de amigos, a própria organização da escola, os recursos que tem e o clima que nela impera, o currículo e os conteúdos de aprendizagem. Assim sendo,

---

<sup>37</sup> Nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, a avaliação externa é realizada nas disciplinas de Português (ou PLNM) e Matemática. No 1.º ciclo, ocorre no 4.º ano de escolaridade; no 2.º ciclo, no 6.º ano; e, no 3.º ciclo, no 9.º ano. Relativamente ao ensino secundário, a avaliação externa acontece no 12.º para a disciplina de Português e para a disciplina trienal da componente de formação específica; e no 11.º ano para as duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno (DL n.º 132/2012, de 5 de julho).



ao fazer recair o peso dos resultados dos alunos unicamente sobre o professor, mais do que uma injustiça, poderia ser visto como um aligeirar de responsabilidades (OECD, 2013).

Existe ainda uma outra perspetiva sobre a utilização dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação de desempenho dos professores que tem expressividade em alguns estados norte-americanos. Apresentamos, como exemplo, a utilização dos resultados obtidos pelos alunos no estado norte-americano do Tennessee, que faz parte do modelo que ficou conhecido pelo nome “Tennessee value-added assessment system” (TVAAS), desenvolvido por William Sanders e Sandra Horn (Sanders & Horn, 1994). O TVAAS é uma abordagem a nível estatal de aferição dos benefícios ou ganhos de aprendizagem dos alunos praticada desde há vários anos. Este método compreende uma recolha sistemática anual dos dados de desempenho dos alunos, matriculados em escolas públicas, em cinco áreas de estudo. Os dados são analisados estatisticamente e comparados com as informações recolhidas nos últimos três anos, o que fornece a análise de padrões de aproveitamento mais sistematizada dos EUA. Ao longo dos anos, os resultados servem para estabelecer a estimativa de ganhos de aprendizagem para qualquer ano específico. Do ponto de vista estatístico, o aproveitamento escolar de cada aluno funciona como instrumento de controlo para o seu desempenho futuro. Desta forma, são distribuídas a cada professor informações sobre os ganhos médios e os ganhos previstos para os alunos que estão sob a sua responsabilidade, para além dos ganhos médios para o distrito, para o estado e para o país. O objetivo é que as escolas e os distritos alcancem os ganhos da norma nacional (Tucker & Stonge, 2005). A utilização destes dados, como aconteceu, de forma polémica, com a apresentação de *rankings* de professores e escolas pelo jornal *Los Angeles Times*<sup>38</sup>, origina alguma desconfiança, em especial por parte dos professores, embora goze de popularidade entre os *stakeholders*.

Desta forma, podemos concluir que uso dos resultados obtidos pelos alunos como fonte de informação para a avaliação de desempenho docente, como já tínhamos visto atrás quando nos referimos aos aspetos avaliados e critérios de avaliação, não constitui

---

<sup>38</sup> [http://www.nytimes.com/2010/12/27/nyregion/27teachers.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/12/27/nyregion/27teachers.html?pagewanted=all&_r=0) Acedido em 3 de março de 2011.

uma fonte de dados consensual para a avaliação ainda que não possa ser descurada num contexto de avaliação sistémica.

Outra fonte de informação para a avaliação docente é constituída pelos resultados dos inquéritos realizados aos pais e aos alunos, tendo como objetivo a avaliação do desempenho do professor, ainda que esta fonte de dados não tenha grande expressividade na maior parte dos países. Contudo, no Canadá, estes inquéritos são usados na avaliação regular dos docentes e na Polónia as opiniões dos pais são tidas em conta nas promoções e nas recompensas monetárias (OECD, 2013).

Por último, os testes realizados aos professores, depois da sua entrada na carreira docente<sup>39</sup>, não ocorrem em Portugal, mas são uma realidade nos Estados Unidos da América. Estes testes têm lugar fora do âmbito da sala de aula e podem ser constituídos por um comentário a um livro, a preparação de uma aula, a discussão ou a correção de trabalhos de alunos ou materiais pedagógicos, entre outros. Têm uma base concetual totalmente sumativa e pretendem avaliar as capacidades e competências do professor através da sua eficácia na resolução de tarefas diversas, demonstrando ser uma fonte de informação rigorosa, completa e válida. Todavia, apresentam algumas limitações que se prendem com os resultados circunstanciais obtidos, ou seja, mostram o que o professor é capaz de fazer, mas não refletem o que ele faz normalmente (Haertel, 1997).

Em suma, a diversidade dos instrumentos e fontes de informação para a avaliação do desempenho docente permite uma seleção criteriosa daqueles que mais se adequam ao modelo de avaliação que se pretende implementar, considerando os propósitos e objetivos definidos. Clímaco (1992), porém, acautela para o facto de existir, frequentemente, na recolha da informação uma certa distorção da realidade que pode ser justificada por uma insuficiente recolha de dados ou porque os parâmetros selecionados para a descrição dos acontecimentos não são tão significativos quanto se julgava, ou ainda porque existiram diferentes obstáculos à validação do processo de recolha da informação. Tendo em atenção este alerta, podemos afirmar que cada um destes recursos avaliativos tem um

---

<sup>39</sup> Estes testes distinguem-se de uma outra prova realizado com o objetivo de obter a admissão ao concurso para recrutamento e seleção para lugar de quadro - denominada prova de avaliação de conhecimentos e competências - e que está legislada, em Portugal, desde 2007 (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 22.º), embora só tenha sido posta em prática, ainda que parcialmente, durante o ano letivo de 2013/2014.

potencial de desenvolvimento profissional e de assunção de responsabilidades que, não sendo igual para todos, implica a valorização de cada um deles face à exigência que se pretende imprimir, aos propósitos que se pretendem alcançar ou à mudança que se deseja fomentar no sistema educativo.

#### **1.4.1.8. Avaliadores**

---

O papel de avaliador é exercido por pessoas que, pelo seu trabalho dentro do sistema escolar ou, estando fora dele, por formação, estão supostamente mais capacitadas para o desempenharem ou ainda por aqueles que usufruem do serviço educativo (alunos, pais, elementos da comunidade). Dentro do sistema escolar, estas pessoas podem ser diretores, subdiretores, coordenadores de departamento e supervisores. Fora do sistema escolar, encontram-se os inspetores e os docentes do ensino superior (Stodolsky, 1997).

Paquay (2004) relaciona as modalidades de avaliação, os avaliadores e os propósitos da mesma. Assim, na autoavaliação, o avaliador é o próprio professor e os propósitos prendem-se com o desenvolvimento profissional, numa perspectiva formativa. Na heteroavaliação, os avaliadores podem ser internos (diretores, colegas, alunos) ou externos (inspetores, especialistas, colegas, elementos da comunidade), sendo que os propósitos podem assumir um carácter sumativo, de prestação de contas e responsabilização, ou formativo, considerando a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional.

Independentemente dos propósitos definidos, o sucesso de qualquer sistema de avaliação de desempenho depende em grande medida da competência, da formação aprofundada e da seleção dos avaliadores, visto que a aceitação dos resultados e das consequências da avaliação assenta na inexistência de quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador.

Mais uma vez, verifica-se que a seleção dos avaliadores deve ter em conta os propósitos e objetivos da avaliação. Quando a avaliação tem propósitos formativos concretizados por um *feedback* específico destinado a melhorar a prática pedagógica, é desejável que o avaliador tenha experiência em contextos educativos semelhantes àquele

em que o professor avaliado desenvolve o seu trabalho. Também será mais fácil o desempenho de tarefas avaliativas por parte daqueles que lecionam as mesmas disciplinas nos mesmos níveis de ensino.

Considerando estas premissas, assume crucial importância que a avaliação possa ser realizada por professores. De acordo com Curado (2002) e Fernandes (2008a), a avaliação feita por pares assume potencialidades não despreciables. Na verdade, advoga-se a presença destes avaliadores, muito particularmente na observação de aulas, com a justificação de que o corpo profissional deve ser responsável pela monitorização do desempenho da profissão, para além de que a idiosincrasia da função docente torna a definição do objeto e o julgamento sobre o seu valor e mérito mais suscetível àqueles que lhe pertencem, condicionando a adequação do *feedback*, quando estão em causa propósitos de melhoria ou desenvolvimento, na medida em que estes avaliadores se encontram em melhor posição e dispõem de condições mais favoráveis para se pronunciarem acerca da competência e desempenho dos colegas e, ao mesmo tempo, conhecem os contextos concretos e específicos<sup>40</sup> onde os professores desenvolvem o seu trabalho e as questões às quais têm de dar respostas, podendo assim formular sugestões e orientar práticas que apoiem o seu desenvolvimento profissional.

Porém, Curado (2002) identificou um conjunto de objeções à apreciação pelos pares. Entre elas, conta-se a necessidade de os professores abrirem as portas das suas salas de aula, contrariamente à privacidade habitual existente no espaço reservado ao ensino e à aprendizagem; a indefinição sobre quem deve desempenhar o papel de avaliador: nas disciplinas mais científicas, é difícil encontrar quem possa assegurar a exatidão e atualidade dos conteúdos lecionados; a possibilidade de enviesamento, resultante da imparcialidade dos pares aguçada por rivalidades; a posição sensível em que os avaliadores se colocam quando está em causa a progressão e a avaliação de um colega de um escalão superior; os constrangimentos de tempo, visto que são procedimentos demorados; a inexistência de padrões de desempenho para orientar a avaliação dos professores; os problemas de validade e da fiabilidade, dado ser difícil inferir se a observação incide sobre o que se pretende ou se há consistência e precisão na observação.

---

<sup>40</sup> Rodrigues e Peralta (2008) alertam para o facto de que “o exercício profissional do professor não pode ser apreciado em exterioridade face aos contextos da sua realização” (p. 9).

Como forma de ultrapassar estas limitações, a autora defende que a apreciação dos pares deve ser realizada em processos de avaliação de carácter formativo, que envolvam consenso entre os participantes. Fernandes (2008a) refere também que o processo de avaliação por pares não está isento de objeções como, por exemplo, problemas de credibilidade, competência e desconfiança. Segundo o autor, estas situações devem ser enfrentadas e solucionadas no quadro legal existente e no quadro dos sistemas de concretização do modelo de avaliação que a escola tem legitimidade para organizar. Curado (2002) avança que a implementação destas práticas pode ser facilitada em escolas cujo clima se caracterize pela existência de estruturas de apoio e relações interpessoais colaborativas.

Para além das vicissitudes e das contingências da avaliação realizada por pares, e como forma de mitigar ou esbater, os avaliadores devem possuir um conjunto de características e competências, entre as quais se contam: experiência no ensino; conhecimento de teorias e metodologias de avaliação educacional; conhecimentos de conceitos de qualidade de ensino; familiaridade com sistemas e procedimentos de garantia da qualidade educacional e escolar; compreensão dos instrumentos usados, incluindo a fiabilidade e validade da observação e de outros instrumentos; consciência dos aspetos psicológicos da avaliação; experiência com a avaliação quantitativa da avaliação; domínio da capacidade de comunicação e de *feedback* relacionada com a avaliação (Alves & Machado, 2008). Todas estas características contribuem para a relação de confiança imprescindível entre avaliados e avaliadores e que constitui o suporte de autorização recíproco para o desempenho de ambas as funções, tendo sempre presente a natureza subjetiva da avaliação resultante do juízo de valor formulado pelo avaliador (Hadji, 1994).

Simões (2000) indica um conjunto de características que devem ser reconhecidas nos avaliadores e que propiciam o desenvolvimento profissional dos professores sujeitos a avaliação: a credibilidade do *feedback* que proporcionam, o fornecimento de sugestões úteis e realistas, a experiência de ensino, os muito bons conhecimentos do ensino, a relação de ajuda com o professor, o inspirarem confiança, o facto de não serem ameaçadores, mas, pelo contrário, serem pacientes e flexíveis.

Ruivo (2009) reconhece que o avaliador deverá ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Deverá, ainda, saber prestar atenção, saber escutar, clarificar, encorajar, ajudar a encontrar soluções, saber dar opiniões, saber negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua ação, ou seja, deverá possuir capacidades e disposições éticas, deontológicas, relacionais, comportamentais e sociais que propiciem a validação, o encorajamento, a análise e a reflexão sobre as práticas como vetores do desenvolvimento profissional (Baptista, 2011). O perfil psicológico deste profissional é determinante no desempenho das suas funções (Casanova, 2011).

Neste sentido, pode afirmar-se que o processo de avaliação exige uma boa preparação dos avaliadores que devem dominar as técnicas básicas de investigação avaliativa e um conjunto de conhecimentos socioculturais, científicos e pedagógicos que as intercetam (Alves & Machado, 2008). Podemos acrescentar que aos avaliadores deve ser reconhecido o perfil psicológico adequado, competência pedagógica e científica indiscutível, capacidades especiais de investigação empírica, juntamente com um conjunto de competências de avaliação e de capacidade de síntese a fim de integrar as conclusões factuais com a avaliação relevante.

Da descrição que aqui apresentamos, não é difícil concluir a incomensurável dificuldade que existe no desempenho de tarefas de avaliação e, mais importante ainda, a profunda necessidade de formar e seleccionar adequadamente os profissionais que exercerão estas funções.

#### **1.4.2. Implementação do modelo de avaliação docente**

---

A investigação em educação, e em especial em avaliação do desempenho docente, tem contribuído para a sua avaliação estrutural e processual, como referimos anteriormente. No caso da implementação de modelos de avaliação docente, os dados empíricos chamam a atenção para a importância das percepções dos professores e para a complexidade da dimensão social numa material sensível e complexa como é

reconhecidamente esta. Como condicionantes, facilitando ou dificultando a sua concretização, encontram-se fatores de natureza política, concetual, operacional como, por exemplo, as variáveis contextuais, a adequação dos instrumentos de avaliação, a necessidade dos avaliadores serem conhecidos, o papel das lideranças da escola e a participação dos docentes como elemento fundamental no processo de construção e implementação do modelo de avaliação de desempenho.

Considerando estas influências, a implementação de um modelo de avaliação é um momento delicado e que exige preparação na medida em que pode existir uma cultura escolar que se defenda da avaliação ou pode haver pouca tradição na avaliação por pares ou ainda na partilha das práticas e do *feedback* avaliativo. Por outro lado, podem sentir-se alguns desafios ao nível da limitada experiência na avaliação, por parte dos que ficarão com a sua responsabilidade; a preparação das escolas pode ser insuficiente para implementar os procedimentos avaliativos; os professores podem não compreender as potencialidades e os usos da avaliação; pode existir um sentimento de injustiça por parte dos avaliados, tal como os avaliadores podem sentir o excesso de trabalho a que serão sujeitos. Por último, a falta de tempo para tratar todas as questões que envolvem a avaliação é também uma condicionante do processo. Fernandes (2008a) sintetiza todas estas premissas, ao afirmar que a avaliação dos professores “é um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efetivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença” (p. 12)

Perante este quadro, é essencial tentar conciliar os diferentes interesses dos avaliados, avaliadores e *stakeholders*, analisar as alternativas disponíveis e tentar chegar a consensos que abranjam o maior número de envolvidos no processo. Este aspeto é realçado por Correia (2009) quando alude à necessidade de conceber e negociar as regras da avaliação em conjunto com todos os elementos da comunidade educativa.

Darling-Hammond (1997) identifica quatro condições mínimas para levar ao bom termo esta tarefa: compreensão partilhada por todos os atores dos critérios e processos de avaliação; explicitação da forma como esses critérios e processos se relacionam com os temas da organização; compreensão por parte dos professores de que o procedimento da

avaliação os capacita e motiva para o desenvolvimento profissional; percepção por todos os atores de que a avaliação proporciona um equilíbrio entre o controlo e a autonomia.

Curado (1997) aponta para os seguintes fatores como facilitadores da implementação de um sistema de avaliação de desempenho:

- o envolvimento dos professores na planificação e implementação do processo;
- a integração de todas as áreas da atividade docente no processo de avaliação;
- a existência de condições institucionais e organizacionais: políticas facilitadoras e recursos alargados;
- a integração do processo de avaliação individual num processo global de análise do funcionamento e organização da escola. (p.45)

Fernandes (2008a) alude aos aspetos que devem ser tidos em conta na implementação de um sistema de avaliação, entre os quais se contam: a) a transparência, que inclui a definição de critérios claros, simples e relevantes que completam as dimensões mais significativas e estruturantes da ação dos professores e a clareza nas relações entre avaliadores e avaliados; b) o objeto, que indica o propósito de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional dos professores, no que diz respeito à competência, desempenho e eficácia; c) os avaliadores, que devem ser pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados; d) a simplicidade, que deve levar à definição daquilo que é verdadeiramente, importante estruturante e fundamental avaliar, evitando excessos metodológicos e ambições avaliativas contraproducentes; e) a credibilidade, para a qual contribuem critérios claros, processos e fontes de recolha de informação diversificados, de forma a tomar a avaliação válida e fiável; f) a utilidade, que permitirá que se tomem decisões que contribuam para melhorar o desempenho dos professores, a qualidade de ensino ou o clima da escola, sendo importante definir que são os utilizadores dos resultados da avaliação e que utilização será dada às recomendações e conclusões obtidas; g) a participação, no sentido em que a elaboração e implementação de um processo de avaliação de professores devem contar com a participação e contributos de todos os intervenientes e devem ser do seu conhecimento; h) a ética, que assegurará o desenrolar um processo justo e correto, o que permitirá o reconhecimento dos processos e resultados da avaliação como fiáveis e verdadeiros; i) a exequibilidade, que deverá ser testada em todos os momentos do processo, evitando a entropia que o aniquilará.

Duke e Stiggins (1997) referem um conjunto de procedimentos que tem correlação com a qualidade e o impacto da avaliação e que a seguir se enunciam:



Claridad de los estándares de rendimiento; grado de consciencia del profesor con respecto a sus estándares de rendimiento; grado en el que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase; uso de observaciones de clase; examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos; número de observaciones formales; número de observaciones informales. (p. 178)

Paquay (2004) enuncia también procedimientos que contribuem para uma avaliação mobilizadora: explicitar claramente os referenciais da avaliação, assegurar a transparência do processo, garantir uma função unicamente formativa; equilibrar as prioridades com os diferentes aspetos do trabalho do professor, envolver os professores no processo de avaliação, inscrever o processo de avaliação num outro processo mais vasto que inclui a avaliação das equipas e do estabelecimento de ensino, assegurar um quadro legal onde o avaliado não se sinta confrontado com determinações arbitrárias.

Stronge (2010) descreve as seguintes linhas de orientação que permitem desenvolver e implementar sistemas de avaliação de professores de qualidade e que são as seguintes: relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis do desempenho individual, com os objetivos da organização; considerar o contexto da avaliação de professores; basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas; utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente; criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível de avaliação de professores; estruturar o sistema global de avaliação de professores de forma a facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

Alves e Machado (2010) alertam para a dificuldade que constitui o pôr em prática modelos de avaliação:

Sendo a avaliação uma questão política, na medida em que serve como um instrumento por natureza e tem a função de elaborar um juízo de valor sobre algo, parece normal existir o reconhecimento crescente de que, qualquer que seja a actividade de avaliação, implicará, constitutivamente, a eleição de valores e conflitos a todos os níveis de implementação. (p. 90)

Coligindo todas estas informações, concluimos que a implementação de um modelo de avaliação é um processo que deve ser preparado de forma cuidada, sensata e holística, tendo em atenção as especificidades do contexto, a definição e execução do modelo e o uso dos resultados. Para além disso, a conceção e a concretização de um

sistema de avaliação de professores são sempre processos delicados, morosos e que têm que ser geridos pelos intervenientes com especial tato e discernimento. Afiguram-se de especial importância a transparência, a discussão e os consensos possíveis, numa lógica de envolvimento de todos os intervenientes que contribuirão para a credibilidade e o comprometimento que visam legitimar a avaliação do desempenho docente não como um fim mas como um meio de melhoria dos sistemas educativos, estimulando a profissionalidade docente (Afonso, 2009; Correia, 2009; Fernandes, 2009).

## Capítulo II

---

### A avaliação de desempenho docente em Portugal



---

## **2.1. A avaliação de desempenho docente desde 1974 a 2007**

---

Para que possamos compreender a evolução da avaliação de desempenho docente em Portugal, é necessário recuar, ainda que brevemente, ao período antes do 25 de abril de 1974. Assim, durante o período de vigência do Estado Novo (1928 – 1974), tanto as escolas como os professores eram controlados pelo Estado através do Ministério da Educação e dos inspetores da educação. Reconhecendo a importância das escolas como aparelhos ideológicos, o estado desenvolveu rigorosos mecanismos de controlo sobre as instituições de formação inicial de professores e sobre as práticas docentes. As escolas secundárias eram administradas por reitores, nomeados pelo Ministério da Educação, cuja missão era assegurar a obediência ao regime. Durante este período, a avaliação dos professores do ensino secundário era realizada pela Inspeção, apoiada pelos reitores. De acordo com o Decreto-Lei n.º 36 508, de 17 de setembro de 1947, os reitores deveriam observar frequentemente as aulas, as sessões e o resto do trabalho escolar e tinham como função intervir sempre que necessário. Para além disso, constavam nas suas obrigações fornecer informações à Inspeção sobre a qualidade do serviço prestado pelos professores e exercer a disciplina sobre o corpo docente (Curado, 2002).

Como é reconhecido, a avaliação de desempenho de professores, dado o seu caráter político, tem sido contaminada pelas ideologias e políticas predominantes, o que influenciou para que, desde 1974 a 1986, a questão da avaliação de desempenho docente tenha desaparecido da agenda educativa e política, devido à associação entre aquela e os sistemas de controlo do passado.

De acordo com Curado (2002) e Venâncio e Otero (2003), o movimento da reforma educativa dos anos 70 e início dos anos 80 centrou-se, sobretudo, na democratização do ensino e focou-se nas questões relativas à igualdade de oportunidades de acesso. No que diz respeito aos professores, a preocupação incidiu na formação inicial, com o intuito de corresponder à procura de largas camadas de jovens que entravam pela primeira vez em instituições de educação formal, pelo que é legítimo afirmar que a avaliação de desempenho não constituía uma prioridade.

No entanto, a partir de 1980, com a estabilização da democracia e com a chegada de novas ideias, a questão da prestação de contas, da eficácia e da qualidade começam a fazer o seu caminho, por oposição às ideias de igualdade. O primeiro marco, após o 25 de abril de 74, que assinala a tomada de consciência acerca destas questões, encontra-se na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>41</sup>, de 1986, a qual faz reaparecer a questão da avaliação dos professores<sup>42</sup>, ligada aos aspetos do desenvolvimento profissional e da progressão na carreira (Curado, 2000b).

Em termos gerais, esta lei estabeleceu os princípios orientadores da carreira docente. Indicava a sua compatibilidade com as habilitações e responsabilidades sociais, profissionais e culturais; relacionava a avaliação de todas as atividades desenvolvidas na escola e de serviços prestados à comunidade e a sua ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, a avaliação de desempenho docente passou a ter impacto na progressão da carreira, sendo consideradas as situações de avaliação negativa e de mérito excecional, o que daria azo, neste último caso, a uma bonificação. A avaliação foi definida na sua incidência e nos seus objetivos. A primeira recaía sobre “a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e da prestação de outros serviços à comunidade e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente” (art.º 39.º, n.º 1). Os objetivos da avaliação do desempenho docente foram enunciados nos números 2 e 3 do mesmo artigo:

2 – A avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação.

3 – Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;

---

<sup>41</sup> Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

<sup>42</sup> Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) consideram que a avaliação do desempenho docente em Portugal é marcada por três períodos: o primeiro situa-se até 1974, sendo que nele predomina a heteroavaliação externa; o segundo, delimitado entre 1974 e 2007, caracterizado pela autoavaliação; e o terceiro, desde 2007 até ao presente, onde predomina a heteroavaliação interna. No nosso entender, esta divisão centra-se nas tipologias de avaliação postas em prática na perspetiva do avaliador.

- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. (Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 39.º)

De acordo com Curado (2002) e Santiago *et al.*, (2012), a primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992, com a promulgação do Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho, e fazia parte de uma política educativa mais geral, visando reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional. No que diz respeito à avaliação de desempenho docente, este normativo previa a elaboração de um relatório crítico que devia considerar os seguintes elementos de avaliação:

- a) Serviço distribuído;
  - b) Relação pedagógica com os alunos;
  - c) Cumprimento de programas curriculares;
  - d) Desempenho de cargos directivos e pedagógicos
  - e) Participação em projetos e atividades 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.
- (Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho, art.º 6.º)

Do relatório deviam ainda constar os níveis de assiduidade e as sanções disciplinares, bem como os louvores que, eventualmente, tivessem sido aplicados ao professor. Para além do relatório, os docentes deviam apresentar os certificados das ações de formação contínua concluídas no período de tempo a que reportava o documento.

Da apresentação deste relatório dependia a progressão na carreira, desde que lhe fosse atribuída a menção de Satisfaz pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou ensino. No caso da atribuição da menção de Não satisfaz, impeditiva da contagem do tempo de serviço para a progressão na carreira ou, no caso dos docentes em pré-carreira, da contagem do referido tempo para efeitos de ingresso na carreira, existia a possibilidade de recurso a um júri.

Estava ainda contemplada uma avaliação de desempenho extraordinária, através da qual o docente poderia requer a atribuição da menção de Excelente, em caso de reconhecimento de “mérito excepcional”, o que acarretava uma bonificação de dois anos

no tempo de serviço docente, para efeitos de progressão na carreira (Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 49.º).

De salientar na análise destes dois normativos que os principais propósitos da avaliação de desempenho docente prendem-se com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (Decreto-lei 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 39.º, n.º 2 e n.º 3, alíneas a) e b)) e com o desenvolvimento organizacional (Decreto-lei 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 39.º, n.º 2 e n.º 3, alíneas c), d) e e)). De fora parece ficar ainda a prestação de contas (Curado, 1997). Este terá sido um momento de alteração significativa na forma de progressão na carreira dos professores, visto que até aqui contava unicamente o tempo de serviço decorrido. Juntavam-se, assim, aos anteriores elementos diferenciadores (a habilitação académica e a assiduidade transformada em tempo de serviço) a frequência com aproveitamento de ações de formação contínua e a apreciação do relatório crítico (Formosinho & Machado, 2010a). O acesso ao oitavo escalão dependia da aprovação em provas públicas, cujo júri se pronunciava sobre o currículo do candidato e sobre um trabalho de natureza educacional por este apresentado (Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 36.º).

Com a alteração do ECD decorrente da aprovação do Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, surge a respetiva regulamentação, através do Decreto-Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio, onde são enunciadas as finalidades da avaliação de desempenho dos professores que passa a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos e consagra mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente. No preâmbulo, o legislador declara que o propósito é incentivar o mérito e o profissionalismo dos docentes e que as finalidades da avaliação de desempenho são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas (Curado, 2002).

Os docentes passavam, assim, a elaborar um Relatório de Reflexão Crítica, cujo quadro de referência era especificado em Anexo ao normativo, e que compreendia os seguintes indicadores:

- a) Serviço distribuído;
- b) Relação pedagógica com os alunos;



- c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares;
- d) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica;
- e) Participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Ações de formação frequentadas e respetivas certificações;
- g) Estudos realizados e trabalhos publicados. (Decreto-Regulamentar n.º 11/1998, de 2 de janeiro, art.º 6.º, n.º 2)

Nota-se uma maior especificação de algumas tarefas, relativamente ao Decreto Regulamentar anterior, como se pode verificar na alínea d) e desaparece a referência aos contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem, embora a estrutura do relatório se mantenha.

Uma inovação sobrevém no facto de a emissão do parecer resultar de uma comissão originária do Conselho Pedagógico, constituída por três a cinco elementos. De acordo com Curado (2002), este processo parece refletir um movimento em prol da profissionalização e do aumento do poder dos professores devido à circunstância de esta avaliação ser realizada pelos pares.

A avaliação ordinária continuava a ser classificada com as menções de Satisfaz ou Não satisfaz e, para a avaliação extraordinária, que tinha de ser requerida pelo docente, tal como anteriormente, a menção usada era Bom ou Muito bom.

Estas modificações, todavia, não pareceram despoletar alterações significativas na avaliação docente, o que foi confirmado, em 1999, por Pacheco e Flores que comentavam desta forma documento de reflexão crítica então existente:

o documento de reflexão crítica é um registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas actividades, mas não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas a uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação. (p. 198)

E acrescentavam que a avaliação implementada nos anos 80 e 90 não diferia significativamente, em termos de profissionalidade do professor, daquela que esteve em prática nos anos 30 e 40. Curado (2002) considera que, ao não implicar a observação das práticas docentes, a avaliação pouco fez para promover e melhorar as práticas letivas. Era como se as escolas portuguesas funcionassem numa “lógica de confiança” que não

requeria que os corpos dirigentes olhassem de perto para as práticas concretas do ensino, evitando, de algum modo, ter de tomar medidas contra situações de ineficiência e ineficácia. Face a esta situação, era necessário um processo que responsabilizasse os professores, e foi essa uma das intenções da alteração normativa que se seguiu.

A nova alteração do ECD que vem interferir com a avaliação de desempenho docente resultou da aprovação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e, nesta altura, o debate já não se centrava sobre a necessidade de avaliar o desempenho dos professores, mas sim sobre o modelo de avaliação que seria posto em prática. De acordo com os propósitos enunciados, pretendia-se passar de um sistema em que a progressão dependia, na maior parte, do cumprimento do serviço letivo para um modelo que reconhecesse o mérito e a excelência.

No normativo, os objetivos da avaliação de desempenho, de dois tipos, apareceram claramente enunciados: por um lado, visava a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e, por outro, proporcionava orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Tratava-se de destacar aspetos da carreira docente que interferem diretamente na agenda política: a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Para além disso, constituíam ainda objetivos da avaliação do desempenho docente:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
  - b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
  - c) Permite a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
  - d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do docente;
  - e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
  - f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
  - g) Promover o trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
  - h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.
- (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 40.º, n.º 3)

O legislador tecia críticas à formação contínua realizada a partir da década de 90 que, segundo afirma, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente. Por outro lado, considerava também que a avaliação de desempenho realizada desde então se converteu num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Assim, a alteração ao

Estatuto da Carreira Docente surgiu como um “imperativo político” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, preâmbulo), deixando antever um cenário de mudança no que diz respeito à avaliação de desempenho, na medida em que “a definição de regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores” (Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, preâmbulo).

Uma das principais alterações que este normativo estabeleceu, e que constituiu um instrumento para implementar o modelo de avaliação de desempenho, foi a divisão da carreira docente em duas categorias funcionais, determinando que algumas funções que até então podiam ser desempenhadas por qualquer professor passavam a ser exercidas unicamente pelos professores titulares, funções essas onde se incluíam a coordenação pedagógica de ano, ciclo e curso; a coordenação de departamentos curriculares e conselhos de turma e outras (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 35.º).

No fundo, tal como referem Formosinho e Machado (2010b) passou-se de uma avaliação criterial para uma avaliação normativa, isto é, em vez de ser avaliado o valor intrínseco do professor pelo seu mérito absoluto, passou-se a uma avaliação que tem em conta o mérito relativo, em comparação com os outros. Em última análise, verifica-se uma fusão entre a avaliação de desempenho e a avaliação de mérito num único processo que decorre simultaneamente<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Machado e Formosinho (2009) alertam para o facto de a avaliação de desempenho ter uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, que reflete mais a ausência de efeitos negativos do que a apreciação de efeitos positivos, que se centra no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado. A avaliação do mérito para progresso na carreira, por sua vez, implica um juízo sobre o nível de atuação do professor, a avaliação do impacto positivo da sua atividade, tendo como referência um máximo profissional. Estes dois tipos remetem para problemáticas organizacionais distintas (os pais e a comunidade interessam-se, em especial, pela avaliação de desempenho, enquanto o grupo profissional está mais implicado na avaliação do mérito), problemáticas profissionais diferenciadas (prestação de contas e gestão do percurso profissional, respetivamente) e, sobretudo, implicam mecanismos de análise distintos.

---

## 2.2. O porquê do novo modelo de avaliação

---

A importância que a avaliação tem assumido nas últimas décadas é justificada por Clímaco (1992) pelo contexto económico, político e social e pelos impactos que determinam a atual ideologia e práticas de avaliação. Gil (2009), de forma mais geral e contundente, refere que “a avaliação tende a aplicar-se a todo o tipo de atividade [...]. Em todos os campos avaliados, o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das *performances* a que incessantemente é submetido” (p. 52). Herdeiro e Silva (2008) referem que, na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, que focou a discussão do problema da formação e desenvolvimento profissional, a importância atribuída à qualificação dos recursos humanos pôs em destaque o papel prioritário dos professores, na medida em que estes podem preconizar mudanças educativas de largo alcance, daí que sejam considerados agentes fulcrais e decisivos em processos de mudança. Face a este pressuposto, a aposta na qualidade do desempenho docente tornou-se um desígnio para o sucesso educativo. Fernandes (2008a) alega que a preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, ou seja, com a qualidade dos processos e dos resultados que se obtêm, tem sido recorrente ao longo da história da educação, mas tem-se acentuado nas últimas três décadas, o que justifica a atenção dedicada ao desempenho docente.

Assim, é possível encontrar um conjunto de fatores que atuam de forma conjuntural e que propiciam o desenvolvimento das práticas avaliativas (Santos, 2009). Em primeiro lugar, razões de ordem económica, como a redução dos orçamentos destinados à educação trouxeram um conjunto de preocupações com a rentabilidade e a produtividade educativa que não se tinha feito sentir anteriormente. A escola, para além da formação de base que é uma consequência da interação da economia com a educação, disponibiliza formação contínua e reciclagem dos recursos humanos, das quais se espera um retorno económico e social.

Em segundo lugar, a dificuldade de gestão do sistema educativo, pela sua dimensão e complexidade, veio agudizar o debate sobre a qualidade. Desta forma, a problemática da avaliação tornou-se uma questão central nas políticas de inovação e desenvolvimento dos sistemas educativos, na medida em que a avaliação é vista não só

como um processo de produzir informação conducente à formulação de juízos de valor e de controlo mas também como estratégia inovadora para introduzir processos de mudança e melhoria.

Em terceiro lugar, as razões sociais, onde se incluem as exigências de participação decorrentes dos sistemas democráticos, criaram a necessidade da existência de informação que permita, ao público em geral, um diálogo crítico sobre as realidades que constroem a escola. Há um interesse generalizado sobre o desempenho real da escola, porque existe a vontade de intervir na formulação das políticas educativas e no debate que lhes está associado. Face a esta situação, as escolas são pressionadas para que prestem contas sobre o seu desempenho e sobre os resultados que conseguem alcançar, os quais deverão ser expressos de forma tangível, rigorosa e objetiva. Tendo em conta estas necessidades, há todo um conjunto de técnicas e instrumentos de análise que se desenvolve e aperfeiçoa, no intuito de operacionalizar e descrever o desenvolvimento e o desempenho do sistema educativo.

Em quarto lugar, razões de ordem filosófica, como a atribuição de sentidos à escola face à crise da educação assim como a determinação, pela sociedade, ao nível ideológico, de conceitos científicos dominantes, renovando e reinventando novas perspetivas e abordagens.

Por último, a importância que a comunidade científica tem atribuído à avaliação educacional também contribuiu para a implementação, desenvolvimento e proliferação dos sistemas de avaliação. A massificação da educação veio relevar discrepâncias significativas no aproveitamento escolar dos alunos, o que levou várias questões como hipóteses de explicação do fenómeno. Inicialmente, existia a perceção de que os diferentes resultados eram consequência de fatores socioeconómicos e características individuais dos alunos. No entanto, a investigação pluridisciplinar tem procurado as causas dos maus desempenhos no contexto onde se processa a educação em detrimento de razões individuais. No fundo, o objetivo é conseguir que a escola contribua para superar condicionalismos adversos, em vez de reproduzir desigualdades sociais. Neste caso, a avaliação das escolas, dos professores, dos recursos e das metodologias, contribuiu de forma significativa para a introdução de melhorias nas políticas educativas, ao mesmo tempo que permitiu identificar e explicar as diferenças entre regiões e indivíduos e

identificar fatores críticos que afetam o desempenho dos alunos, dos professores e das instituições. Concomitantemente, possibilitou a identificação do tipo de medidas que podem ser utilizadas para a mudança ou continuidade das práticas pedagógicas e deu a conhecer os mecanismos de aprendizagem específicos de cada nível etário e de cada nível de ensino, permitindo identificar os processos que melhor respondem a essas necessidades, facultando, simultaneamente, a produção de conhecimento sobre as próprias escolas.

Fernandes (2008a) corrobora esta ideia quando refere que a crescente afirmação científica da avaliação tem contribuindo para que a melhoria dos sistemas educativos seja perspetivada através da incorporação de sistemas de avaliação de professores com diversas finalidades, como a seleção para ingresso na carreira, a progressão na carreira e aumento salarial, a formação e o desenvolvimento profissional ou mesmo a melhoria do ensino.

Para além destes fatores gerais sentidos a nível macro, em Portugal, a avaliação de desempenho dos professores, e em especial o modelo implementado, decorreu da necessidade de resposta política às pressões sociais, exercidas por todos aqueles para quem a avaliação pareceu surgir como tábua de salvação para a resolução de todos os problemas (Freitas, 2009). Por outro lado, e para além da carga política e ideológica que existiu nesta urgência, este modelo de avaliação resultou também da necessidade de combater o insucesso e o abandono escolares<sup>44</sup> (Rodrigues & Peralta, 2008; Correia, 2009).

Por outras palavras, Moreira (2009) reconhece a existência de objetivos explícitos na ADD: identificar, promover e premiar o mérito, dignificar a carreira docente, valorizar a atividade letiva e motivar os professores, através da promoção da autoestima; e de objetivos implícitos: melhoria das estatísticas escolares e redução dos gastos salariais.

Em termos gerais, é lícito concluir que por detrás da implementação da avaliação de desempenho docente “podem estar fenómenos de concertação política, económica e

---

<sup>44</sup> Em 2009, a taxa de abandono precoce da educação e formação era em Portugal de 36,1%, enquanto a média europeia se situava nos 14,3%. (Dados disponíveis em [pordata.pt](http://pordata.pt), Acedido em 28 de fevereiro de 2013). A taxa de insucesso escolar era de 31,2%, em Portugal, e na Europa situava-se nos 14,3%. (*Reducing early school leaving*, 2013).

social associados às múltipla interdependências que caracterizam as sociedades contemporâneas” (Fernandes, 2008a, p.12).

### **2.2.1. Características do modelo**

---

Para tornarmos esta análise do modelo mais operacional, optámos por analisá-lo em quatro vertentes: no que diz respeito ao referencial, aos intervenientes, às fases do processo e ao sistema de classificação.

A partir da obra de Scriven (1991), a avaliação adota um de três tipos de quadro de referência: um quadro de referência normativo ou um quadro de referência criterial, ou ambos. Como referem Moraz *et al.*, (2004), no primeiro caso, procura-se relacionar um resultado com outro resultado ou comparar os resultados de um elemento com os do grupo em que se integra; no segundo caso, relaciona-se o resultado obtido com critérios previamente determinados. Estes quadros de referência, normativo ou criterial, não são antagónicos nem incompatíveis, coexistindo frequentemente em modelos de avaliação.

Tal como já foi referido, o modelo de avaliação descrito no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 10 de janeiro, é essencialmente um modelo criterial, isto é, pressupõe a comparação entre um referido, que é apreendido da realidade através da interpretação da informação recolhida, e um referente, que designa o critério, o modelo, os padrões e os perfis. Através desta comparação, é possível emitir um juízo de valor a propósito do desempenho profissional do professor e, a partir daí, tomar decisões acerca da classificação a atribuir.

A construção do quadro de referência dos modelos de avaliação do desempenho pode centrar-se no perfil do professor, nas suas capacidades, nos resultados escolares, no seu comportamento na sala de aula, no desenvolvimento de tarefas ou no desenvolvimento profissional (Murillo, 2007). No caso do modelo português, o quadro de referência recorreu à descrição do perfil do professor, predominantemente. No entanto, as fichas de avaliação, as ponderações dos parâmetros classificativos e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos são publicados a 23 de junho

de 2008<sup>45</sup> e os padrões de desempenho docente, que o despacho reconhece que definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão, são publicados em 22 de outubro de 2010<sup>46</sup>. Este hiato temporal pôs em causa um dos pilares da avaliação, o referente, como vimos inicialmente, ou seja, existia a base para a determinação do referido – o desempenho do professor – mas era desconhecida a base de comparação, o referente, pelo que a avaliação não disponha na totalidade dos elementos conceituais que a constituem para que se pudesse operar. Nestes padrões, partindo das quatro dimensões consagradas no ECD, a saber, a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida, e seguindo o exposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, são indicados parâmetros classificativos que, em conjunto, aferem o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor.

Através da reconstituição da relação entre as quatro dimensões, os doze parâmetros e respetivos descritores (Quadro 5), podemos verificar que existe uma dimensão predominante: o ensino e a aprendizagem.

Quadro 5 (1/2)

*Dimensões, parâmetros e indicadores da avaliação de desempenho docente*

Dimensão	Parâmetro	Indicador/Descritor	Avaliador
Vertente profissional e ética	Nível de assiduidade	Diferença entre as aulas previstas e as aulas dadas	Presidente do conselho executivo ou diretor
	Serviço distribuído	Cumprimento do serviço letivo e não letivo atribuído, com referência a prazos e objetivos	Presidente do conselho executivo ou diretor
Ensino e aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas	Não descrito	Coordenador
	Realização das atividades letivas	Não descrito	Coordenador
	Relação pedagógica com os alunos	Não descrito	Coordenador

<sup>45</sup> Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho de 2008.

<sup>46</sup> Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010.



Quadro 5 (2/2)

*Dimensões, parâmetros e indicadores da avaliação de desempenho docente*

Dimensão	Parâmetro	Indicador/Descritor	Avaliador
	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Não descrito	Coordenador
Participação na escola e relação com a comunidade	Progressos nos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar	Validação dos dados contidos na autoavaliação realizada pelo professor	Presidente do conselho executivo ou diretor
	Exercício de cargos e funções de natureza pedagógica	Cumprimento de objetivos pré-definidos	Presidente do conselho executivo ou diretor
	Dinamização e avaliação de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa	Cumprimento de objetivos e avaliação do desempenho do professor no desenvolvimento do projeto	Presidente do conselho executivo ou diretor
	Participação na escola ou no agrupamento	Número de atividades do projeto curricular ou do plano anual de atividades distribuídas ao professor, bem como a qualidade e a importância dessa intervenção para o cumprimento dos objetivos	Presidente do conselho executivo ou diretor
	Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação	Não descrito	Presidente do conselho executivo ou diretor
Formação profissional ao longo da vida	Ações de formação concluídas	Classificação e créditos obtidos em ações que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática ou relacionadas com necessidades da escola ou agrupamento.	Presidente do conselho executivo ou diretor

Esse aspeto é assumido no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, onde são publicados os padrões de desempenho, quando é referido que, no âmbito das quatro dimensões, deverá assumir um lugar central a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É ainda de salientar o facto da formação profissional se limitar à frequência de ações de formação contínua.

De forma a poder ser operacionalizada a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, foram publicadas as fichas de avaliação e autoavaliação que apresentavam os parâmetros e os indicadores de avaliação e que se destinavam à avaliação dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo os educadores de infância, dos coordenadores de departamento e dos professores da educação especial.

Para se ter uma ideia da panóplia de fichas criadas e envolvidas no processo para cada nível de ensino ministrado pelo professor, veja-se o Quadro 6.

Quadro 6

*Tipos de fichas a considerar na avaliação de desempenho de docentes da educação pré-escolar, do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário e docentes da educação especial*

Nível de ensino	Ficha
<b>Pré-escolar</b>	Avaliação efetuada pelo coordenador
	Avaliação de docente com funções de avaliador efetuada pelo coordenador
	Avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Avaliação do coordenador de conselho de docentes efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Autoavaliação
	Avaliação global
<b>1.º ciclo</b>	Avaliação efetuada pelo coordenador
	Avaliação de docente com funções de avaliador efetuada pelo coordenador
	Avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Avaliação do coordenador de conselho de docentes efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Autoavaliação
	Avaliação global
<b>2.º, 3.º ciclos e ensino secundário</b>	Avaliação efetuada pelo coordenador
	Avaliação de docente com funções de avaliador efetuada pelo coordenador
	Avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Avaliação do coordenador de departamento efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Autoavaliação
	Avaliação global
<b>Docentes da educação especial</b>	Avaliação efetuada pelo coordenador
	Avaliação de docente com funções de avaliador efetuada pelo coordenador
	Avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Avaliação do coordenador de departamento efetuada pelo presidente do conselho executivo
	Autoavaliação
	Avaliação global

Da análise destas fichas, pode concluir-se que só existem três fichas comuns a todos os avaliados: a ficha de avaliação efetuada pelo presidente do conselho executivo, a ficha de avaliação do coordenador de conselho de docentes ou de departamento curricular efetuada pelo presidente do conselho executivo e a ficha de avaliação global. Depois, aparecem outras que são partilhadas por docentes de diferentes níveis de ensino, como, por exemplo, as fichas a aplicar na avaliação dos docentes dos 2.º, 3.º ciclos e do ensino secundário efetuada pelo coordenador.

Para ilustrar a miríade de parâmetros classificativos e respetivos indicadores, apresenta-se como mero exemplo uma ficha (Quadro 7) que foi empregue na avaliação de um conjunto significativo de professores.

Quadro 7

*Parâmetros classificativos e indicadores de avaliação para a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem para docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho)*

<b>Parâmetro</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A. Preparação e organização das atividades letivas</b>	A1. Correção científico-pedagógica e didática da planificação das atividades letivas
	A2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos
	A3. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades letivas
	A4. Diversidade adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados
	A5. Outro (a estabelecer pela escola ou agrupamento)
<b>B. Preparação das atividades letivas</b>	B1. Cumprimento dos objetivos, das orientações e dos programas das áreas do currículo (1.º ciclo) e das disciplinas ou das áreas disciplinares lecionadas (2.º e 3.º ciclos e ensino secundário)
	B2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem
	B3. Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias da informação e da comunicação
	B4. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo
	B5. Outro (a estabelecer pela escola ou agrupamento)
<b>C. Relação pedagógica com os alunos</b>	C1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos
	C2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito
	C3. Disponibilidade para o atendimento e o apoio dos alunos
	C4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações para a manutenção da disciplina na sala de aula
	C5. Outro (a estabelecer pela escola ou agrupamento)
<b>D. Avaliação das aprendizagens dos alunos</b>	D1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das atividades letivas
	D2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades letivas
	D3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do agrupamento/escola
	D4. Promoção da autoavaliação dos alunos
	D5. Outro (a estabelecer pela escola ou agrupamento)

É este o referente determinado pelo Ministério da Educação e que constitui parte substancial do modelo. No entanto, houve espaço para a referencialização a realizar pelos agrupamentos ou escolas em seis aspetos: a definição de objetivos e metas definidos no projeto educativo e no plano anual de atividades do agrupamento ou escola; a definição dos indicadores de medida estabelecidos pelo agrupamento ou escola não agrupada

relativamente ao progresso dos resultados escolares esperados dos alunos e à redução do abandono escolar; a definição de alguns parâmetros classificativos nas fichas de avaliação e que apareciam com a menção “Outro (a estabelecer pela escola ou agrupamento)”;

a elaboração e aprovação pelo conselho pedagógico de instrumentos de registo de toda a atividade considerada relevante para efeitos da avaliação de desempenho para uma aplicação objetiva e harmónica do sistema de avaliação de desempenho. A referencialização ficava completa através da definição dos objetivos individuais pelo avaliado, fixados através da apresentação de uma proposta, no início do período em avaliação, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos anteriormente mencionados. Estes objetivos individuais eram formulados tendo por referência os seguintes itens:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono escolar;
- c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
- d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- e) A relação com a comunidade;
- f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional docente;
- g) A participação e dinamização:
  - i) De projectos e ou actividades constantes no plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma;
  - ii) De outros projectos e actividades extracurriculares. (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.º 9.º)

Os objetivos deveriam passar pelo crivo do avaliador e, só depois, seriam aprovados. Não havendo acordo, prevalecia a posição do avaliador.

Em resumo, no que diz respeito ao referente, podemos considerar que o modelo era bastante rígido e complexo quanto aos parâmetros avaliativos, porém, deixava alguma margem para a referencialização, através de decisões a nível da instituição e a nível individual, a qual não terá sido suficiente para gerar um nível de adesão satisfatório.

Quanto aos intervenientes no processo, para além do próprio avaliado, contavam-se os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação.

O avaliado, depois de assegurado o conhecimento dos objetivos, fundamentos, conteúdo e funcionamento do sistema de avaliação, tinha direito a que a avaliação de

desempenho contribuísse para o seu desenvolvimento profissional e a que lhe fossem garantidos os meios e as condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objetivos que tinha acordado. Por outro lado, constituía seu dever proceder à autoavaliação como garantia do envolvimento ativo e responsabilização no processo avaliativo e como instrumento para melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo avaliativo.

Os avaliadores eram o coordenador de conselho de docentes, no caso do 1.º ciclo, ou o coordenador de departamento curricular, nos restantes níveis de ensino, cargo que seria desempenhado por um professor titular ou um professor a quem tivesse sido delegada essa competência; um inspetor com formação científica na área do avaliado para a avaliação de coordenadores de conselho de docentes ou de coordenadores de departamento curricular; o presidente do conselho executivo ou diretor do agrupamento ou da escola, ou um membro da direção executiva por ele designado; e a comissão de coordenação da avaliação de desempenho, que contava com quatro professores titulares, para além do presidente do conselho executivo ou diretor, e que, além de pôr em prática uma aplicação objetiva e harmónica do sistema de avaliação, poderia também assegurar as funções de qualquer avaliador, na sua ausência ou impedimento. Acresce ainda como sua função a validação das classificações que apresentassem as menções de Excelente, Muito bom ou Insuficiente.

No que diz respeito às fases do processo, este decorria ao longo de várias etapas. A primeira consistia na indicação dos objetivos pelo avaliado, os quais teriam de merecer a concordância do avaliador, tal como já mencionado. Posteriormente, era necessário agendar, pelo órgão de direção executiva, a observação de, pelo menos, três aulas pelo coordenador do departamento curricular. Seguiu-se o preenchimento da ficha de autoavaliação por parte do avaliado e depois o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores. No momento imediato, realizava-se a conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito bom ou Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho. A reunião conjunta dos avaliadores, que finalizava o processo, caso não houvesse reclamação, era precedida de uma entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado. Havendo reclamação, que podia ser apresentada no prazo de dez dias úteis depois do avaliado ter conhecimento

da classificação atribuída, a decisão deveria ser conhecida ao fim de quinze dias úteis. Posto isto, e caso o avaliado não concordasse com a decisão, só lhe restava interpor recurso para o diretor regional de educação que dispunha de dez dias úteis para proferir a sua decisão.

Por último, o sistema de classificação era apresentado numa escala de 1 a 10, sendo as classificações atribuídas em números inteiros. O resultado final da avaliação docente correspondia à classificação das médias das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação e que era expresso nas seguintes menções qualitativas: Excelente – correspondendo a avaliação final de 9 a 10 valores; Muito bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

As menções qualitativas correspondiam ao grau de cumprimento dos objetivos fixados e ao nível de competência demonstrada na sua concretização, tendo em conta os princípios orientados que fossem formulados pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores para a definição dos respetivos padrões.

A atribuição das menções Excelente e Muito bom estava sujeita a uma percentagem máxima, estabelecida para cada uma delas no n.º 3 do artigo 46.º do Estatuto da Carreira Docente. Em caso de empate na atribuição destas menções, a decisão era favorável ao docente que obtivesse as classificações mais altas nos parâmetros “Realização das atividades letivas” e “Relação pedagógica com os alunos”. A atribuição da classificação Excelente ficava dependente do cumprimento na totalidade do serviço letivo distribuído ao professor.

Este era, em resumo, o complexo e intrincado modelo de avaliação apresentado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Face à contestação de que foi alvo, o Ministério da Educação aprovou a primeira simplificação do modelo, através do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio. As principais alterações prendem-se com o facto de se proceder a uma avaliação simplificada que incluía:

- a) Ficha de autoavaliação

- b) A avaliação dos seguintes parâmetros pertencentes à avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva:
- i) Nível de assiduidade;
  - ii) Cumprimento do serviço distribuído;
  - iii) Ações de formação contínua. (Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, art.º 2.º)

Os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário ficavam dispensados da observação de aulas, tal como já acontecia para os docentes da educação pré-escolar e não havia obrigatoriedade de definição de objetivos individuais, e os coordenadores de departamento ou de conselho de docentes passaram a ser avaliados unicamente pelo diretor ou pelo presidente do conselho executivo.

Apesar destas alterações, que foram consideradas pouco significativas pelos sindicatos e pelos professores, a contestação não abrandou, o que levou a uma nova simplificação, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. No preâmbulo, o Governo admitia um conjunto de problemas: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. Realizada a identificação dos problemas, o Governo dispôs-se a aplicar um conjunto de medidas que tinha como objetivo o aperfeiçoamento e a simplificação dos procedimentos de avaliação. Desta forma, o Decreto Regulamentar garantia que os professores seriam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; dispensava, nesse ano letivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo Conselho Científico para Avaliação dos Professores<sup>47</sup>; eximia as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que existisse acordo tácito; tornava a avaliação a cargo dos avaliadores de departamento curricular (incluindo a observação de aulas) dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação

---

<sup>47</sup> CCAP (2008c) “A escola tem particular responsabilidade no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, incluindo nesta acepção o sentido restrito que a legislação identifica com a expressão “resultados escolares”; O progresso dos resultados escolares representa a aprendizagem ocorrida entre dois momentos de aferição; o indicador de progresso corresponde à alteração evidenciada nas aprendizagens dos alunos. De momento, não existem instrumentos de aferição para determinar com objectividade o progresso dos resultados escolares dos alunos, dada a multiplicidade e complexidade dos contextos em que as aprendizagens se fazem e a natureza de inovação que este factor introduz. Não poderá ignorar-se que no sistema educativo coexistem disciplinas que são objecto de processo de avaliação interna, relativamente às quais não se exerce qualquer tipo de aferição ou controlo externo; outras que são objecto de provas de aferição e de exames nacionais para certificar as aprendizagens; e ainda outras que, pela sua especificidade, não são facilmente objecto de avaliação interna ou externa (como, por exemplo, as que compõem os cursos de educação/formação)” (pp.10-11).

de Muito bom e Excelente; reduzia de três para duas o número de aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado; dispensava de avaliação os docentes que até ao final do ano escolar de 2010/2011 estivessem em condições de se aposentar; desobrigava de avaliação os professores contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, desde que não integrados em grupos de recrutamento; simplificava o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensava a sua sobrecarga de trabalho.

Apesar das alterações que o Ministério se dispôs a aplicar, a controvérsia que o modelo levantou, mais uma vez, levou a que a tutela se visse obrigada a reformulá-lo, o que vinha ao encontro do processo de revisão que deveria ocorrer depois do primeiro ciclo avaliativo de 2007/2009. No seguimento da assinatura do Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, foi publicada uma alteração ao ECD<sup>48</sup>, a 23 de junho de 2010, que introduzia modificações no sistema de avaliação de desempenho docente. Em primeiro lugar, o Governo reforçava a articulação entre a avaliação de desempenho e a progressão na carreira, visto que os docentes que obtivessem melhores resultados seriam premiados com uma progressão mais rápida, ao mesmo tempo que se diagnosticariam mais rapidamente as situações que carecessem de intervenção. Em segundo lugar, a carreira docente passava a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores titulares e professores, o que era uma das mais fortes exigências dos professores e dos seus representantes sindicais. Porém, a existência de quotas, tão contestada, não foi abolida.

Com o objetivo de orientar a ação dos docentes, de estimular a respetiva autorreflexão, de articular a avaliação do desempenho e a progressão na carreira e de catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente, o Ministério da Educação publicou, através do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, os padrões de desempenho docente divididos em quatro dimensões que, por sua vez, apresentavam vários domínios e indicadores e que culminavam na apresentação de descritores agrupados em cinco níveis, do Excelente ao Insuficiente. Para se ter uma ideia do trabalho titânico que foi a aplicação destes padrões, é digno de referência que os

---

<sup>48</sup> Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.



padrões de desempenho eram constituídos por 4 dimensões, 25 domínios, 100 indicadores e 1000 descritores. Estas dimensões foram recuperadas do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprovava o perfil geral de desempenho profissional ao educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Nesta altura, e face às alterações que o modelo foi sofrendo, o Ministério publicou novas fichas de avaliação global, através do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, que já apareceram muito mais simplificadas e universais, isto é, foi publicada uma Ficha de Avaliação Global do Desempenho Docente para ser usada por todos os professores e educadores, independentemente do nível de ensino lecionado, uma outra destinada aos docentes em período probatório e uma última para os docentes avaliados através de ponderação curricular.

A última alteração, até à presente data, do ECD foi publicada a 21 de fevereiro, através do Decreto-Lei n.º 41/2012. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, publicado na mesma data, apontava para a necessidade de garantir um modelo de avaliação que visasse simplificar o processo e promovesse um regime exigente e rigoroso, onde se valorizasse a atividade letiva e se criassem condições para que as escolas e os docentes recentrassem a atenção no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Desta forma, o modelo foi, mais uma vez, simplificado, apresentado um mínimo de componentes e de indicadores e apontando para processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional. Por outro lado, potenciava-se a dimensão formativa da avaliação e minimizava-se os conflitos entre avaliadores e avaliados, passando a avaliação externa a acontecer no caso dos docentes em que se encontravam no período probatório, no caso dos docentes que estavam nos 2.º e 4.º escalões, para ascenderem aos próximos escalões, sempre que a menção de Excelente fosse requerida ou na situação de o docente ter sido anteriormente avaliado com a classificação de Insuficiente<sup>49</sup>. Nos restantes casos, a avaliação tinha uma natureza interna.

Os ciclos tornaram-se mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, o que permitiria uma maior tranquilidade nas escolas e uma participação dos professores de forma a não prejudicar o trabalho com os alunos. A avaliação externa

---

<sup>49</sup> Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, art.º 18.º.

passou a ser realizada através de docentes de outras escolas ou agrupamentos, que constituíam uma bolsa de avaliadores<sup>50</sup>.

Como vimos, a avaliação de desempenho docente, em Portugal, desde 2007 até 2012, regeu-se por quatro Decretos-Lei que foram regulamentados por cinco Decretos Regulamentares<sup>51</sup>. No Anexo I, registam-se as alterações que se sucederam, ao longo do tempo, nos normativos que legislaram este processo avaliativo.

Em resumo, podemos afirmar que os objetivos gerais da avaliação de desempenho docente não mudaram desde 2007 e continuam a ser a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e a possibilidade de proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Para tal, são indicados nove objetivos específicos que desde 2007 sofreram pequenas alterações, mais perceptíveis na forma do que no conteúdo, e que se representam no Quadro 8.

Quadro 8 (1/2)

*Objetivos da avaliação de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho)*

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens.	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente
	Identificar as necessidades de formação do pessoal docente
	Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho
	Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional
	Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente

<sup>50</sup> Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

<sup>51</sup> Excluímos desta contabilização os documentos que se referem ao regime transitório da avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e dos diretores dos centros de formação de associações de escolas (Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro); à avaliação dos docentes em regime de mobilidade (Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio); aos procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de administração e gestão nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e em exercício de funções de direção dos centros de formação das associações de escolas (Despacho n.º 17645/2010, de 24 de novembro).

Quadro 8 (2/2)

*Objetivos da avaliação de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho)*

Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.	Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente
	Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente

A avaliação tinha como referentes os padrões de desempenho a nível nacional, que foram apresentados em 2010, e que compreendiam as quatro dimensões, como atrás foi exposto, os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual e plurianual de atividades até 2010 e os objetivos individuais, que eram opcionais. A partir de 2012, com as alterações implementadas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, as dimensões sobre as quais incidia a avaliação restringiram-se a três: científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade educativa; formação contínua e desenvolvimento profissional. Os elementos de referência deixaram de contar com os padrões de desempenho docente da autoria do CCAP (2010c), sendo substituídos por parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões pelo conselho pedagógico de cada escola.

No que diz respeito aos instrumentos e fontes de dados para a avaliação, de 2007 a 2011, foram tidos em conta a autoavaliação, a observação de aulas, as evidências recolhidas pelos avaliadores num conjunto de áreas, e a ficha de avaliação. A partir de 2012, os instrumentos e fontes de informação começaram a ser a autoavaliação, a ficha de avaliação e a observação de aulas, caso tivesse lugar. Havia outros instrumentos facultativos - os objetivos individuais, até 2010, e o projeto docente, depois de 2012.

A nosso ver, o modelo original, que apareceu desenhado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, sofreu algumas alterações até 2012 como, por exemplo, a extinção da categoria de professor titular, a incorporação de elementos externos à escola para realizarem funções de avaliação ao nível das dimensões científica e pedagógica ou ainda a adequação dos ciclos avaliativos ao tempo de duração do escalão. No entanto, estas alterações pontuais, e que aparentemente terão resolvido conflitos graves nas escolas, não tiveram impacto na estrutura do modelo que se manteve burocrática, pesada e incapaz de diferenciar e posicionar os profissionais numa escala que esteja de acordo com o seu real valor no serviço educativo prestado por cada escola.

Trata-se de um modelo internalista, seguido a tipologia proposta por Machado (2009), o que se confirma pelo estatuto inicialmente exclusivamente interno, depois parcialmente externo, mas sempre paritário dos avaliadores; pelo recurso a referentes internos, acentuado a partir de 2012, numa perspetiva de contextualização do desempenho; e pela construção interna dos instrumentos usados.

Nas palavras de Santiago *et al.*, (2012), os pontos fortes deste modelo são cinco. Em primeiro lugar, a vontade política forte e o crescente consenso em torno da necessidade de fortalecer a avaliação de professores. Em menos de cinco anos, Portugal desenvolveu um quadro global para a avaliação de desempenho docente a que o governo saído das eleições de 2011 deu continuidade, confirmando a intenção de estabelecer a avaliação dos professores como uma prática regular no sistema educativo português, constituindo uma mudança cultural significativa nas escolas. Apesar da forte contestação que a implementação do modelo de avaliação gerou desde 2007, verificou-se um consenso geral entre os professores sobre a necessidade de implementar a avaliação docente de forma consequente, de receber *feedback* profissional, de melhorar as suas práticas e de ter as suas melhorias reconhecidas.

Em segundo lugar, o facto de o modelo assentar em princípios identificados como boas práticas para a avaliação dos professores como o foco na melhoria da prática docente, o princípio de progressão na carreira com base no mérito, um processo sensível ao contexto escolar, algum foco na observação em sala de aula, a importância da autorreflexão e a utilização de múltiplas fontes de evidências e de múltiplos avaliadores.

Em terceiro lugar, houve um compromisso com a construção de avaliação de professores baseada em evidências de pesquisa, em especial com a criação do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores que, para além de produzir documentos de apoio, tinha também a função de monitorizar e supervisionar a implementação do modelo de avaliação. Este órgão foi extinto em 2011, devido à racionalização dos serviços implementada pelo governo, mas ainda produziu um relatório que forneceu elementos importantes para a revisão do modelo levada a cabo em 2011.

Em quarto lugar, a elaboração de padrões de desempenho/ensino para orientar o processo de avaliação. O facto de estes padrões terem sido eliminados, em 2012, como referentes de avaliação no atual modelo é tido como um motivo de preocupação.

Por último, a articulação existente entre a avaliação de desempenho docente e a avaliação das escolas que se concretiza pela relação entre as quotas para as classificações de Muito bom e Excelente e a classificação obtida na avaliação realizada pela Inspeção Geral da Educação. Além disso, este organismo viu integrada nas suas competências, a partir de 2011, a monitorização do processo de avaliação de desempenho.

Herdeiro e Silva (2008) admitem que o modelo proporciona um debate de ideias, a troca e confronto de práticas pedagógicas e é uma via favorecedora da autonomia e do desenvolvimento profissional, posto que o professor sente a necessidade de mudar a sua postura profissional, de melhorar as suas práticas e de refletir em grupo.

### **2.2.2. Problemas do modelo (e da sua implementação)**

---

Ainda que as vantagens atrás referidas não possam ser subestimadas, ao longo do período temporal em que decorreu a aplicação da primeira fase do modelo de avaliação (2007-2009), foi possível identificar um conjunto de problemas, indutores de conflitualidade entre os atores envolvidos, que o afetaram e que condicionaram a sua execução, tornando-o, por vezes, contraproducente e inútil nos seus objetivos. As dificuldades, impossibilidades e problemáticas decorrentes da aplicação deste modelo podem agrupar-se em causas endógenas ou causas exógenas. Nas primeiras, incluímos problemas relacionados com a conceção e orgânica do modelo; nas segundas, reunimos as que se relacionam com as condições de aplicação e implementação do modelo.

As causas endógenas são, sem dúvida, as mais numerosas. Em primeiro lugar, no que diz respeito à conceção e orgânica do processo avaliativo, os organismos que lideraram as alterações na avaliação de desempenho docente assumiram uma atitude autoritária face aos professores, colocando-os como objetos a serem controlados, sem participação no processo, o que lhes provocou medo, revolta e resistência (Abramowirz (1998).

Em segundo lugar, o facto de o modelo, que fez parte de uma reforma mais ampla levada a cabo através da revisão do Estatuto da Carreira Docente, se basear em grande parte nas recomendações de um relatório externo, no qual os representantes dos professores não tiveram qualquer participação, cimentou um extremar de posições que se agudizou face às estreitas margens negociais apresentadas pelo Ministério da Educação, durante as negociações formais entre este órgão e os sindicatos dos professores (Pereira, 2009).

Por outro lado, neste modelo, concetualmente, existe a ideia de que é possível atribuir responsabilidades individuais por factos que resultam de um conjunto de ações coletivas. Formosinho e Machado (2010b) afirmam que este modelo se caracterizou pela relação estreita que estabeleceu entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes, deixando para trás uma perspetiva de competência baseada na qualificação profissional do professor, colocando o enfoque na qualidade do ensino presumida através do desempenho académico dos seus alunos, ignorando outras variáveis que contribuem para o sucesso educativo dos estudantes. Esta ideia ganha corpo com o facto de as taxas de sucesso e abandono escolar constituírem um dos principais instrumentos para a avaliação de desempenho docente no modelo inicialmente desenhado, o que levava a atribuir aos docentes a responsabilidade de solucionar um problema, como já foi referido anteriormente, quando essa mesma responsabilidade deveria ser assacada coletivamente à escola (Freitas, 2009). Correia (2009) acrescenta ainda que o facto de se avaliar, *per se*, não pressupõe a diminuição do insucesso e do abandono escolar, pelo que as responsabilidades têm de ser imputadas a dinâmicas coletivas. Este aspeto tornou-se ainda controverso, na medida em que as possibilidades de intervenção dos professores na redução do abandono escolar são extremamente reduzidas. Quanto à relação entre a avaliação de desempenho e os resultados escolares dos alunos, as dificuldades de operacionalização parecem óbvias: é precária a identificação de metas individuais do professor para os resultados das suas turmas, tendo como base unicamente resultados escolares anteriores e dados recolhidos em atividades de diagnóstico. Se a comparação dos resultados obtidos por uma turma na disciplina com os resultados obtidos por outras turmas nessa mesma disciplina é aceitável, a comparação entre disciplinas parece forçada. Além disso, não se afigura fácil a comparação e a aplicação de critérios como “diferença entre as classificações internas e as externas”,

tendo em consideração que a avaliação interna utiliza parâmetros que estão excluídos da avaliação externa. Por último, levantou-se a questão da desigualdade evidente entre a avaliação dos professores que lecionavam disciplinas sujeitas a avaliação externa e a avaliação daqueles cujas disciplinas não eram alvo de tal avaliação.

Outro elemento apontado como causador de perturbação foi a ligação entre os elementos de referência do PEE, PAA, e PCT e a avaliação docente que se revelou de tal forma inconsistente em termos de conteúdo e abrangência que uma indexação destes documentos às suas novas e acrescidas funções se mostrou por vezes impraticável (Alves & Reis, 2009).

Tal como refere Correia (2009), foi também um dos aspetos problemáticos do modelo, e importante para a sua rejeição, a debilidade na concetualização da referencialização, materializada na exigência de resultados únicos perante realidades diferentes. A mesma ideia é partilhada por Alves e Figueiredo (2011) quando afirmam que o processo de avaliação de desempenho foi problemático no que diz respeito à consistência e rigor dos processos e dos resultados em termos nacionais, visto que alguns referentes são estabelecidos a nível de agrupamento de escola ou escola não agrupada.

A relação entre aspetos qualitativos e quantitativos na avaliação foi, também, inconsistente e problemática. Sendo os objetivos fixados para a ADD de ordem qualitativa, à partida, esperar-se-ia que refletissem uma tendência de avaliação em termos igualmente qualitativos, com enfoque no processo. Todavia, todo o processo de avaliação definido nos normativos parece estruturado para responder à questão: «quanto vale? (o que fazemos)», empregando ferramentas de avaliação produzidas como instrumentos de medição e de quantificação, em que avaliar é situar numa escala de valor, cujo protótipo é a anotação de um a dez, remetendo para uma orientação de medição do desempenho. A análise do conteúdo dos normativos mostra a desadequação entre os objetivos enunciados e os propósitos subjacentes às metodologias definidas, que estão orientadas para a classificação. A utilização de termos como número, escala, média, pontuação, diferença, grau, ponderação, percentagens, fórmula de cálculo, média aritmética, multiplicação e contabilização, revela um objetivo de quantificação. Pode ainda acrescentar-se que a menção qualitativa em que é expressa a avaliação é definida em função de uma escala

numérica (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 46.º e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.º 21.º) (Alves & Figueiredo, 2011).

Outra incoerência foi a limitação da perspetiva formativa da avaliação devido à sua dimensão sumativa (Fernandes, 2008a): pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e pela imposição e prolongamento de uma lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira. A associação entre a supervisão e a função certificadora conduziu a primeira ao desprestígio, porquanto a segunda deu lugar a uma classificação com repercussão na progressão na carreira e apareceu muito associada à maximização dos resultados e afastada de um modelo de processo (Formosinho & Machado, 2010b).

Uma das problemáticas que assumiu capital importância teve a ver com a questão dos avaliadores na medida em que a grande mudança que o sistema de avaliação estabeleceu, a partir de 2007, foi a avaliação pelos pares, numa abordagem de heteroavaliação interna, e pode subdividir-se em vários âmbitos. Logo à partida, o expedito processo de seleção que resultou da pressa do Ministério da Educação em encontrar, em cada escola, um corpo de docentes que levasse a cabo as tarefas de coordenação e avaliação dos docentes e que resultou na “fabricação burocrática dos professores titulares” (Formosinho & Machado, 2010a, p.92). Contudo, esta separação da carreira entre professor e professor titular foi percebida pelos docentes como uma divisão maniqueísta da classe, colocando os professores titulares do lado dos bons e os (simplesmente) professores do lado dos maus<sup>52</sup> (Machado & Formosinho, 2009). Ainda sobre esta temática, a questão da atribuição de funções de coordenação, supervisão e avaliação em função do tempo de serviço foi um aspeto que levantou algumas perplexidades, no entender de Barreira e Rebelo (2008), aspeto este que é também referido por Martins *et al.*, (2011), ao questionar se um posicionamento superior na carreira confere, por si só, preparação para supervisionar ou para avaliar ou ainda se o

---

<sup>52</sup> Estes autores (Machado & Formosinho, 2009) referem também que esta perceção deveu-se ao facto de o ECD não adjetivar uma das categorias e de manter a designação de professor ao mesmo tempo como designação da ocupação profissional e como categoria de base da docência. Na realidade, esta produção convocou mais um imaginário burocrático dualista de subordinados e de subordinantes do que uma perspetiva profissional de evolução, percurso e desenvolvimento por etapas profissionais mais exigentes até à maturação profissional.



facto de ter mais idade ou mais tempo de serviço são sinónimos de ter perfil de avaliador. Para além da incongruência apontada ao circunscrever o percurso profissional aos cargos desempenhados nos últimos sete anos, quando se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que os professores com mais experiência e formação se teriam afastado dos cargos e funções de responsabilidade acrescida na escola, verificou-se ainda que muitos avaliadores eram professores que, há muito, se relacionavam diretamente com os colegas que iriam avaliar e provavelmente eram seus amigos ou, pelo contrário, podia entre eles existir uma relação pouco cordial (Alves *et al.*, 2011; Alves & Figueiredo, 2011). A relação de proximidade existente entre avaliadores e avaliados também influenciou de forma negativa no reconhecimento da competência dos avaliadores (Alves & Figueiredo, 2011). Verificaram-se, também, e talvez pela pouca capacidade e formação do tal “corpo diferenciado”, limitações das práticas de observação. Em última análise, como referem Formosinho e Machado (2010a), “a dimensão deste “corpo” e o processo de seleção que esteve na sua origem dão conta de como ser “professor titular” foi bem diferente de pertencer a uma elite docente e integrar um corpo reconhecido, com mais experiência e mais formação” (p. 92) na avaliação de desempenho, que seria o desejável e expectável se o legislador acautelasse e demonstrasse maior cuidado e rigor na seleção e formação dos avaliadores.

Acresce ainda que todo o modelo de avaliação de desempenho dos professores, que apresentou uma estrutura demasiado burocrática, se revelou essencialmente dependente da utilização de instrumentos de registo normalizados, que não foram mais do que fichas de avaliação e autoavaliação aprovadas por despacho de membro do Governo, o que levava a pensar que os principais objetivos enunciados no normativo - promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens - não pareciam ser os objetivos reais da avaliação porque não se enquadravam numa lógica de desenvolvimento profissional (Alves & Figueiredo, 2011). Estes instrumentos de registo, que deveriam ser um meio, centraram todos os esforços e acabaram por subverter e comprometer o lento caminho de apropriação de um sistema de avaliação que contribuísse para a melhoria do desempenho dos docentes e para a melhoria da aprendizagem dos alunos (CCAP, 2009d). Outro aspeto pertinente teve a ver com o facto de se terem construído instrumentos orientadores da avaliação, sem primeiro se ter desenvolvido o próprio referencial avaliativo, ou seja, o perfil e os

indicadores de desempenho<sup>53</sup>, tal como expõem Barreira e Rebelo (2008). Por outro lado, a complexidade das grelhas de avaliação e registo, nomeadamente das que dizem respeito à observação de aulas, constituiu um fator negativo, de acordo com Alves e Figueiredo (2011), visto que eram compostas por demasiados parâmetros de análise, o que absorvia a atenção do avaliador e desviava-a da observação atenta das relações estabelecidas entre o professor e os alunos.

Muitos docentes consideraram que o facto de se ser avaliado apenas pelo modo como decorriam duas ou três aulas que eram previamente calendarizadas podia deturpar os resultados da avaliação, tendo em conta o seu peso em todo o contexto da avaliação, tal como também encararam a existência quotas para determinadas classificações como um fator que podia enviesar os resultados da avaliação e potenciar o individualismo e a competição entre professores (Alves & Figueiredo, 2011).

Como causas perturbadoras exógenas, pode aduzir-se a questão da complexidade e do tempo empregue nas tarefas avaliativas, sendo que a maior parte destas atividades avaliativas se situaram no final do ano letivo, o que, sem dúvida, causou perturbação no normal funcionamento das escolas (CAAP, 2010e).

Para além desta dificuldade, encontramos outras significativas concretizadas nas sucessivas alterações introduzidas pelo Ministério da Educação, relativamente a aspetos do modelo:

As sucessivas simplificações do modelo de avaliação foram fortemente criticadas pelos professores, pois as alterações efetuadas foram pontuais, não alterando a filosofia e os princípios que lhe estavam subjacentes. Aliás, as diversas alterações ao modelo foram vistas como um reconhecimento, por parte da tutela, da sua inadequação pedagógica e da sua fraca exequibilidade. Num primeiro modelo era primordial a observação de aulas, no seguinte deixou de ser o ser, passado a ser necessário apenas para quem aspirasse à classificação de muito bom ou excelente. (Martins *et al.*, 2011, p. 73)

O facto de a observação de aulas ter deixado de ser obrigatória veio introduzir o seu relativo esvaziamento. Em termos gerais, o Relatório do CCAP indica que “a

---

<sup>53</sup> Os indicadores de desempenho são “itens de informação, recolhida a intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem os sistemas de referências definido para a avaliação” (Peralta & Rodrigues, 2008, p. 13). Tal como já referimos atrás, houve um espaço temporal de mais de dois anos entre a publicação das fichas de avaliação e dos padrões de desempenho.

observação avaliativa, com acompanhamento supervisão, não foi, na maior parte dos casos, concretizada” (CCAP, 2009d, p.25). Relativamente aos objetivos individuais, a realidade foi semelhante: era obrigatório e de vital importância o cumprimento de objetivos pré-definidos, contudo, pouco depois, estes passaram a ser opcionais. A entrega dos objetivos individuais tornou-se numa manifestação da aceitação ou de contestação do processo de avaliação, não existindo, por parte dos intervenientes, a apropriação da natureza, finalidades e lógicas de um processo avaliativo individual. Face às várias contingências que afetaram o processo de definição e entrega dos objetivos individuais, o Relatório de CCPA conclui que “é legítimo [...] reconhecer que os objetivos individuais não foram percebidos pelos docentes como elemento significativo no processo de avaliação” (CCPA, 2009d, p. 24). De acordo com o Relatório do CCAP (CCAP, 2009d), os “simplex” - DR n.º 11/2008 (simplificação dos procedimentos para o ano letivo de 2007/2008) e DR n.º 1-A/2009 (simplificações para os procedimentos do ano letivo 2008/2009) - vieram a revelar-se incidentes críticos no processo de avaliação do desempenho docente, em especial nas escolas onde já havia trabalho prévio sobre a avaliação. As alterações trouxeram instabilidade, insegurança, desorientação e desmotivação para os professores envolvidos no processo em consequência dos retrocessos e da suspensão transitória do processo. A simplificação incidiu sobre o desempenho científico-pedagógico do docente que, embora fosse a área onde se detetaram mais resistências, constituía ainda assim o núcleo da avaliação inicialmente proposta, o que esvaziou de sentido este propósito de avaliação.

Este relatório (CCAP, 2009d) aponta, ainda, outros fatores exógenos de perturbação, ou “incidentes críticos”, como o papel dos sindicatos e da comunicação social, para além de informações surgidas em blogues e mensagens eletrónicas. A informação excessiva e contraditória, para a qual contribuíam os atores atrás referenciados, constituiu um fator de perturbação. A somar a estes fatores, e talvez como consequência deles, juntaram-se as situações vividas nas escolas, como a aprovação de moções, avanços e recuos na contestação, apoio às greves e manifestações.

Depois da publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, houve um avanço na aplicação do processo de avaliação de desempenho docente: foram entregues os objetivos individuais, nomearam-se avaliadores quando os titulares não eram

suficientes para assegurar essa função, desenvolveram-se ações de formação sobretudo para avaliadores (o que foi alvo de contestação por partes dos avaliados que consideravam a sua participação neste processo imprescindível), identificaram-se os docentes que pretendiam ser avaliados na componente científico-pedagógica. Ainda assim, a entrada em vigor deste normativo não veio, de maneira alguma, apaziguar a luta dos professores, uma vez que manteve a existência de quotas e a avaliação realizada por pares, sem garantia de objetividade e imparcialidade (Alves *et al.*, 2011). O clima de mal-estar agudizou, o que requereu uma gestão complexa deste processo nas escolas.

Em resumo, nas palavras de Grancho (2009),

avançou-se para a implementação do modelo sem a ponderação que se exigia. Desde logo: não houve o cuidado de aferir experimentalmente a adequação do modelo; ignorou-se a manifesta falta de preparação dos avaliadores; não foi dado o tempo necessário às escolas e aos docentes para uma interiorização e discussão dos procedimentos e das implicações e, o que é mais grave, impôs-se um modelo que na prática pretendeu responder à necessidade de consolidar um novo estatuto docente extremamente penalizador e desagregador da classe... (p. 30)

Os problemas do modelo, para os quais contribuíram causas endógenas e exógenas que acima apresentámos, deram origem a um hiato entre os objetivos e a prática, no que diz respeito à melhoria do desempenho docente e do desenvolvimento profissional, visto que a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas, rapidamente desbaratou a preocupação com os fatores que contribuem para a melhoria do sistema educativo. Esta excessiva burocratização exauriu da avaliação os seus propósitos mais nobres e carregou o sistema de entropia, o que mereceu um alerta de Fernandes (2009) ao afirmar que “não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e melhoria” (p.21).

Perante este cenário, Santiago *et al.*, (2012) inventariou seis desafios que se colocam à avaliação de desempenho posta em prática em Portugal e que se relacionam com a concetualização e a implementação do modelo. Um dos desafios tem a ver com a pouca centralidade da melhoria da prática docente que resulta do modelo e que pode ser explicada pelas tensões verificadas pela junção, num mesmo modelo, de objetivos formativos – o desenvolvimento profissional – e de objetivos sumativos – a prestação de

contas e a progressão na carreira. É lícito afirmar que o modelo falhou não por causa dos seus objetos, mas apesar dos seus objetivos. Esta combinação é, reconhecidamente, um processo difícil de executar e que acarreta muitas dificuldades. Para além disso, o desenho do modelo não permitia muitas oportunidades de *feedback* relativamente à observação que era feita das práticas letivas. Este aspeto está ligado também à insuficiência de formação contínua disponibilizada e cujo âmagos fosse a melhoria das práticas letivas.

Outro repto relaciona-se com a necessidade de “exteriorizar” a avaliação de desempenho, visto que esta se tornou, a partir de 2011, mais interna do que até então, o que se confirma pelo uso de elementos de referência com origem em cada escola e pela dependência de avaliações e de avaliadores internos para o reconhecimento das capacidades e melhorias de cada professor. Ainda assim, a introdução de avaliadores externos, em 2011, foi considerada benéfica neste sentido, embora estes avaliadores só exerçam as suas funções em determinadas situações da avaliação docente<sup>54</sup>.

A tensão que existia entre uma avaliação baseada e realizada, essencialmente, na escola e o facto de as suas consequências se aplicarem a ditames nacionais como, por exemplo, a progressão na carreira ou a renovação do contrato é um dos fatores que se revelou problemático neste modelo e cuja solução urge considerar.

Outro dos desafios está diretamente ligado a um dos maiores problemas do modelo de avaliação, que foi identificado desde 2007, e relaciona-se com as competências dos avaliadores que continuam sem ter formação específica, embora o Ministério da Educação e Ciência tenha vindo a desenvolver ações de formação para tornar mais sólida a competência destes avaliadores.

Análoga possibilidade de melhoria tem a ver com o papel mais forte que os diretores das escolas podem desempenhar no desenvolvimento da avaliação de desempenho e na implementação de uma cultura de *feedback* necessária para o aperfeiçoamento das práticas.

Por último, existem preocupações sobre o modelo de avaliação de desempenho e sobre a sua implementação. Parece haver uma apropriação insuficiente do modelo de

---

<sup>54</sup> Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, art.º 18.º.

desempenho por parte dos profissionais de educação. Para além das naturais resistências que as mudanças efetuadas numa área sensível geram, houve um conjunto de fatores na operacionalização da reforma que criou instabilidade junto dos *stakeholders*. Em primeiro lugar, a implementação decorreu sem que um período experimental tivesse tido lugar. Isto deu origem a que alguns aspetos relacionados com a legislação e com as linhas orientadoras do processo fossem divulgados depois de o modelo estar em execução, o que levou a mudanças, adaptações e melhorias que causaram instabilidade e frustração entre os profissionais. Em segundo lugar, as mudanças na implementação estiveram também ligadas à limitada preparação que as escolas revelaram na aplicação do processo e que resulta da inexistência de uma cultura de avaliação e da necessidade de fortalecer a capacidade de avaliação dos avaliadores. Aliou-se a estes factos a simultaneidade de aplicação do modelo com a aplicação de outras reformas estruturais nas escolas, como a reorganização das estruturas escolares e dos currículos. Em terceiro lugar, houve um conjunto de consequências não intencionais ou não calculadas que afetaram o clima das escolas e as relações interpessoais, como a questão das quotas e a burocracia inerente a um processo em que a insegurança dos participantes se socorreu de grelhas e formulários consumidores de tempo e energias. Por fim, devido à crise económica e financeira que o país atravessa, o governo decidiu suspender a progressão na carreira e os aumentos salariais da função pública. Estes factos concorreram para que os professores não encarassem a avaliação com todas as suas potencialidades, levando a uma redução de iniciativas que contribuíssem para a melhoria das práticas letivas.

A estes desafios, Fernandes (2008a) aportou outros de natureza cultural: o desenvolvimento e a interiorização da ideia de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos; a integração da negociação, da reflexão conjunta, do debate aberto sobre as questões de interesse e da deliberação democrática, nas rotinas do sistema; a promoção do equilíbrio e da articulação entre conceções epistemológicas, ontológicas e metodológicas distintas como contribuição para a melhoria da qualidade das avaliações; a concretização de um processo de avaliação simples e cheio de significado em vez de complexo e sem significado algum.

Tal como referem Formosinho e Machado (2010b), parece existir um consenso relativo em torno do princípio da avaliação dos professores pela coincidência ideológica resultante tanto da vontade manifestada de forma prescritiva pela opinião pública e pelos administradores escolares (“os professores devem ser avaliados”) quer como pela forma volitiva expressa por estruturas sindicais (“os professores querem ser avaliados”). Esta simetria sintática esbarra com a dificuldade de se encontrar uma forma de concretização que mereça a aprovação generalizada ou maioritária dos intervenientes e que legitime o processo, o que tem causado perturbações no sistema educativo português, como veremos na secção seguinte.

---

### 2.3. O mal-estar docente

---

Face a toda esta situação atribulada, confusa e pouco sensata, é natural que os professores não se tenham sentido e não se sintam confortáveis no desempenho das suas funções nem com sua condição profissional. Porém, este mal-estar<sup>55</sup> parece ser anterior à implementação deste modelo de avaliação e, entre as suas causas, podemos identificar outro tipo de situações. Nóvoa (1999b) aponta para os vários momentos em que esta tendência de mal-estar e desconforto se tem feito sentir: durante o Estado Novo, devido a uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós-25 de abril, quando as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais e também no âmbito da Reforma de 1986, com o acentuar do fosso que separou os atores e os decisores.

Por outro lado, já em democracia, há fatores que resultaram das políticas educativas postas em prática nas últimas décadas: a expansão escolar e o consequente aumento do número de pessoal docente, assim como uma relativa incerteza face às finalidades e à missão da escola e do seu papel na reprodução cultural e na formação de

---

<sup>55</sup> Este mal-estar é, por vezes, identificado com o *burnout* que pode ser definido como uma síndrome psicossocial assumida como uma resposta crónica aos *stressores* emocionais e interpessoais que ocorrem numa situação de trabalho (David & Quintão, 2012). De forma a completar este quadro, apresentamos a definição proposta por Esteve (1999): “A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.” (p. 98)

elites. Reforçou-se, assim, a imagem do professor como simples executante periférico de decisões curriculares tomadas pela administração educativa, incrementaram-se as funções sociais atribuídas à escola e para as quais o professor não tinha formação adequada e emergiu a escola de massas que agudizou as dificuldades de gestão do currículo e das relações face à heterogeneidade presente na sala de aula (Formosinho, 1992). Consequentemente, é ao longo dos anos 90 que se acentua o mal-estar profissional e a perda de prestígio social. Para além disso, os professores são solicitados para exercerem um conjunto de tarefas que se situam fora do âmbito da lecionação – cuidar do equilíbrio psicológicos e afetivo dos alunos, educar para a sexualidade, entre outras - e para as quais a formação inicial e mesmo a contínua não dão respostas. Para cada nova competência que se lhes impõe, sem que para tal exista a correspondente e adequada formação, os professores vão-se enredando em níveis de incompetência mais ou menos preocupantes, aumentando o desconforto e a erosão profissional. Situando-se para além deste quadro complexo que é a realidade escolar, existe também alguma desconfiança em relação ao trabalho dos professores, alimentada por círculos intelectuais e políticos que têm poder na atual cultura de informação, e que é repercutida e ideologicamente amplificada na comunicação social.

De forma mais detalhada, podemos afirmar que este sentimento de desconforto resulta de situações de instabilidade, conflito e violência nas escolas (entre alunos, alunos e funcionários e alunos e professores), por vezes, corroboradas pelas famílias também elas pouco escolarizadas e com experiências negativas na escola; do desinteresse e desmotivação dos discentes face ao ensino e à aprendizagem, explicável muitas vezes pelo desajuste entre a faixa etária e os conteúdos e dinâmicas empregues que nem sempre são os mais adequados e pela falta de perspetivas a longo prazo; do défice de sentido da sua ação, visto que não veem abertura à participação nas decisões tomadas a nível central nem a nível local, na escola; e do défice de legitimidade social da profissão, consequência da instrumentalização continuada da mesma pelos agentes do poder e da ação dos média, contribuindo para uma imagem desprestigante da profissão junto da opinião pública (Freitas, 2009).

Esta situação de incomodidade dos professores tem duas formas paradigmáticas de ser exteriorizada: a primeira, individual, e mais perceptível a partir do interior da classe,



mas também detetável por aqueles que observam o trabalho docente a partir do exterior, isto é, pelos *stakeholders* e pela restante população, é aquela que pode ser descrita pelo tédio no desempenho das competências e deveres que estão implícita ou explicitamente atribuídos aos professores e que é visível na desmotivação pessoal e nos elevados índices de absentismo e de abandono, na insatisfação profissional que se traduz numa atitude de desinvestimento e indisposição constante face a todos os atos da vida escolar, no recurso sistemático a “discursos-alibi” de desculpabilização e na ausência de uma reflexão crítica sobre a atividade profissional (Nóvoa, 1999b).

A segunda forma de exteriorização do mal-estar docente, a que chamamos a contestação, tem uma vertente principalmente coletiva, e assume características mais ostensivas, opositivas e ruidosas – manifestações, greves, contestação nas redes sociais e nos blogs - e, embora não ocorra frequentemente, encontra condições propícias à sua propagação em períodos temporais delimitados, com contextos políticos e sociais específicos. Ainda que, por vezes, o controlo total desta contestação fuja das organizações sindicais, como aconteceu em 2008, com a criação de três movimentos independentes e autónomos, a APEDE, o MUD e o PROMOVA<sup>56</sup>, ela é geralmente liderada por aquelas organizações, que dispõem de mais recursos para concretizar e dar a conhecer as manifestações do descontentamento.

Em Portugal, esta última forma de exteriorização do mal-estar docente, de acordo com Lobo (2012), inicia-se a partir de 2005, quando, a 17 de junho, se realizou uma manifestação nacional convocada pela Frente Comum dos Sindicatos da Administração Pública face ao anúncio, pelo governo, da intenção de pôr fim à dispensa de serviço no ano de aposentação dos professores, do congelamento das progressões automáticas na carreira e do aumento a idade da reforma para os 65 anos. Três dias mais tarde, a 20 de junho, e como forma de pressão, começaram os quatro dias de greve convocados pela Fenprof que coincidiram com a realização dos exames de avaliação externa dos alunos dos 9.º e 12.º anos de escolaridade, o que causou polémica e dividiu a classe.

---

<sup>56</sup> Estes movimentos de professores surgiram para contestar não só as políticas educativas mas também algumas posturas e acordos que os sindicatos estabeleceram com o governo, como se verificou aquando do acordo alcançado entre os sindicatos e o Ministério da Educação, em abril de 2008.

No ano seguinte, em 2006, a contestação continuou com a realização de uma greve, a 14 de junho, dos professores e educadores contra a alteração do Estatuto da Carreira Docente que abria a possibilidade dos encarregados de educação participarem na avaliação de desempenho docente e impunha quotas para a progressão na carreira. A 5 de setembro, o Ministério da Educação apresentou um projeto de Estatuto da Carreira Docente que previa o ingresso na carreira mediante uma prova escrita e tornava bienal, em vez de anual, a avaliação de desempenho. Como resposta às alterações apresentadas, a 17 de outubro, iniciou-se mais uma greve nacional de professores e educadores de dois dias. Um mês depois, os professores fizeram um cordão humano à volta do Ministério da Educação como forma de protesto contra a revisão do Estatuto e, passado pouco tempo, os sindicatos apresentaram uma queixa contra o Ministério da Educação e o Governo Português na Organização Internacional do Trabalho, por alegada violação da lei da negociação coletiva no processo de revisão do novo Estatuto.

No ano de 2007, a 19 de janeiro, foi publicado em Diário da República o novo Estatuto da Carreira Docente<sup>57</sup>. Dia 4 de junho, iniciou-se o primeiro concurso para professor titular, um dos aspetos mais contestados no modelo de avaliação docente. A 30 de novembro, uma greve geral da administração pública levou ao encerramento de 1300 escolas em todo o país.

O ano seguinte, 2008, foi o ano das maiores contestações de professores. Quase um ano depois da publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, a 10 de janeiro, foi publicada a sua regulamentação<sup>58</sup>. A 8 de março, decorreu uma manifestação de docentes que reuniu mais de 100 mil pessoas, segundo os organizadores. Para além das organizações sindicais, contou com o apoio da Associação Nacional de Professores, a qual já tinha manifestado a sua preocupação pelo tom de crispação que se vivia nas escolas e no sistema educativo e que indubitavelmente afetaria o processo educativo, pondo em causa os interesses de alunos, famílias e professores. No entanto, a 10 de abril houve sinais de acordo entre a Plataforma de Sindicatos<sup>59</sup> e o Ministério da Educação, o que levou à assinatura, dois dias depois, de um entendimento entre as partes sobre os procedimentos da avaliação para o

---

<sup>57</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>58</sup> Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>59</sup> A Plataforma de Sindicatos dos Professores incluiu as seguintes organizações sindicais: FENPROF, FNE, PRÓ-ORDEM, SPLIU, SNPL, SEPLEU, SINDEP, ASPL, SINAPE, e SIPE.

ano letivo de 2007/2008. A respetiva regulamentação<sup>60</sup> foi publicada no dia 23 de maio, traduzindo-se por uma simplificação que eliminou os aspetos mais polémicos do modelo de avaliação: a ponderação dos resultados dos alunos e a obrigatoriedade de se realizar a observação de aulas. Ainda assim, a contestação não amainou, uma vez que os movimentos independentes de professores e alguns professores, através de blogues, criticaram asperamente o acordo anunciado, pedindo novas manifestações que pusessem fim à divisão entre professores e professores titulares e ao modelo de avaliação. Tal como refere Trigueiros (2009), a comunicação social deu destaque ao conflito. Seis meses mais tarde, a 8 de novembro, foi convocada pela Plataforma Sindical de Professores uma manifestação nacional, em Lisboa, que reuniu 120.000 participantes, segundo os organizadores. Em causa, para além da avaliação de desempenho docente, estavam o novo regime de gestão e administração das escolas e o concurso de colocação de docentes. Para dia 3 de dezembro, foi marcada uma greve nacional que pretendeu levar o governo a rever o Estatuto da Carreira Docente e a alterar o sistema de avaliação dos docentes. Esta greve teve uma adesão elevada, cerca de 91%, de acordo com os sindicatos.

Já no ano de 2009, é publicada nova simplificação<sup>61</sup> ao modelo, o que parece ter sido uma cedência do Ministério da Educação e que veio, mais uma vez, serenar os ânimos. Em março, o Ministério da Educação anunciou aguardar pelos pareceres do CCAP e da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (OCDE) para propor alterações ao modelo de avaliação docente, que ainda era alvo de contestação por parte das organizações sindicais. Quatro meses mais tarde, o CCAP emitiu um parecer<sup>62</sup>, solicitando que fosse ministrada formação especial para os professores avaliadores. No entanto, não se pronunciou sobre qual o regime de avaliação de desempenho a adotar no ano seguinte – o simplificado ou o modelo original – tal como tinha sido solicitado pelo Ministério da Educação.

O ano de 2010 iniciou-se com a assinatura de um acordo de princípios entre o Ministério da Educação e os sindicatos, a 8 de janeiro, a que se seguiram semanas de negociação com vista à sua transcrição legal. Mesmo assim, os professores foram convidados pela FENPROF para se juntarem à manifestação nacional dos trabalhadores

---

<sup>60</sup> Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

<sup>61</sup> Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

<sup>62</sup> CCAP (2009b).

da Função Pública dia 5 de fevereiro, em Lisboa, contra o congelamento salarial. A 29 de maio, realizou-se uma manifestação de professores e de todos os trabalhadores, em Lisboa, na qual participaram 300.000 pessoas<sup>63</sup>, segundo dados da CGTP. A 23 de junho, foi publicado o diploma<sup>64</sup> que aprovou as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, entre as quais se contava o fim da divisão da carreira entre professores e professores titulares, além de novas regras da avaliação de desempenho, o que foi apresentado pelos sindicatos como uma vitória negocial significativa. A fase da contestação ainda se mantém.

Em 2011, a 25 de março, foi aprovado um diploma que revogava o decreto que regulamentava o modelo de avaliação dos docentes, mas a 7 de abril o Presidente da República requereu ao Tribunal Constitucional a sua apreciação preventiva, o que foi considerada uma boa notícia pelo titular da pasta ministerial. O veredito foi conhecido no dia 29 de abril e considerava que a revogação da avaliação de desempenho docente era inconstitucional. Os resultados das eleições legislativas de 5 de junho obrigaram a uma mudança de rostos no ministério, o que veio, de alguma forma, enfraquecer os níveis de contestação. Um mês mais tarde, o Ministério da Educação e Ciência apresentou os princípios gerais do novo modelo de avaliação do desempenho docente, cuja primeira versão foi disponibilizada a 12 de agosto, apontando para a isenção de avaliação para os professores que se encontrassem no topo da carreira. A 9 de setembro, as negociações com os sindicatos são dadas por concluídas com o aval da FNE e a oposição da Fenprof. Nesta nova alteração ao modelo, que veio a ser aprovada em 2012<sup>65</sup>, mantinham-se as quotas para as classificações mais elevadas e os professores posicionados nos escalões mais altos eram avaliados pelos diretores de escola. No entanto, apesar do registo da contestação ser residual<sup>66</sup>, o descontentamento é latente. Passou-se, de novo, à fase do tédio.

---

<sup>63</sup> Informação disponível em [http://economico.sapo.pt/noticias/cgtp-aponta-para-300-mil-manifestantes-em-lisboa\\_90977.html](http://economico.sapo.pt/noticias/cgtp-aponta-para-300-mil-manifestantes-em-lisboa_90977.html). Acedido em 07 de julho de 2013.

<sup>64</sup> Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>65</sup> Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>66</sup> A 25 de julho, de 2012, realizou-se uma manifestação em Coimbra que contou com a presença de 1200 professores (<http://www.sprc.pt/index.php/ultima-hora-2/725-1200-professores-na-manifestacao-em-coimbra>. Acedido em 12 de abril de 2013), o que é representativo da diminuição da participação destes profissionais na contestação.

Tal como podemos verificar através desta descrição da contestação e das suas justificações que corporizam o mal-estar docente, o que se verificou foi uma tentativa de mudança estrutural do sistema educativo que estava condenada ao fracasso, nos seus objetivos, pela sua conceção, elaboração e execução unilateral, a que se juntaram outros fatores pré-existentes. Esta ideia é confirmada por Correia (2009) quando afirma que a crise em que a escola está mergulhada e o mal-estar docente devem-se, em grande parte, à opção estratégica de desvalorizar a ação docente e a participação dos profissionais de educação na construção e na implementação das reformas, o que tem vindo a acontecer em especial a partir de 2005.

Ainda que a avaliação do desempenho docente seja um mecanismo que permite conhecer com rigor as potencialidades e as limitações dos professores e que facilita a introdução de transformações que viabilizam a melhoria da sua profissionalidade, a verdade é que, desde 2007, em Portugal, esta avaliação tem sido implementada mais numa perspetiva de controlo e com um sentido implícito de punição e de divisão da classe, o que dificilmente proporcionará as melhorias desejadas ou, pelo menos, enunciadas. A coberto da capa da retórica da qualidade do ensino o que se comprova é que, na prática, e em grande parte pela condescendência ou inação dos professores, a avaliação de desempenho tem respondido mais a imposições de escrutínio social e de prestação de contas, também justificadas por imperativos de natureza económica, do que a necessidades de carácter educativo.

Em suma, as alterações que se têm feito sentir, no que diz respeito à avaliação dos docentes, ao invés de propiciarem condições para o reforço da identidade profissional e para a melhoria da profissionalidade docente, têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de stresse, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente (Morgado, 2011). Tal como afirma Nóvoa (1999b), a crise da profissão docente prolonga-se há anos e não se perspectivam alterações a curto prazo. O resultado, segundo Flores (2011), é que “in general, lack of motivation, disappointment, low morale and feelings of tiredness emerged from teacher’s accounts as a result of the bulk of reforms and particularly of the

implementation of teacher performance appraisal” (p. 15). Somos levados a concordar com Gil (2004) quando afirma que “as avaliações [...] não vão transformar a sociedade portuguesa. Longe de lhe insuflar força anímica, retiram-lhe energia, envergonham-na sem a estimular” (p. 82). O mal-estar aprofunda-se, agudiza-se, carrega de entropia um sistema que se deseja útil, dinâmico e versátil.

Convém, porém, notar que o reconhecimento do mal-estar docente não deve ser entendido como um exercício de autocomplacência ou autocomiseração face aos males do ensino ou ao desajustamento deste grupo profissional relativamente às mudanças sociais, políticas, culturais e económicas que se têm vindo a fazer sentir (Esteve, 1999). Tem, pelo contrário, três funções bem definidas: a de ajudar os professores a eliminar o desajustamento, obrigando-os a repensar o seu papel, através de respostas adequadas, baseadas numa análise precisa da situação em que se encontram; a de facultar à sociedade instrumentos para a compreensão da influência que as mudanças aceleradas no sistema educativo desencadeiam no processo de ensino e de aprendizagem, restringindo a visão do professor como único responsável pelos sucessos ou insucessos do sistema educacional; a de permitir traçar, a nível central, linhas de intervenção exequíveis e úteis no que à docência diz respeito, concretizadas num plano de ação coerente, com vista à melhoria do sistema educativo. Estes são, pois, os desafios que se colocam.

---

## **2.4. Investigações nacionais em avaliação do desempenho docente**

---

Tendo como pano de fundo este quadro de conflito entre os professores e a tutela, é natural que a questão da avaliação de desempenho docente atraísse as atenções de muitos investigadores, não só por ser uma área de trabalho até então pouco explorada mas também porque se tornou premente buscar as causas de tanta insatisfação e desconforto e, concomitantemente, procurar apontar algumas alternativas que tornassem este processo mais pacífico e proveitoso. Ainda assim, a questão da avaliação do desempenho docente tem constituído um alvo de investigação e de reflexão que não despontou unicamente nos últimos anos da primeira década de 2000. O interesse por esta área de estudos, tal como atrás aludimos, parece iniciar-se fora de Portugal e ter-se por cá difundido, primeiramente

com poucas referências, mas que se multiplicaram a partir de 2007, o que se compreende e justifica face ao impacto social que a avaliação de desempenho causou na sociedade portuguesa.

Nesta descrição sobre investigações em avaliação de desempenho docente, limitada pela abrangência suficiente para a construção de conhecimento teórico e empírico que estruturasse e alavancasse a conceção e o desenho do estudo que pretendemos concretizar, apresentamos trabalhos de investigação, realizados por autores portugueses, ancorados neste tema, quer tenham dado origem a dissertações ou teses quer se limitem à apresentação de estudos e respetivos resultados sob a forma de documentos veiculados em comunicações ou publicações, na medida em que o nosso principal foco é conhecer as investigações, inserindo-as nos principais eixos identificados anteriormente para as temáticas, problemáticas e dimensões em estudo (eixo 1 – avaliação estrutural do processo: lógica(s) do processo de avaliação; eixo 2 – a avaliação enquanto fator de desenvolvimento profissional; eixo 3 – a avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação), dissecando o nível de análise posto em prática, os objetivos centrais dos estudos, as questões de investigação, os participantes, os referenciais metodológicos e as conclusões apresentadas.

O primeiro estudo referenciado data de 2000, intitula-se *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi* e é da autoria de Ana Paula Curado. Neste trabalho, a autora estabeleceu um nível de análise que lhe permitiu identificar perceções e perspetivas de um conjunto de participantes, divididos em 9 grupos de interlocutores provenientes de várias esferas de interesse, opinião e responsabilidade ao nível da investigação, da política educativa e da prática docente. Quanto à temática e problemáticas em análise, insere-se no eixo 1 e teve como objetivo recolher opiniões sobre finalidades, conteúdos, técnicas e métodos a empregar na avaliação de desempenho docente. A metodologia empregue foi a técnica *Delphi*, descrita como um processo de comunicação que permite que um grupo chegue a um consenso na solução de um problema complexo, sem que para isso tenha de haver uma interação frente-a-frente ou uma confrontação entre os seus elementos individuais.

Através dos dados obtidos, foi possível à autora delinear as características de um modelo de avaliação de desempenho. Em traços gerais, os professores inquiridos

consideraram que o processo de avaliação deveria ser antecedido de uma fase de preparação que promovesse o acordo e a participação dos professores, deveria ter características formativas e de cooperação e seriam as escolas as responsáveis, com os centros de formação, pelo processo avaliativo. Relativamente às finalidades da avaliação docente, esta serviria para promover o desenvolvimento profissional e a autoformação dos professores, para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e para valorizar e validar o trabalho realizado pelos professores. Do processo de avaliação, que deveria abranger todo o pessoal docente, seria produzido um relatório que incluísse, entre outros aspetos, a identificação e a valorização dos aspetos considerados de qualidade, relatório este ao qual seria anexado o relatório de autoavaliação. Quanto aos avaliadores, como professores, deveriam também ser avaliados. Para além disso, a avaliação dos cargos de gestão pedagógica intermédia e de direção basear-se-ia em regras e critérios específicos para o desempenho desses cargos e o próprio processo de avaliação seria avaliado periodicamente. O profissionalismo docente foi definido através de um conjunto de asserções que apontaram para que a prática fosse acompanhada de autonomia, responsabilidade e ética, para uma constante necessidade de atualização dos saberes e de competências, acompanhando a prática e a reflexão sobre ela. As dimensões fundamentais do profissionalismo docente definidas englobaram a capacidade de análise, de colaborar com os pais, de cooperar com outros profissionais da escola e de iniciar planos e atividades de desenvolvimento profissional (Curado, 2000a).

Um ano mais tarde, foi realizado um outro estudo, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, da autoria de Ilda Pereira da Silva e a que foi dado o título *Avaliação de desempenho: contributo para um estudo de avaliação de desempenho de professores*. A investigação teve como objetivo “saber se os professores consideram o actual modelo de avaliação de desempenho potenciador do seu desenvolvimento profissional” (Silva, 2001, pp. 17-18). Insere-se no eixo 2 das temáticas e problemáticas e o nível de análise recaiu sobre a identificação de conceções, perspetivas e expetativas. A metodologia usada foi qualitativa (entrevista e questionário) e os participantes pertenciam a três escolas do concelho de Faro, abrangendo os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário.



Os dados recolhidos permitiram concluir que os inquiridos consideravam o modelo de avaliação de desempenho<sup>67</sup> em vigor inócuo, uma vez que não os motivava nem os incentivava, na sua prática letiva. Para além disso, o instrumento usado, o relatório, foi considerado pouco adequado. Em termos gerais, os participantes não reconheceram qualquer potencialidade ao modelo de avaliação de desempenho. A autora postulava ainda que a avaliação de desempenho deveria adquirir uma perspetiva emancipatória, crítica e transformadora tanto a nível pessoal como a nível da instituição (Silva, 2001).

Em 2002, Ana Paula Curado publicou uma dissertação<sup>68</sup> de doutoramento realizada na Universidade da Virgínia, Estados Unidos da América, com o título *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*, pelo que se insere no eixo 1 de investigação e cujo nível de análise se centrou em perceções e opiniões de professores e presidentes de conselhos executivos de três escolas secundárias do distrito de Lisboa, usando o estudo de caso como metodologia de investigação. Pretendeu a autora obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- 1- Como foi implantada a política de avaliação de professores em três tipos diferentes de escolas secundárias?
- 2- Quais as opiniões dos presidentes do conselho executivo, das comissões de avaliação e dos professores avaliados sobre o conteúdo, o processo de implementação e o impacto da política? (Curado, 2002, pp. 19-20)

A investigadora concluiu que a avaliação de professores então existente era formulada como um asserção política, destinada a confirmar os objetivos políticos e sociais de promoção do consenso e de melhoria da qualidade educacional. Não obstante, a sua eficácia apresentava-se limitada pela ausência de várias componentes indispensáveis ao desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Tendo em atenção as características organizacionais de cada escola, a avaliação dos professores tinha sido implementada de modo burocrática, com o único intuito de obedecer aos requisitos legais, ou com a intenção de reconhecer diferenças, num contexto de liderança orientada para as necessidades dos atores educativos. Em geral, a política de avaliação do

---

<sup>67</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro.

<sup>68</sup> A referência a tese ou dissertação de mestrado ou doutoramento decorre da indicação expressa no documento consultado.

desempenho docente era encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de desenvolvimento profissional (Curado, 2002).

Em 2006, Carlos Santos Ferreira defendeu uma dissertação de mestrado denominada *Avaliação do desempenho docente – Expectativas dos professores*, na qual pretendeu obter respostas para a seguinte pergunta de partida “Quais são as expectativas e opiniões dos professores do 2º e 3º ciclos, de duas escolas do grande Porto, relativamente à forma, critérios, objectos e finalidades da avaliação do seu desempenho?” (Ferreira, 2006, p. 15). O estudo, que se insere no eixo 1 das temáticas em análise, seguiu uma metodologia quantitativa, através da análise dos dados obtidos no inquérito por questionário. O nível de análise situou-se na identificação de expectativas face à avaliação de desempenho de uma amostra de professores de duas escolas do 2.º e 3.º ciclo do concelho do Porto.

Como resposta à pergunta inicialmente formulada, o autor concluiu que os professores em causa preferiam uma avaliação centrada na reflexão pessoal acerca do seu trabalho, onde predominasse a ponderação individual e a autocrítica, mas que não recorresse a observações externas e que, ao mesmo tempo, evitasse instrumentos como as entrevistas e os exames escritos, devendo todo o processo centrar-se no trabalho desenvolvido com os alunos, em especial nas atividades letivas (Ferreira, 2006).

Dois anos mais tarde, Dídia Alexandra Lourenço apresentou uma dissertação de mestrado intitulada *A avaliação de desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores, um contributo para a definição de um plano de formação*. O trabalho insere-se no eixo 2 das temáticas e o nível de análise estabelecido permitiu identificar necessidades e conceções de 6 professores titulares, coordenadores de departamento do 1.º ciclo do ensino básico de 6 agrupamentos de escolas de um concelho do distrito de Setúbal. A metodologia empregue foi qualitativa, um estudo de caso, com o qual se pretendia:

- Identificar as necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores (coordenadores de Conselho de Docentes), no 1º ciclo do ensino básico, em ordem ao exercício de novas funções que têm de desempenhar ao nível da avaliação dos seus pares;
- Contribuir para a elaboração de um programa de formação adequado a estes profissionais, de modo a fornecer-lhes um conjunto de procedimentos, capacidades, valores, competências e técnicas que lhes possibilitem responder

mais adequadamente às exigências das novas funções que lhe são pedidas. (Lourenço, 2008, pp. 47-48)

Os dados obtidos permitiram concluir que os docentes que participaram neste estudo concordaram maioritariamente com a existência da avaliação de desempenho docente, tendo em atenção dois factos: a necessidade deste mecanismo para o desenvolvimento profissional concretizado pela progressão na carreira e como meio de procura de aperfeiçoamento em termos de competências profissionais. Foram, porém, identificados riscos da avaliação de desempenho que se prenderam com a falta de preparação sentida face às novas funções e com a metodologia de avaliação que foi considerada subjetiva e pouco credível. De acordo com as opiniões manifestadas, o perfil do avaliador deveria ser o de um profissional altamente qualificado, integrado na profissão, com elevado nível ético e moral. No entanto, foi referido que nem todos os professores possuíam estas características. A formação poderia desempenhar aqui um papel importante, embora a que até então foi ministrada pouco tivesse contribuído para o aperfeiçoar das competências necessárias para a função de avaliador. Ficou expressa a sugestão da realização de formação que contemplasse áreas da pedagogia, estratégias de ensino, teoria da avaliação, entre outros aspetos pertinentes, através de uma metodologia de partilha de experiências (Lourenço, 2008).

Também em 2008, Joaquim Santos Messias apresentou uma dissertação de mestrado intitulada *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão – Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*, cuja investigação, que se insere também no eixo 3 das temáticas, desenvolveu um nível de análise que possibilitou o conhecimento de conceções e do desenvolvimento profissional, de acordo com as opiniões manifestadas por um grupo de 277 professores do 1.º ciclo do ensino básico dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, num estudo de carácter exploratório, quantitativo, realizado através do inquérito por questionário. As questões de investigação que o regeram foram as seguintes:

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho dos Docentes vigente em Portugal é visto pelos professores do 1º ciclo, nomeadamente quanto à sua contribuição efectiva para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?
- Como é que os professores vêem o papel que assume a figura do supervisor nesse modelo e nas práticas que o operacionalizam, nomeadamente quanto à orientação pedagógica e formativa do professor? (Messias, 2008, p. 17)

As conclusões apresentadas pelo autor revelaram que os participantes demonstravam uma ideia negativa do modelo de avaliação instituído pelo Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, visto considerarem que ele não permitia uma avaliação realista dos docentes nem promovia a distinção, tendo em consideração o mérito. Face ao novo modelo, as perceções eram algo difusas, devido à curta distância temporal entre a sua implementação e a realização do estudo, mas existia a noção de que era um modelo que não contribuía para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos docentes, por se caracterizar como um processo administrativo de avaliação. As respostas dadas permitiram concluir que a avaliação se devia objetivar tendo em atenção as dimensões que dependiam diretamente da ação do professor (a prática letiva e sua preparação e organização). A observação de aulas foi rejeitada como fonte de informação, embora o avaliador fosse considerado importante nas tarefas administrativas de orientação pedagógica no período probatório (Messias, 2008).

Em 2009, Nuno Nóvoa Borges pôs em prática, no âmbito de uma dissertação de mestrado, um estudo, inserido no eixo 1 das temáticas, a que atribuiu o nome de *Avaliação de desempenho docente – A perspetiva de professores de Educação Física*. O nível de análise permitiu compreender expectativas e atitudes de um grupo de 10 professores titulares de Educação Física com funções de avaliadores em escolas do ensino básico e do ensino secundário, através de entrevistas semiestruturadas, o que configurou um estudo de natureza qualitativa. Pretendia o autor, desta forma,

- Compreender o significado que a avaliação tem para os professores titulares de Educação Física;
- Perceber a atitude dos professores de Educação Física face ao sistema de avaliação em vigor;
- Identificar eventuais problemas do nosso modelo de avaliação. (Borges, 2009, p. 101)

Face aos resultados obtidos, o autor pôde afirmar que os participantes consideravam a avaliação de desempenho docente uma oportunidade para melhorar a qualidade da educação em Portugal. No entanto, julgaram o sistema em vigor<sup>69</sup> pouco adequado à finalidade acima indicada, caracterizando-se por uma vertente economicista, na medida em que limitava a progressão na carreira, o que, de alguma forma, poderia justificar a relutância com que os professores receberam este novo modelo. A este facto,

---

<sup>69</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

o autor aduziu a falta de legitimidade dos avaliadores no desempenho dessas funções e a burocratização do processo como fatores que contribuíram para o desagrado e mesmo rejeição por parte destes profissionais do modelo de avaliação em causa. Tendo em consideração esta situação, o autor propôs a implementação de um modelo-piloto que pudesse fazer a triagem dos aspetos positivos e dos aspetos negativos de tal forma que se construísse um modelo funcional e aceitável pelos intervenientes no processo, os quais deveriam beneficiar de formação adequada à temática em causa (Borges, 2009).

Também em 2009, Luísa Maria Figueiredo produziu uma tese de mestrado que intitulou *A avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial*. O nível de análise prendeu-se com o conhecimento do processo de avaliação do desempenho docente e sua implementação, tendo para tal inquirido 10 professores de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Vila Real, através de entrevistas semiestruturadas, realizando, assim, um estudo de caso de natureza qualitativa, incluído no eixo 1 quanto à temática, que lhe permitiu responder à seguinte pergunta de partida “de que forma os professores de educação especial se organizam para responder às exigências normativas da avaliação de desempenho?” (Figueiredo, 2009, p. 98).

Analisando as informações recolhidas, a autora referiu a conformidade na execução, por parte dos respondentes, dos normativos legais<sup>70</sup> em vigor na altura, embora fosse detetado um alheamento/afastamento dos docentes relativamente a aspetos do modelo como, por exemplo, a articulação entre os objetivos do PE e da ADD. Por outro lado, verificou-se um desconhecimento da legislação o que, na opinião da autora, conduziu a críticas pouco informadas e a um afastamento do processo. As respostas dadas permitiram concluir que, apesar da preocupação com os registos, a qualidade da prática pedagógica não tinha sofrido nenhum incremento, antes pelo contrário, o que se justificou pela complexidade dos documentos utilizados. A observação de aulas foi alvo de reparos, na medida em que o seu agendamento foi considerado desvirtuador do objetivo desta fonte de informação. O portefólio foi rejeitado devido ao excesso de trabalho que acarretaria, mas a construção de referenciais de avaliação foi considerada imprescindível. Por último, a inclusão dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação do professor foi

---

<sup>70</sup> Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto.

aceite, se bem que a sua contextualização fosse considerada condição necessária. A autora finalizou o seu estudo afirmando que o modelo potenciou o individualismo nas escolas, tendo sido entendido pelos professores como uma forma de controlo e não como um mecanismo de desenvolvimento profissional (Figueiredo, 2009).

No mesmo ano, Virgínia Alves Mota defendeu uma dissertação de mestrado a que deu o título *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e perceção dos agentes avaliativos*. O estudo, inserido no eixo 2 das temáticas, apresentou um nível de análise que se situou na recolha de perceções e perspetivas, sendo a metodologia empregue o estudo de caso, para o qual foram usadas as respostas a entrevistas semiestruturadas realizadas a quatro professores, a saber, um avaliado, um avaliador, um elemento do órgão de gestão e um elemento da comissão de coordenação da avaliação de desempenho de um agrupamento de escolas do distrito de Santarém. A autora procurou, assim, obter respostas para as seguintes questões:

- Que conhecimentos e perspectivas têm os docentes da escola acerca deste modelo de ADD?
  - Que experiências já vivenciaram neste contexto?
  - De que modo esta formação terá contribuído para uma melhor compreensão e implementação do modelo?
  - Qual a pertinência em dar continuidade a ações de formação neste âmbito?
- (Mota, 2009, p. 42)

Mediante os dados recolhidos, a investigadora afirmou que os inquiridos apontaram aspetos negativos e positivos no modelo de ADD implementado. No entanto, os primeiros predominaram, tendo sido referido, como exemplos, a demasiada burocracia, as alterações constantes da regulamentação, a pressão inerente ao processo e tensões e conflitos entre os docentes, para além do sistema de quotas que foi considerado, em parte, gerador dessa conflitualidade. Os aspetos positivos apresentados prenderam-se com a constatação de que era necessário proceder à avaliação do desempenho docente, com a autoformação e com a reflexão sobre as práticas letivas. No que diz respeito à formação recebida, os respondentes também apontaram aspetos positivos e negativos, embora neste caso o equilíbrio tenha sido maior. De forma positiva, foi referido que a formação era essencial, bem-vinda, benéfica e esclarecedora. No polo oposto, foi salientado a forma intensiva como decorreram as ações, a sua calendarização, a incidência teórica em detrimento de aspetos práticos. Em termos gerais, a autora referiu que parecia existir uma certa resistência em relação à implementação deste modelo, mas que poderia ser dirimida

com uma operacionalização e alterações mais favoráveis para a sua concretização (Mota, 2009).

Em 2010, Célia Maria Chagas apresentou uma dissertação de mestrado intitulada *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação – Um estudo de caso numa escola secundária*, na qual inquiriu a totalidade dos professores da Escola Secundária de Peniche, no intuito de responder à seguinte questão central: “Quais as representações dos professores acerca da avaliação de desempenho docente, na sequência da aplicação do novo dispositivo de avaliação de desempenho docente? (Chagas, 2010, p.4). O nível de análise situou-se na recolha de perceções e perspetivas, sendo a metodologia empregue o estudo de caso, realizado através da aplicação de um inquérito por questionário e análise documental, sendo possível colocá-lo no eixo 1 das temáticas.

Como conclusões, a autora inferiu que a avaliação de desempenho docente foi bem acolhida pelos professores na sua vertente formativa, ligada ao desenvolvimento profissional. Os inquiridos consideraram que a qualidade da educação estava diretamente ligada com a avaliação de desempenho e que a progressão na carreira deveria estar-lhe também associada, sendo instrumentos fundamentais para a sua verificação a autoavaliação e a formação realizada. Porém, os participantes no estudo descartaram a possibilidade de os resultados dos alunos e das taxas de abandono escolar serem contabilizados no processo avaliativo, assim como a intervenção dos encarregados de educação. Quase unanimemente, foram referidas dificuldades na realização desta avaliação, entre as quais se contaram: o número excessivo de parâmetros a considerar; o número de aulas observadas que não foi considerado suficiente para que se realizasse uma avaliação justa; e a falta de reconhecimento das competências para avaliar dos coordenadores de departamento. Como aspetos positivos deste processo, foi referido o trabalho realizado pelo Conselho Pedagógico na elaboração de instrumentos de registo normalizados e a alteração que se verificou na assiduidade por parte dos docentes e que decorreu das alterações postas em prática em consequência da aplicação do modelo de avaliação (Chagas, 2010).

No mesmo ano, Maria do Céu Gomes defendeu uma dissertação de mestrado a que deu o nome de *Avaliação do desempenho docente – Objetivos e controvérsias*. Com

este estudo, encaixável no eixo 2 das temáticas, pretendeu responder às seguintes perguntas de partida:

- Quais as potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação do desempenho profissional docente, proposto pelo DR nº 2/2008, de 10 de janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e dos avaliados?
- Quais os elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspectivam os professores? (Gomes, 2010, p. 7)

O nível de análise possibilitou equacionar perspetivas e opiniões, usando para tal o estudo de caso de natureza qualitativa, através da entrevista semiestruturada que realizou a dois grupos de professores – avaliadores e avaliados – de uma escola secundária do distrito de Setúbal.

Os dados recolhidos levaram a autora a concluir que o modelo de avaliação em vigor apresentava muitas limitações, as quais condicionavam os objetivos intrínsecos, sendo de referir a prevalência de questões burocráticas que dificultavam a sua implementação. O modelo vigente apresentou-se, para a maioria dos participantes, como promotor de desconfiança, de um clima de escola pouco agradável e bastante controverso. A avaliação apareceu reduzida à dimensão individual do professor, não constituindo os seus resultados uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos da unidade orgânica. Subsistia a desconfiança nos avaliadores, pela falta de formação e de perfil. Ainda assim, foi possível apresentar potencialidades como a concordância na necessidade da avaliação docente, a aceitação do perfil do professor, tal como foi apresentado nos documentos emanados pelo Ministério da Educação, do PEE e do PAA como fontes de informação e da autoavaliação como fator de desenvolvimento profissional e organizacional. Como elementos complementares e/ou alternativos aos apresentados pelo modelo foi sugerido que, em vez da avaliação realizada pelos encarregados de educação, se considerasse a avaliação realizada pelos alunos, devido à proximidades destes com os professores (Gomes, 2010).

Também em 2010, Raúl Neves Caeiro realizou um estudo, com as características temáticas do eixo 2, que sustentou uma dissertação de mestrado com o título *Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. O nível de análise permitiu calcular a relação entre o stresse a avaliação de desempenho docente, tendo sido inquiridos 44 professores do 3.º ciclo de



2 escolas do concelho de Vila Franca de Xira, através da aplicação de uma escala, num estudo de natureza quantitativa. Perante a questão de partida “O *stress* ocupacional nos professores poderá estar associado à submissão ao processo de avaliação de desempenho dos mesmos?” (Caeiro, 2010, p. 24), o autor concluiu que não era possível confirmar a hipótese da existência de diferenças em termos de nível de *stress* ocupacional em função das modalidades de avaliação de desempenho dos professores. No entanto, os dados recolhidos permitiram confirmar a hipótese da não associação de fatores sociodemográficos e socioprofissionais com o nível de *stress*, à exceção da variável sexo (Caeiro, 2010).

Durante o mesmo ano, Elisabete Ferreira Neves defendeu uma tese de mestrado a que atribuiu o título *Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente – Contributos para o desenvolvimento profissional*. O tema do estudo, inserido no eixo 2, foi a autoavaliação enquadrada na avaliação do desenvolvimento profissional dos docentes e teve como objetivos fazer a tradução e adaptação de uma escala de autoavaliação à prática docente dos professores do ensino básico e conhecer a opinião dos sujeitos relativamente a essa escala, pelo que o nível de análise se situou na reflexão sobre a autoavaliação e o desenvolvimento profissional, tendo sido inquiridos 27 professores de um agrupamento de escolas da zona centro do país. O estudo apresentou uma natureza quantitativa, mas usou também metodologia qualitativa na análise das respostas.

Como conclusão, a autora referiu que a escala de autoavaliação apresentada foi considerada útil, uma vez que contribuiu para promover a autorregulação, permitindo uma reflexão e reformulação das práticas com vista à melhoria do desempenho profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos (Neves, 2010).

Em 2010, por último, Abílio Santos Tarrinha defendeu uma dissertação de mestrado com o título *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. O estudo subjacente, que se adequa ao eixo 3 quanto à temática, pretendeu obter respostas para a seguinte questão: “Quais as percepções que os professores têm da avaliação do ensino docente e da hétéro-observação do ensino em contexto de sala de aula estabelecida no Modelo de ADD vigente?” (Tarrinha, 2010, p. 83). O nível de análise situou-se na recolha de percepções, tendo para tal sido inquiridos 85 professores dos 2.º e

3.º ciclos do ensino básico afetos aos centros de formação do distrito de Viana do Castelo, através de metodologias quantitativas e qualitativas.

As conclusões apresentadas referiram que a maioria dos respondentes considerou que o seu desempenho profissional deveria ser avaliado, tal como o de todos os outros professores, e o desenvolvimento profissional deveria ser o fim primeiro da avaliação de desempenho docente. A responsabilidade da execução do processo recaiu sobre o coordenador de departamento, o órgão diretivo, os inspetores e/ou colegas com formação especializada. Os aspetos avaliados que os respondentes consideram que deveriam ser tidos em conta passaram por aspetos didáticos, científicos e relacionais, os contextos privilegiados apontados para a avaliação dos docentes foram a sala de aula e a dinamização de projetos com os alunos, e como instrumentos a usar foram referidos as grelhas de registo e portefólios/*webfólios* (Tarrinha, 2010).

No ano seguinte, Maria Joaquina Carneiro apresentou uma dissertação de mestrado a que deu o nome de *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Neste estudo, que se insere no eixo 1 das temáticas, a autora pretendeu compreender as possíveis correlações entre a forma como os professores sentiam o processo de avaliação de desempenho e o clima das suas escolas. O nível de análise situou-se na recolha de perceções e opiniões de uma amostra de 731 educadores e professores, abrangendo todos os níveis de ensino não superior, de escolas/agrupamentos de escolas do distrito do Porto. A metodologia empregue foi o inquérito por questionário, de natureza quantitativa.

De acordo com os dados apurados, a autora inferiu que os inquiridos discordavam da função de certificação atribuída à avaliação de desempenho docente, a maioria considerou que os avaliadores deveriam ser externos à escola e expressou-se de forma bastante favorável quanto ao respeito pela autonomia individual manifestado pelas direções e pelos departamentos curriculares, foi também satisfatória a opinião da maioria dos respondentes face ao clima vivido na sua escola (Carneiro, 2011).

Continuando no ano de 2011, Maria Prazeres Casanova apresentou um trabalho de investigação cujo título foi *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*. O estudo, pela temática abordada também inserido no eixo 1, desenvolveu-se num nível de análise

que permitiu reconhecer percepções, concepções e opiniões de 302 professores, através de um questionário *on-line*, e teve como objetivos:

- Reconhecer alguns constrangimentos gerados pela avaliação de desempenho.
- Conhecer as mais-valias e os constrangimentos da avaliação de desempenho docente do ponto de vista da Direção da Escola segundo a percepção dos professores.
- Conhecer os desafios da avaliação de desempenho docente. (Casanova, 2011, pp. 97-98)

Analisados os dados recolhidos, a investigadora concluiu que os inquiridos não sentiram a avaliação de desempenho como processo promotor do desenvolvimento profissional, das aprendizagens dos alunos, do trabalho colaborativo e da autonomia profissional. Não obstante, foram referenciadas vantagens da avaliação de desempenho, como o desenvolvimento da formação contínua, o aumento da criatividade por parte do professor e a produção de mais e melhores materiais didáticos. Contrariamente ao esperado pela autora, os respondentes não foram capazes de identificar aspetos que pudessem configurar um sistema de avaliação de desempenho docente credível, justo e viável, o que pôde ser justificado pelo *nonsense* que caracterizou todo este modelo e consequente processo de implementação (Casanova, 2011).

Também em 2011, Esmeralda Rodrigues Carvalho publicou uma dissertação de mestrado com o título *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente. Um estudo exploratório*. O nível de análise situou-se na recolha e análise de percepções e conhecimento de práticas. A metodologia aplicada foi de natureza interpretativa, descritiva e exploratória, conjugando as abordagens quantitativa e qualitativa, com a realização de um inquérito por questionário, a 120 professores de um agrupamento de escolas, e por entrevista, a cinco professores, a que se juntou a análise documental. O estudo, colocado no eixo 2 das temáticas, teve como objetivos conhecer as percepções sobre autoavaliação dos docentes, averiguar as práticas de autoavaliação desenvolvidas e os instrumentos/estratégias que as concretizam e, por último, saber se tais práticas foram reconhecidas como uma mais-valia em termos de desenvolvimento profissional.

Os dados coligidos permitiram afirmar que os docentes sentiram um desencanto generalizado face às apregoadas vantagens da avaliação de desempenho docente para a melhoria do ensino e da atividade letiva, sendo aquela, pelo contrário, considerada como geradora de muitas tensões e conflitos, o que não potenciau a dinâmica de trabalho

colaborativo entre os docentes, contribuindo para o individualismo e competição dentro da classe, visto estar essencialmente dirigida para o controlo, contrariamente à vertente formativa, que seria a desejável. Por outro lado, os inquiridos discordaram da possibilidade de os resultados dos alunos serem contabilizados na avaliação dos professores. Quanto à autoavaliação, os envolvidos no estudo consideraram que se tratava de um processo importante de reflexão e problematização das práticas pedagógicas, embora tivessem sido apontados alguns constrangimentos, como a dificuldade em quantificar a avaliação, a falta de tempo para a realizar com qualidade e a dificuldade no distanciamento necessário para a efetivar (Carvalho, 2011).

Nesse mesmo ano, Ana Catarina Coelho apresentou um estudo que sustentou uma dissertação de mestrado intitulada *Avaliação de desempenho docente – A realidade no 1.º ciclo*. Os objetivos do estudo, inserido no eixo 1 pela sua temática, de acordo com nível de análise, permitiram a recolha de opiniões e perceções de oito sujeitos, entre os quais se contaram a diretora de um agrupamento de escolas, a coordenadora do 1.º ciclo, relatores e avaliados. Posteriormente, foi apresentado um conjunto de propostas com vista a melhorar o modelo de avaliação de desempenho docente. O estudo teve um cariz descritivo-interpretativo, utilizando entrevistas semiestruturadas, de acordo com a sua natureza qualitativa.

Depois de analisados os dados recolhidos, a autora pôde afirmar que os inquiridos consideraram o processo de avaliação de desempenho burocrático, desadequado à realidade dos professores e gerador de desigualdades. Os pontos fortes do modelo, escassamente referenciados, remeteram para a obrigação da reflexão crítica das práticas pedagógicas. Nos pontos fracos, em maior abundância, foram recordados alguns condicionalismos do processo como a inexistência de formação gratuita para docentes, o desagrado face aos avaliadores tanto pelo processo de seleção como pelas competências relevadas, o clima de conflitualidade que o modelo propiciou, em resultado da competição entre colegas. As alterações postas em prática com a aplicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, foram consideradas pouco significativas. No que diz respeito à observação de aulas, a maioria dos respondentes considerou-a inócua para o desenvolvimento profissional dos docentes. Como sugestões de melhoria, foram apresentados os seguintes aspetos: uma maior simplificação da ADD; a criação de uma

entidade responsável pelo processo que fosse independente e desconhecida das escolas; formação especializada para as entidades avaliadoras; desconhecimento dos avaliados relativamente à data da realização da avaliação; inexistência de quotas; e formação gratuita para os docentes (Coelho, 2011).

Também em 2011, Maria Assunção Flores realizou um estudo, de características temáticas e problemática adequadas à inserção no eixo 1, cujo nome *Teachers' Perceptions on a New Policy on Teacher Performance Appraisal in Portugal* iniciou uma análise ao nível das perceções dos professores, tendo sido para tal inquirido um grupo de 150 docentes - através de um questionário - e um outro grupo de 45 professores - usando a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos tiveram como objetivo responder às seguintes questões de investigação:

1. What are the perceptions of teachers about the new policy on teacher performance appraisal?
  2. How do they rate different aspects of its implementation?
  3. What do they see as the positive and negative aspects of the system?
  4. Do they perceive that the policy has affected them and their school? If so, how?
- (Flores, 2011, p. 7)

Os resultados obtidos levaram a autora a concluir que o processo de implementação da avaliação de desempenho docente foi visto de forma negativa pelos inquiridos, que se mostraram céticos quando à possibilidade do modelo poder, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do sistema educativo. Ainda assim, alguns intervenientes reconheceram a existência de aspetos positivos, entre os quais se pôde nomear a discussão dentro da profissão sobre o papel e o âmbito do trabalho docente, a imagem dos professores refletida nos média e a oportunidade de realçar alguns aspetos da profissão. Porém, as consequências negativas que deste processo resultaram para a cultura de escola e para o relacionamento profissional dos docentes sobressaíram nas conclusões apresentadas (Flores, 2011).

Continuando em 2011, Margarida Maria Garcia publicou uma dissertação de mestrado a que deu o nome de *A avaliação do desempenho docente: As lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. O estudo, também relacionado com o eixo 1 das temáticas, teve como nível de análise o conhecimento de conceções, perspetivas, posicionamentos e atitudes, através do estudo de 313 textos publicados em blogs portugueses sobre educação. A metodologia aplicada, que foi essencialmente qualitativa

– análise de conteúdo –, permitiu responder às seguintes questões que nortearam o trabalho:

- Que perspectivas emergem relativamente aos fundamentos estruturais do modelo de avaliação?
- Que lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação emergem do discurso dos professores?
- Que argumentos fundamentam possíveis resistências dos professores à implementação deste modelo de avaliação, enquanto processo de mudança nos contextos das escolas?(Garcia, 2011, p. 31)

Como conclusões, a autora revelou que os professores, no discurso público de contestação, apresentaram, primeiramente, argumentos de legitimação para os seus posicionamentos desfavoráveis; em segundo lugar, criticaram os fundamentos do modelo de avaliação legislado; e, por último, aduziram as lógicas de resistência ao processo de implementação. Os argumentos de legitimação prenderam-se, essencialmente, com a salvaguarda do estatuto profissional e a defesa da qualidade da escola pública. As críticas aos fundamentos do modelo de avaliação foram justificadas pelos critérios de avaliação, pela avaliação *inter pares*, pelos princípios da avaliação profissional e pelas finalidades da avaliação do desempenho. As lógicas de resistência ao processo de implementação abarcaram a necessidade de recursos adicionais, a dilação temporal da tomada de decisão, a necessidade de formação específica e a contestação pública. Ponderando todos os aspetos enunciados, a autora propôs um conjunto de medidas para a (re)construção do modelo de avaliação de desempenho docente português, a saber: maior consonância entre a avaliação de desempenho, a realidade organizacional das escolas portuguesas e as perspetivas profissionais reveladas pelos professores; o alargamento do ciclo avaliativo, a participação de um supervisor; a generalização da observação das aulas; a diferenciação de modalidades de avaliação, de acordo com as fases da carreira, numa vertente formativa; tripartição das responsabilidades avaliativas – diretor, coordenador e supervisor –; elaboração anual de um relatório de autoavaliação; e a integração da avaliação de desempenho docente na autoavaliação da escola (Garcia, 2011).

Também no mesmo ano, José Luís Roncha apresentou uma dissertação de mestrado que intitulou *Perceções sobre o modelo simplificado da Avaliação de Desempenho Docente: Uma análise na blogosfera portuguesa*. As suas características temáticas fomentaram a indexação ao eixo 1 e o nível de análise permitiu a compreensão de perceções e representações. Para tal, o autor selecionou os comentários aos textos

publicados nos três blogues sobre educação que registaram o maior número de visitas, durante um determinado período de tempo. A metodologia foi, primordialmente, qualitativa, utilizado a análise de conteúdo, mas também quantitativa, de modo a obter respostas para a seguinte questão: “Que percepções/representações da ADD estão espelhadas na blogosfera portuguesa?” (Roncha, 2011, p. 11).

Rocha (2011) concluiu que, apesar da alteração do modelo proposta pelo Ministério da Educação e Ciência<sup>71</sup>, a avaliação continuou a ser um tema que gerou desgosto e incómodo, embora não tenham surgido alternativas concretas às modificações propostas, tendo sido notado que as que foram difundidas estavam contextualizadas em diferentes opções políticas. Por outro lado, a opinião pública plasmada nos blogues revelou que a ADD provocou desmotivação profissional, baixa autoestima, desvalorização da profissão docente e prejuízos das aprendizagens dos alunos. Um dos problemas mais visados, tal como a questão dos avaliadores, foi a dificuldade em definir indicadores de desempenho que fossem considerados adequados, existindo também referências negativas à questão das quotas ou à inclusão dos resultados dos alunos como indicadores de sucesso educativo (Roncha, 2011).

Por último, em 2011, Maria Celeste Guerreiro apresentou um trabalho de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado, que intitulou *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de uma escola básica do distrito de Évora*. A temática e as problemáticas abordadas demonstraram a sua adequação ao eixo 2. O nível de análise permitiu a recolha de percepções de professores, enquadrada pela análise documental, utilizando o estudo de caso, suportado por metodologias quantitativas e qualitativas. Como sujeitos da investigação, foram selecionados os professores do quadro de uma escola básica do distrito de Évora, com o objetivo de obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que desafios emergem no novo paradigma de profissionalidade docente?

---

<sup>71</sup> Esta proposta de alteração veio a servir de base para à 11.<sup>a</sup> alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, legislada através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

- Como é que a cultura escolar potencia oportunidades para o desenvolvimento profissional, através da avaliação do desempenho docente? (Guerreiro, 2011, p. 4)

A autora concluiu que existia uma tendência para encarar as ações de desenvolvimento profissional como fatores de aprendizagem dos docentes e da escola e que a avaliação de desempenho, interligada com o desenvolvimento profissional e organizacional, poderia ser posta ao serviço da consolidação da cultura avaliativa da escola. Para além disso, o estudo demonstrou a tentativa de compreensão das funções de supervisão e a importância dada da autoavaliação, tendo em atenção os efeitos do processo avaliativo no trabalho docente e na unidade orgânica. A cultura de escola retratada, que dava importância à cooperação, articulação, reflexão e atualização de conhecimentos, criava, assim, oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, com prováveis consequências na qualidade do serviço educativo prestado (Guerreiro, 2011).

No ano de 2012, Ana Cristina Cardoso desenvolveu um estudo, inserido no eixo 1 das temáticas, que serviu de base a uma tese de doutoramento com o título *Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. O nível de análise usado possibilitou a recolha de perceções e opiniões. A metodologia aplicada foi o estudo de caso, numa abordagem quantitativa e qualitativa, tendo sido inquiridos onze professores de um agrupamento de escolas de uma zona suburbana de uma cidade do centro do país, para além da análise documental realizada. O objetivo do trabalho foi

- Pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional, o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ciclo 2007-2009), num agrupamento de escolas, centrando-nos na problemática da avaliação por pares num quadro legal de verticalização da carreira (professores titulares). (Cardoso, 2012, p. 176)

Face aos dados recolhidos, a investigadora concluiu que as alterações introduzidas na carreira da profissão docente não foram bem aceites e causaram grande instabilidade nas escolas, devido à implementação de um modelo avaliativo substancialmente diferente do que decorria até então, com especial destaque para a participação dos pares como avaliadores, sendo central a questão da divisão da carreira, a criação da categoria de professor titular, e as consequências da avaliação na progressão na carreira, agudizadas pela existência de quotas. Face a este cenário, os respondentes consideraram importante que os avaliadores fossem externos à escola. A avaliação da componente científico-



-pedagógica, à qual o ministério atribuía a supremacia relativamente às restantes, não foi percecionada desta forma pelos inquiridos, devido ao insuficiente número de aulas observadas e à previsibilidade das mesmas. O processo de implementação foi considerado burocrático, desgastante e desadequado, pelo que a autora sugeriu uma monitorização do segundo ciclo de avaliação (2009-2011), de modo confirmar ou infirmar os resultados obtidos com este estudo (Cardoso, 2012).

No mesmo ano, Maria Rita Freitas apresentou um trabalho, também ele com características temáticas que levaram à inclusão no eixo 1, presente numa dissertação de mestrado, cujo título foi *Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?* O nível de análise facultou a caracterização de perceções e atitudes de 30 professoras de Língua Estrangeira. A metodologia posta em prática foi o estudo de caso, usando métodos quantitativos e qualitativos, tendo como desiderato alcançar os seguintes objetivos:

- 1- Analisar as representações dos professores sobre o processo avaliativo e o processo de ensino aprendizagem das LEs.
- 2- Caracterizar perceções e atitudes face à profissão docente, identificando fatores de satisfação e insatisfação profissional.
- 3- Identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente junto dos professores de LE.
- 4- Inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante. (Freitas, 2012, p. 48)

Depois da análise dos dados recolhidos, a autora divulgou conclusões que apontaram para o reconhecimento, por parte das inquiridas, da pertinência da avaliação para a melhoria das práticas pedagógicas, sendo considerada a avaliação o sustentáculo para o desenvolvimento profissional e para a evolução do sistema educativo. No entanto, a junção das finalidades sumativa e formativa num mesmo modelo obliterou este objetivo. As perceções capturadas revelaram um desagrado face ao modelo de ADD imposto pelo Ministério da Educação, que se justificou, entre outros motivos, pela falta de reconhecimento dos avaliadores e por critérios de avaliação subjetivos. Desta forma, foram muitos os constrangimentos identificados no modelo de avaliação de desempenho - sobrecarga de trabalho, elevada burocracia, falta de isenção, entre outros. Como potencialidades, as docentes apontaram para a necessidade de se reconhecer o mérito e de promover o desenvolvimento profissional. As possibilidades de melhoria apresentadas

deram azo a sugestões que remeteram para uma diferenciação da avaliação de acordo com a experiência profissional, valorização da autoavaliação e a realização da avaliação por avaliadores externos (Freitas, 2012).

Ainda no ano de 2012, Maria Elisabete Oliveira defendeu uma tese de mestrado que intitulou *O caminho labiríntico da avaliação de desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. Tal como o estudo anterior, inseriu-se no eixo 1 e o nível de análise permitiu a recolha de perceções e conceções de um grupo de professores de uma escola secundária do distrito do Porto, utilizando o estudo de caso, de natureza qualitativa, através de entrevistas e de comentários reflexivos. Entre as questões de investigação, contaram-se:

- a) Que legislação e literatura estão na base do novo processo de ADD?;
- b) O que pensam os docentes da forma como o(s) modelo(s) foram implementados?;
- c) Que vantagens e inconvenientes encontrou a classe docente nesta nova forma de avaliar o seu desempenho?;
- d) Como criar um modelo de ADD que reflita de forma menos burocrática, mais realista e mais pragmática as práticas dos docentes avaliados? (Oliveira, 2012, p. 51)

Tendo respondido à primeira questão por meio da revisão da literatura, a investigadora concluiu, perante as restantes questões, que os docentes não compreenderam que tivessem sido legisladas e implementadas ações tão consequentes sem que tivesse havido uma consulta à classe; que o processo avaliativo foi considerado demasiado burocrático, tendo sido manifestada a ideia de que teria sido preferível a realização de uma experiência-piloto com posterior reformulação. Como pontos positivos, os participantes mencionaram a postura reflexiva mais regular, uma prática autoavaliativa mais profunda e a procura de pontos de melhoria, independentemente dos anos de experiências pedagógica. Os aspetos negativos referidos prenderam-se com a submissão ao processo avaliativo nos moldes em que este foi definido e o desconforto pela atribuição de funções de avaliador entre pares a profissionais que não dispunham de formação técnica nem preparação emocional para desempenhar esse cargo. Como forma de colmatar as limitações aduzidas, foi sugerido que a supervisão pedagógica se assumisse como necessária à prática letiva, devendo o acompanhamento supervisory ser considerado uma mais-valia para o desenvolvimento profissional do professor, o que foi

sustentado no estudo realizado pela vantagens formativas que tanto avaliadores como avaliados reconheceram encontrar no processo de supervisão (Oliveira, 2012).

Também em 2012, Ana Maria Gomes publicou uma dissertação de mestrado denominada *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*, o que determinou a sua inserção no eixo 3. O nível de análise situou-se no conhecimento de perspectivas de avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão no processo de avaliação de desempenho, tendo para tal sido usada a metodologia de natureza qualitativa, como base na entrevista semiestruturada a 8 professores – 4 avaliadores e 4 avaliados - de um agrupamento de escolas, no intuito de se obter respostas para a seguinte questão: “Será que os professores (avaliadores e avaliados) encaram o processo de avaliação como um processo de supervisão?” (Gomes, 2012, p. 39).

De acordo com os dados registados, os docentes discordaram do modelo de ADD, mas consideraram que o processo vivenciado teve características positivas, dando os avaliadores especial importância à possibilidade de conhecer outros processos de trabalho, a partir da observação de aulas. Ambos os grupos – avaliadores e avaliados - referiram ainda o bom relacionamento estabelecido, contradizendo as preocupações expressas quando se pronunciaram sobre os problemas do modelo de avaliação. Porém, foi reconhecido por todos os elementos a falta de formação e qualificação profissional dos avaliadores. A autora, em contraciclo, concluiu que a maior parte das dificuldades identificadas pelos docentes relativamente ao modelo de ADD não teve concretização prática. Mau grado esta benignidade, os respondentes afirmaram que o processo experienciado não teve verdadeiro impacto na melhoria das práticas ou no desenvolvimento profissional dos professores (Gomes, 2012).

No ano de 2012, Henrique Pereira Ramalho apresentou uma tese de doutoramento a que deu o nome de *Escola, professores e avaliação – Narrativas e racionalidades da avaliação de desempenho docente na escola básica portuguesa*, e que se situou no eixo 1 das temáticas. O nível de análise permitiu perceber perspectivas, através de um exercício de compreensão e de análise das práticas, utilizando a metodologia do estudo de caso, tendo sido aplicado um inquérito por questionário e por entrevista a 136 professores de um agrupamento de escolas. Pretendeu o autor obter respostas para a seguinte questão:

de que forma é que as várias referências, os consequentes referenciais de avaliação do desempenho docente e respetivas narrativas e racionalidades se inter-relacionam e com que efeitos o fazem na configuração das políticas e práticas de avaliação do desempenho, com particular destaque para as dinâmicas sócio-organizacionais, o estatuto socioprofissional e atividade dos docentes? (Ramalho, 2012, p. 403)

Perante os dados obtidos, o autor concluiu que a institucionalização das políticas e práticas da avaliação de desempenho serviu-se de importantes transformações, tendencialmente hierárquicas e verticais, que suportaram novas relações de poder, autoridade e influência na escola e na sala de aula. Por outro lado, o quadro de referenciais usado na avaliação de desempenho obliterou grande parte da autonomia que o agrupamento de escolas poderia usar, para se constituir um instrumento de continuidade das macro determinações instituídas a nível superior. Desta forma, as políticas e as práticas de avaliação docente usadas a nível micro perpetuaram o esquema burocrático que as criou, asfixiando qualquer possibilidade de refrescamento que pudesse assumir-se como uma mais-valia para as suas finalidades. Não foi difícil concluir que estas práticas concretizam um modelo organizacional e o respetivo arquétipo político definido há décadas num paradigma centralizador. Para além disso, o autor confirmou a existência de práticas muito relacionadas com a gestão empresarial, impondo mudanças de ordem organizacional adaptadas a valores como a competitividade, a eficácia e a eficiência. Tendo em conta este pressuposto, os atores educativos que participaram na avaliação de desempenho puseram em prática um quadro concetual definido a partir do centro, mas executado pelas periferias, e assumiram um comprometimento burocrático e normativo, em especial quando desempenhavam cargos hierarquicamente superiores. Esta situação introduziu alterações no clima de escola onde as perspetivas de poder, competição e conflito denunciaram ponderação e calculismo, tendo em atenção as perdas e os ganhos resultantes da adesão, rejeição ou passividade face ao sistema (Ramalho, 2012).

Também no mesmo ano, Albertina Lopes Santos defendeu uma dissertação de mestrado intitulada *Avaliação do desempenho docente em Portugal: Que impactos? Perceção dos professores de uma escola do 3º ciclo*. O nível de análise determinou o conhecimento de perceções e opiniões, através de um inquérito por questionário realizado a 47 professores do 2.º e 3.º ciclo de um agrupamento de escolas, de forma a obter dados que permitissem dar respostas às seguintes questões: “Que perceção os professores têm

sobre a avaliação e os seus impactos? A avaliação para a regulação da carreira tem impacto formativo?” (Santos, 2012, p. 9), pelo que se inseriu no eixo 2.

A investigadora concluiu que a avaliação de desempenho docente teve um impacto positivo no trabalho coletivo - pareceu existir maior articulação, partilha, cooperação - e no trabalho individual - foi possível identificar pontos fortes e fracos, necessidades de formação e, acima de tudo, verificou-se uma preocupação com a melhoria constante do desempenho por parte destes profissionais. A nível institucional, permitiu maior visibilidade do trabalho docente. Todavia, a autora mencionou que este processo piorou o modo de estar na escola, devido à avaliação realizada pelos pares, à pouca qualificação dos avaliadores e à possibilidade de favorecimentos, para além de ter aumentado a burocracia (Santos, 2012).

Em 2012, ainda, Ana Patrícia Silva publicou um estudo inserido numa dissertação de mestrado cujo título foi *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. O nível de análise possibilitou a recolha de conceções e opiniões de 8 professores, avaliadores e avaliados, do 2.º e 3.º ciclo de uma escola da periferia de Lisboa, numa abordagem qualitativa que utilizou a entrevista e a análise documental como suporte, visando o seguinte objetivo geral: “Conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho e as competências consideradas necessárias para o desempenho das funções de avaliador” (Silva, 2012, p. 36), pelo que se insere no eixo 2 das temáticas.

Os resultados do estudo permitiram que a autora afirmasse que os seus sujeitos de investigação consideraram o modelo de avaliação inexequível, incoerente e pouco rigoroso. Aos coordenadores de departamento não foi reconhecida competência para desempenharem as funções de avaliadores, a que se juntou a rejeição da seleção dos elementos feita para exercer estas funções, tendo em conta o tempo de serviço, de acordo com os normativos legais. Assim sendo, foi possível afirmar que um dos fatores que fez perigar todo o processo de ADD foi, justamente, a falta de credibilidade dos avaliadores, para a qual contribuíram questões éticas e de ordem técnica, em especial a falta de formação específica. A implementação do processo ficou ferida pela falta de comunicação entre os diversos intervenientes e pelo défice de equidade sentido. A autora sugeriu que fossem alterados os critérios de seleção dos avaliadores, entre os quais se

deveriam encontrar a formação, a apetência e a competência para o desempenho do cargo (Silva, 2012).

Por último, no ano de 2012, numa dissertação de mestrado, Maria Manuela Gonçalves deu a conhecer um estudo a que impôs o nome de *Conceções de professores sobre a avaliação do desempenho docente*. Através do inquérito por questionário e por entrevista e da análise documental, a autora realizou uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, inserida no eixo 1 pela sua temática, onde o nível de análise possibilitou o conhecimento de conceções e opiniões dos inquiridos, que foram 30 professores e o diretor de uma escola do ensino particular e cooperativo<sup>72</sup>. Os objetivos do estudo pretendiam:

- caracterizar o sistema de ADD na Instituição em estudo;
- identificar conceções dos docentes dessa Instituição em relação à ADD, nomeadamente no que se refere: (a) ao conhecimento que possuem sobre os seus procedimentos, (b) ao grau de acordo com os mesmos, (c) às suas finalidades (progressão na carreira, desenvolvimento profissional, ou ambas) e (e) ao impacto produzido no ambiente escolar;
- propor eventuais sugestões para o melhoramento do processo de ADD na Instituição. (Gonçalves, 2012, p.39)

Depois da respetiva análise, os dados facultaram um conjunto de informações à investigadora que concluiu existirem pontos positivos e negativos na avaliação de desempenho docente. Estes últimos compreenderam a falta de transparência e a existência de uma única reunião posterior à observação de aulas, o que foi considerado insuficiente, limitando o *feedback* necessário à melhoria das práticas. A participação dos alunos no processo avaliativo também não foi consensual. No que diz respeito aos primeiros, foi referida a simplicidade do processo e o facto de exigir pouca burocracia, para além da assunção de que todo o processo contribuiu para o desenvolvimento profissional, devido à reflexão necessário para o preenchimento da ficha de autoavaliação (Gonçalves, 2012).

Já no ano de 2013, Maria de Fátima Mesquita Alves defendeu uma tese de doutoramento intitulada *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: Um estudo de caso num agrupamento de escolas*. O estudo, inserido no eixo 2, teve

---

<sup>72</sup> De acordo com Gonçalves (2012), a ADD nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo decorre segundo “(i) a Lei de Bases do Sistema Educativo; (ii) a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo; (iii) e o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Tem, ainda, como referência o Projeto Educativo de cada Escola [...] o regulamento de ADD dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo[...] está presente no Contrato Coletivo de Trabalho.” ( p. 33)

natureza mista, quantitativa e qualitativa, concretizado através do inquérito por questionário - 206 participantes - e por entrevista - 26 entrevistados considerados informadores privilegiados - e análise documental. O nível de análise permitiu recolher conceções, perceções e opiniões de forma a responder à seguinte questão de investigação: “Estará o processo de Supervisão Pedagógica ao serviço da Avaliação do Desempenho Docente, permitindo caminhar no sentido de um desenvolvimento profissional válido e reconhecido?” (Alves, 2013, p. 28).

As conclusões da autora permitiram afirmar que a resposta à questão anterior foi tendencialmente positiva, devido ao reconhecimento crescente da importância da supervisão pedagógica enquanto instrumento ao serviço da avaliação de desempenho docente, desde que fossem reposicionados alguns parâmetros a ela associados como, por exemplo, a observação de aulas, na medida em que esta se assumiu como elemento prioritário para uma avaliação formativa e sumativa. A supervisão pedagógica constituiu-se como um procedimento formativo eficaz, capaz de ultrapassar o hiato que se fez sentir entre os propósitos formativos e sumativos da avaliação de desempenho docente (Alves, 2013).

Também no ano de 2013, Alda Barros Braz apresentou um estudo, também ele confinado ao eixo 2, que integrou uma tese de doutoramento denominada *A Avaliação de Desempenho Docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores*. O nível de análise facultou a recolha de perceções, conceções e representações de 3 grupos de professores pertencentes ao mesmo número de escolas públicas do 3.º ciclo e ensino secundário, e que desempenharam as funções de avaliadores e de avaliados. A metodologia aplicada foi mista, tendo sido realizado um inquérito através de entrevista semiestruturada e de questionário, no ensejo de responder à seguinte pergunta de partida:

Quais as significações de que se revestiu o fenómeno da avaliação do desempenho docente de 2007-09, como estratégia potencialmente promotora de desenvolvimento profissional, para os intervenientes diretos no processo, avaliadores e avaliados, em três contextos de escolas públicas do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário? (Braz, 2013, p. 28)

Nas suas conclusões, a investigadora reconheceu que as experiências pessoais de avaliação de desempenho se traduziram em situações de desconforto, de insatisfação e de

conflito, com os avaliadores a assumirem frequentemente o desencontro entre o perfil idealizado e o papel pessoalmente desempenhado. Apesar de ter existido um conjunto de representações positivas face à avaliação de desempenho docente e ao desenvolvimento profissional, foram, ao mesmo tempo, reveladas críticas, resistências e apreensões relativamente ao impacto do processo na carreira e na profissão docente. Perante esta situação, foram apresentadas algumas propostas com o ensejo de relacionar a avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento profissional dos professores: a qualificação dos avaliadores; a delegação total da avaliação docente nos próprios professores; o desempenho da função de avaliador em regime de acumulação com a atividade letiva; a intervenção da avaliação externa; a sobrevalorização da prática da autoavaliação; a reconfiguração dos quadros conceituais da formação de professores; a integração de um plano de formação dos docentes no projeto educativo da escola; a reconceptualização da avaliação do desempenho docente, através da construção de referentes propiciadores do desenvolvimento profissional (Braz, 2013).

No mesmo ano, Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva publicaram um estudo a que deram o nome de *The quality of teaching and professional development of teachers: a Portuguese study*, inserido no eixo 2, e cujo nível de análise permitiu a recolha de percepções e opiniões de 249 professores, inquiridos através de um questionário, e 8 professores, auscultados por meio de entrevista. O objetivo principal foi “to identify the elements involved in teacher professional development and the implication that recently passed legislation has for professional development in the school and the quality of teaching” (Herdeiro & Silva, 2013, p. 8).

Face aos dados apurados, as autoras concluíram que o processo de avaliação de desempenho docente intensificou o trabalho dos professores, aumentou a burocracia e diminuiu a motivação profissional. A junção destes aspetos à competição e ao individualismo profissional, contribuiu para que estes fatores se constituíssem como impeditivos da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores (Herdeiro & Silva, 2013).

Ainda em 2013, Ana Paula Pereira desenvolveu um trabalho de projeto, no âmbito de um mestrado, ao qual atribuiu o nome *Avaliação de Desempenho Docente – Um olhar empenhado em contexto organizacional*, e que se adequou ao eixo 1 das temáticas. A



metodologia qualitativa empregue passou pela realização de entrevistas a 9 professores, questionários a 75 professores, análise documental e observação participante. O nível de análise permitiu conhecer percepções, conceções, representações e opiniões de professores de uma escola secundária do Grande Porto. A pergunta de partida formulada foi a seguinte: “Que estratégias de melhoria poderão ser implementadas de modo a promover e consolidar uma avaliação de desempenho com forte componente formativa e que sirva propósitos organizacionais?” (Pereira, 2013, p. 15)

Os dados recolhidos reforçaram a necessidade de contextualização da avaliação de desempenho, tendo em consideração o estabelecimento de ensino onde decorre. Para além disso, a autora não encontrou diferenças de opinião entre os docentes que tinham frequentado ações de formação sobre o tema e aqueles que não as tinham frequentado. Outros factos comprovados através da informação recolhida foram a vontade dos professores de não se imiscuírem no processo de conceção do modelo de avaliação docente, a recusa da intervenção dos alunos na avaliação docente, a escassa importância atribuída à realização de formação para avaliadores e avaliados e a desvalorização da elaboração de um “Manual de avaliação”. No entanto, as competências interpessoais relevadas pelos avaliadores no desempenho das suas funções foram valorizadas por esta amostra de professores (Pereira, 2013).

Por último, no mesmo ano, Rosa Maria Soares publicou um estudo, colocado no eixo 1, que serviu de base a uma dissertação de mestrado intitulada *Avaliação de Desempenho Docente – percepção dos professores e implicações na sua prática*. O nível de análise permitiu a recolha de percepções, conceções e opiniões. A metodologia empregue foi principalmente qualitativa com recurso a entrevistas, a 14 professores do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, e análise documental. A pergunta de partida foi a seguinte: “Como são percecionados pelos professores os objetivos subjacentes à avaliação de desempenho dos docentes e como essa percepção se reflete na prática?” (Soares, 2013, p. 3).

Face aos dados recolhidos, a autora concluiu que os docentes inquiridos reconheceram as duas vertentes da avaliação: formativa e sumativa, embora tenham considerado que os objetivos relacionados com a primeira não foram atingidos ou foram-no parcialmente. Os padrões de desempenho eram desconhecidos pelos professores que

também não os valorizaram, contrariamente aos objetivos e metas do PEE que foram considerados e tidos em conta tanto na construção de instrumentos de avaliação como na elaboração e análise dos relatórios de autoavaliação. A observação de aulas implicou a construção de instrumentos de registo de forma partilhada com os avaliados, o que só aconteceu no caso dos professores do 2.º ciclo. Para além de discrepâncias sobre os aspetos a ter em conta na observação de aulas, os avaliadores e os avaliados também não foram unânimes na descrição do processo. O relatório de autoavaliação foi considerado como um documento que poderia apoiar as duas vertentes da avaliação acima enunciadas. Em termos gerais, a autora pôde afirmar que a prática avaliativa primou pela subjetividade e pela pouca consistência, daí que o processo tenha sido considerado pelos inquiridos como ineficaz (Soares, 2013).

Já em 2014, Luís Manuel Martins publicou um estudo, também ele inserido no eixo 1, que alavancou uma tese de doutoramento com o título *Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário no Alentejo – Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes*. O nível de análise situou-se na recolha de opiniões, perceções e conceções de 549 professores do 3.º ciclo e do ensino secundário que lecionaram no Alentejo. A metodologia empregue foi essencialmente quantitativa e com os resultados o autor pretendeu responder à seguinte questão de partida: “Quais os indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Alentejo na avaliação do seu desempenho?” (Martins, 2014, p. 12).

Depois de concluído o processo de análise dos dados recolhidos, o investigador apurou que os inquiridos aceitaram maioritariamente a existência da avaliação de desempenho docente, que relacionaram com a melhoria da qualidade da escola, mas não com a melhoria das aprendizagens dos alunos, e que deveria apresentar um propósito de desenvolvimento profissional, mas não de prestação de contas. A possibilidade da ADD servir para um processo de certificação e regulação do acesso à profissão docente também não mereceu a concordância dos inquiridos. Os procedimentos a ter em conta num modelo de ADD, de acordo com os resultados obtidos, englobaram a participação direta dos docentes; a contextualização do processo relativamente à escola onde ocorre; a consideração da área disciplinar do avaliado; a uniformização de documentos a nível

nacional; a eliminação das quotas na atribuição das classificações; a calendarização da realização de recolha de dados entre avaliados e avaliadores; o recurso a documentos produzidos pelo avaliado, excluindo o portefólio; a eliminação a participação dos encarregados de educação do processo avaliativo do professor; a delegação nas estruturas intermédias e de direção da escola da função de recolha de dados para a avaliação; a presença de avaliadores externos e internos com formação em avaliação do desempenho docente, com formação académica superior à do avaliado e posicionados em escalões de carreira superiores ao do avaliado. Para além dos aspetos mencionados, a avaliação de desempenho deveria socorrer-se de outros indicadores, a saber: as capacidades científicas e pedagógicas demonstradas na prática pedagógica; a qualidade do trabalho desenvolvido nas funções e cargos desempenhado; o nível de assiduidade; o contributo na consecução das metas e objetivos definidos nos documentos estruturantes da escola; os resultados obtidos na formação; o cumprimento dos programas curriculares; e a qualidade dos planos de aula (Martins, 2014).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os estudos que abordaram o tema da avaliação de desempenho docente, por nós referenciados, tiveram o pico de produção nos anos de 2011 e 2012<sup>73</sup> e foram maioritariamente produzidos no feminino (Gráfico 1).

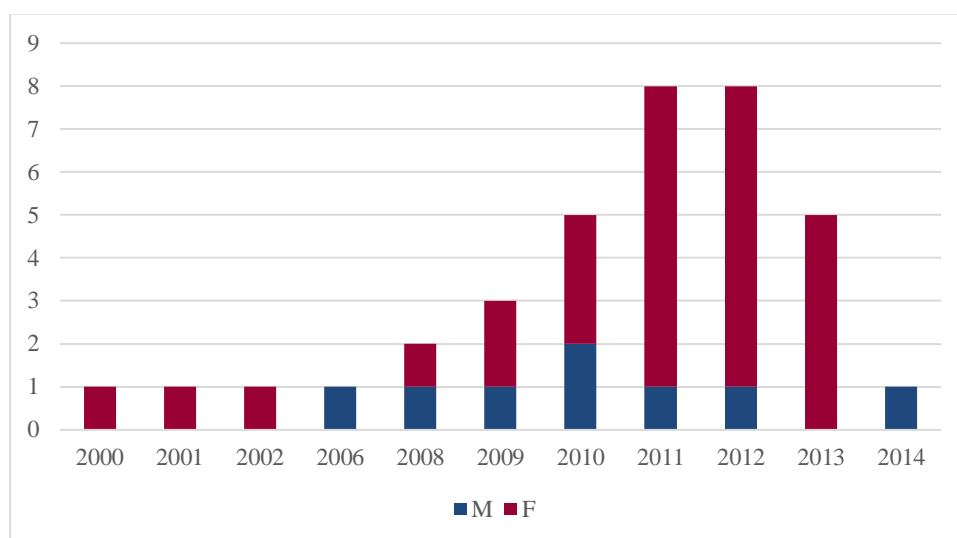


Gráfico 1: Estudos sobre ADD (distribuição por anos e por género do autor).

<sup>73</sup> É provável que alguns trabalhos realizados em 2013 e já em 2014 ainda não tenham sido publicados, motivo pelo qual não os pudemos incluir neste estudo.

As temáticas, problemáticas e dimensões analisadas relacionaram principalmente com a avaliação estrutural e processual: lógica(s) do processo de avaliação (56%), seguindo-se a avaliação enquanto fator de desenvolvimento profissional (36%) e a avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação (8%). A predominância do eixo 1 das temáticas e problemáticas abordadas nas investigações pode ser explicada como uma necessidade sentida pelos investigadores de referenciar a estrutura do modelo de avaliação, de exarar as suas potencialidades e de inscrever as suas limitações, procurando reconfigurá-lo através de um exercício de sustentabilidade da avaliação redimida pela excreção dos pontos conflituantes, evitando os condicionalismos da natureza circular da interpretação e aplicação de normativos. Congruentemente, o nível de análise que se pretendeu, maioritariamente, atingir situou-se na compreensão, reconhecimento e análise de perceções, conceções e opiniões, tendo para tal sido aplicadas metodologias qualitativas e quantitativas. Os estudos decorreram em escolas ou agrupamentos da rede de escolas do ensino público, sendo exceção um estudo realizado numa escola do ensino particular e cooperativo. As conclusões, em termos gerais, refletiram o desagrado, desconforto, incómodo ou mesmo desprezo dos professores face ao modelo posto em prática pelas autoridades educativas, sendo também exceção o estudo de Gomes (2012) que apresentou conclusões mais favoráveis ao modelo e ao processo. O conjunto de sugestões/alterações enunciado contemplou uma miríade de situações, embora seja possível sintetizar as que figuraram com maior constância (Tabela 1).

Tabela 1 (1/2)

*Resumo das principais características da ADD, referenciadas em estudos anteriores*

Condições de elaboração/ caraterísticas	- modelo de avaliação elaborado com a participação dos professores; - menos burocrático; - mais simplificado;
Finalidades e objetivos	- predomínio da vertente formativa; - ADD como instrumento para a melhoria das práticas; - ADD como contributo para o desenvolvimento profissional;
Responsáveis	- direção da escola; - estruturas intermédias da escola; - elementos externos à escola;
Articulação	- com a autoavaliação da escola;

Tabela 1 (2/2)

*Resumo das principais características da ADD, referenciadas em estudos anteriores*

Caráter	- interno; - externo;
Padrões de desempenho	- existência de referentes a nível nacional;
CrITÉrios de avaliação	- adequados à realidade da escola; - eliminação das quotas;
Aspetos avaliados	- desempenho didático, pedagógico, científico e relacional;
Instrumentos/fontes de informação	- documento de autoavaliação; - observação de aulas; - formação contínua realizada;
Avaliadores	- internos; - externos; - com formação específica para o desempenho da função; - pertencentes ao mesmo grupo disciplinar do avaliado;

Feita esta resenha sobre a produção nacional de estudos sobre avaliação de desempenho docente que encontrou no modelo implementado a partir de 2007 um manancial para investigação, falta-nos conhecer as pesquisas feitas fora de Portugal, assim como as respetivas conclusões, assunto sobre o qual nos debruçaremos na próxima secção.



## Capítulo III

---

### A avaliação de desempenho docente além-fronteiras





---

### 3.1. Investigações internacionais em avaliação de desempenho

---

Tal como já afirmámos ao longo deste trabalho, a avaliação de desempenho docente e o desenvolvimento profissional dos professores, devido à importância que lhes tem sido atribuída na melhoria do sistema educativo e porque as novas correntes sociais e económicas lhes têm conferido a responsabilidade de corrigir os aspetos menos eficazes e eficientes em qualquer sistema, têm sido um campo fértil para investigações que demonstram o seu impacto no sistema educativo.

Do mesmo modo como fizemos para os autores portugueses, realizamos agora uma compilação de trabalhos e investigações realizados por autores estrangeiros e que versaram este tema. A seleção feita, visto ser inexequível a referenciação de todas as produções, pretendeu ilustrar diferentes perspetivas sobre a avaliação de desempenho, o desenvolvimento profissional e a melhoria do sistema educativo, apresentando como exemplos estudos de autores de diferentes nacionalidades e que retratam realidades e perspetivas distintas.

O primeiro trabalho que referenciámos foi realizado por Christopher Day, em 1999, e teve como título *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*, o que permitiu inseri-lo no eixo 2 das temáticas e problemáticas. Para além de analisar o profissionalismo dos professores e dos contextos em que o desenvolvimento profissional ocorre, o autor usou um conjunto de pesquisas internacionais para ilustrar de que forma os contextos pessoais e profissionais promovem a melhoria do ensino. No capítulo dedicado à avaliação e ao desenvolvimento profissional, o autor refere a inobservância da integração entre a avaliação e o desenvolvimento do professor e da instituição. Apesar de alguns estudos referirem que os professores mudaram as suas práticas devido à avaliação, o autor colocou a questão de saber se as tensões existentes entre o desenvolvimento profissional, sentido a nível individual, e as necessidades da escola não tornaram esse processo infrutífero. Desta forma, para serem bem-sucedidos, a avaliação e o planeamento do desenvolvimento profissional deveriam incentivar a autonomia do professor. O autor alertava ainda para os perigos da aplicação de modelos de avaliação do desempenho docente que se baseavam na utilização de perfis sustentados unicamente nas competências, concetualizados com o objetivo de suprir as necessidades definidas

organizacionalmente, mas que poderiam levar à desmotivação e perda de confiança dos professores autônomos e responsáveis (Day, 1999b).

Em 2002, um conjunto de investigadores, Alan Chow, Edwin Wong, Alexander Yeung e Kim Mo, realizou um estudo, inserido pela sua temática no eixo 1, intitulado *Teachers' Perceptions of Appraiser-Appraisee Relationships* que teve como objetivos

- a) to validate the formative and summative outcome measures and examine their relations with overall effectiveness of appraisal[...], and
- b) to examine potential differences of perceptions of teachers appraised by their senior teacher or by their school principal, and senior teachers appraised by their principal. (Chow *et al.*, 2002, p. 88)

Através de um questionário, 527 professores, que foram divididos em três grupos, tendo cada um deles um avaliador diferente, foram inquiridos sobre a sua perceção da avaliação, especificamente sobre a eficácia geral da avaliação e dos seus propósitos sumativos ou formativos. As conclusões permitiram perceber que a relação entre o avaliador e o avaliado deu origem a uma diferença significativa na perceção dos professores em relação aos propósitos e adequação da avaliação (Chow *et al.*, 2002).

Em 2005, Pamela Tucker e James Stronge publicaram quatro estudos de caso, incluídos na obra *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*, sobre outros tantos modelos de avaliação de professores, os quais incluíam o desempenho dos alunos como parte fundamental da avaliação global da qualidade e da eficácia dos professores, o que permitiu situá-los no eixo 2 das temáticas. As quatro abordagens, todas implementadas em diferentes estados norte-americanos<sup>74</sup>, realçaram o recurso a pré e pós-medidas de verificação da aprendizagem dos alunos concebidas para ajudar a avaliar o progresso ou o aproveitamento e que podiam ir desde testes-padrão até aos testes especificamente desenvolvidos pelos professores, embora em todos os casos os dados recolhidos fossem sempre um dos muitos instrumentos utilizados para avaliar a eficácia do professor. Nesta análise, foram apontados alguns aspetos menos positivos destas metodologias. Por exemplo, o Sistema de Avaliação de Valor Acrescentado do Tennessee

---

<sup>74</sup> São os seguintes os modelos descritos no estudo: a metodologia de amostra de trabalho do professor do Oregon; o sistema de avaliação baseado em parâmetros do distrito escolar de Thompson, Colorado; o sistema de definição de objetivos do distrito escolar de Alexandria, Virgínia; e o sistema de avaliação de valor acrescentado do Tennessee.

(Tennessee Value-Added Assessment System - TVAAS, sigla em inglês), que atrás já foi mencionado,

compreende uma recolha sistemática anual de dados comparáveis provenientes de todos os alunos do estado nas cinco áreas chave contempladas, nomeadamente leitura, língua, matemática, ciências e estudos sociais. Os dados são, posteriormente, analisados utilizando um método estatístico baseado no crescimento, ou ganhos, dos resultados dos alunos e não em parâmetros fixos. Dado que existe uma recolha anual dos resultados de todos os alunos, é possível ao estado, distritos escolares, escolas e turmas individuais, gerarem informações pessoais comparativas de extrema utilidade. A análise de valor acrescentado é um processo multifacetado que gera múltiplos pontos de acesso de dados extremamente úteis para os educadores e legisladores responsáveis pela aplicação das políticas educativas. (Tucker & Stronge, 2005, p. 79)

Relativamente a este modelo de avaliação de desempenho docente, baseado nos ganhos educativos dos alunos comprovados através de testes, os autores apontam os seguintes aspetos desfavoráveis: o TVAAS implica sofisticadas análises estatísticas que exigem um esforço considerável de programação e desenvolvimento informático; este modelo parte do princípio de que todos os alunos estão distribuídos aleatoriamente pelas turmas e pelas escolas, o que na realidade não se verifica; existe o potencial risco de uso indevido e má interpretação dos resultados; submeter os alunos a testes anuais implica um grande investimento em termos de tempo, dinheiro e esforço humano; determinados elementos usados neste tipo de avaliação fornecem uma classificação bastante limitada dos objetivos educacionais; as conclusões do TVAAS não foram certificadas por investigadores independentes (Tucker & Stronge, 2005).

Ainda assim, os autores concluíram que a avaliação dos professores é, hoje em dia, uma componente fundamental da agenda educacional e que a atenção dedicada às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e aos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos se transformou numa possibilidade de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Apesar da observação das aulas continuar a ser a abordagem mais tradicional para a avaliação do professor, os dados obtidos através da avaliação dos alunos têm, segundo estes autores, a potencialidade de fazer passar a avaliação de desempenho docente de uma atividade essencialmente centrada em opiniões para um posicionamento sustentado em informações factuais sobre as aprendizagens que os professores concretizaram com os seus alunos (Tucker & Stronge, 2005).

Também em 2005, Marianne Larsen apresentou um artigo com o título *A critical analysis of teacher evaluation policy trends*, adequado ao eixo 2 das temáticas e problemáticas, e que pretendeu responder às seguintes questões:

- How and why are accountability-based teacher evaluation policies being implemented at this point in time across a wide variety of settings?
- What are the implications and effects of these evaluative policies and practices?
- And finally, how can we envision alternatives to the current regime of accountability-based teacher evaluation policies? (Larsen, 2005, p. 292)

Estas questões tão pertinentes decorreram da observação de que as práticas avaliativas baseadas na prestação de contas que, por sua vez, têm sido impulsionadas pela procura da responsabilização pública tendem a aumentar os níveis de stresse, ansiedade, medo e desconfiança entre os professores, em detrimento da qualidade de ensino que essas políticas de avaliação visam encorajar. Estudos realizados nos Estados Unidos têm mostrado que os professores se revelaram menos criativos e procuram correr menos riscos, isto é, evitaram utilizar novas estratégias de ensino quando sabiam que estavam a ser avaliados com fins sumativos. A este facto juntou-se o tempo gasto pelos docentes na preparação da sua avaliação, o qual poderia ser usado na preparação das aulas e no trabalho com os alunos. Por outro lado, estes propósitos de avaliação não pareceram promover o trabalho conjunto e a confiança entre os professores que exercem funções numa mesma escola. Como forma de alterar esta situação, a autora sugeriu que se rejeitassem as abordagens de avaliação de professores estandardizadas, do género *one-size-fits-all*. Advogou também que não se pusessem em prática mecanismos que ignorassem a complexidade e a natureza altamente contextualizada do ensino como, por exemplo, as listas de verificação, os testes de resposta curta que, embora sejam mais eficientes e fáceis de administrar, cerceiam o pluralismo, a diferença e a discordância. Alvitrou, ainda, a necessidade de colocar o âmago na criação de sistemas e ambientes que fomentassem a excelência e reconhecessem que a tarefa de ensinar se alimenta da criatividade, da mudança constante, do pluralismo, da diversidade e da complexidade (Larsen, 2005).

Em 2007, um estudo da UNESCO, coordenado pelo académico espanhol Javier Murillo e intitulado *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente - Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, produziu uma análise minuciosa das diferentes dimensões que compõem os sistemas de carreira docente e de avaliação de

desempenho em 50 países da América Latina e Europa, comparando as soluções adotadas e tentando estabelecer tendências gerais em cada uma das dimensões abordadas, pelo que o inserimos no eixo 1 das temáticas. Segundo os autores, há dois fatores que ajudam a compreender as diferentes decisões tomadas em cada sistema de ensino em relação à carreira docente e à avaliação de desempenho do sistema: por um lado, a tradição educacional do país e, por outro, as necessidades educacionais do país.

No que diz respeito à avaliação de desempenho docente, as políticas que a originam e condicionam têm tido lugar em cenários complexos devido tanto à dificuldade em definir critérios como em selecionar os instrumentos a utilizar, passando pelas hesitações na definição dos responsáveis. O estudo revelou uma diversidade notável de práticas de avaliação docente, desde o extremo rigor aplicado no estado da Califórnia, onde se busca uma relação direta entre o desempenho docente e os resultados acadêmicos dos alunos, à maior flexibilidade do sistema finlandês, que valoriza de forma extraordinária os seus professores, o que lhe permite confiar no seu desempenho, tornando desnecessária a avaliação. O estudo reconheceu que a standardização dos processos de avaliação tem causado perturbações nos sistemas educativos que se refletem na aprendizagem dos alunos. De forma a superar esta situação, foi proposto que se tentassem encontrar consensos com os sindicatos, mas também com os professores, visto que com aqueles ocorre frequentemente o mesmo processo de distanciamento da realidade escolar que afeta as autoridades educativas (Murillo, 2007). O estudo concluiu que

en todos los países analizados, la evaluación del desempeño docente tiene como uno de sus propósitos básicos [...] la mejora de la calidad de la enseñanza; es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante el mantenimiento o la optimización del desempeño y los resultados de la enseñanza [...]. Esta evaluación formativa es el propósito fundamental en los sistemas de evaluación internos [...]. En la mayoría de los países donde se ha establecido un sistema de evaluación externo del desempeño docente, la evaluación combina el carácter formativo, con el sumativo. Efectivamente, junto con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, también busca obtener información con vistas a seleccionar y/o clasificar a los docentes para tomar alguna decisión administrativa. (Murillo, 2007, pp. 91-92)

Os dados coligidos permitiram afirmar que não foi possível encontrar um modelo único comum para aquilo que se considera ser um “professor de qualidade”, assim como também não foi possível definir um modelo consensual de avaliação de desempenho

docente, visto que nem sequer a existência da avaliação foi unanimemente aceite (Murillo, 2007).

Em 2008, Michael Barber e Mona Mourshed apresentaram um estudo a que deram o nome *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, pelo que o inserimos no eixo 1 das temáticas. Como é reconhecido, as principais aspirações e objetivos dos sistemas educativos podem ser sintetizadas através da procura de maior qualidade nos serviços que prestam à comunidade. Apesar dos esforços desenvolvidos, o que a realidade tem provado é que algumas propostas, reformas, alterações e melhorias não passaram de boas intenções, sem que tenha havido transformações significativas na qualidade das aprendizagens dos alunos. No entanto, nem em todos os sistemas educativos os processos de reformas têm sido inócuos, pelo que o objetivo do estudo foi

comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido. (Barber & Mourshed, 2008, p.7)

Os autores passaram em revista as características de vinte e cinco sistemas educativos, incluindo os dez sistemas educativos com melhor desempenho no mundo, segundo o programa PISA, e aqueles que estavam a apresentar um desenvolvimento muito rápido e que recentemente tinham introduzido reformas para melhorar o desempenho dos seus alunos.

As conclusões apresentadas demonstraram a importância de três fatores na qualidade das políticas educativas: em primeiro lugar, conquistar os melhores professores, isto é, as pessoas mais aptadas e capacitadas para exercer a docência, o que se consegue através de uma seleção exigente e da atribuição de bons salários iniciais; em segundo lugar, melhorar a instrução, ou seja, a aprendizagem ocorre quando os professores e os alunos interatuam entre si, pelo que melhorar a aprendizagem exige aperfeiçoar esta interação, através de formação e apoio contínuo para que os professores utilizem práticas pedagógicas mais eficazes; por último, garantir que o sistema educativo é capaz de oferecer a melhor educação a cada aluno, intervindo a nível individual com estruturas capazes de identificar os primeiros sinais de atraso na consecução das

aprendizagens de forma a colmatar, de imediato, as lacunas detetadas. Os autores concluíram que

Llevar a la práctica los tres aspectos requiere a menudo una reforma más amplia del sistema educativo. Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada escuela. [...] Igualmente, los sistemas que no tienen financiamiento equitativo hacen que las escuelas más pobres tengan pocas chances de alcanzar un buen desempeño. [...] En muchos casos, factores extraños retrasan los cambios, y deben ser abordados en primer lugar para permitir al sistema educativo implementar políticas y procesos que mejoren el desempeño de los estudiantes. El contexto, la cultura, las políticas y la forma de gobierno determinarán el curso a seguir por los líderes de los sistemas, así como el punto de partida. (Barber & Mourshed, 2008, pp. 70-71)

Apesar de não ser possível identificar características comuns na forma como cada sistema implementou as suas exitosas reformas – existem sistemas que as realizam de forma centralizada, outros de forma pouco controlada e mais descentralizada – o certo é que o sucesso educativo só é possível de alcançar com professores talentosos, que usufruem de mecanismos de desenvolvimento profissional que lhes permitem facultar uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos (Barber & Mourshed, 2008).

Em 2008, Pierre Laderrière elaborou um artigo *Tendances Actuelles de L'Evaluation des Enseignants*, no qual pretendeu dar continuidade a um estudo iniciado em 2004 (Laderrière, 2004) e que sintetizou as informações dispersas sobre a avaliação dos professores, apresentando agora também os obstáculos metodológicos que, na sua opinião, ainda faltavam vencer neste processo, problemáticas que o situaram no eixo 2. Depois de referir que as medidas delineadas com o propósito de retirar do sistema educativo os professores incompetentes não se têm mostrado eficazes, o autor afirmou que, contrariamente ao desejado, a formação contínua desempenhou um papel pouco relevante na avaliação dos professores, exceto nos países anglo-saxónicos, e que a indefinição que tem cercado a avaliação de desempenho docente tem impedido a criação de um Conselho Nacional de Educação, em cada país, que regule eticamente o exercício da profissão de acordo com o modelo existente para as profissões liberais. As dificuldades que enfrenta a maioria dos países ocidentais para definir e aplicar modelos e configurar práticas avaliativas levaram a que este processo fosse executado por meio de intervenções parciais e com alguma descontinuidade. Apesar destes condicionalismos, e da complexidade das questões metodológicas anteriormente aludidas, que influenciaram a avaliação do desempenho docente, o autor apresentou uma resenha de situações em que

esta avaliação é exercida de modos diferentes ou mesmo antagónicos – como é o caso da Finlândia, onde a avaliação é inexistente, ou da Suécia, onde o sistema de avaliação está bastante definido. O autor concluiu que, face às interrogações que se colocam sobre a avaliação de desempenho docente,

on serait tenté en premier lieu de répéter le conseil largement partagé qu'il convient de tester, en coopération avec la profession, les méthodes les plus fiables possibles d'évaluation des performances [...] en second lieu, il conviendrait de développer des [...] récompenses salariales reposant sur la vérification à la fois de l'effort renouvelé d'évaluation des enseignants [...], en troisième lieu [...] l'évaluation des enseignants ne peut se concevoir que dans le cadre d'une politique nationale de développement et d'innovation [...] en quatrième lieu [...] les campagnes sur la «positivité» de l'évaluation seraient bien venu [...] en cinquième lieu, ce développement de l'auto-évaluation concrétiserait [...] l'acceptation d'une professionnalité nouvelle de l'enseignant[...] assise sur la notion de «praticien réflexif»[...]. (Laderrière, 2008, p. 17)

Estas conclusões, assim como outras já anteriormente referidas, permitiram encarar a avaliação de desempenho docente como um processo evolutivo que, apesar dos constrangimentos assinalados, contribuirá inevitavelmente para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria dos sistemas educativos (Laderrière, 2008).

Um outro estudo, realizado por Christopher Day, em 2009, ao qual foi dado o título *A Passion for Quality: Teachers who Make a Difference* sugeriu que, na época do ensino massificado, na altura em que a competição económica aumenta, assegurar a alta qualidade dos professores coloca-se como um desafio extraordinário, permitindo esta temática a sua inserção no eixo 2. O autor levantou a hipótese de que a qualidade dos professores não resulta só das capacidades e competências que podem ser desenvolvidas e treinadas durante a formação inicial, mas também, e principalmente, da paixão com que os professores se entregam ao seu trabalho. As mudanças que se têm feito sentir no contexto de trabalho dos professores, e que pretendem responder a desafios resultantes do aumento da competitividade económica e social, têm colocado estes profissionais entre as pressões da performatividade<sup>75</sup> e os desejos emancipatórios que acabam por pôr em

---

<sup>75</sup>A performatividade é definida desta forma por Ball (2003) “Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of ‘quality’, or ‘moments’ of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement. The issue of who controls the field of judgement is crucial” (p. 216).



risco a sua paixão pelo ensino. Inicialmente, o autor começou por apresentar a ligação entre a paixão e a qualidade do ensino, para depois revelar as três qualidades presentes nos bons e eficazes professores de acordo com os estudos realizados e que são: a relação afetiva com os alunos, os propósitos morais de coragem e a confiança no seu trabalho e a identidade emocional que permite a gestão das emoções. O artigo termina com a apresentação dos resultados de quatro investigações realizadas em larga escala, em Inglaterra, usando diversas metodologias e que revelaram as diferenças no trabalho, vida e eficácia dos professores, apontando um conjunto de indicadores para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, o autor afirma que

For teachers to be continue to be committed, resilient and effective, they need to work in an external environment which is less alienating, less bureaucratically managerial, less reliant on crude measures of performativity [...] They need to work in schools in which leadership is just, supportive, clear, and passionately committed [...] The need to believe, and have reasons to believe, that they are making the difference [...]. (Day, 2009, p. 11)

As conclusões permitiram asseverar que existem associações estatisticamente significativas entre o compromisso do professor e a sua eficiência, tendo em atenção a consecução das aprendizagens dos alunos. Verificou-se também que a chave para manter a eficácia e o empenho dos professores é reconhecer as influências que os docentes sofrem ao longo das diferentes fases da vida profissional e encontrar apoio para cada uma delas, sendo ainda de ressaltar que existem influências específicas, como a liderança da escola, que afetam a eficácia dos professores em diferentes contextos (Day, 2009).

Em 2012, Princess Towe apresentou uma dissertação de doutoramento intitulada *An investigation of the role of a teacher evaluation system and its influence on teacher practice and professional growth in four urban high schools*, que remete a sua inclusão para o eixo 2 das temáticas e problemáticas. Neste trabalho, realizado nos Estados Unidos, na zona urbana de Nova Jérсия, a autora pretendeu analisar as perceções de um conjunto de professores e de diretores de quatro escolas relativamente ao sistema de avaliação implementado desde 2003 e baseado no modelo apresentado por Danielson (2007). O estudo, que usou abordagens quantitativas e qualitativas, procurou determinar em que medida o processo de avaliação de professores posto em prática e a construção do papel dos diretores como avaliadores dos professores influenciou a melhoria da prática docente e o crescimento profissional. As perguntas que guiaram a investigação foram as seguintes:

1. What is the perceived purpose of the teacher evaluation process?
2. What is the perceived effectiveness of the teacher evaluation process on improved teacher practice and teacher professional growth?
3. What is the perceived role of the building administrator in the teacher evaluation process?
4. What is the perceived impact of post-observation feedback on improved teacher practice and teacher professional growth?
5. What are the perceived strengths and weaknesses, if any, of a standards based teacher evaluation process on improved teacher practice and teacher professional growth? (Towe, 2012, p. 10)

Os dados quantitativos recolhidos revelaram que os inquiridos consideravam o processo de avaliação de desempenho como um mecanismo de controlo, relacionado com a prestação de contas. Os dados qualitativos indicaram que os respondentes entendiam a avaliação de desempenho como um meio para fomentar o desenvolvimento profissional. Quanto ao impacto da avaliação na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional, os resultados apurados mostraram que os envolvidos no estudo não o perceberam. O papel dos diretores na avaliação de desempenho docente foi encarado de forma positiva pelos inquiridos. Os dados analisados revelaram que os professores perceberam a necessidade dos avaliadores fornecerem *feedback* útil com profundidade e significado. Finalmente, embora o modelo usado neste estudo empregasse um processo de avaliação de professores baseado em padrões de desempenho, um ponto fraco referido pelos professores foi o facto de esses indicadores não estarem adaptados às suas necessidades individuais. Outra debilidade referida do modelo foi a falta da presença da autoavaliação ao longo do processo. Os professores e os diretores inquiridos expressaram a necessidade de procederem a mais avaliações, tanto a nível informal como formal, como forma de treino para o uso dos instrumentos de avaliação.

Desta resenha, conclui-se que as investigações analisadas inserem-se maioritariamente nas temáticas e problemáticas que abordam a avaliação de desempenho docente enquanto fator de desenvolvimento profissional (67%) a que se seguem as problemáticas relacionadas com a avaliação estrutural e processual da avaliação docente, numa perspetiva de compreensão das lógicas dos processos de avaliação (33%). Esta preponderância poderá ser justificada pelo maior interesse pela avaliação de desempenho com o propósito de desenvolvimento profissional (Duke & Stiggins, 1997) e pela estabilidade concetual e processual existente noutros países face a este mecanismo, permitindo que se institua como instrumento de promoção e desenvolvimento de

competências profissionais. Congruentemente, a avaliação de desempenho docente é encarada como uma alavanca para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria dos sistemas educativos, não esquecendo a importância dos processos de seleção e formação inicial de professores.

Ainda assim, tal como nos foi apresentada, a avaliação de desempenho consubstancia-se em duas vertentes: a formativa e a sumativa. A primeira é unanimemente aceite como necessária e imprescindível e um sustentáculo para o desenvolvimento profissional dos professores, para o qual concorrem também o compromisso e a paixão que estes profissionais demonstram face à sua profissão e os mecanismos de suporte e reconhecimento do desempenho profissional.

A segunda vertente, embora seja considerada inelutável em alguns sistemas educativos, ainda não conseguiu persuadir os professores das suas putativas vantagens, sendo encarada por estes profissionais com desconfiança e incerteza.

Considerando estes aspetos, são evidentes os pontos de contacto entre a súmula do que é espelhado nas investigações internacionais e a síntese que fizemos dos trabalhos de investigação realizados em Portugal.

---

### **3.2. A avaliação de desempenho docente noutros países**

---

A avaliação de desempenho docente é uma prática instituída em muitos países e desenvolve-se desde há bastante tempo, como é sabido. Deixando de lado a ideia de que a mimese de modelos, processos ou sistemas alheios pode ser um caminho para implantar práticas reconhecidamente necessárias como é a avaliação de desempenho docente, pensamos que os sucessos alcançados nestes países constituem uma fonte de inspiração, pelo que as perspetivas que nos são oferecidas pela compreensão dos modelos utilizados não são de descurar, em especial quando a implementação de um modelo de avaliação, como aconteceu em Portugal, se mostrou tibia e incapaz de alcançar os objetivos que tinham sido estabelecidos.

A finalidade desta secção é apresentar alguns modelos de avaliação que são postos em prática em diferentes países, com o objetivo que vai para além da comparação entre

diferentes realidades, mas que pretende ser um contributo para o conhecimento e para as convergências necessárias na conceção de um modelo de avaliação.

Assim, procurámos seleccionar um conjunto de países cujos alunos tivessem tido um desempenho de topo nos testes PISA 2012 (OECD, 2014), uma vez que são os últimos resultados disponíveis. Isto partindo do pressuposto que uma boa avaliação de desempenho dará origem a uma melhoria nas práticas letivas e a melhores resultados académicos dos alunos<sup>76</sup>. Verificámos que os países orientais, China e Singapura, se tinham classificado nos dois primeiros lugares, no conjunto das três áreas avaliadas. Seleccionamos, então, a China e Singapura, visto que dispúnhamos de dados sobre a avaliação de desempenho docente nestes dois países. Convém esclarecer que a China não participou nos testes PISA 2012 como país, mas participaram três das suas províncias: Xangai, Hong Kong e Macau. Xangai classificou-se em primeiro lugar, em relação aos 65 países avaliados, no cômputo das três áreas em avaliação: leitura, matemática e ciência. Por uma questão de simplicidade, preferimos usar o nome do país em vez do nome da província.

Para tornar este quadro mais global, decidimos escolher mais dois países da Europa e dois países da América. Optámos por eleger como representantes europeus a Estónia (11.º lugar) e a Finlândia (12.º lugar). Não são os países europeus mais bem colocados – antes aparecem o Liechtenstein (8.º lugar), a Suíça (9.º lugar) e a Holanda (10.º) –, mas a escolha da Estónia justifica-se por querermos apresentar a realidade de um país europeu de leste e a escolha da Finlândia constitui um clássico neste tipo de análises devido ao lugar cimeiro que este país ocupou durante seis anos nos testes PISA<sup>77</sup>. No caso da América, o país que aparece em primeiro lugar no *ranking* é o Canadá (13.º lugar). Segue-se-lhe os Estados Unidos da América, mas neste caso optámos por seleccionar um país da América do Sul<sup>78</sup> e o primeiro que consta no *ranking* é o Chile (51.º lugar).

---

<sup>76</sup> Laderrière (2004) alerta para o facto de existirem países cuja ausência de mecanismos de avaliação de desempenho não impede que os seus alunos obtenham bons resultados nos testes realizados a nível internacional, como é o caso da Finlândia.

<sup>77</sup> Durante os anos de 2000, 2003 e 2006, a Finlândia ocupou o primeiro lugar nos testes PISA (OECD, 2000, 2003 e 2006), o que levou a que este país fosse considerado um *case study* a nível educativo. De tal forma a curiosidade sobre o ensino na Finlândia impeliu estudiosos ou professores de outros países a deslocarem a este país que o Ministério da Educação teve de criar um departamento dedicado exclusivamente a ajudar os estrangeiros interessados em aprender com o seu sistema (CIEB, 2014).

<sup>78</sup> Para além disso, os Estados Unidos da América apresentam uma diversidade significativa em termos de avaliação de desempenho docente ao longo dos seus 51 estados (Laderrière, 2004).

Apesar de existir vasta literatura<sup>79</sup> disponível sobre a avaliação de desempenho docente noutros países, foi nossa escolha apresentar as informações constantes no relatório OECD (2013), por serem as mais atuais relativamente à realidade de cada estado. Soma-se ainda o facto de este relatório fornecer uma descrição e caracterização muito completas da avaliação de desempenho posta em prática em cada um destes países.

Os indicadores que usamos para descrever os modelos de avaliação presentes em cada um dos países englobam-se em três dimensões - regulamentação do processo de avaliação, procedimentos e uso dos resultados - e vários componentes e estão representados na Tabela 2.

Tabela 2 (1/2)

*Dimensões e componentes dos modelos de ADD além-fronteiras apresentados*

Regulamentação do processo
<ul style="list-style-type: none"><li>- situações em que se aplica a avaliação de desempenho;</li><li>- professores a quem se aplica o modelo de avaliação;</li><li>- circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação;</li><li>- quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho;</li><li>- quem são os avaliadores.</li></ul>
Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"><li>- padrões de desempenho para a avaliação;</li><li>- aspetos do desempenho do professor que serão avaliados;</li><li>- instrumentos e fontes de informação usados;</li><li>- transformação do resultado da avaliação numa classificação.</li></ul>

<sup>79</sup> Veja-se, entre outros, Cros (2004); Laderrière (2004); Tucker e Stonge (2005); Barber e Mourshed, (2008); Murillo (2007); OECD (2009); Flores (2010); OECD (2011).

Tabela 2 (2/2)

*Dimensões e componentes dos modelos de ADD além-fronteiras apresentados*

Uso dos resultados

- inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação;
- impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira;
- impacto dos resultados da avaliação na remuneração;
- outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho;
- respostas para desempenhos insatisfatórios.

Para além de apresentarmos as características gerais dos modelos de avaliação em cada um dos países que selecionámos, fazemos também uma breve referência ao sistema educativo e à cultura de cada estado, pois consideramos que a avaliação de desempenho docente é sempre condicionada por estes dois fatores e não pode deles ser dissociada sob pena de se amputar a sua compreensão.

### **3.2.1. China**

Para além de ser o país mais populoso do mundo<sup>80</sup>, a China apresenta peculiaridades a nível cultural que podem contribuir para o sucesso que os seus alunos alcançaram nos testes PISA (2012).

Apesar do seu sistema de ensino ter sido devastado pela Revolução Cultural, a China teve sempre recursos educacionais. Talvez o mais importante desses recursos fosse uma profunda e amplamente compartilhada crença entre os chineses na importância da educação e na sua convicção de que o esforço, e não a inteligência herdada, é a chave para o sucesso educativo. Isto significa que a educação permite um sistema de mobilidade social tanto mais desejado quanto a procura é muito superior à oferta no que diz respeito a empregos que possibilitem o sucesso. E este sucesso é alcançado através do acesso ao ensino superior que se conquista com um bom desempenho nos exames, o que explica que os alunos estejam dispostos a aplicar muito tempo e esforço na sua educação. Outro aspeto a ter em consideração é o facto de a sociedade chinesa manter um sistema de “segurança social” baseado na solidariedade entre gerações, isto é, os filhos têm de apoiar

<sup>80</sup> De acordo com Berengueras (2012), a China conta com 1.339.724.852 habitantes.

a família na sua velhice. Se o filho não realizar com sucesso os exames, toda a família sofre com o seu fracasso, o que justifica o investimento que os pais fazem na educação dos seus descendentes.

No entanto, este sistema que permite a obtenção de tão bons resultados nos exames apresenta alguns aspetos controversos e preocupantes. Kaiman (2014) aponta várias debilidades no sistema educativo chinês. Para além de um teste de admissão à universidade que se prolonga por nove horas, os alunos estão de tal modo sujeitos a uma pressão violenta para apresentarem bons resultados que deixam de ter a possibilidade de usufruir de tempos livres, já que todo o tempo disponível é empregue na preparação para o exame, considerado por eles e pelos pais como determinante para o seu futuro. Mas, por outro lado, já há pais que consideram o sistema injusto, desumano e corrupto, uma vez que circulam relatos acerca de subornos pagos pelos progenitores para que os seus filhos ingressem em escolas consideradas melhores e que se situam nas zonas urbanas. Estas vozes são secundadas por especialistas chineses em educação que consideraram que, apesar dos bons resultados obtidos nos testes PISA, o sistema educativo apresenta grandes problemas (CIEB, 2014d).

O sistema educativo está organizado de modo a que as turmas possam comportar cerca de 50 estudantes. Os professores trabalham em grupos para desenvolver e melhorar o ensino, preparando cuidadosamente as aulas e a supervisão realizada por outros professores e pelos diretores funciona como um mecanismo de controlo e melhoria do desempenho dos professores cujas práticas educativas não se revelam tão produtivas. O recrutamento de professores não é padronizado na China. Os profissionais são formados em universidades que oferecem prioridade na admissão para os cursos de educação, que são vistos pelos bons alunos como uma opção desejável. Os professores na China são formados de acordo com o tipo de educação que vão lecionar, obtendo para tal um diploma. Segue-se a certificação, onde têm de ultrapassar um exame de língua, em mandarim, e quatro exames nas áreas da pedagogia, psicologia, métodos de ensino e capacidades de ensino. Os salários são competitivos, comparados com os de outras profissões e nas zonas urbanas os professores são altamente valorizados, sendo o ensino considerado uma atividade profissional com elevado *status* na sociedade.

A profissão docente está estruturada em quatro níveis e a ascensão na carreira é determinada por uma avaliação de professores que assenta no trabalho constante para a melhoria das práticas letivas e onde o desenvolvimento profissional tem grande relevância. Os professores reúnem-se informalmente para observarem aulas de outros, a fim de aprender com os professores mais experientes ou eficazes ou como orientação para um novo professor. O trabalho colaborativo é também frequente para a preparação de aulas e para a discussão de práticas. A avaliação do desempenho é baseada, em grande parte, na observação de aulas, em aulas de demonstração, na supervisão de novos professores e publicação de artigos sobre educação e ensino. Os professores que se encontram nos níveis superiores assumem grande responsabilidade na qualidade do ensino ministrado (CIEB, 2014d).

Em resumo, o sistema educativo chinês conta com profissionais que acedem à profissão através de médias elevadas e que, depois de realizada a sua formação, passam por um processo de certificação. A carreira é exigente e permite a progressão através de um sistema de avaliação de desempenho bastante rigoroso. Por outro lado, a profissão é socialmente reconhecida e economicamente atraente.

O sistema de avaliação de desempenho docente chinês está representado no Quadro 9.



Quadro 9 (1/2)

Avaliação de desempenho docente além-fronteiras – China

Regulamentação do processo					Procedimentos			
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho	Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspectos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
<p>- Final do período probatório<sup>81</sup>;</p> <p>- gestão de desempenho<sup>82</sup>;</p> <p>- processo de recompensa<sup>83</sup>;</p> <p>- diferentes tipos de avaliação de desempenho: a) avaliação feita a nível da escola que distingue anualmente os melhores professores;</p> <p>b) avaliação organizada semestralmente pela escola e que atribui bônus aos professores de acordo com os resultados dos alunos e com o comportamento do professor;</p> <p>c) avaliação não periódica patrocinada pelas autoridades locais que premeiam os professores com desempenhos marcantes;</p> <p>d) avaliação realizada pelos pais ou pelos alunos, através de inquéritos, que fornece <i>feedback</i> ou indicações aos professores.</p>		<p>- Periodicamente obrigatória;</p> <p>- periodicamente não-obrigatória.</p>	<p>- Autoridades locais;</p> <p>- diretor da escola;</p> <p>- professores da escola;</p> <p>- sindicatos de professores;</p> <p>- vários sindicatos, dependendo da localização.</p> <p>Geralmente, as autoridades distritais elaboram a estrutura da avaliação e a escola decide o modelo que vai aplicar.</p>	<p>- O diretor da escola;</p> <p>- outros professores;</p> <p>- alunos;</p> <p>- grupo de trabalho de avaliação eleito pelos professores ou pelos sindicatos.</p>	<p>- Padrões de desempenho definidos a nível central;</p> <p>- padrões de desempenho regionais/ locais;</p> <p>- descrição dos deveres dos professores;</p> <p>- regulamento interno da escola;</p>	<p>- Planificação e preparação das atividades letivas;</p> <p>- prática letiva;</p> <p>- “virtudes” (integridade, capacidade; empenho, concretização);</p> <p>- resultados dos alunos.</p> <p>Os resultados dos alunos e a integridade do professor são os aspetos considerados mais importantes.</p>	<p>- Observação de aulas;</p> <p>- autoavaliação;</p> <p>- inquéritos aos alunos e/ou aos pais;</p> <p>- avaliação dos pares;</p> <p>- informação adicional.</p> <p>Para avaliar a integridade, usa-se:</p> <p>- a autoavaliação, avaliação dos pares, louvores ou reclamações dos pais, etc.</p> <p>Para avaliar a capacidade, usam-se:</p> <p>- as evidências relacionadas com as práticas, autoavaliação com evidências.</p> <p>Para avaliar o empenho, usam-se:</p> <p>- os registos de presença ou de falta.</p> <p>Para avaliar a concretização, usam-se:</p> <p>- os resultados dos alunos, prémios, certificados e publicações.</p>	Sem informação.

<sup>81</sup> A avaliação de desempenho realizada para finalizar o período probatório tem lugar depois de passado um período de tempo após a entrada do professor para a profissão e é realizada pelo diretor ou coordenador de departamento que avalia as competências e os progressos do novo professor, monitorizando aspetos do seu desempenho e identificando necessidades profissionais de desenvolvimento.

<sup>82</sup> A gestão de desempenho constitui o processo de avaliação formal destinado a assegurar o cumprimento dos objetivos pessoais e organizacionais.

<sup>83</sup> A avaliação de desempenho pode servir como processo de recompensa quando tem por objetivo explícito identificar um número restrito de professores com desempenho de alta qualidade e que são gratificados através de recompensas monetárias ou de aumentos salariais pontuais.

## Quadro 9 (2/2)

*Avaliação de desempenho além-fronteiras – China*

<b>Uso dos resultados</b>				
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação	Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira	Impacto dos resultados da avaliação na remuneração	Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho	Respostas para desempenhos insatisfatórios
Não.	Não.	Não se aplica.	- Oportunidade de pertencer à equipa de pesquisa da escola; - reconhecimento público; - recompensas.	Sem informação.

### 3.2.2. Singapura

---

Este pequeno país asiático, que se tornou independente da Malásia em 1965, passou de um fornecedor de mão-de-obra a um dos países mais desenvolvido e mais ricos do mundo. Inicialmente, as políticas educativas tiveram como primeiro objetivo alfabetizar a população; mais tarde, pretenderam elevar o nível educacional e fizeram-no aumentando a escolaridade obrigatória; e, por último, apostaram numa educação que contribuiu para a emergência de uma população altamente qualificada, dando origem a uma economia muito desenvolvida que cria produtos de valor acrescentado.

A partir de 2004, o governo apostou num ensino voltado para a resolução de problemas e para uma compreensão concetual mais profunda, abandonando a memorização e as tarefas repetitivas que até então constituíam o cerne do ensino. Este novo sistema permitiu uma abordagem mais holística da educação, para a qual contribuiu o maior papel que disciplinas como a música, a arte ou a educação física tiveram no currículo, desenvolvendo, assim, a criatividade e a capacidade de inovação nos seus alunos.

Ao longo das diferentes fases de desenvolvimento das políticas educativas que tiveram lugar no decorrer de um processo lento e bastante estável, os dirigentes de Singapura colocaram cada vez mais ênfase no aumento da qualidade dos professores e dos dirigentes educativos. Essa qualidade é procurada desde a formação. Para se aceder a um curso de ensino, é necessário que se pertença ao terço superior dos melhores alunos do ensino secundário e a formação inicial é ministrada numa das instituições de ensino superior mais prestigiada de Singapura – o Instituto Nacional de Educação. A formação é distinta, de acordo com os níveis de ensino que o professor vai lecionar e é constituída por uma componente científica e outra pedagógica.

A carreira está estruturada em três funções: a do ensino, a da liderança e a de especialista. Na primeira, os professores podem alcançar a função de mestre principal; a segunda, pode dar acesso a cargos de liderança dentro da escola ou na administração central; pela última, enveredam os professores que realizam pesquisa e desenvolvem políticas educativas, podendo chegar a especialista chefe. Em cada nível de cada uma das carreiras, existem aumentos salariais e oportunidades de formação adicionais.

O salário dos professores em Singapura é, em geral, bastante elevado, sendo ajustado frequentemente pelo Ministério da Educação de modo a ser competitivo, relativamente a outras profissões.

A profissão de professor em Singapura é altamente conceituada, não só pelo respeito tradicional que orientais manifestam pelos professores mas também porque todos admitem a dificuldade que é tornar-se professor neste país e reconhecem que estes profissionais têm de ensinar estudantes que estão entre os melhores criativos e inventores do mundo.

Em resumo, a profissão de professor em Singapura resulta de uma seleção inicial dos candidatos muito exigente, a que se segue uma carreira atrativa, economicamente recompensante e socialmente reconhecida, instituindo-se a avaliação como mecanismo para a melhoria do desempenho e promoções na carreira (CIEB, 2014e).

A avaliação de desempenho docente em Singapura está representada no Quadro 10.

Quadro 10

*Avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Singapura*

Regulamentação do processo				Procedimentos				
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho	Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspectos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
- Gestão do desempenho.	- A todos os professores de carreira.	- Avaliação anual, que acontece antes da tomada de decisão sobre o estatuto do empregado (e.g. promoção, conversão ou atribuição de um contrato permanente).	- Autoridade central.	- Um inspetor escolar; - o diretor da escola; - outros professores.	- Descrição dos deveres profissionais dos professores; - plano de desenvolvimento da escola; - objetivos profissionais do professor.	- Planificação e preparação das atividades letivas; - prática letiva; - ambiente da sala de aula; - conclusão do desenvolvimento profissional. - contribuição para o desenvolvimento da escola; - ligação à comunidade; - outros: capacidade de liderança e potencial de especialização.	- Observação de aulas; - definição de objetivos; - entrevista/diálogo com o professor; - autoavaliação; - portefólio; - resultados dos alunos; - avaliação dos pares	Sem informação.
Uso dos resultados								
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação	Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira	Impacto dos resultados da avaliação na remuneração	Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho			Respostas para desempenhos insatisfatórios		
- Sim, para todos os professores.	- O resultado da avaliação determina a promoção e a velocidade de progressão na carreira.	- O resultado da avaliação afeta o salário base e contribui para o pagamento de um subsídio.	- Concessão de período sabático para as equipas de pesquisa da escola; - apoio para estudos pós-graduados; - oportunidades extra para desenvolvimento profissional em serviço; - reconhecimento público/ prémios; - atribuição de maior responsabilidade no trabalho.			Sem informação.		

### 3.2.3. Estónia

---

Este pequeno país do Báltico tem 1.340 milhões de habitantes<sup>84</sup> e tornou-se independente em 1992, devido ao desmembramento da União Soviética. Desde então, a economia estónia tem crescido de forma significativa, alicerçada no setor da tecnologia da informação. Parte desta estratégia de crescimento contou com o desenvolvimento de um sistema de educação que formasse trabalhadores que pusessem em marcha uma tecnologia de ponta, altamente especificada e que assentou na economia de salários altos.

O desenvolvimento do sistema educativo ocorreu em três áreas principais: o desenvolvimento de um novo currículo nacional adaptado às necessidades da nova economia; a reformulação do processo de formação inicial de professores, que incidiu sobre práticas inovadoras e o acompanhamento dos professores; e a atualização do estado da educação e da formação profissional.

As alterações curriculares iniciaram-se em 1998, quando foi introduzida no currículo dos alunos do ensino secundário a ciência da computação. Pouco depois, esta ciência alargou-se a todos os níveis de ensino, com relevo não só na programação mas também na resolução de problemas e do pensamento lógico. Para além destas disciplinas, os alunos aprendem os conteúdos académicos tradicionais e desenvolvem competências, como a autogestão, a comunicação e o empreendedorismo. Cada escola tem autonomia para decidir o seu currículo, tendo sempre como base o currículo nacional. As escolas são também responsáveis pela definição e a implementação de planos de melhoria, considerando as suas próprias capacidades e o contexto onde se inserem. A formação profissional dos jovens foi outra área onde a mudança se fez sentir. O ensino profissional envolve 30% dos alunos do ensino secundário. Foi criado um sistema nacional de qualificações e estabeleceram-se mais de quarenta centros de formação profissional que trabalham em estreita ligação com os grandes empregadores e com as pequenas empresas, a nível regional.

---

<sup>84</sup> De acordo com a informação disponibiliza no sítio [www.estonia.eu](http://www.estonia.eu). Acedido em 17 de abril de 2013.

Juntamente com alterações curriculares, ocorreu a reforma na formação inicial dos professores com o objetivo de que estes se concentrassem nas novas competências a desenvolver e no pensamento crítico. Depois desta reorganização, a melhoria na formação dos professores tem-se centrado no acompanhamento dos professores por colegas mais experientes.

A avaliação do desempenho dos professores (Quadro 11) tem como objetivo identificar dificuldades e apontar estratégias de melhoria, para além de disseminar as melhores práticas a nível educativo seguidas pelas instituições de ensino (CIEB, 2014b).

Quadro 11  
*A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Estónia*

Regulamentação do processo				Procedimentos				
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho	Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspetos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
- Para promoção.	- A todos os professores.	- A avaliação realiza-se de forma voluntária.	- A autoridade central.	- Uma comissão especial.	- Existe uma descrição de tarefas e atividades especiais.	- Desenvolvimento profissional; - eficiência no trabalho; - preenchimento das qualificações requeridas.	- Avaliação de documentos que fazem parte da autoavaliação do professor; - juízo acerca do trabalho do professor feito pelo diretor da escola.	Não.
Uso dos resultados								
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação		Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira		Impacto dos resultados da avaliação na remuneração		Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho	Respostas para desempenhos insatisfatórios	
Não.		Sim.		Sim.		Reconhecimento público.	Nova avaliação.	



### 3.2.4. Finlândia

---

O sistema de educação finlandês começou a ser reformado por volta de 1972. Esta reorganização abrangeu o currículo que se tornou unificado a nível nacional e que passou a dar mais importância a disciplinas como a matemática, a ciência e a tecnologia e integrou o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a criatividade e os estudos interdisciplinares. Esta estratégia visava dotar o país de um capital humano que transformasse a economia baseada na agricultura e na exploração da floresta numa economia direcionada para a tecnologia.

Outra área alvo de reestruturação foi a da formação inicial de professores que começou a ser realizada pelas universidades, as quais assumiram padrões de controlo de qualidade bem definidos. O processo de seleção dos candidatos é de tal modo exigente que em cada dez candidatos só um é admitido, o que implica que os selecionados tenham tido um desempenho no ensino secundário de alto nível, contribuindo de forma substantiva para a qualidade dos professores e para o sucesso do sistema de ensino finlandês.

A formação, de excelente qualidade, é baseada na pesquisa, com forte ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo. Depois da formação, a contratação é feita a nível de escola e os professores usufruem de uma larga autonomia para abordar os conteúdos do currículo nas suas aulas, apoiando-se na criatividade e na inovação.

Além disso, neste país, a profissão de professor é muito considerada, tanto pelo respeito que existe pelos professores como também pelo apertado processo de seleção que só permite aos melhores lá chegarem. A remuneração, embora seja razoavelmente competitiva, não constitui um motivo preponderante para a escolha deste ofício (CIEB, 2014c).

A avaliação de desempenho (Quadro 12) realiza-se através da definição de objetivos, no início de cada ano letivo, para cada escola e cada turma e respetivo balanço no final do ano letivo.

## Quadro 12

*A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Finlândia*

Regulamentação do processo				Procedimentos				
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho	Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspectos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
- Gestão do desempenho; a base da avaliação do desempenho é geralmente estabelecida no contrato entre o empregado e o empregador (governo local empregador e sindicatos dos professores).	- A todos os professores.	- As bases da avaliação de desempenho são estabelecidas no contrato entre o governo local empregador e os sindicatos de professores; as práticas são acordadas a nível local.	- Autoridades locais e sindicatos de professores.	- O diretor da escola; - outros: de certa forma, a autoavaliação do professor é a base para a discussão sobre o desempenho entre o diretor da escola e o professor.	- Os professores são avaliados através dos objetivos e conteúdos do núcleo do currículo nacional, ou mesmo através do plano de desenvolvimento escolar anual.	- Não existem critérios específicos, mas os termos e condições da avaliação baseiam-se no contrato estabelecido entre o governo local empregador e os sindicatos de professores.	- Definição de objetivos e entrevista/diálogo com o professor; - autoavaliação do professor.	Sem informação.
Uso dos resultados								
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação	Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira	Impacto dos resultados da avaliação na remuneração	Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho	Respostas para desempenhos insatisfatórios				
- Sim, para todos os professores.	Não se aplica.	- É pago um subsídio em resultado de um bom desempenho.	- Todos os professores têm um plano de desenvolvimento individual que é desenhado em cooperação com o diretor da escola; - a base para o plano de desenvolvimento é desenhada no contrato estabelecido entre o governo local empregador e os sindicatos.	Sem informação.				

### 3.2.5. Canadá

---

O Canadá tem uma população de 35.344.962 habitantes, distribuídos por dez províncias e três territórios<sup>85</sup> que constituem uma federação.

No que à educação diz respeito, não existe um ministério da educação a nível federal. Em vez disso, cada um dos dez governos provinciais e dos três territoriais é responsável pelo desenvolvimento do currículo e por determinar as políticas educativas. No entanto, cada ministério provincial e territorial reconhece a importância da manutenção de altos padrões de qualidade nas práticas educativas. O Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC), constituído pelos chefes dos ministérios provinciais e territoriais da educação, trabalha em conjunto no delinear das políticas, pelo que não é possível encontrar diferenças significativas entre elas.

Em 1999, o CMEC publicou a “Declaração de Vitória” que estabeleceu metas educacionais a nível nacional as quais, para além do desenvolvimento pessoal dos estudantes, se focavam no desenvolvimento de objetivos sociais e económicos no Canadá. Para tal, a declaração delineou um conjunto de objetivos práticos, como a colaboração entre províncias e territórios, a expansão do acesso ao ensino superior e uma maior ligação do CMEC ao governo federal. Entre as políticas adotadas pela maioria ou pela totalidade das províncias e territórios, contam-se a adoção de um currículo comum para todas as escolas dentro da cada província ou território; programas de formação inicial de professores altamente seletivos e a integração dos filhos dos imigrantes no sistema educativo<sup>86</sup>.

Na província de Ontário, que educa 40% dos estudantes do Canadá, operou-se uma mudança no modelo de avaliação dos professores, ditada essencialmente por questões políticas, e cujo resultado é interessante quando se analisam modelos de avaliação de desempenho de professores e as suas consequências. Antes das eleições de 2003, o governo conservador tinha adotado uma estratégia de reforma da educação agressiva e centralizada, baseada em testes e na responsabilização do professor, num

---

<sup>85</sup> Informação disponível em <http://www.statcan.gc.ca>. Acedido em 22 de maio de 2014.

<sup>86</sup> O Canadá é o país com maior taxa de imigrantes, na América do Norte. Informação disponível em <http://www.statcan.gc.ca>. Acedido em 22 de maio de 2014.

ambiente político que hostilizava estes profissionais e os seus sindicatos. Durante a campanha eleitoral de 2003, os liberais, que venceram, apresentaram uma abordagem alternativa que também insistiu na qualidade do ensino, mas que envolveu os professores num esforço conjunto para desenvolver a sua capacidade para cumprir os mesmos desafios que o governo anterior tinha apresentado. Passou-se, deste modo, de um ambiente de conflito agudo para um estado de colaboração que se revelou frutuoso nos resultados alcançados.

Para além desta mudança, a partir de 2003 e até 2010, o Ministério da Educação de Ontário implementou mais uma série de reformas com especial incidência na alfabetização e na identificação de potenciais abandonos por parte dos estudantes antes de terminarem o ensino secundário. Ao criar um mecanismo de ajuda adicional para o sucesso educativo e ao desenvolver novos cursos do ensino secundário para envolver um maior número de estudantes, a província de Ontário aumentou as taxas de conclusão do ensino secundário de forma significativa (de 68% em 2003 para 81% em 2011).

É reconhecido que a qualidade dos professores é o ponto forte da educação no Canadá. Esta qualidade é procurada desde os programas de formação inicial, que são bastante seletivos, o que leva a que sejam frequentados pelos melhores alunos de cada uma das províncias e dos territórios. Os salários dos professores variam amplamente entre as diferentes províncias e territórios, contudo, na sua maior parte, são bastante elevados quando comparados com os de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação. A carreira proporciona promoções aos professores cuja competência é reconhecida. (CIEB, 2014a). A avaliação de desempenho docente encontra-se sistematizada no Quadro 13.

Quadro 13 (1/2)

*A avaliação de desempenho docente além-fronteiras- Canadá*

Regulamentação do processo					Procedimentos			
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho	Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspectos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
- Avaliação de desempenho regular de 5 em 5 anos.	- A todos os professores.	- Obrigatoriamente periódica; - os professores de carreira são avaliados cada 5 anos; - para avaliar aspetos do desempenho, pode ocorrer discricionariamente segundo o parecer do diretor.	- As Autoridades educacionais provinciais ou territoriais ou governos.	- O diretor.	- Existe uma descrição dos deveres gerais e profissionais dos professores.	- Planificação e preparação das atividades letivas; - prática letiva; - ambiente da sala de aula; - desenvolvimento profissional. - contribuição para o desenvolvimento da escola.	- Observação de aulas; - diálogo com o professor; - colaboração dos pares; - inquéritos aos pais.	- Varia de acordo com as províncias/territórios.
- Avaliação para desenvolvimento profissional.	- A todos os professores.	- Obrigatoriamente periódica.	- As autoridades educacionais provinciais ou territoriais ou governos.	-O diretor.	- Existe uma descrição dos deveres gerais e profissionais dos professores.	- Planificação e preparação; - prática letiva; - ambiente da sala de aula; - desenvolvimento profissional. - contribuição para o desenvolvimento da escola.	- Observação de aulas; - diálogo com o professor; - colaboração dos pares; - inquéritos aos pais.	- Varia de acordo com as províncias/territórios.
- Avaliação durante o período probatório (com propósitos formativos e sumativos).	- Aos professores que se encontrem no período probatório.	- Permite a decisão sobre a situação profissional.	- As autoridades educacionais provinciais ou territoriais ou governos.	- O diretor; - um superintendente.	- Existem padrões de desempenho e competências ao nível das províncias.	- Prática letiva (compromisso com os alunos, aplicação da criatividade e da inovação); - ambiente da sala de aula (incluindo o ambiente de aprendizagem); - aumento das responsabilidades profissionais.	- Observação de aulas; - diálogo com o professor; - colaboração dos pares; - inquéritos aos pais.	- Varia de acordo com as províncias/territórios.

## Quadro 13 (2/2)

*A avaliação de desempenho docente além-fronteiras – Canadá*

<b>Uso dos resultados</b>				
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação	Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira	Impacto dos resultados da avaliação na remuneração	Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho	Respostas para desempenhos insatisfatórios
Sim, espera-se que influencie atividades de desenvolvimento profissional.	Não.	Não.	Nenhuma.	-Fica dependente da decisão do avaliador; - retirada ou inacessibilidade à lista prioritária; - fim do contrato de trabalho.
Sim, espera-se que influencie atividades de desenvolvimento profissional.	-Os resultados da avaliação influenciam a velocidade de progressão na carreira; - os resultados da avaliação permitirão ou não o acesso à lista prioritária, que possibilitará a realização de um contrato.	Não.	Nenhuma	- Retirada ou inacessibilidade à lista prioritária.
Sim, espera-se que influencie atividades de desenvolvimento profissional.	Sim.	Não.	- Reconhecimento; - aprendizagem profissional; - oportunidades de emprego.	- Treino obrigatório; - não renovação do contrato, - impossibilidade de estabelecer um contrato permanente; - perda da certificação.

### 3.2.6. Chile

---

De acordo com as políticas educativas deste país da América do Sul, os docentes constituem o fator mais importante no processo educativo e constituíram o foco da reforma iniciada em 1990. Neste sentido, uma das prioridades da reforma chilena orientou-se para o fortalecimento da profissão docente, incidindo especialmente na formação inicial, tendo para tal sido criado um programa de melhoria que foi posto em prática pelas instituições de educação que formam os professores e que se baseia na excelência do currículo académico lecionado nestas instituições<sup>87</sup>. Juntou-se ainda a tentativa de atrair para o ensino os melhores alunos do ensino secundário e, com este desidrato, desde 1990, o governo chileno tem feito grandes esforços para reabilitar o poder de compra dos professores, através do aumento dos salários que tinham sofrido cortes devido à crise que se instalou no país a partir de 1980.

O desempenho dos professores é avaliado regularmente e o resultado dessa avaliação tem consequências positivas ou negativas na carreira do professor. No primeiro caso, o profissional pode obter um aumento salarial; no segundo, no limite, pode ser obrigado a abandonar a profissão.

Existe uma outra avaliação, que é voluntária, cujo objetivo é reconhecer e premiar os melhores professores que tenham sido avaliados com nível de desempenho adequado e destacado e tenham alcançado um desempenho satisfatório na prova escrita de conhecimentos obrigatórios e pedagógicos. Atualmente, em consequência desta avaliação extraordinária, cerca de 7.900 docentes recebem o bónus salarial correspondente.

Mas o governo chileno não ficou por aqui no que respeita à procura da excelência dos professores. Existe também um programa, a *Asignación de Excelencia Pedagógica – AEP*, que teve início em 2002 como um programa voluntário para todos os docentes de estabelecimentos que recebem algum tipo de subsídio governamental (municipais ou particulares) com o intuito de identificar e reter os melhores profissionais. Os docentes reconhecidos como profissionais de excelência no ensino recebem incentivos financeiros

---

<sup>87</sup> Informação disponível em <http://www.parvularia.mineduc.cl> Acedido em 3 de maio de 2013.

que podem chegar ao equivalente a um salário anual por um período de dez anos consecutivos, conforme o tempo de experiência profissional, além de se poderem juntar à *Red de Maestros* que visa aproveitar as competências dos professores previamente avaliados como docentes de excelência pelo AEP, por meio do desenvolvimento de projetos de assessoria pedagógica com foco na melhoria das práticas dos docentes na sala de aula. A execução e aplicação dos projetos garantem também uma remuneração adicional a esses profissionais conforme o número de horas dedicadas.

Mas estes aspetos ligados à profissão docente não são os únicos postos em prática pelo governo chileno com o intuito de melhorar o seu sistema educativo. Assim, existe um sistema nacional de avaliação dos estabelecimentos educacionais subvencionados e que avalia as escolas de dois em dois anos. Desta avaliação, no caso do desempenho dos alunos se situar em níveis considerados superiores, resulta uma bonificação económica para os professores que nelas lecionam (Brito, 2011). O modelo de avaliação de desempenho docente chileno está descrito no Quadro 14.



Quadro 14

*A avaliação de desempenho docente além-fronteiras - Chile*

Regulamentação do processo					Procedimentos				
Situações em que se aplica a avaliação de desempenho		Professores a quem se aplica a avaliação	Circunstâncias que levam o professor a ser avaliado e a frequência da avaliação	Quem determina os procedimentos para a avaliação de desempenho	Quem são os avaliadores	Padrões de desempenho para a avaliação	Aspectos do desempenho do professor que serão avaliados	Instrumentos e fontes de informação usados	Transformação do resultado da avaliação numa classificação
Avaliação regular.	Professores que mantêm atividade na sala de aula, nas escolas públicas.	-Obrigatória e periódica; -de 4 em 4 anos, se os resultados forem satisfatórios, caso contrário de ano a ano ou de 2 em 2 anos.	Autoridade central da educação ou governo.	- Avaliadores externos acreditados; - diretor da escola; - professores de outras escolas; - comissão local de avaliação (composta por pares avaliadores do mesmo local).	- Existem padrões nacional de desempenho docente.	- Planificação e preparação das atividades letivas; - prática letiva; - ambiente da sala de aula; - competências para avaliar os alunos.	- Autoavaliação do professor; - relatório do diretor da escola; - diálogo com os pares avaliadores; - portefólio; - observação de aulas (com recurso a gravação).	Sim (4 níveis).	
Uso dos resultados									
Inclusão de atividades de desenvolvimento profissional nos resultados da avaliação		Impacto dos resultados da avaliação na progressão na carreira		Impacto dos resultados da avaliação na remuneração		Outras recompensas que resultem da avaliação de desempenho		Respostas para desempenhos insatisfatórios	
-Há resultados do plano de desenvolvimento do professor para todos os que obtiverem “Básico” ou “Insuficiente” na avaliação.		Não.		- Os professores com uma avaliação satisfatória podem optar por uma avaliação adicional; no caso de uma segunda avaliação satisfatória, recebem um aumento salarial.		Nenhumas.		- Treino obrigatório; - demissão.	

Analisando estes quadros e tentando compreender as realidades que eles retrataram, somos forçados a dizer que não é possível estabelecer, entre todos eles, pontos de contacto que tornem possível a apresentação de linhas orientadoras das práticas avaliativas dos docentes, o que configura a existência de concepções globais de avaliação muito distintas e, em alguns casos, peculiares.

Podemos, porém, utilizar aquilo a que Cros (2004) chamou “oposições binárias” (p. 157) para tentar descrever os pressupostos que estão subjacentes a cada modelo de avaliação de desempenho. A primeira destas oposições binárias permite distinguir a concepção da profissão de professor como um trabalho estandardizado ou como uma profissão evolutiva. No primeiro caso, o objetivo é ter uma avaliação clara, igual para todos, transparente e explícita que se encontra plasmada em padrões de desempenho que se aplicam a todos os professores por igual. É o caso das avaliações postas em prática na Estónia, no Canadá (na avaliação desempenho regular e na avaliação para desenvolvimento profissional) e no Chile. Existe, contudo, a noção de que estes padrões de desempenho rígidos se tornam “prisões dolorosas” (p. 157) pela sua inépcia em abarcar a originalidade e a criatividade dos professores. Esta ideia permite alicerçar e avançar para a segunda concepção do trabalho do professor acima referida. Neste caso, a definição dos padrões de desempenho sustenta-se no carácter particular e contextualizado do trabalho do professor. São exemplo desta perspectiva as avaliações que têm lugar na China, em Singapura e na Finlândia.

Outra dicotomia que o autor encontra nos modelos de avaliação é a intenção de avaliar o professor isoladamente ou de considerar a avaliação do professor num sistema mais global que inclui a escola. Na primeira premissa, o professor é entendido como o único responsável pela aprendizagem dos seus alunos e esses resultados são determinantes na sua avaliação, como é o caso da China e de Singapura; na segunda, o professor é visto como um elemento de um conjunto que contribui para a formação dos alunos e o sucesso destes é entendido como resultado de um trabalho coletivo, como se verifica na Finlândia, na Estónia, no Canadá e no Chile.

Não muito longe desta dicotomia, encontra-se uma outra baseada na distinção entre uma avaliação destinada a gerir a carreira do professor, casos de Singapura, Estónia

e Canadá, ou uma avaliação que tende para a melhoria do ensino, o que acontece na China, na Finlândia e no Chile.

Outra característica distintiva nos modelos de avaliação é o facto de a avaliação ser realizada por indivíduos, rotulados como competentes para o desempenho de tal função, ou por equipas que dão lugar a avaliações discutidas e negociadas e que ilibam o resultado de eventuais contaminações subjetivas e pessoais. Esta última hipótese é a escolhida em todos os países analisados exceto no Canadá, para as avaliações de desempenho regulares e para desenvolvimento profissional, as quais são realizadas pelo diretor da escola.

A última oposição aparece sob a forma de uma avaliação ou autoavaliação, realizada externa ou internamente. Neste caso, o mais importante é a articulação entre os resultados da avaliação e as medidas de remediação face a resultados insatisfatórios. Excetuando a Finlândia, não existe nenhum país que faça assentar a avaliação de desempenho só na autoavaliação e, retirando o Canadá nos dois tipos de avaliação acima referidos, também não existe nenhum país que realize avaliação de desempenho só com avaliadores internos. Estas duas realidades podem consubstanciar a necessidade sentida pelos decisores de envolver vários avaliadores e vários instrumentos e fontes de informação no processo de avaliação de desempenho docente, como forma de avaliar a justiça e a equidade do processo. Relativamente à articulação entre os desempenhos menos conseguidos e as medidas de recuperação, verifica-se que ela existe na Estónia, no Canadá e no Chile, não tendo sido disponibilizada informação nos casos da China, de Singapura e da Finlândia.

Em resumo, face a este panorama tão distinto no que diz respeito aos modelos, às práticas, aos intervenientes e ao uso dos resultados, somos de algum modo tentados a concluir que a avaliação de desempenho assume roupagens variadas, distintas e mesmo antagónicas, condicionadas pelos atores, pelas políticas, pelas condições sociais e económicas presentes aquando da definição dos seus princípios e na hora da implementação das suas práticas e é influenciada por variáveis muito poderosas que condicionam os sistemas educativos de cada país, entre as quais se contam a cultura e a tradição avaliativa<sup>88</sup>. Cabe a cada decisor e a cada interveniente, mais do que copiar

---

<sup>88</sup> Cros (2004) acrescenta ainda que a avaliação de desempenho docente é condicionada pela postura colaborativa ou de confrontação que pode ser assumida pelos intervenientes na definição e implementação

modelos externos ou defender ideologias, conhecer a realidade com que se defronta e optar por um conjunto de orientações, teóricas e práticas, que viabilizem a implementação da avaliação de desempenho como forma de pilotagem do sistema educativo e da sua qualidade.

---

deste processo: autoridades políticas, sindicatos, associações de professores. Esta situação foi particularmente sentida em Portugal, como é retratado na secção 2.3.

# Parte II – Investigação empírica

## Capítulo IV

---

### Metodologia de investigação



Neste capítulo, pretendemos gizar um mapa dos procedimentos metodológicos postos em prática com a finalidade de atingir os objetivos anteriormente enunciados para este estudo, garantindo a clareza e a fundamentação das opções metodológicas.

Num primeiro momento, quisemos plasmar as questões de partida da investigação. De seguida, enunciámos um conjunto de ideias sobre as potencialidades e limitação das abordagens quantitativa e qualitativa, tal como da sua utilização simultânea, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação. Após isso, descrevemos de modo pormenorizado as opções metodológicas selecionadas para esta investigação, em especial os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de tratamento de dados e a constituição da amostra.

---

#### **4.1. Questões de partida da investigação**

---

Face ao enquadramento teórico que definimos anteriormente, pareceu-nos premente apresentar a avaliação do modelo de avaliação de desempenho docente, em vigor entre 2007 e 2011, na perceção dos docentes inquiridos, e tentar definir um modelo de avaliação que se adeque às necessidades e especificidades da profissão docente, contando para isso com a participação dos professores na sua conceção e elaboração, como estratégia para a mobilização e aceitação do processo por parte destes profissionais.

As questões de partida que emergiram do quadro teórico invocado, e que recuperámos aqui, foram as seguintes:

- Como descrevem e avaliam os professores o modelo de avaliação de desempenho docente vigente entre 2007 e 2011?
- Que configuração deve assumir um modelo de avaliação de desempenho docente, de acordo com a visão dos professores?

Ao contribuir para responder às questões acima identificadas, o estudo teve como objetivos:

- Descrever e avaliar o modelo de avaliação docente vigente entre 2007 a 2011.

- Apresentar as características um modelo de avaliação docente de acordo com a visão de professores.
- Analisar as questões mais prementes da avaliação de desempenho docente.
- Contribuir para a reflexão acerca do modelo de avaliação de desempenho docente.

Desta forma, tendo em consideração as questões de partida e os objetivos do estudo, surgiram questões mais específicas que permitiram delinear a investigação, definir as áreas de atuação e servir de base para a recolha de evidências:

- Como foi percecionado pelos professores o modelo de ADD que vigorou de 2007 a 2011?
- Que avaliação fazem os professores desse modelo?
- Quais as finalidades e objetivos que os professores apontam para a ADD?
- Quem consideram os professores que devem ser os responsáveis pela ADD?
- Que articulação deve existir entre a ADD e outros componentes de avaliação da escola?
- Que carácter e natureza deve assumir a ADD?
- Quais os padrões de desempenho, os aspetos avaliados e os critérios de avaliação que devem ser postos em prática na ADD?
- Que instrumentos e fontes de informação devem ser privilegiados na ADD?
- Quem devem ser os avaliadores e que perfil devem revelar?
- Que usos devem ser dados aos resultados da ADD?

---

## **4.2. Enquadramento metodológico**

---

A investigação empírica<sup>89</sup> que realizámos almejou descrever o carácter complexo e sistémico da avaliação de desempenho docente e levou-nos a procurar métodos de

---

<sup>89</sup> Por investigação empírica entende-se “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2008, p. 19).



investigação<sup>90</sup> que permitissem abranger a pluralidade do tema em análise, mas que não levassem à dispersão, tanto na recolha como na análise dos dados, para que pudéssemos concretizar este estudo e responder às questões que orientaram esta pesquisa.

Como já foi definido atrás, o objetivo deste estudo de investigação foi proporcionar um conjunto de respostas face a procedimentos anteriores de avaliação de desempenho docente e procurar a definição de um modelo avaliativo relativamente consensual.

Sendo que a avaliação de desempenho dos professores é um tema controverso, polémico, difícil, ou mesmo explosivo, nas palavras de Hadji (1995), considerámos conveniente abordá-lo através de uma metodologia que nos possibilitasse a recolha das opiniões de um conjunto de professores e educadores, uma vez que estes profissionais são duplamente interessados nesta questão: como é reconhecido, não é possível construir e executar a avaliação de professores entendendo-os como antagonistas ou excluindo a sua participação, ao mesmo tempo que deste processo dependem a avaliação e o reconhecimento profissional que certificam percursos e permitem melhorar os desempenhos destes atores educativos. Desta forma, quisemos conhecer com precisão as suas opiniões e identificar pontos de consenso e de desacordo. Para além disso, nunca é demais chamar a atenção para esta problemática, pelo que desejámos contribuir para a consciencialização e discussão sobre a mesma.

Perscrutando o passado, verificámos, tal como afirma Fernandes (1991), que a “investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação” (p.1). Por outras palavras, os investigadores têm privilegiado os processos de medida, os métodos experimentais, a análise estatística de dados para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e descrever situações educacionais da forma mais rigorosa possível. No entanto, esta metodologia apresenta limitações, pelo que a investigação qualitativa veio colmatar as falhas e as lacunas da abordagem quantitativa,

---

<sup>90</sup> Os métodos de investigação constituem o “conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

o que aponta para fundamentos conceituais distintos que se suportam em paradigmas divergentes.

A abordagem quantitativa tem as suas raízes no paradigma positivista de Augusto Comte. Em linhas gerais, considera-se que existe uma realidade objetiva que deve ser interpretada objetivamente pelo investigador, pelo que cada fenómeno terá uma e uma só interpretação objetiva (científica). Por outro lado, a abordagem qualitativa baseia-se no paradigma interpretativo que tem como suporte o idealismo de Kant, admitindo não existir uma só interpretação (objetiva) da realidade, mas sim tantas interpretações da realidade quantos os investigadores que a procurem interpretar. Estas bases distintas e conceitualmente antagónicas têm consequências em vários aspetos da investigação como o controlo, a neutralidade do investigador, a generalização, entre outros (Fernandes, 1991). De seguida, apresentaram-se as diferenças mais significativas.

A investigação quantitativa tem como objetivos a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo, geralmente, a partir de uma amostra, o que implica a seleção aleatória dos sujeitos de investigação, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos. Estes objetivos implicam a utilização de técnicas<sup>91</sup> para selecionar e dimensionar a amostra e o uso de técnicas estatísticas com eficácia reconhecida<sup>92</sup>.

Apesar deste rigor, as limitações desta abordagem, quando aplicada às Ciências Sociais, são várias e estão ligadas à própria natureza dos fenómenos estudados: Fernandes (1991) refere a dificuldade na transposição de dados que são condicionados pela complexidade dos seres, como os processos cognitivos e metacognitivos; Carmo e Ferreira (1998) mencionam o grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; a subjetividade por parte do investigador; a medição que é, muitas vezes, indireta, como no caso das atitudes e problemas de validade<sup>93</sup> e fiabilidade<sup>94</sup> nos

---

<sup>91</sup> As técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis e suscetíveis de serem replicados (Carmo & Ferreira, 1998).

<sup>92</sup> A título de exemplo, para a testagem de hipótese, utilizam-se o teste *t*, o teste *Mann-Whitney*, a análise da variância (ANOVA) ou a análise da variância multivariada (MANOVA) (Carmo & Ferreira, 1998).

<sup>93</sup> A validade de um instrumento diz respeito à sua adequação para medir o “objeto” em estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

<sup>94</sup> A fiabilidade de um instrumento representa a sua capacidade para que diferentes investigadores obtenham os mesmos resultados (Carmo & Ferreira, 1998).

instrumentos de medição. Fernandes (1991) esclarece que as conclusões das investigações quantitativas são, por vezes, limitadas pelo facto de o desenvolvimento da experiência ter de atender a aspetos de validade interna e externa. A validade interna é conseguida quando as variáveis estranhas (história dos sujeitos, maturação, efeitos devidos à administração dos testes, seleção da amostra) são adequadamente controladas pelo investigador, o que pode ser feito através de um bom plano experimental e da seleção aleatória dos sujeitos. Todavia, raramente essas condições estão reunidas na investigação educacional. A validade externa está relacionada com a generalização dos resultados, que pode ser condicionada pelo efeito reativo dos testes, pela interação do tratamento experimental com as características dos sujeitos, pelo momento em que a investigação é conduzida, pela interferência de outras possíveis experiências ou ainda pelo conhecimento que os sujeitos possam ter de que estão a participar numa investigação. Para além destas condicionantes, a validade externa da abordagem quantitativa em investigação educacional é afetada pela dificuldade em seguir as regras do inquérito científico e pela construção de instrumentos de recolha de dados nem sempre válidos nem fiáveis, o que torna difícil a comparação entre grupos. Por último, os objetos de estudo nesta área do saber revelam-se densos e intrincados, em resultado de processos humanos e sociais que são abrangentes e dinâmicos, o que dificulta a linearidade característica desta abordagem. Ponderando estes óbices, não é difícil questionar a sua adequação para a compreensão de realidades complexas.

A investigação qualitativa, por seu lado, tem por objetivo a compreensão mais profunda dos problemas, pretendendo investigar o que está por detrás dos comportamentos, atitudes ou convicções. Difere da metodologia quantitativa por não revelar grandes preocupações com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados, o que a torna mais displicente relativamente à validade e à fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados – o instrumento é o investigador, pelo que a qualidade (validade e fiabilidade) depende muito da sua sensibilidade, integridade e conhecimento (Fernandes, 1991).

Esta abordagem caracteriza-se por ser indutiva, isto é, os dados são recolhidos não para confirmar hipóteses previamente construídas, pelo contrário, as abstrações são elaboradas à medida que os dados particulares vão sendo recolhidos e agrupados. Na

realidade, trata-se de uma teoria que é desenvolvida “de baixo para cima”, tendo como base os dados obtidos e que são interrelacionados. Os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa e consideram que tudo tem potencial para constituir uma pista de investigação, o que potencia a função da descrição quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. Outra característica reconhecida prende-se com o facto de ser uma metodologia de investigação naturalista, no sentido de uma abordagem contextualizada para a recolha de dados, ou seja, os investigadores qualitativos entendem que as ações são mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, daí que frequentem os locais de estudo, de forma discreta para interferirem minimamente com o contexto. Face a esta postura, é natural que esta abordagem atribua grande importância ao significado, isto é, à perspectiva dos participantes e, para que isso tenha lugar, os investigadores fazem questão de se certificar de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente, tomando em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Tendo em atenção as características já expostas, é fácil concluir que o interesse, nesta abordagem, recai mais sobre o processo do que sobre o produto, isto é, as técnicas quantitativas mostram o modo como as mudanças se verificaram, enquanto as estratégias qualitativas demonstram como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias (Bogdan & Biklen, 1994).

Pese embora estas qualidades, a abordagem qualitativa apresenta limitações. A questão da objetividade é, claramente, uma delas. O facto de a perceção que um sujeito tem de um dado fenómeno ser fortemente condicionada ou mesmo distorcida pelas suas convicções ou interesses põe em causa a forte componente de observação que é usada na recolha dos dados. Contudo, esta limitação pode ser minimizada pela maior experiência do investigador ou pelos conhecimentos e sensibilidade que demonstre possuir. Outras duas dificuldades podem ser mencionadas: a primeira prende-se com o tempo necessário para a realização da investigação, o que requer grande dedicação temporal e financeira por parte do investigador; a segunda tem a ver com o comportamento que os sujeitos podem adotar ao aperceberem-se das reações que o investigador espera que eles tenham, o que poderia viciar os resultados obtidos (Fernandes, 1991).

Esquemáticamente, podemos apresentar as características destes dois paradigmas (Tabela 3).

Tabela 3

*Caraterísticas dos paradigmas quantitativo e qualitativo (Reichardt & Cook, 2005)*

<b>Paradigma quantitativo</b>	<b>Paradigma qualitativo</b>
Preconiza a utilização de métodos quantitativos	Preconiza a utilização de métodos qualitativos
Positivismo lógico; procura os factos ou causas dos fenómenos sociais, prestando pouca atenção aos estados subjetivos dos indivíduos	Fenomenologismo e compreensão: interessado em compreender a conduta humana desde a perspetiva de quem atua
Medição permanente e controlada	Observação naturalista e sem controlo
Objetivo	Subjetivo
Observador colocado à margem dos dados, perspetiva exterior	Observador próximo dos dados, perspetiva interior
Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, reducionista, significância, hipotético e dedutivo	Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, descritivo e indutivo
Orientado para o resultado	Orientado para o processo
Fiável: dados sólidos e replicáveis	Válido: dados reais e profundos
Generalizável	Não generalizável
Particularista	Holístico
Assume uma realidade estável	Assume uma realidade dinâmica

Postas assim estas diferenças, poder-se-ia pensar que as duas abordagens, que se baseiam em paradigmas distintos, são inconciliáveis. Tal é a opinião de um conjunto de autores, como referem Carmo e Ferreira (1998), chegando mesmo a afirmar que, devido à fundamentação de cada uma das abordagens em pressupostos diferentes, a utilização conjunta tem implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de diferentes métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

Há, ainda assim, outros investigadores que consideram possível a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas na investigação educacional (Fernandes, 1991;

Reichardt & Cook, 2005). Estes últimos autores apontam três razões para a utilização conjunta destas abordagens: em primeiro lugar, como a investigação educacional tem normalmente vários propósitos que devem ser observados em condições exigentes, a variedade de abordagens utilizadas constitui uma vantagem; em segundo lugar, quando usadas em conjunto e com os mesmos propósitos, os dois tipos de abordagens podem reforçar-se mutuamente de tal modo que nos fornecerão perceções impossíveis de obter no caso da utilização singular; por último, como nenhuma abordagem está livre de preconceitos, a melhor forma de chegar à verdade é através do emprego de múltiplas técnicas que permitirão a triangulação<sup>95</sup> dos resultados.

Apesar do benefício reconhecido no uso de diferentes abordagens na investigação educacional, Reichardt e Cook (2005) advertem para as dificuldades inerentes a tal situação e que se prendem com o custo destas investigações, com o tempo que será necessário despende e com a experiência e competência do investigador para manusear estas diferentes abordagens, pelo que é sempre preferível que a utilização conjunta das abordagens seja posta em prática por equipas interdisciplinares.

#### **4.2.1. Opções metodológicas**

---

Chegados a este ponto, considerámos que, tal como afirmam Minayo e Sanches (1993),

nenhuma das duas [abordagens], porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa [da realidade]. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exeqüível. (p. 239)

Desta forma, ponderámos que a melhor opção metodológica, face aos objetivos que pretendíamos alcançar, seria a utilização de uma abordagem mista quantitativa e

---

<sup>95</sup> De acordo com Carmo e Ferreira (1989), a triangulação, isto é, a combinação de abordagens e métodos no estudo dos mesmos fenómenos, pode ser realizada através de quatro tipos: triangulação de dados – quando se emprega uma variedade de fontes no mesmo estudo; triangulação de investigadores – sempre que há vários investigadores ou avaliadores a estudos o mesmo fenómeno; triangulação de teorias – permite a abordagem do mesmo conjunto de dados através de várias perspetivas; triangulação metodológica – advoga o uso de diferentes métodos para estudar um problema ou programa.

qualitativa, fazendo recurso do inquérito<sup>96</sup> - questionário e entrevista-, como técnica de recolha de dados, e da análise estatística (descritiva e inferencial) e da análise de conteúdo, como técnicas de análise de dados.

A opção pela abordagem quantitativa, corporizada pelo questionário e respetiva análise de dados, legitimou-se pela pretensão de conhecer as perceções de um grupo alargado de professores e educadores relativamente a modelos de avaliação do desempenho docente, na medida em que esta abordagem nos facilitou o acesso a grandes números, perspetivando uma visão global da realidade investigada.

A abordagem qualitativa<sup>97</sup>, concretizada pela entrevista e consequente análise qualitativa de conteúdo, veio, no caso presente, aduzir elementos que não são tão perceptíveis aquando da utilização de técnicas de recolha de dados quantitativas, como é o caso do questionário, e confirmar ou não os dados por ele obtidos. No fundo, pretendemos captar representações, atitudes, opiniões, valores e significados atribuídos pelo inquirido ao objeto em análise (Quivy & Campenhoudt, 1995). Considerámos ainda que a utilização de várias abordagens constituía, assim, um meio para a aumentar a riqueza, complexidade e rigor da compreensão do objeto em estudo.

Esquemáticamente, podemos apresentar a metodologia de recolha e análise de dados de acordo com o Quadro 15.

---

<sup>96</sup> O inquérito descreve-se como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua como inquiridor” (Glihlione & Matalon, 1997, p.8). De acordo com Ferreira (2007), “o inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (p. 167).

<sup>97</sup> Ghihlione e Matalon (1997) esclarecem que “pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados” (p. 106).

Quadro 15

*Resumo da metodologia de investigação*

	<b>Abordagem quantitativa</b>	<b>Abordagem qualitativa</b>
Técnicas/instrumentos de recolha de dados	Questionário	Entrevistas
Técnicas de análise de dados	Análise estatística (descritiva e inferencial)	Análise de conteúdo

Considerando, como Ferreira (2007), que toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar, parece-nos importante justificar a seleção das técnicas/instrumentos de recolha de dados e das técnicas de análise de dados.

A escolha do questionário prendeu-se com o facto de ele ser usado pelo investigador, tal como as entrevistas, para transformar em dados a informação diretamente comunicada pelo sujeito interrogado. Desta forma, esta técnica de recolha de dados possibilita o acesso ao conhecimento que cada sujeito dispõe sobre as temáticas em análise, ou seja, torna possível o acesso à informação ou conhecimento, aos valores e às preferências, às atitudes e às crenças, a experiências passadas ou atuais. Como se trata de um documento de autorregisto, estivemos cientes de que poderiam verificar-se alguns problemas na sua aplicação, como a obtenção da cooperação dos sujeitos, o desconhecimento de algumas respostas por parte dos respondentes e a propensão que estes poderiam ter para transmitir uma imagem culturalmente aceitável e de acordo com as normas sociais (Tuckman, 2000).

Apresentamos as vantagens e desvantagens desta técnica de recolha de dados, na Tabela 4 com o especial propósito de precaver alguns dos inconvenientes enunciados.



Tabela 4

*Vantagens e desvantagens da utilização do questionário em investigação (Lakatos & Marconi, 2003)*

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Economiza tempo e obtém grande número de dados	Porcentagem relativamente pequena de retorno dos questionários
Atinge um maior número de pessoas simultaneamente	Grande número de perguntas sem resposta
Obtém respostas mais rápidas e mais precisas	Impossibilidade de ajudar os informantes em questões mal compreendidas
Existe maior liberdade nas respostas, em resultado do anonimato	A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente
Há maior segurança pelo facto das respostas não serem identificadas	A leitura de uma questão pode influenciar a resposta de outras
Verifica-se menor risco de distorção, pela menor influência do investigador	A devolução tardia pode prejudicar a aplicação dos resultados
Há mais tempo para responder, de acordo com a disponibilidade dos inquiridos	O desconhecimento das condições de preenchimento torna difícil o controlo e a verificação

O principal fator distintivo entre uma entrevista e um questionário reside no facto de a primeira ser realizada em situação presencial enquanto o segundo é administrado à distância (Carmo & Ferreira, 1998).

A entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante adequada para a obtenção de informações acerca de pessoas (conhecimentos, vivências, expectativas, opiniões), pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos entendem e interpretam as suas vivências, uma vez que é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas, tal como aconteceu no presente estudo.

Classicamente, distinguem-se três tipos de entrevistas: livres, semiestruturadas (ou semidiretivas), ou estruturadas (ou diretivas). Nas entrevistas livres, o entrevistado discorre de acordo com a sua vontade sobre o assunto solicitado pelo entrevistador, que se limita a apresentar o tema da entrevista, cujas características essenciais resultam do seu carácter alargado e ambíguo. A noção de ambiguidade revela-se importante nesta situação

porque é ela que permite ao entrevistado desenvolver o seu próprio raciocínio a propósito de um tema muito geral que não inclui qualquer quadro de referência particular. No segundo tipo, existe um esquema de entrevista, o qual não condiciona a ordem pela qual os temas devem ser abordados. A ambiguidade é menor do que no tipo anteriormente referido, na medida em que o esquema da entrevista estrutura o indivíduo. Na entrevista estruturada, os métodos utilizados são comparáveis aos utilizados por um entrevistador clássico que coloca questões delimitadas por um questionário. O quadro de referências é definido (existem categorias estruturantes) e não existe ambiguidade na abordagem do tema (Gliugione & Matalon, 1997).

A entrevista permite que o entrevistador, por estar em contacto directo com o respondente, auxilie a sua expressão, evitando que se desvie do tema escolhido. Frequentemente, o entrevistado é levado a refletir sobre o assunto analisado, ou pela primeira vez ou de forma diferente da habitual, o que contribui para que a comunicação que resulta da entrevista seja um processo de elaboração do pensamento e não seja só um dado (Quivy & Campenhoudt, 2013). Face ao questionário, a entrevista permite colocar questões personalizadas a cada respondente, possibilita o aprofundar de temas e pode ser aplicada a indivíduos de todos os estatutos socioeconómicos. Não obstante estas vantagens, o número limitado de sujeitos a que pode ser aplicada e a maior margem de erro pela fraca padronização que apresenta constituem limitações ao seu uso (Tuckman, 2000).

A Tabela 5 apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens que deve ser tido em conta quando se opta por esta técnica de recolha de dados.

Tabela 5

*Vantagens e desvantagens da utilização da entrevista em investigação (Lakatos & Marconi, 2003)*

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Pode ser utilizada com todos os segmentos da população, pelo que fornece uma melhor amostragem	Pode existir dificuldade de comunicação ou expressão de ambas as partes
Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas	Existe a possibilidade do entrevistado ser influenciado pelo entrevistador
Oferece melhor oportunidade para avaliar atitudes e condutas	Pode não existir disponibilidade do entrevistado para fornecer as informações solicitadas
Permite obter informações mais precisas, podendo ser comprovadas de imediato as discordâncias	Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada

A nossa opção por uma abordagem mista permitiu-nos tornar as limitações de cada técnica de recolha de dados, pelo que decidimos construir, validar e aplicar um questionário atinente à problemática da avaliação de desempenho docente, como forma de atingir facilmente um grande número de respondentes e, para além disso, considerámos que seria importante complementar e cruzar a informação assim obtida com os dados provenientes de uma entrevista semiestruturada a um grupo reduzido de sujeitos, no intuito de explorar com maior profundidade as respostas, personalizando as perguntas ao longo do diálogo. Esta mescla de instrumentos de recolha de dados pretendeu aumentar a confiança nas interpretações dos resultados e assegurar a triangulação metodológica.

Justificada que foi a escolha das técnicas e instrumentos da recolha de dados, passámos a uma breve justificação das técnicas de análise de dados que considerámos relevante aplicar neste estudo e que descrevemos mais à frente de forma detalhada.

Através da aplicação do questionário, contámos obter um conjunto de dados quantitativos que são especialmente próprios para a análise estatística. Na análise destes dados, o investigador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações (Lakatos & Marconi, 2003). Algumas das conclusões a que pretendemos chegar exprimiram-se diretamente por meio de respostas recolhidas, por exemplo, o nosso interesse recaiu sobre perceções expressas em opiniões ou pela relação entre certas características (grau académico, tempo de serviço, entre outras) e essas opiniões (Ghiglione & Matalon, 1997). Utilizámos a estatística

descritiva, cujo objetivo básico foi sintetizar uma série de valores da mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, e a estatística inferencial que procura, a partir dos dados recolhidos, obter conclusões gerais (Micayo & Sanches, 1993).

Para além do questionário, utilizámos as entrevistas para recolha de informação, pelo que se tornou necessário proceder à análise dos dados obtidos, tendo para tal aplicado aquilo a que a literatura se refere como a análise de conteúdo e que Bardin (2004) define como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Esta análise consiste no processo de busca e de organização sistemático de transcrição da entrevista com o objetivo de aumentar a compreensão desse material e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. A análise envolveu o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos mais importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994).

Paulatinamente, descrevemos uma investigação de matriz descritiva visto que

esta área de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objeto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. A informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213)

#### **4.2.2. Critérios de qualidade**

---

Partimos para esta investigação tendo em mente uma estratégia de pesquisa flexível, adaptada ao objeto de estudo e que possibilitasse reajustes de acordo com o decorrer da investigação, fazendo uso de cada uma das abordagens de molde a materializar os objetivos definidos.

No entanto, as diferenças conceituais sinalizadas entre estas duas abordagens poder-se-iam refletir na forma de equacionar a questão da qualidade científica dos dados obtidos na investigação e, conseqüentemente, na sua interpretação<sup>98</sup>. Assumindo este facto, restou-nos indagar os critérios de rigor que cada uma delas preconiza.

Depois de consultada a literatura, apurámos que na abordagem quantitativa utiliza-se a fiabilidade e a validade dos instrumentos de recolha de dados como forma de garantir a qualidade e o rigor da informação coligida. Considera-se que um instrumento é fiável se, aplicado duas vezes ao mesmo fenómeno, fornecer os mesmos resultados, independentemente das circunstâncias de aplicação (Carmo & Ferreira, 1998; Bell, 2008; Coutinho, 2014). Existem formas de verificar a fiabilidade recorrendo a escalas e testes, como o método de teste-reteste (aplicar o mesmo teste decorrido algum tempo após o primeiro); o método das formas paralelas (correlacionar duas versões equivalente dos mesmos temas e os resultados); o método da bipartição (dividir os assuntos do teste em duas metades equivalentes, sendo depois as pontuações correlacionadas); e o método da consistência interna (obter a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento) (Moreira, 2004; Bell, 2008; Coutinho, 2014).

No que diz respeito à validade, ela constitui o melhor indicador da qualidade de um instrumento, ao revelar se, de facto, ele mede aquilo que acreditamos que ele mede ou, por outras palavras, se os dados obtidos refletem ou traduzem a realidade. É possível enumerar três tipos de validade, relativamente aos instrumentos: i) validade de critério<sup>99</sup>, verificada através do grau com que os resultados de um instrumento de medição se correlacionam com resultados obtidos através de outro instrumento já existente; ii) validade de conteúdo, que permite saber se o conteúdo dos itens do instrumento de medida cobre os aspetos mais relevantes do construto/conceito que o instrumento pretende medir; iii) validade de conceito ou construto, considerada a mais ampla de todas as validades por englobar as anteriores, ao viabilizar a avaliação do grau de consonância entre os

---

<sup>98</sup> A possibilidade da abordagem qualitativa usar critérios distintos dos preconizados no quadro da abordagem quantitativa para garantir a qualidade informativa dos seus dados e dos resultados das suas investigações é defendida por um conjunto de autores, embora não seja unânime (Cf. Coutinho, 2014).

<sup>99</sup> Dentro da validade de critério, é possível distinguir dois tipos em função da escala de tempo que medeia a comparação: a validade concorrencial (ou concorrente) – é o grau com que os resultados de um novo instrumento se correlacionam com os resultados de outro já existente; validade preditiva – é o grau com que o resultado de um instrumento prevê desempenhos futuros dos sujeitos noutras situações (Tuckman, 2000; Coutinho, 2014).

resultados obtidos com um instrumento e a teoria e a prática que lhe estão subjacentes (Ghilione & Matalon, 1997; Tuckman, 2000; Coutinho, 2014).

A fiabilidade e a validade dos instrumentos de recolha de dados contribuem para a validade interna e externa das investigações que utilizam a abordagem quantitativa e que já definimos na secção 3.3. A validade interna pode ser controlada pondo em prática um conjunto de estratégias, entre as quais se contam: i) a designação aleatória dos participantes para o grupo experimental e para o grupo de controlo; ii) a correspondência dos pares de intervenientes com base nas principais variáveis de controlo; iii) a delimitação da população; iv) eliminação de influências externas. A validade externa torna-se efetiva através da seleção de amostras aleatórias ou aleatórias estratificadas, extraídas de uma população tão ampla quanto seja viável e mantendo os tratamentos e os processos de medida tão isentos quanto possível (Tuckman, 2000).

Por seu lado, a abordagem qualitativa utiliza estratégias de verificação que asseguram ao mesmo tempo a fiabilidade e a validade dos processos de recolha de dados. Entre elas contam-se: i) a coerência metodológica, assegurando uma articulação correta entre as questões de partida e os procedimentos metodológicos; ii) a adequação da amostra, que deve ser composta pelos participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa; iii) o processo interativo de análise e recolha de dados, de forma a conseguir uma interação mútua entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer; iv) o pensar de forma teórica, visto que as ideias surgem dos dados e são reconfirmadas por novos dados, o que origina novas ideias que devem ser confirmadas pelos dados já recolhidos; v) o desenvolvimento de uma teoria, que exige uma progressão sensata entre a perspetiva micro dos dados e a compreensão macro a nível teórico/concetual. Estas estratégias de verificação devem acompanhar de forma interativa o desenrolar de um projeto de investigação de forma a assegurarem o seu rigor e qualidade científica (Coutinho, 2014).

Deste modo, um estudo baseado na abordagem qualitativa atinge o rigor e a confiabilidade se apresentar os seguintes critérios: credibilidade, que diz respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa e que pode estabelecer um paralelo com a validade interna da abordagem quantitativa; e transferibilidade, que

designa a possibilidade de os resultados obtidos num determinado contexto poderem ser aplicados noutra contexto. Trata-se de um critério equivalente à validade externa da abordagem quantitativa, mas que deve ser encarado de forma distinta e mais restrita, uma vez que no caso da abordagem qualitativa a generalização é analítica, baseada em dados descritivos capazes de alicerçarem comparações e semelhanças, contrariamente à generalização científica da investigação experimental (Coutinho, 2014).

Depois de realizada esta sùmula, concluímos que algumas das estratégias apontadas para garantir a qualidade, tanto dos instrumentos de recolha de dados como da investigação em si, revestem-se de uma essência semelhante e concretizam-se de forma análoga nas duas abordagens. Assim sendo, decidimos sintetizar, de uma forma eclética e que nos pareceu adequada ao estudo presente e aos seus objetivos, os processo de verificação que asseguraram o controlo da qualidade dos instrumentos de recolha de dados e que pusemos em prática, em especial, a validade do construto, de forma a atestar a relação entre a teoria e as dimensões do questionário e da entrevista e as categorias da análise dos dados recolhidos, contando para tal com três estratégias: a) a construção de uma matriz concetual que serviu de suporte à elaboração do questionário e do guião das entrevistas, assim como das respetivas análises dos dados, o que contribuiu para a coerência metodológica, assegurando uma articulação correta entre as questões de partida e os procedimentos metodológicos; b) a validação dos instrumentos, efetivada pela audição da opinião de especialistas na área e pela realização de um estudo-piloto numa amostra da população; c) a triangulação das fontes de dados e a triangulação metodológica.

Estas estratégias contribuíram para a validade interna do trabalho de investigação, tornando-o credível. Para garantir a validade externa, embora tivéssemos consciência da dificuldade que é reconhecida à generalização de conclusões de um estudo baseado em perceções e opiniões, pusemos em prática um conjunto de procedimentos, descritos mais adiante, para a constituição da amostra e para garantir a sua representatividade, que nos asseguraram que, não sendo a amostra ótima, foi a amostra apropriada porque se adequou aos objetivos estabelecidos (Ghiglione & Matalon, 1997). O Quadro 16 apresenta um resumo dos critérios de qualidade postos em prática.

#### Quadro 16

##### Resumo da aplicação dos critérios de qualidade

<b>Crítérios de qualidade</b>	<b>Estratégias seguidas</b>	
Validade interna	Validade de construto	Construção de uma matriz conceitual
		Validação de instrumentos
		Triangulação de metodologia e fontes de dados
Validade externa	Procedimentos na constituição da amostra	

De acordo com a descrição que fizemos atrás, o nosso projeto de investigação reuniu duas abordagens – a quantitativa e a qualitativa – naquela que é a tendência atual de integração e que perspectiva uma complementaridade frutuosa, na medida em que a análise dos problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem cada uma para aportar, na senda da compreensão e explicação dos fenómenos em análise.

#### **4.2.3. Etapas do percurso investigativo**

---

Se bem que este processo de investigação tenha abarcado um período temporal extenso que foi atravessado por várias etapas e por diferentes estados de espírito dos atores, considerámos fundamental estabelecer uma agenda que nos permitisse seguir um fio condutor, o qual, ainda que encarado com alguma flexibilidade temporal e metodológica, fosse decisivo na construção do processo de análise pela sua garantia de sustentabilidade. As etapas que inicialmente definimos foram as seguintes.

- 1.<sup>a</sup> - Escolha do tema a ser estudado.
- 2.<sup>a</sup> - Leitura inicial da literatura de suporte.
- 3.<sup>a</sup> - Redação do desenho metodológico.
- 4.<sup>a</sup> - Leitura da literatura sobre o tema a ser estudado.
- 5.<sup>a</sup> - Redação da parte teórica do projeto de investigação.
- 6.<sup>a</sup> - Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados.
- 7.<sup>a</sup> - Colocação do questionário *on-line*.
- 8.<sup>a</sup> - Realização das entrevistas.



- 9.<sup>a</sup> - Criação de um banco de dados, com o auxílio do programa SPSS.
- 10.<sup>a</sup> - Tratamento e análise de dados provenientes do estudo empírico.
- 11.<sup>a</sup> - Síntese dos resultados, através da convergência de relações expressivas entre as diferentes áreas.
- 12.<sup>a</sup> - Apresentação das conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações sobre a mesma temática.

No que diz respeito à escolha do tema, esta apresentou-se-nos naturalmente, na medida em que a avaliação do desempenho é uma temática de grande relevância no desenvolvimento da qualidade e na busca da eficácia dos sistemas educativos, potenciada pela atualidade que a transformou no assunto mais discutido, dissecado e analisado nos anos de 2007 a 2011, nos meios educativos e não só, como já atrás referimos.

A segunda fase, leitura inicial da literatura de suporte, serviu para contactar principalmente com a produção em língua portuguesa que versava este tema. Para além disso, permitiu-nos encarar e concetualizar outras perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente, para além daquela que resultou do nosso conhecimento empírico da situação, condicionada pela nossa posição de professora e de avaliada. Serviu-nos, ainda, para preparar a terceira fase, através da informação que obtivemos sobre a realização de outras investigações.

Posto isto, considerámos pertinente conceber um desenho metodológico que nos permitisse abordar e aprofundar os conhecimentos sobre a realidade da ADD no sistema educativo português, o que aconteceu na terceira fase. Foi, provavelmente, o período de tempo onde se mesclaram ideias díspares, possibilidades várias e dubiedades diversas e que permitiram avanços e recuos no desenho metodológico que se pretendeu ágil, eficaz e confiável. Para a definição deste desenho metodológico, contribuiu também a leitura da literatura sobre abordagens em investigação educativa.

A quarta fase, realizada ao longo de um período de tempo significativo, permitiu-nos contactar com a teoria e a prática da avaliação de desempenho docente, a um nível mais profundo e que se situou para além das publicações em língua portuguesa. Incluímos nesta fase a análise e interpretação dos normativos legais que foram o sustentáculo da ADD em Portugal, durante o período temporal definido.

Na quinta fase, através do estudo e sistematização da literatura relevante que realizámos anteriormente, delineámos e concretizámos a construção de um quadro de referência teórico, crítico e analítico na área em análise e que originou a matriz de investigação.

As restantes fases foram descritas nas secções seguintes.

#### **4.2.4. Procedimentos de recolha de dados quantitativos**

---

##### **4.2.4.1. Construção do questionário**

---

Depois de procedermos à revisão da literatura, considerámos que seria necessário, de modo a assegurar a validade da investigação, elaborar uma matriz concetual oriunda da discussão de um quadro teórico que evidenciasse o problema e as questões de partida. Desta forma, poderiam ser identificados os principais objetos de análise, que estariam alinhados com o problema e as referidas questões. Socorremo-nos das indicações de Borralho, Fialho e Cid (2015) quando afirmam que “a matriz concetual de investigação é composta pelos objetos de análise e pelas respetivas dimensões. As dimensões inerentes a cada objeto são aspetos que levam à caracterização/compreensão desse mesmo objeto” (p. 66). Pretendemos, assim, criar uma matriz que abrangesse todos as componentes de um modelo de avaliação e que nos permitisse planejar, executar e operacionalizar um questionário cujas respostas possibilitassem a construção de um modelo de avaliação de desempenho que traduzisse as conceções e perceções dos professores e educadores que lecionaram no Algarve no ano em análise e, ao mesmo tempo, conduzissem à avaliação do modelo em vigor até ao final do ano de 2011. Tivemos presente que

a matriz concetual deverá ser sempre um elemento de referência para a construção dos instrumentos de investigação e para a análise dos dados e qualquer instrumento a ser utilizado para a recolha de dados deve ter em consideração os objetos, e respetivas dimensões, patentes na referida matriz. (Borralho, Fialho & Cid, 2015, p.66)

Elaborámos, pois, uma matriz concetual inicial (Quadro 17) que teve como base as dimensões/componentes do modelo de avaliação docente presentes no quadro de análise seguido neste estudo.

Quadro 17

*Matriz de investigação inicial*

Objeto	Dimensões/componentes
Modelo de avaliação do desempenho docente	Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho docente
	Responsáveis pela avaliação
	Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola
	Carácter e natureza da avaliação de desempenho docente
	Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação
	Instrumentos e fontes de informação
	Avaliadores/Desenvolvimento das competências para a avaliação
	Uso dos resultados da avaliação

A escolha desta matriz como base para a construção do questionário deveu-se a três motivos: em primeiro lugar, porque nos pareceu englobar as componentes essenciais num modelo de avaliação do desempenho docente; em segundo lugar, pela operacionalidade que revelou ao não ser demasiado ambiciosa na sua extensão; e, em terceiro lugar, por constituir um resumo de todas as dimensões/componentes a considerar na ADD que aparecem referidas por vários autores ou em estudos (Darling-Hammond, 1997; Simões, 2000; Paquay, 2004; Fernandes, 2008a; OECD, 2009) como sendo aquelas que devem ser tidas em conta aquando da conceção e implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente.

Considerando o nosso principal objetivo de investigação atrás descrito, as nossas questões de partida, todavia, iam para além da tentativa de definição do quadro concetual para um novo modelo de avaliação, pois também pretendíamos fazer uma descrição e avaliação, ainda que breves, do modelo de avaliação de desempenho docente que esteve em vigor desde 2007 até 2011. Decidimos, então, criar uma matriz concetual que comportasse estas duas dimensões de análise do objeto em estudo e que apresentámos no Quadro 18.

Quadro 18

*Matriz de investigação final*

Objeto	Dimensões	Componentes
Avaliação de desempenho docente	Avaliação do modelo de avaliação de desempenho docente em vigor desde 2007 até 2011	Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho docente
		Responsáveis pela avaliação
		Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola
		Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação
		Instrumentos e fontes de informação
		Avaliadores
		Avaliação global do processo
	Propostas para um modelo de avaliação de desempenho docente	Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho docente
		Responsáveis pela avaliação
		Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola
		Carácter e natureza da avaliação de desempenho docente
		Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação
		Instrumentos e fontes de informação
		Avaliadores/Desenvolvimento das competências para a avaliação
		Uso dos resultados da avaliação

Para a dimensão “Avaliação do modelo de avaliação de desempenho docente em vigor desde 2007 até 2011” utilizaram-se as mesmas componentes presentes na dimensão “Propostas para um modelo de avaliação de desempenho docente”, ainda que tivessem sido eliminadas e simplificadas algumas.

Tendo em conta esta matriz concetual, adaptámos a estrutura do questionário à realidade existente em Portugal, tendo para isso usado os elementos que constaram nos diferentes normativos que regeram a avaliação de desempenho em Portugal, nomeadamente, os Decretos Regulamentares n.º 2/2010, de 23 de junho, e n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, por terem sido os últimos normativos exarados até à data da elaboração deste trabalho e por nos permitirem construir um instrumento de recolha de dados onde a

confirmação ou a refutação de asserções foi fundamental para a construção de um modelo de avaliação de acordo com as perceções dos professores. Não quisemos, no entanto, limitar a construção desse modelo à realidade existente em Portugal, pelo que inserimos no questionário, tal como nas entrevistas, elementos que não fizeram parte das variantes do modelo de avaliação posto em prática em Portugal, a partir de 2007, mas que são considerados noutros países como, por exemplo, quando colocámos a hipótese de ter como fonte de informação na ADD testes a realizar aos professores, tal como vimos que acontece nos Estados Unidos da América.

Na tentativa de verificar a operacionalidade da matriz de investigação que nos propusemos utilizar, construámos uma matriz do questionário a aplicar (Quadro 19) com o objetivo de esquematizar e visualizar as dimensões, as componentes e os indicadores de uma forma mais abrangente.

Quadro 19 (1/3)

Matriz do questionário

Matriz de dimensões, componentes e indicadores (1/3)					
Dimensões	Componentes		Indicadores das componentes	Tipo de respostas	
Dados sociodemográficos	D)	1	Vertente pessoal	Género.	Escolha múltipla
		2		Idade.	Escolha múltipla
		3	Vertente profissional	Tempo de serviço.	Escolha múltipla
		4		Grau académico.	Escolha múltipla
		5		Tempo de serviço.	Escolha múltipla
		6		Nível de ensino.	Escolha múltipla
Avaliação do modelo em vigor até 31/12/2011	II)	7	Finalidades e objetivos da ADD	Opinião do inquirido acerca das finalidades e objetivos da ADD	Escala de <i>Likert</i>
		8	Responsáveis pela avaliação	Opinião do inquirido relativamente aos responsáveis envolvidos na avaliação.	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
		9	Articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola	Opinião do inquirido acerca: - da articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola; - do relevo das atividades realizadas na ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		10			Escala de <i>Likert</i>
		11	Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação	Opinião do inquirido sobre a adequação dos Padrões de Desempenho	Escala de <i>Likert</i>
		12			Escala de <i>Likert</i>
		13			Escala de <i>Likert</i>
		14		Opinião do inquirido sobre a relevância do cumprimento dos objetivos individuais no processo de ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		15		Opinião do inquirido sobre a importância das aulas observadas no processo de ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		16		Opinião do inquirido sobre as características dos critérios de avaliação	Escala de <i>Likert</i>
		17			Escala de <i>Likert</i>
		18	Escala de <i>Likert</i>		
		19	Opinião do inquirido relativamente à existência de quotas	Escala de <i>Likert</i>	
		20	Instrumentos e fontes de informação	Opinião do inquirido sobre a disponibilização dos instrumentos de registo	Escala de <i>Likert</i>
		21		Opinião do inquirido sobre a utilidade dos instrumentos de registo	Escala de <i>Likert</i>
		22		Opinião do inquirido acerca da importância do documento de autoavaliação	Escala de <i>Likert</i>

Quadro 19 (2/3)

Matriz do questionário

Matriz de dimensões, componentes e indicadores (2/3)					
Dimensões	Componentes		Indicadores das componentes	Tipo de respostas	
Avaliação do modelo em vigor até 31/12/2011	II)	23	Avaliadores	Opinião do inquirido relativamente à postura dos avaliadores.	Escala de <i>Likert</i>
		24	Avaliação global do processo	Opinião do inquirido sobre os aspetos positivos	Escala de <i>Likert</i>
		25		Opinião do inquirido sobre a classificação quantitativa do processo de ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		26		Opinião do inquirido sobre a classificação qualitativa do processo de ADD.	Escala de <i>Likert</i>
Como será um modelo de avaliação desejável	III)	27	Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho docente	Opinião do inquirido sobre as finalidades da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		28		Opinião do inquirido sobre a estrutura da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		29		Opinião do inquirido sobre os usos do resultado da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		30	Responsáveis pela avaliação	Opinião do inquirido sobre quem deverão ser os sujeitos intervenientes na ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		31	Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola	Opinião do inquirido sobre a articulação entre os objetivos individuais e o PE.	Escala de <i>Likert</i>
		32		Opinião do inquirido sobre a articulação entre a ADD e as atividades do PAA e do PPA	Escala de <i>Likert</i>
		33		Opinião do inquirido sobre a articulação entre a ADD e a quantidade de atividades do PAA e do PPA	Escala de <i>Likert</i>
		34		Opinião do inquirido sobre a articulação entre a ADD e a qualidade de atividades do PAA e do PPA	Escala de <i>Likert</i>
		35		Opinião do inquirido sobre a articulação entre ADD e a avaliação de escola.	Escala de <i>Likert</i>
36	Opinião do inquirido sobre a articulação da ADD com os resultados dos alunos em exames externos.	Escala de <i>Likert</i>			

Quadro 19 (3/3)

Matriz do questionário

Matriz de dimensões, componentes e indicadores (3/3)					
Dimensões	Componentes		Indicadores das componentes	Tipo de respostas	
Como será um modelo de avaliação desejável		37		Opinião do inquirido sobre a articulação da ADD com os resultados dos alunos na avaliação interna.	Escala de <i>Likert</i>
		38		Opinião do inquirido sobre a necessidade da realização de exames externos em todas as disciplinas.	Escala de <i>Likert</i>
	III)	Caráter e natureza da ADD	39	Opinião do inquirido sobre a natureza da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
			40	Opinião do inquirido sobre o caráter da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
			41	Opinião do inquirido sobre a periodicidade da ADD.	Escala de <i>Likert</i>
			42	Opinião do inquirido sobre as vertentes da ADD	Escala de <i>Likert</i>
		Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação	43	Opinião do inquirido sobre a funcionalidade dos padrões de referência.	Escala de <i>Likert</i>
			44	Opinião do inquirido sobre os aspetos a avaliar na ADD.	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
			45	Opinião do inquirido sobre uniformidade/especificidade do modelo de ADD.	Escala de <i>Likert</i>
		Instrumentos e fontes de informação	46	Opinião do inquirido sobre os instrumentos a usar na ADD.	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
			47	Opinião do inquirido acerca da observação de aulas.	Escala de <i>Likert</i>
		Avaliadores	48	Definir as especificidades de quem avalia.	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
			49	Opinião do inquirido sobre quem deve avaliar	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
		Desenvolvimento das competências para a avaliação	50	Opinião do inquirido sobre as condições necessárias para se ser avaliador.	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta
		Uso dos resultados da avaliação	51	Opinião do inquirido sobre os usos dos resultados da ADD	Escala de <i>Likert</i>
			52	Opinião do inquirido sobre o uso dos resultados sumativos da ADD	Escala de <i>Likert</i>
			53	Opinião do inquirido sobre o uso dos resultados formativos da ADD	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta



Os pressupostos que apresentámos e os procedimentos que indicámos permitiram-nos construir a primeira versão do questionário<sup>100</sup>. Pretendemos efetuar a caracterização da amostra que iria responder ao questionário, pelo que criámos uma dimensão intitulada “Dados sociodemográficos”, organizada de modo a permitir identificar o género, a idade, o tempo de serviço, o grau académico, o tempo de serviço na atual escola e o nível de ensino que lecionava cada um dos respondentes. Estas questões<sup>101</sup>, para além de nos parecerem pertinentes para a construção do nosso questionário na medida em que caracterizavam demográfica e profissionalmente os respondentes, resultaram também da consulta de outros questionários utilizados em investigações semelhantes (Curado, 2000; Ferreira, 2006; Gomes, 2010; Guerreiro, 2011; Martins, 2014). A referida dimensão reuniu 11% dos itens do questionário.

A dimensão seguinte, intitulada “Avaliação do modelo de avaliação em vigor até 31/12/2011”, pretendeu justamente apresentar uma descrição e um juízo de valor dos professores e educadores relativamente ao modelo de avaliação que foi aplicado desde 2007 a 2011. Tal como referimos atrás, a sua elaboração teve como base o quadro de análise apresentado em OECD (2009) e dela constaram 38% dos itens do questionário. Com as respostas aos itens 7, 8 e 9 pretendeu-se descrever o modelo/processo avaliativo. Os itens onze a vinte e seis foram elaborados para que os respondentes, sinalizando as suas concordâncias ou discordâncias, manifestassem juízos de valor sobre determinados aspetos e avaliassem o modelo.

A última dimensão, denominada “Como será um modelo de avaliação desejável”, seguiu o referido quadro de análise e abarcou 51% dos itens do questionário. Pretendeu-se, acima de tudo, recolher contributos maioritariamente expressos, com o desígnio de delinear um modelo de avaliação do desempenho docente. A distribuição da percentagem dos itens pareceu-nos adequada visto que o objetivo primordial deste estudo era plasmar os contributos dos professores relativamente a um modelo de avaliação e, como objetivo segundo, fazer uma descrição/avaliação do anterior modelo.

---

<sup>100</sup> Anexo II.

<sup>101</sup> “Uma questão tem por objetivo adquirir uma determinada informação” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 133).

Optámos por utilizar um questionário com perguntas fechadas, com vista a facilitar o tratamento das respostas, mas para algumas questões colocámos uma pergunta aberta com o intuito de dar ao respondente a impressão de que, de facto, está a ser ouvido (Ghiglione & Matalon, 1997) e por nos interessar conhecer a opinião expressa, que podia ser distinta das afirmações que apresentávamos. Tivemos em atenção que

quando é o investigador que impõe os seus conceitos e o seu vocabulário, como nos questionários fechados, o problema coloca-se de forma diferente. Ao proceder assim, o investigador corre o risco de colocar o indivíduo perante a sua própria concepção do fenómeno a estudar, obrigando-o a aceitar a sua própria interpretação. O indivíduo vai talvez aceitá-la, mas pode acontecer, neste caso, que não seja esse o ponto de vista que teria adoptado por si próprio. (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 4)

Para as perguntas fechadas, o tipo de resposta pretendido consistia numa atribuição qualitativa face à proposição enunciada através da sinalização da correspondente categoria que melhor traduzisse a opinião dos inquiridos.

No que se refere à escala<sup>102</sup> de avaliação utilizada, tivemos em consideração o número de níveis ou pontos que esta deveria conter. Ponderámos várias hipóteses e a que se nos afigurou mais adequada foi uma escala referenciada<sup>103</sup> do tipo *Likert* de cinco níveis de igual amplitude cujas opções foram “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”, passando pela opção central “Não concordo nem discordo”. A opção pelas quatro respostas, em detrimento de duas, por exemplo, “De acordo/Em desacordo”, baseou-se em dados fornecidos pelos especialistas: as pessoas inquiridas podem ter a impressão, com apenas duas respostas possíveis, de que as estão a forçar a tomar posições muito nítidas que não são as suas e que não se interessam propriamente por aquilo que pensam (Ghiglione & Matalon, 1997); o principal inconveniente dos itens dicotómicos tem a ver com a diminuta quantidade de informação que cada um deles fornece (Moreira, 2004). No entanto, deparámo-nos com três aspetos que exigiram reflexão, ponderação e tomada de decisão.

---

<sup>102</sup> Entende-se por escalas os “dispositivos construídos e empregues pelos investigadores, para quantificar as respostas de um sujeito sobre uma determinada variável [e cuja função é] obter dados de intervalos, relativos às atitudes das pessoas, seus juízos e suas percepções” (Tuckman, 2000, p. 279).

<sup>103</sup> As escalas referenciadas são constituídas por um conjunto de alternativas, em que cada uma delas é definida separadamente. No caso da utilização destas escalas, o único cuidado relevante será o de manter a simetria entre as definições dos pontos positivos e negativos. Assim, se o extremo positivo for definido como “Completamente de acordo”, o negativo deverá ser “Completamente em desacordo” (Moreira, 2004).

Primeiramente, verificámos que a introdução deste último nível não reunia o consenso dos investigadores. Por um lado, consideram alguns que esta inserção pode oferecer uma escapatória àqueles que não fazem qualquer esforço de reflexão (Ghiglione & Matalon, 1997). Por outro lado, de acordo com Foddy (1996), é pacífico que muitos dos problemas que surgem na situação de pergunta-resposta decorrem da pressão exercida sobre os inquiridos para que respondam através de uma das opções de resposta propostas. Tendo como certo que o conjunto pré-definido de opções de resposta pode influenciar o posicionamento dos inquiridos de várias formas, o que pode conduzir a uma diminuição da validade, considera-se que a forma mais frequente de ultrapassar esta situação tem consistido em incluir categorias como “Outro/a” “Não sei”, “Não concordo nem discordo”, como forma de reduzir o sentimento de que se é forçado a escolher uma hipótese de resposta com a qual não existe uma identificação clara. Foddy (1996) reforça esta ideia quando postula que a escala de avaliação deve incluir designações para as categorias extremas e, como intermédias, uma “neutral” e uma de “indeciso” ou “ambivalente” (p. 189).

A reflexão anterior levou-nos a uma outra questão que com ela diretamente se relaciona: o número par ou ímpar de níveis de resposta. Este quesito é especialmente importante se tivermos em conta os efeitos que os estilos de resposta podem ter sobre a qualidade dos resultados granjeados. Neste caso, coloca-se a possibilidade de haver um estilo de resposta de tendência central ou de tendência para os extremos. Decidimos não considerar a utilização de um número par uma vez que, de acordo com Moreira (2004),

a utilização de escalas de avaliação com números pares de pontos, evitando a presença de uma categoria neutra, é, por vezes, recomendada como forma de evitar a tendência central, mas não resolve o problema, pois este não reside apenas na escolha preferencial da categoria neutra, mas sim uma tendência para responder na zona central da escala. Para além disso, este tipo de escalas impede as pessoas cuja posição seja de facto neutra face ao conteúdo do item de manifestarem com rigor essa posição, o que é gerador de um certo grau de mediação e pode prejudicar a atitude colaborante destes indivíduos. (pp. 222-223)

Por último, tivemos também presente que a utilização da escala de cinco níveis não é unanimemente aceite pelos especialistas. Por exemplo, Foddy (1996) chegou à conclusão, a partir de alguns estudos publicados, que cinco pontos na escala constituem um número insuficiente, visto que aumentando esse número poder-se-iam obter ganhos relevantes em termos das qualidades métricas do instrumento. Moreira (2004) refere

outros estudos cujas conclusões permitem afirmar que a precisão dos instrumentos de medida aumenta de forma nítida até cinco pontos, sendo que daí em diante os ganhos são quase insignificantes. Para além disso, nas escalas referenciadas, o número de pontos pode colocar um problema adicional, uma vez que raramente é possível encontrar expressões que permitam definir mais do que cinco níveis.

Na nossa decisão, tivemos em atenção a conclusão de Moreira (2004) quando afirma que

podemos apontar um valor entre cinco e nove como o mais indicado para um número de pontos a considerar numa escala de avaliação referente a uma dimensão subjetiva e relativamente abstracta, sendo que, para o caso de escalas referenciadas, é difícil encontrar mais do que cinco definições com intervalos aproximadamente iguais entre si. No caso de dimensões com referenciais concretos, o número de níveis deve resultar de um compromisso entre a exatidão da medida e a sua simplicidade para os respondentes. (Moreira, 2004, p. 194)

Face a estes pressupostos, elegemos a escala de “tipo *Likert*” que se adequou perfeitamente ao objetivo deste questionário, pois como esclarece Tuckman (2000) “ a escala de Likert é uma escala de cinco níveis [...] [e] usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (pp. 279-280), isto é, para além de ser a mais frequente neste tipo de pesquisa<sup>104</sup>, permite maior confiabilidade, pois admite mais opções de resposta, bem como a possibilidade de determinar as percentagens de respostas positivas e negativas relativamente ao aspeto avaliado.

#### **4.2.4.2. Validação do questionário**

---

Com o objetivo de tornar válido o questionário que elaborámos, seguimos um conjunto de regras para as quais fomos alertados por diversos autores (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Moreira, 2004; Ferreira, 2007; Hill & Hill, 2008; Coutinho, 2014), pretendendo construir um questionário que colocasse perguntas cujas respostas fornecessem dados que esclarecessem as questões de partida que colocámos acima. Desta

---

<sup>104</sup> Nos 18 estudos realizados em Portugal sobre avaliação de desempenho docente que usaram metodologia quantitativa, referidos na secção 2.4. e onde foi utilizada a escala de tipo *Likert*, doze investigadores optaram pela escala de cinco pontos, três pela escala de quatro pontos, dois pela de seis pontos e um pela de três pontos.

forma, garantimos o anonimato, tivemos especial cuidado na elaboração do texto introdutório do questionário que permitiu ao respondente ficar esclarecido sobre o nome do responsável pelo e sobre os objetivos que se pretendiam alcançar. Quanto à elaboração das questões, utilizámos um vocabulário simples e uma terminologia reconhecida pelos docentes, eliminámos termos vagos, como “frequentemente”, “muito”, ou ambíguos e evitámos enviesamentos resultantes de considerar certos pressupostos como adquiridos. Controlámos a estrutura lógica das questões, ao eliminarmos as negações em frases interrogativas e as duplas negações, evitámos que a mesma resposta pudesse ser dada por razões diferentes e suprimos a presença de duas ideias na mesma questão. Quando considerámos que as posições apresentadas não cobriam todas as posições possíveis, adicionamos uma resposta aberta (Ghiglione & Matalon, 1997).

Como as questões colocadas eram questões de opinião<sup>105</sup>, a verificação da validade externa<sup>106</sup> foi, por definição, difícil de alcançar (Ghiglione & Matalon, 1997). No entanto, quisemos validar concetualmente o questionário, pelo que solicitámos o parecer a quatro especialistas na área em estudo, todos doutorados. Foram contactado através de correio eletrónico<sup>107</sup>, onde era apresentado o trabalho de investigação e solicitada a colaboração. Foi-lhes disponibilizado o enquadramento teórico do estudo e o questionário. Destes quatro, só pudemos contar com a colaboração de três, devido à ausência de resposta de um deles. As apreciações e comentários que realizaram encontram-se no Anexo IV. Ao mesmo tempo, realizámos um pré-teste<sup>108</sup> com cinco amigos críticos, seleccionados de acordo com um critério de conveniência pela proximidade, dois deles com o grau de Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, outros dois com funções de avaliadores nas escolas onde lecionavam e um outro que foi avaliado. O pré-teste teve como objetivo evidenciar possíveis falhas existentes, como a inconsistência ou complexidade das questões; a ambiguidade da

---

<sup>105</sup> Nas questões de opinião, a informação pertinente é a representação do conhecimento que dele têm as pessoas (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 138).

<sup>106</sup> A validação externa é possível de realizar para as questões de facto ou de conhecimento que traduzem factos objetivos, ou seja, tal como os poderíamos conhecer de outra forma, sem ser através do que nos dizem (Ghiglione & Matalon, 1997).

<sup>107</sup> Anexo III.

<sup>108</sup> Anexo V.

linguagem, a existência de perguntas supérfluas ou em número excessivo (Ghiglione & Matalon, 1997; Lakatos & Marconi, 2003).

De seguida, cumprimos com o disposto no Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, e solicitámos autorização prévia ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação para a aplicação do inquérito nos estabelecimentos de ensino do Algarve<sup>109</sup>. O inquérito foi aprovado, tendo sido indicadas duas alterações<sup>110</sup> relativas a itens pertencentes à dimensão dos dados sociodemográficos do questionário.

#### **4.2.4.2.1. O estudo-piloto**

---

Por último, realizámos um estudo-piloto que nos permitiu apreciar a coerência das diferentes respostas obtidas, otimizar a fiabilidade<sup>111</sup> do questionário, verificar a sua validade e que nos possibilitou o seu aperfeiçoamento. Este teste equivale a um conjunto de verificações que permite ao investigador assegurar a aplicabilidade do questionário e verificar a probabilidade que este tem de corresponder aos objetivos previamente definidos. Como o grupo de participantes foi mais alargado, tornou-se possível verificar se todas as questões eram compreendidas da mesma forma pelos respondentes; se existiam questões difíceis de responder; se a lista das respostas às questões fechadas cobriam todas as hipóteses possíveis; se a ordem das questões era aceitável, obviando ruturas entre os temas; se havia questões que influenciavam as perguntas seguintes; se existiam questões inúteis; e, por último, como reagiam as pessoas ao conjunto do questionário (Ghiglione & Matalon, 1997). Participaram neste teste dez elementos<sup>112</sup>, escolhidos de acordo com um critério de conveniência, pela facilidade de acesso, sendo dois professores coordenadores de departamento e avaliadores/relatores, outros dois professores avaliadores/relatores e seis restantes professores avaliados, todos

---

<sup>109</sup> Anexo VI.

<sup>110</sup> Anexo VII.

<sup>111</sup> A fiabilidade de um processo de recolha de dados “consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2008, p. 97).

<sup>112</sup> Embora Ghiglione e Matalon (1997) recomendem a participação de cinquenta pessoas neste tipo de teste, reconhecem também que muitas vezes é necessário abreviar ou suprir determinadas etapas e, acima de tudo, é preciso otimizar os recursos de que dispomos, o que se verificou no caso presente, tanto mais que o conhecimento e a experiência dos que participaram nestas fases preparatórias do questionário nos deram total confiança no resultado obtido.

pertencentes a grupos de recrutamento distintos, facto este que nos pareceu importante assegurar para melhor podermos averiguar da interpretação das questões colocadas. Os resultados das suas apreciações e comentários encontram-se no Anexo VIII.

No total, foram apresentados 42 comentários/sugestões de alteração, tendo sido aceites 33, o que perfaz um total de 78%. Como resultado destes comentários/sugestões de alteração, elaborámos uma nova matriz do questionário, presente no Quadro 20.

Quadro 20 (1/2)

*Matriz do questionário reformulada*

<b>Matriz do questionário reformulada (1/2)</b>				
<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>	<b>Componentes</b>	<b>Intenção junto dos inquiridos</b>	
Dados sociodemográficos	I)	1	Vertente pessoal	Recolher informação biográfica – género.
		2		Recolher informação biográfica – idade.
		3	Vertente profissional	Recolher informação profissional – situação profissional.
		4		Recolher informação profissional – grau académico.
		5		Recolher informação profissional – tempo de serviço.
		6		Recolher informação profissional – escalão profissional.
		7	Recolher informação profissional – grupo disciplinar.	
Avaliação do modelo em vigor entre 2007 e 2011	II)	1	Responsáveis pela avaliação	Identificar os responsáveis pela avaliação
		2	Articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola	Determinar a articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola
		3		
		4	Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação	Determinar a adequação dos padrões de referência
		5		Avaliar a adequação dos critérios de avaliação
		6		Aferir o impacto da existência de quotas no processo de ADD
		7	Instrumentos e fontes de informação	Determinar a relevância dos objetivos individuais no processo de ADD
		8		Aferir a importância das aulas observadas
		9		Avaliar a importância do documento de autoavaliação
		10	Avaliadores	Descrever comportamentos
		11	Avaliação global do processo	Identificar aspetos positivos no processo de ADD
		12		Proceder à avaliação global do processo de ADD

Quadro 20 (2/2)

Matriz do questionário reformulada

Matriz do questionário reformulada (2/2)				
Dimensões	Itens	Componentes	Intento junto dos inquiridos	
Contributos para um modelo de avaliação docente	III)	1	Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho docente	Definir finalidades da ADD
		2		Apontar objetivos da ADD
		3	Responsáveis pela avaliação	Identificar os responsáveis pela ADD
		4	Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola	Estabelecer a articulação entre os objetivos individuais e o PE
		5		Estabelecer a articulação entre ADD e a avaliação de escola
		6		Estabelecer a articulação da ADD com os resultados dos alunos em exames externos
		7		Estabelecer a articulação da ADD com os resultados dos alunos na avaliação interna
		8		Identificar a necessidade da realização de exames externos em todas as disciplinas
		9	Caráter e natureza da ADD	Definir a natureza da ADD
		10		Definir o caráter da ADD
		11		Definir a periodicidade da ADD
		12	Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação	Especificar a funcionalidade dos padrões de referência
		13		Identificar os aspetos a avaliar na ADD
		14		Determinar a uniformidade/especificidade do modelo de ADD
		15	Instrumentos e fontes de informação	Identificar os instrumentos para a ADD
		16		Identificar as fontes para a ADD
		17		Especificar o uso da observação de aulas
		18	Avaliadores	Definir as características/perfil de quem avalia
		19	Desenvolvimento das competências para a avaliação	Determinar as condições necessárias para se ser avaliador
		20	Uso dos resultados da avaliação	Definir o uso dos resultados da ADD
		21		Identificar o uso sumativo dos resultados da ADD.
		22		Apontar as consequências de uma avaliação considerada insuficiente

De acordo com esta matriz, foi reformulado o questionário original, conservando, modificando, eliminando ou explicitando itens, processo que deu lugar à versão definitiva<sup>113</sup> (Lakatos & Marconi, 2003).

<sup>113</sup> Anexo IX.



#### **4.2.4.3. Estudo principal**

---

##### **4.2.4.3.1. Justificação da escolha**

---

A escolha da realização deste estudo no Algarve baseou-se numa questão de conveniência, visto que é a nossa região de origem, e porque existia alguma curiosidade acerca das perceções dos professores e educadores que aqui desenvolveram a sua atividade profissional relativamente à avaliação de desempenho docente. Optámos por solicitar a colaboração de profissionais de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário devido não só à consciência de que o processo de avaliação afeta a todos por igual mas também pela importância que atribuímos ao contributo de todos aqueles que trabalham na educação para esclarecer as questões de partida. Por outro lado, face ao movimento de agregação das escolas dos diversos níveis de ensino em agrupamentos e mega agrupamentos, tornar-se-ia muito restritivo e complexo limitar a participação de alguns grupos de recrutamento docente<sup>114</sup>. Foi também uma opção o facto de termos restringido a população deste estudo aos professores e educadores que exerceram atividade letiva nos estabelecimentos educativos públicos, eliminando a participação de educadores e professores dos estabelecimentos particulares e cooperativos cuja avaliação se rege por outras normas as quais resultaram de um acordo entre a AEEP e os sindicatos. Também não foi solicitada a participação dos professores das escolas profissionais, visto que estas tinham pouca expressão no Algarve.

##### **4.2.4.3.2. População e amostra**

---

Tal como referimos acima, a população<sup>115</sup> que selecionamos para este estudo-professores e educadores dos estabelecimentos de ensino público a lecionar no Algarve no ano letivo de 2012/2013- afigurou-se-nos como razoável face aos objetivos que

---

<sup>114</sup> Os grupos de recrutamento na educação pré-escolar, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ensino secundário e na educação especial constam do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

<sup>115</sup> Por população ou universo entende-se “o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill & Hill, 2008, p. 41).

pretendíamos atingir. Isto porque os objetivos eram ambiciosos<sup>116</sup>, na medida em que pretendíamos apresentar as opiniões e perspectivas de um grupo de profissionais face a um determinado tema.

Para termos uma ideia do número de educadores e professores que lecionavam no Algarve no ano letivo de 2012/2013, contactámos a Pordata<sup>117</sup> (Anexo X) no sentido de obter informação sobre estes dados. Fomos informados de que ainda não existia informação sobre esse ano letivo e, perante a nossa insistência, foi-nos dito que deveríamos contactar o organismo responsável pela produção da informação, no MEC. Passámos, então, ao contacto com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que nos confirmou a inexistência de dados sobre o ano em questão, mas que nos disponibilizou os dados do ano letivo de 2011/2012<sup>118</sup>. Face a esta situação, e perante a impossibilidade de obtermos em tempo útil a informação almejada, decidimos usar os dados disponibilizados, assumindo que terão existido poucas diferenças entre o número de professores a lecionar durante estes dois anos letivos. Assim, a população que serviu de base a este estudo é a que consta no Tabela 6, excluindo os docentes das escolas profissionais que representaram 2,7% do universo total.

---

<sup>116</sup> Tal como afirmam Hill e Hill (2008) “É o objetivo da investigação que define a natureza e a dimensão do universo” (p. 42).

<sup>117</sup> A Pordata tem como intenção tentar responder às necessidades de informação credível, tantas vezes dispersa e de acesso nem sempre simples por parte de um público o mais amplo possível, independentemente das suas competências em lidar com estatísticas ([www.pordata.pt](http://www.pordata.pt), Acedido em 12 de dezembro de 2013).

<sup>118</sup> Anexo XI.

Tabela 6

*Docentes em exercício em escolas do Algarve, no ano letivo de 2011/2012***Ano letivo de 2011/2012 - NUTS II do Algarve****Docentes em exercício em escolas, segundo o nível de educação e ensino, por****sexo**

Nível de educação e ensino	Total	Educação pré-escolar	Ensino básico – 1.º ciclo	Ensino básico – 2.º ciclo	Ensinos básicos (3.º ciclo) e secundário	Educação especial	Escolas profissionais	Ensino privado
Sexo								
<b>Total</b>	<b>7497</b>	<b>629</b>	<b>1287</b>	<b>1385</b>	<b>3713</b>	<b>280</b>	<b>203</b>	<b>690</b>
Feminino	5532	619	1108	1000	2446	249	110	558
Masculino	1965	10	179	385	1267	31	93	132

**Fonte:** DGEEC/MEC

Estes docentes distribuíram-se por 58 estabelecimentos de ensino, com a repartição por concelhos que consta na Tabela 7<sup>119</sup>.

Tabela 7 (1/2)

*Distribuição das escolas por concelhos e tipologias, no Algarve, no ano letivo de 2011/2012*

Concelho	Tipologia	
	Agrupamento de escolas	Escola não agrupada
Albufeira	5	1
Alcoutim	1	0
Aljezur	1	0
Castro Marim	1	0
Faro	6	3
Lagoa	2	0
Lagos	2	1
Loulé	7	1
Monchique	1	0

<sup>119</sup> Dados disponíveis em [http://www.drealg.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=02/09&auxID=menudir](http://www.drealg.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=02/09&auxID=menudir). Acedido em 6 de agosto de 2013.

Tabela 7 (2/2)

*Distribuição das escolas por concelhos e tipologias, no Algarve, no ano letivo de 2011/2012*

Concelho	Tipologia	
	Agrupamento de escolas	Escola não agrupada
Olhão	6	1
Portimão	5	2
São Brás de Alportel	1	0
Silves	4	1
Tavira	2	1
Vila Real de Santo António	2	0
Vila do Bispo	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>11</b>

Excluindo os professores das escolas profissionais e do ensino privado, ficámos com um universo de 6604 professores e educadores a lecionar no Algarve. Este universo afigurou-se-nos excessivo como base de trabalho, devido à impossibilidade de contactar cada um dos professores e educadores individualmente e em tempo útil e, mais importante ainda neste tipo de estudos, de garantir que cada um dos docentes responderia ao questionário que pretendíamos realizar. Considerada esta impossibilidade, considerámos recorrer a uma amostra<sup>120</sup> do universo e, chegados a este ponto, colocaram-se-nos algumas questões.

Em primeiro lugar, como seleccionar a amostra, de forma a garantir em absoluto a representatividade da população. Tínhamos conhecimento da distribuição dos professores e educadores por nível de educação e ensino e por sexo, mas um questionário aplicado por todo o Algarve, com 16 concelhos e uma área de 4996Km<sup>2</sup><sup>121</sup>, exigiria um dispêndio de tempo e recursos económicos considerável. A amostra foi obtida pela disponibilidade dos professores que se dispuseram a participar nas respostas do questionário que elaborámos e colocámos *on-line*. Seguimos Martins (2014) e usámos a “amostra definida [...] por consequência” (p. 323), como resultado da renúncia à resposta por parte dos inquiridos. Dando a relevância necessária às variáveis sexo, idade, tempo de serviço, grau

<sup>120</sup> Por amostra entende-se “parte dos casos que constituem o universo” (Hill & Hill, 2008, p. 42).

<sup>121</sup> Informação disponível em

<http://www.visitalgarve.pt/visitalgarve/vPT/DescubraARegiao/99/Demografia+e+Geografia/>, Acedido em 12 de abril de 2014.

académico, situação profissional, grupo disciplinar e escalão profissional em que se encontravam estes docentes para realizar as análises comparativas, o cerne do nosso interesse nestes respondentes era a sua condição de professor.

Em segundo lugar, preocupou-nos a dimensão da amostra. Depois de consultar a literatura, verificámos que a amostra aceitável para tornar válida a investigação deveria integrar entre 10 a 20% da população (Carmo & Ferreira, 1998; Hill & Hill, 2008). Optámos por definir uma percentagem intermédia: 15%. Como a dimensão da população era de 6604 professores, para a nossa amostra definimos um número de 991 professores, que garantiríamos pela retirada do questionário *on-line* assim que se obtivesse essa quantia de questionários preenchidos.

Tivemos em atenção os alertas dos especialistas (Ghiglione & Matalon, 1997; Hill & Hill, 2008) para a pouca representatividade que a amostra poderia ter relativamente ao universo, mas considerámos que o facto de estes docentes se terem predisposto a responder já tornou a amostra muito representativa do universo, tendo em conta a recusa na participação ou a ausência de respostas que se verificam na aplicação de questionários (Ghiglione & Matalon, 1997; Tuckman, 2000; Bell, 2008).

#### **4.2.4.3.3. Contacto com os inquiridos**

---

Tendo definido o universo e a amostra, considerámos que era altura de entrarmos em contacto os professores e educadores que lecionavam no Algarve, durante a aplicação do questionário. Calculámos que a melhor forma de o fazer seria através de correio eletrónico dirigido ao órgão de gestão de cada estabelecimento de ensino, solicitando ao diretor que reenviasse a nossa mensagem a todos os professores e educadores que prestassem serviço na sua escola/agrupamento, dando-lhes conhecimento do estudo em questão e do endereço eletrónico a que deveriam aceder para preencher o questionário.

O contacto com as direções das escolas<sup>122</sup> foi realizado no dia 16 de janeiro de 2013. Duas semanas depois, seleccionámos uma amostra de escolas - 14, o que correspondeu a 24% da população - com a distribuição por concelhos que é representada

---

<sup>122</sup> Anexo XII.

na Tabela 8, cuja escolha foi baseada num critério de conveniência, isto é, no facto de conhecermos docentes que nelas lecionavam, para inquirir um deles sobre a receção do correio eletrónico.

Tabela 8

*Escolas contactas para inquirição da receção do questionário eletrónico*

Concelho		
	Agrupamento de escolas	Escola não agrupada
Albufeira	2	
Faro	3	
Lagos	1	
Loulé	1	1
Olhão	2	
Portimão	1	
Tavira	2	
Vila Real de Santo António	1	
TOTAL	13	1

Ainda assim, esta amostra conseguiu abranger escolas de 8 concelhos do Algarve, o que correspondeu a 50% dos concelhos da região. Nos 14 casos, a resposta foi afirmativa, pelo que assumimos que a mensagem tinha chegado aos destinatários.

#### **4.2.4.3.4. Aplicação do inquérito por questionário**

O questionário, que esteve disponível no endereço eletrónico <http://www.questionarioadd.com><sup>123</sup> desde 16 de janeiro de 2013, registou a primeira resposta no dia 20 de janeiro e esteve *on-line* até 17 de junho de 2013, por considerarmos o período de cinco meses razoável para a recolha de respostas. Acresce ainda que, a partir desta data, muitos professores e educadores ou entravam em períodos curtos de férias ou tinham outras atividades a realizar nas escolas ou fora delas que lhes deixariam pouca disponibilidade para responder a questionários. É de salientar que o questionário que colocámos *on-line* não permitia a conclusão do questionário e posterior gravação de

<sup>123</sup> Anexo XIII.

respostas se não fossem respondidas todas as questões colocadas. Desta forma, não tivemos qualquer registo dos questionários que foram respondidos parcialmente ou que não foram gravados. Preferimos utilizar esta ferramenta para não sermos confrontados com questionários incompletos que poderiam enviesar os resultados ou que teriam de ser descartados.

#### **4.2.5. Procedimentos de recolha de dados qualitativos**

---

##### **4.2.5.1. Construção do guião das entrevistas**

---

Tal como fizemos para o questionário, procedemos à elaboração de um guião de entrevista para os diferentes tipos de entrevistados – diretor, elemento da CCAD, relator e professor avaliado, a partir da matriz concetual que delineamos para o questionário. Considerámos, na formulação das questões, os aspetos referidos por Bogdan e Biklen (1994), Gliglione e Matalon (1997) e Foddy (1996), isto é, delimitámos claramente o objeto de estudo; definimos nitidamente os tópicos que pretendíamos sujeitar à análise dos entrevistados; e utilizámos uma linguagem acessível. Não nos pareceu tão premente a preocupação com o nível de informação que os entrevistados detinham sobre o assunto nem a adequação entre a estrutura cognitiva dos entrevistados e o nível das questões, visto que todos eles eram professores que tinham lidado de perto com a temática da avaliação de desempenho docente.

##### **4.2.5.2. Validação do guião das entrevistas**

---

Os primeiros guiões<sup>124</sup> esboçados foram posteriormente sujeitos à análise dos especialistas, tal como o do questionário, e naqueles, como neste, só pudemos contar com a opinião de três deles, devido à inexistência de resposta de um dos envolvidos. Não foram indicadas alterações. Procedemos depois a um pré-teste, que consistiu na realização das entrevistas a três amigos críticos – um elemento da CCAD, um relator e um professor

---

<sup>124</sup> Anexo XIV.

avaliador – selecionados por conveniência, mas que asseguraram parcialmente as características em termos de desempenho de funções que pretendíamos encontrar nos nossos entrevistados, e que nos deram as suas sugestões para a melhoria do guião. Tal como o questionário, o guião das entrevistas foi alvo da apreciação por parte do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, não tendo merecido qualquer reparo. Depois de analisadas as escassas sugestões e comentários, reformulámos os guiões de entrevista<sup>125</sup> cuja principal alteração consistiu na eliminação de algumas perguntas relativas ao desenrolar do modelo de avaliação de desempenho aplicado até 2011. Este facto justificou-se por três razões: primeiramente, o objetivo principal deste estudo foi apresentar as linhas gerais de um modelo de avaliação que fosse consensual entre os professores; em segundo lugar, todos os amigos críticos referiram o facto de o guião ser muito extenso e repetitivo, pelo que muitos dos objetivos que se pretendiam alcançar com a Dimensão III eram referidos logo ao início da entrevista, aquando da abordagem da Dimensão II; finalmente, verificámos que existia um conjunto alargado de investigações que abordava as problemáticas do modelo de avaliação posto em prática até 2011, o que permitiu cruzar as respostas da Dimensão II com esses dados. Para as entrevistas, não considerámos necessário proceder a um estudo-piloto, devido ao número reduzido de elementos que contávamos entrevistar. A matriz do guião final é apresentada no Quadro 21.

Quadro 21 (1/2)

*Matriz do guião final das entrevistas*

<b>Dimensões</b>	<b>Tópicos/Componentes</b>	<b>Intenção junto dos inquiridos</b>
<b>I – Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimento pela disponibilidade;</li> <li>• Apresentação dos objetivos da entrevista e do trabalho de investigação;</li> <li>• Reconhecimento da importância do entrevistado;</li> <li>• Informação sobre o carácter confidencial e o anonimato do entrevistado</li> <li>• Informação sobre o registo áudio;</li> <li>• Apresentação da estrutura da entrevista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar o contacto</li> <li>• Dar a conhecer o âmbito e as condições da realização da entrevista</li> </ul>

<sup>125</sup> Anexo XV.



Quadro 21 (2/2)

*Matriz do guião final das entrevistas*

Dimensões	Tópicos/Componentes	Intenção junto dos inquiridos
<p><b>II –</b></p> <p><b>Avaliação do modelo de ADD vigente entre 2007 e 2011</b></p>	<p>Pareceres/opiniões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsáveis pela avaliação</li> <li>• Articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola</li> <li>• Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação</li> <li>• Instrumentos e fontes de informação</li> <li>• Avaliadores</li> <li>• Aspetos positivos</li> <li>• Aspetos menos conseguidos</li> <li>• Avaliação global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os responsáveis pela avaliação</li> <li>• Estabelecer a articulação da ADD com outros componentes da avaliação da escola</li> <li>• Determinar a adequação dos padrões de referência</li> <li>• Avaliar a adequação dos critérios de avaliação</li> <li>• Aferir o impacto da existência das quotas no processo de ADD</li> <li>• Descrever comportamento e competências dos avaliadores</li> <li>• Identificar aspetos positivos do modelo</li> <li>• Reconhecer os aspetos menos conseguidos do modelo</li> <li>• Avaliar globalmente o modelo</li> </ul>
<p><b>III -</b></p> <p><b>Contributos para um novo modelo de avaliação de desempenho docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetos a considerar num modelo de avaliação:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) finalidades e objetivos;</li> <li>b) responsáveis pela avaliação;</li> <li>c) articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola;</li> <li>d) aspetos avaliados e os critérios de avaliação;</li> <li>e) instrumentos e fontes de informação;</li> <li>f) avaliadores;</li> <li>g) uso dos resultados da avaliação.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir finalidade e objetivos da ADD</li> <li>• Identificar os responsáveis pela ADD</li> <li>• Estabelecer a articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola</li> <li>• Apontar aspetos a avaliar e os critérios de avaliação a usar na ADD</li> <li>• Especificar os instrumentos e as fontes de informação a usar na ADD</li> <li>• Definir especificidades de quem avalia e as condições necessárias para avaliar</li> <li>• Determinar os usos dos resultados da avaliação</li> </ul>

**4.2.5.3. A amostra**

---

O objetivo na seleção da amostra de entrevistados foi assegurar a representatividade dos diferentes intervenientes no processo de avaliação de desempenho e garantir, desta forma, a triangulação das fontes de dados. Assim, considerámos relevante entrevistar diretores, elementos da CCAD, relatores e professores avaliados, porque entendemos que cada um deles era um informante privilegiado que poderia fornecer

informação numa perspetiva distinta acerca do modelo de avaliação, da sua aplicação e dos seus resultados.

Selecionámos duas escolas<sup>126</sup> do distrito de Faro, pertencentes ao mesmo concelho, às quais atribuímos as letras A e B. Estas escolas tinham um corpo docente constituído por 116 docentes, escola A, e 159 docentes, escola B, no ano letivo de 2012/2013, de acordo com os dados presentes nos seus projetos educativos. Esta escolha deveu-se a uma questão de conveniência, pelo fácil acesso que tivemos fisicamente a cada uma delas e à disponibilidade que inicialmente foi revelada pelas direções para facultarem o acesso aos elementos que nos poderiam fornecer as informações que pretendíamos obter. Era nossa intenção, no início do estudo, realizar, em cada uma delas, uma entrevista a cada elemento atrás referido, o que perfaria um total de oito entrevistas.

#### **4.2.5.4. Contacto com os inquiridos**

---

Foi solicitada autorização para realizar as entrevistas aos órgãos de direção das escolas, tal como consta no Anexo XVI. A seleção dos entrevistados foi feita pelas direções, depois de indicarmos as características dos elementos que pretendíamos entrevistar. Posteriormente, veio a verificar-se a total indisponibilidade da direção de uma das escolas para nos fornecer os contactos de alguns elementos a entrevistar. Face a esta situação, ponderámos a hipótese de retirar o instrumento de recolha de dados qualitativo – a entrevista – deste estudo, tornando-o num trabalho totalmente assente em dados quantitativos. Porém, considerámos que a triangulação das fontes de dados era fundamental para a validade da investigação e que não seria correto desprezar as opiniões já expressas por professores, uma vez que nessa altura já tínhamos realizado duas entrevistas nessa escola. Ainda pesámos a possibilidade de recorrer a outras escolas, mas o tempo disponível para entrar em contacto com as direções, solicitar autorizações para realizar as entrevistas e efetuá-las, o que é sempre um processo moroso devido à necessidade de compatibilizar disponibilidades entre entrevistador e entrevistados, fez-nos retroceder. Assim, decidimos realizar as duas entrevistas que faltavam na outra

---

<sup>126</sup> Não identificadas, por questões que se prendem com o regime de anonimato em que foram recolhidos os dados.

escola, de modo a concretizarmos uma entrevista a cada elemento acima referido. Realizámos, desta forma, quatro entrevistas. Foram entrevistadas três professoras e um professor.

#### 4.2.5.5. Aplicação do inquérito por entrevista

---

O Quadro 22 apresenta os elementos entrevistados, a escola a que pertenciam, os cargos, a data da realização da entrevista e a duração da mesma.

Quadro 22

*Entrevistas realizadas*

Escola	Cargo/função	Data	Local	Duração da entrevista
A	Elemento da CCAD	23-05-2013	Escola	58m
A	Professor avaliado	03-05-2013	Escola	49m
B	Diretora	13-03-2013	Escola	1:02h
B	Relatora	28-05-2013	Escola	1:09h

Face ao tipo de estudo em causa, pareceu-nos adequada a realização de entrevistas semiestruturadas, que desenvolvemos a partir de um esquema inicial, mas que permitiu as adaptações necessárias, mostrando-se mais apropriado às pessoas que facilitaram a sua opinião e à especificidade das suas informações.

No início da entrevista, tivemos o cuidado de relembrar ao entrevistado o estudo onde a mesma se integrava, os objetivos que nos propúnhamos alcançar, a importância do seu contributo, a garantia de confidencialidade e pedimos autorização para proceder à gravação áudio.

No decorrer das entrevistas, não esquecemos as dificuldades e limitações que decorrem deste método de recolha de informação e que acautelámos, não induzindo a resposta no entrevistado, dando-lhe tempo para formular a resposta ou mesmo para reformulá-la. Mais do que procedimentos rígidos, usámos o bom senso, a ética e a sensibilidade no decurso da recolha de informação.

As entrevistas resultaram numa conversa amena entre duas pessoas, orientada e gravada pela entrevistadora, conduzida de forma a que fosse produzido um discurso contínuo, com as questões que orientaram o estudo sempre em fundo. O guião

inicialmente organizado foi seguido com o objetivo de focalizar os temas a tratar, sem que houvesse grande preocupação de realizar um seguimento sequencial (Ghiglione & Matalon, 1997; Vala, 2007).

#### **4.2.6. Procedimentos de tratamento e análise de dados**

---

Depois de concluída a recolha de dados, procedemos ao seu tratamento e análise, de acordo com a natureza quantitativa ou qualitativa de que se revestiram. Para a análise dos dados recolhidos nas perguntas fechadas, empregámos métodos estatísticos; para as respostas abertas e para as entrevistas, usámos a análise de conteúdo, tal como é recomendado pela literatura (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Moreira, 2004; Ferreira, 2007; Hill & Hill, 2008, Coutinho, 2014).

Estas operações conduziram-nos, posteriormente, à sistematização e interpretação, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do objeto de estudo.

##### **4.2.6.1. Análise estatística**

---

A análise estatística foi efetuada com os programas SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0 para *Windows*, e *Microsoft Office Excel 2010*, para *Windows*.

Os dados recolhidos através do questionário foram introduzidos no programa SPSS tendo em atenção as suas vantagens, visto ser uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes. É considerado um auxiliar excelente para os investigadores que tenham recolhido dados quantitativos e cujo objetivo de análise seja descrever ou relacionar (Coutinho, 2014).

Os dados foram naturalmente sujeitos a análise estatística uma vez que “as técnicas estatísticas são instrumentos privilegiados na descrição sistemática e análise de dados quantitativos da investigação” (Almeida & Pinto, 1975, p. 420). O seu objetivo é

transformar os dados em informação que possa ser interpretada. Acresce ainda que “é função da estatística estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real, produzindo instrumentos para testar a adequação do modelo” (Minayo & Sanches, 1993, p. 242).

Independentemente da natureza dos dados, os objetivos da análise serão sempre: a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema, ou seja, para as questões de partida. Para tal, na análise estatística, concorrem duas técnicas: as estatísticas descritivas e as estatísticas inferenciais. As primeiras, possibilitam a descrição, de forma sumária, de algumas características de uma ou mais variáveis fornecida por uma amostra de dados e visam atingir os objetivos a), b) e c). No segundo caso, permitem generalizar ou inferir resultados da amostra para a população e viabilizam alcançar o objetivo d) (Coutinho, 2014).

Utilizámos, pois, medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios padrão) e de estatística inferencial, tal como já afirmámos anteriormente. Nesta última, usou-se a estatística não paramétrica<sup>127</sup>, porquanto a escala de medida das nossas variáveis dependentes foi de tipo ordinal. Concretamente, usou-se o teste de *Mann-Whitney* nas situações em que se comparou duas amostras ou grupos (género) e o teste de *Kruskal-Wallis* nas situações em que se comparou mais de dois grupos (situação profissional, grau académico e tempo de serviço). O nível de significância foi fixado em  $(\alpha) \leq 0,05$ , uma vez que é o valor mais usado em estudos realizados nas áreas das ciências sociais e humanas (Coutinho, 2014).

As indicações apresentadas por Hill e Hill (2008) serviram-nos para a criação do ficheiro da base de dados. Articulámos a matriz do questionário acima apresentada com as variáveis fixadas que nos possibilitaram a obtenção da informação desejada. Posto isto,

---

<sup>127</sup> As técnicas não paramétricas “não lidam com parâmetros e não assumem que os valores de uma variável têm uma distribuição normal. Estas estatísticas permitem analisar variáveis com valores numa escala ordinal ou numa escala nominal. Alguns exemplos de técnicas estatísticas do tipo não paramétrico são: o teste do Qui-quadrado, o teste de Wilcoxon, o teste de medianas, o teste entre medianas, e a correlação (do tipo Spearman) (Hill & Hill, 2008, p. 195).

Para além destas técnicas, existem ainda as técnicas paramétricas que “são estatísticas que lidam com parâmetros, e um parâmetro é uma característica de um Universo, o valor médio de uma variável. [...] Alguns exemplos de técnicas estatísticas do tipo paramétrico são: o teste t, a análise de variância, a correlação (do tipo Pearson) e a regressão linear” (Hill & Hill, 2008, p. 195).

definimos o número de variáveis, às quais demos um nome abreviado, para representar as respostas às perguntas que colocámos, verificámos as escalas de medida e atribuímos um código para as categorias de resposta. Depois, utilizámos a caracterização das variáveis que o programa disponibiliza, nomeadamente, *name*, *label*, *values*, e *measure*, para especificar algumas definições e introduzimos os dados no ficheiro. Verificámos, de seguida, as definições das variáveis e os valores de cada uma das variáveis, nos menus *File information* e *Analyse* e, posteriormente, realizámos os procedimentos de análise estatística, que permitiram a obtenção de *outputs*. As tabelas de resultados geradas no programa SPSS<sup>128</sup> foram transpostas para ficheiros do programa *Microsoft Office Word 2010* e trabalhadas com o desígnio de apresentarem os resultados de forma concisa e clara, tendo sido para isso selecionada a informação relevante e omitida a pouco pertinente.

Os resultados obtidos com a análise dos dados da Dimensão I do questionário disponibilizaram informação sobre o perfil dos respondentes. Os resultados conseguidos com a análise da Dimensão II facultaram a opinião dos inquiridos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente em vigor entre 2007 e 2011. Finalmente, os resultados disponíveis através da análise dos dados coligidos na Dimensão III permitiram apresentar os contributos dos respondentes para um modelo de avaliação docente.

#### **4.2.6.2. Análise de conteúdo**

---

Para a interpretação da informação constante nas entrevistas e nas perguntas abertas do questionário, procedemos à análise de conteúdo que não é mais do que

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2004, p. 37)

Tivemos presente que poderíamos optar por uma análise de conteúdo quantitativa ou qualitativa. A primeira, segundo Bardin (2004), funda-se na frequência de aparição de

---

<sup>128</sup> Anexo XVII.

certos elementos da mensagem e, porque obtém dados descritivos através de um método estatístico, é mais objetiva, fiel e exata, visto que a observação é mais bem controlada. A segunda, recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências<sup>129</sup> e corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável e é válida principalmente na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento. É lícito afirmar que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência ser fundada na presença do tema ou da palavra e não sobre a frequência da sua aparição, em cada discurso. Hesitando entre estas possibilidades, tivemos também presente que a natureza do material em análise influi na escolha do tipo de abordagem a aplicar. Assim, de acordo com Bardin (2004), é possível distinguir mensagens normalizadas e mensagens singulares. As primeiras podem corresponder a mensagens provenientes de diversos interlocutores, em consequência da resposta a questões abertas, organizadas para a codificação e standardização, baseadas na quantificação. As segundas são mensagens provenientes de um ou vários emissores, mas irreduzíveis à normalização, como é o caso das entrevistas semiestruturadas que se apresentam como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhes são próprias e, portanto, analisável em si. Para estas últimas, adequa-se a análise de conteúdo qualitativa. Como o material recolhido nas entrevistas se inseriu nesta última definição, optámos, naturalmente, pela análise correspondente.

O processo iniciou-se com a transcrição dos registos, tendo sido acautelada a fidelidade ao discurso produzido e às marcas da oralidade, tanto mais que estas traduzem repetições, hesitações, pausas, silêncios, entoações e outras características cuja expressividade nos pareceu importante realçar neste estudo. Os protocolos resultantes da transcrição foram entregues em mão a cada entrevistado que, depois de proceder às alterações que considerou necessárias, o devolveu. Depois da transcrição<sup>130</sup> das gravações das entrevistas, procedemos à leitura flutuante das mesmas, definimos os objetivos e preparámos o material a trabalhar.

Posto isto, procedemos ao reconhecimento das categorias de análise que constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos para que o material

---

<sup>129</sup> Inferência é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Bardin, 2004, p. 34).

<sup>130</sup> Anexo XVIII.

contido num determinado tópicos possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Desta forma, concretizámos a categorização de tipo semântico em que o tema foi a unidade de registo relevante. 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. A título ilustrativo, podem ser citados de entre as unidades de registo mais utilizadas: a palavra e o tema. Fazer uma análise temática consiste em descobrir “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, entre outras (Bardin, 2004).

A unidade de contexto foi, por norma, o parágrafo que serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo. Isto por, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 2004).

Agregámos, de seguida, estas unidades em categorias de codificação<sup>131</sup> que são padrões e tópicos presentes nos dados e que podem ser resumidos em palavras ou frases que os representam. Estas categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos de forma a que o material contido num determinado tópicos possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan & Biklen, 1994), o que permitiu uma sistematização da informação relevante, que decorreu da matriz concetual de investigação<sup>132</sup>, dos objetivos do estudo e das questões de partida. As categorias de análise

---

<sup>131</sup> Anexo XIX.

<sup>132</sup> Apesar do enquadramento concetual referido, podemos situar o nosso sistema de categorização nas famílias ou tipos de códigos propostos pelos autores (Bogdan & Bilken, 1994): códigos de contexto (informações sobre o contexto e a situação em que decorre a investigação); códigos de definição de situação (tópicos que descrevem a forma como os sujeitos definem a situação, a sua visão de um fenómeno ou da relação que com ele estabelecem); perspectivas dos sujeitos (pensamentos partilhados pelos sujeitos, de forma mais ou menos geral, regras, normas e pontos de vista mais gerais); pensamentos dos sujeitos sobre pessoais ou objetos (perceção que os sujeitos têm uns dos outros e dos objetos que constituem o seu mundo); códigos de processo (codificação de palavras e frases que facilitam a categorização das sequências de acontecimentos, mudanças temporais ou alterações de estatuto), códigos de atividade (tipos de comportamento que ocorrem regularmente); códigos de acontecimentos (unidades de dados que estão relacionados com atividades específicas que ocorrem na vida dos sujeitos que se está a entrevistar); códigos de estratégia (referem-se a táticas, métodos, caminhos, manobras e outras formas conscientes de as pessoas realizarem várias coisas); códigos de relação e estrutura social (padrões de comportamento entre pessoas



que empregámos materializam o nosso “sistema de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221) e, neste caso, tratou-se essencialmente de categorias de análise pré-definidas<sup>133</sup>, embora tenhamos estado atentos à possibilidade de que, à medida que se clarificaram e sintetizaram os conceitos e os temas, poderiam surgir novas categorias de análise, para além das que foram previamente construídas. Pretendemos que as categorias fossem exaustivas – todo o conteúdo da entrevista deveria ser integrado nas categorias -, exclusivas – os mesmos elementos não podiam pertencer a várias categorias-, objetivas – as características de cada categoria foram explicitadas sem ambiguidade, pertinentes – as categorias mantiveram estreita relação com os objetivos e o conteúdo que estava a ser classificado (Carmo & Ferreira, 1998; Vala, 2007).

Depois de codificadas as entrevistas, extraímos significado desses dados, com o desidrado de compreender o fenómeno que constituiu o objeto de estudo, chegar à sua explicação e apontar implicações.

A análise que acabámos descrever é considerada a análise de conteúdo “horizontal”, ou seja, é a que “trata cada um dos temas, salientando as diferentes formas sobre as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223). É ainda possível realizar outro tipo de análise, a análise “vertical”, definida do seguinte modo: “é aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou, e tenta-se, eventualmente, uma síntese individual” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223). Estes dois tipos de análise constituem uma abordagem aceitável do problema em estudo. Acresce ainda, tal como confirmam Borralho, Fialho e Cid (2015), que “a triangulação entre as sínteses verticais<sup>134</sup> e horizontais<sup>135</sup> faz emergir a síntese interpretativa conclusiva” (p. 66) e permite uma forte

---

definidos de forma mais ou menos formal); códigos de métodos (identificam material pertinente para os procedimentos de investigação).

<sup>133</sup> Confirmámos este preceito em Vala (2007) “Se a interação entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no corpus, então o analista optará por categorias definidas *a priori*” (p. 111).

<sup>134</sup> As sínteses verticais são constituídas por “evidência empírica dos dados recolhidos através de cada um dos instrumentos em relação a cada um dos objetos [de análise]” (Borralho, Fialho & Cid, 2015, p.66).

<sup>135</sup> As sínteses horizontais apresentam “evidência empírica, em relação a cada um dos objetos [de análise], dos dados oriundos de todos os instrumentos” (Borralho, Fialho & Cid, 2015, p.66).

triangulação dos dados que contribui de forma substantiva para a coerência interna da investigação.

Finalmente, pesando os objetivos do estudo, tomámos em consideração os traços comuns às diferentes entrevistas, mas também as suas diferenças<sup>136</sup>, organizando todos estes traços e intersetando-os com os dados recolhidos através do questionário, como forma de levar a efeito a triangulação de metodologias.

As respostas às questões abertas do questionário foram sujeitas a uma análise de conteúdo categorial, através do sentido do discurso e tendo o tema como unidade de registo, para posterior análise de frequências, na medida em que as mensagens provieram de diversos respondentes que não pudemos identificar e destinaram-se à codificação e standardização (Ghiglione & Matalon, 1997; Bardin, 2004).

---

<sup>136</sup> Ghiglione e Matalon (1997) acrescentam ainda que não há razão alguma para ser retido apenas o que é comum a todos. No caso do presente estudo, apesar dos objetivos nos levarem a procurar mais similitudes do que diferenças, considerámos pertinente registar essas diferenças como forma de sinalizar aspetos que, estando presentes no quadro concetual subjacente à investigação, foram desconsiderados pelos participantes no inquérito.

## Capítulo V

---

### Apresentação dos resultados



---

## 5.1. Introdução

---

Ao longo deste capítulo, expusemos os resultados encontrados através da análise do inquérito que levámos a cabo e cuja elaboração e aplicação pormenorizamos no capítulo anterior. Esta apresentação foi estruturada em três secções: i) caracterização da amostra; ii) descrição e avaliação do modelo de ADD em vigor entre 2007 e 2011; iii) contributos para um modelo de avaliação docente. Na secção ii) são apresentados os dados descritos (percentagens de resposta). Relativamente aos dados descritivos, apresentámos tabelas e nelas realçámos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). Indicaram-se as frequências absolutas e as respetivas frequências relativas. Para além disso, procurando evitar a dispersão das análises e a consequente interpretação dos resultados, adicionámos outras tabelas onde confrontámos apenas as respostas de discordância com as de concordância, excluindo as respostas relativas à opção “Nem concordo nem discordo”, e testámos a diferença das duas proporções. Para tal, somou-se as respostas nas opções “Discordo totalmente” com as “Discordo” e as “Concordo totalmente” com as “Concordo”. Na generalidade, as diferenças foram todas estatisticamente significativas, excetuando algumas situações que foram devidamente comentadas. Para facilidade de visualização, realçámos em cinza claro a proporção mais elevada. Os dados apresentados nestas colunas permitiram-nos situar as perceções dos respondentes de forma positiva ou negativa relativamente a cada asserção. Como opção escolhida e resultado a analisar e considerar, optámos por apresentar a afirmação que recolheu o maior número de respostas depois de somadas as respostas obtidas em “Discordo totalmente” com as “Discordo” e as “Concordo” com as “Concordo totalmente”, mesmo quando não houve coincidência com a moda obtida antes da junção destas possibilidades. De seguida, referiram-se os dados e os resultados correlacionais, tendo em atenção as variáveis tempo de serviço, grau académico e situação profissional.

Nesta apresentação, decidimos desenvolver uma abordagem mais restritiva, só apresentando as diferenças estatisticamente significativas para as variáveis da amostra quando elas trouxeram uma mais-valia para a pesquisa, libertando assim este estudo de informação que, sendo útil, não se tornou imprescindível para a consecução dos objetivos definidos. Como resultado desta opção, nas secções ii) e iii), os resultados foram

apresentados de acordo com a mesma ordem: os dados descritos (percentagens de resposta), tal como foi feito na secção ii) e os resultados correlacionais, tendo em atenção as variáveis tempo de serviço, grau académico e situação profissional. Relativamente à primeira, decidimos analisar o tempo de serviço, reagrupando-o em três grupos - até 10 anos, entre 11 e 20 anos, e mais de 20 anos- o que se justificou pela necessidade de tornar esta análise mais operacional e menos monótona. A opção por estas variáveis legitimou-se por considerarmos que a sua inclusão permitiu a representatividade das principais características da amostra. Por outro lado, o facto de não termos incluído a variável idade deveu-se à associação que se pôde estabelecer entre esta variável e o tempo de serviço, isto é, em geral, os docentes com mais idade têm mais tempo de serviço, assim como se pôde estabelecer uma correlação entre o tempo de serviço e o escalão em que os docentes se encontravam, ou seja, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente, a progressão nos escalões depende do tempo de serviço (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, art.º 37.º), o que nos levou também a não considerar esta variável, libertando assim o estudo de informação duplicada. A não inclusão da variável grupo de recrutamento deveu-se à sua extensão e ao facto de termos pretendido apresentar as opiniões e perceções de professores, independentemente da disciplina ou nível lecionado. O objetivo foi dar a conhecer os grupos onde se verificaram as concordâncias mais sólidas face à concetualização do modelo de avaliação de desempenho maioritariamente aceite pelos respondentes. Como os dados recolhidos revelaram um volume significativo, os resultados correlacionais foram apresentados no corpo do texto, mas as respetivas tabelas foram remetidas para os anexos.

Depois da apresentação dos dados estatísticos, confirmámos ou refutámos esses dados com os que resultaram da análise de conteúdo, visto que considerámos que o questionário, pelas condições de aplicações e pelo número de participantes, constituiu o principal instrumento de recolha de dados neste estudo. A apresentação destes dados organizou-se de forma a expormos as afirmações produzidas durante as entrevistas que considerámos relevantes para confirmar as ideias selecionadas pela maioria dos respondentes através dos dados quantitativos, o que não obsteu a que ilustrássemos posições distintas através destes dados sempre que elas existiram. Os entrevistados foram identificados através de letras ou siglas: D- a diretora; ECCAP - o elemento da CCAD; R – a relatora; e PA – o professor avaliado. A análise de conteúdo das respostas às questões

abertas do questionário foi apresentada de forma frequencial, sendo analisados todos os temas que não constaram em perguntas do questionário, tendo em conta o número de respostas identificado.

---

## 5.2. Apresentação dos resultados da Dimensão I – Dados sociodemográficos

---

### 5.2.1. Caracterização da amostra por sexo

---

Colaboraram no estudo 585 docentes. A taxa de retorno do questionário, face à amostra definida, foi de 59%, o que considerámos bastante positivo. A maioria dos respondentes era do sexo feminino (69,0%,  $n = 402$ ), enquanto os docentes do sexo masculino representaram 31,0% ( $n = 183$ ), conforme se pôde constatar pela observação do Gráfico 2.

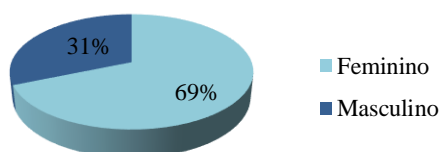


Gráfico 2: Distribuição dos respondentes por sexo.

Quisemos verificar a adequação da amostra face à distribuição da população por sexo, usando como base os dados disponibilizados pela DGEEC<sup>137</sup>, tendo elaborado o gráfico seguinte.

---

<sup>137</sup> Estes elementos foram retirados do relatório *Perfil do docente 2011/2012*, da responsabilidade da DGEEC, e disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=Perfil\\_do\\_docente\\_2011\\_2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=Perfil_do_docente_2011_2012.pdf). Acedido em 12 de fevereiro de 2014.

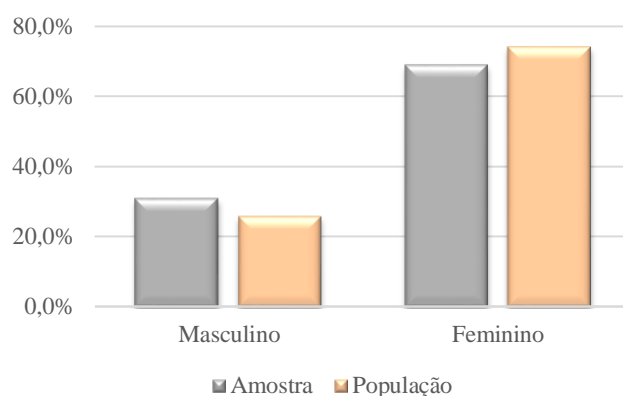


Gráfico 3: Distribuição dos respondentes por sexo (comparação amostra-população).

Denotámos um ligeiro aumento na participação por parte das docentes, embora a diferença percentual seja pouco significativa, o que nos deu garantias face à representatividade da amostra.

### 5.2.2. Caracterização da amostra por idades

A média de idades dos docentes era de 44,9 anos ( $dp = 7,7$  anos). O docente mais novo tinha 27 anos e o mais velho 62 anos (Gráfico 4). A maioria encontrava-se nos escalões etários 36-40 e 51-55 anos, ambos com a mesma proporção (22,1%). Os docentes mais novos representavam 2,1% do total de inquiridos.

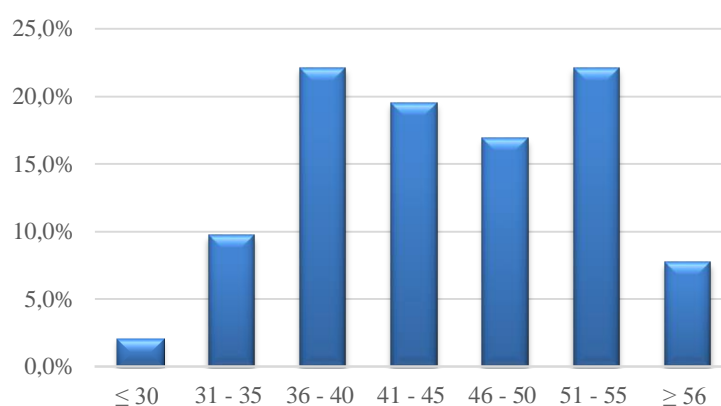
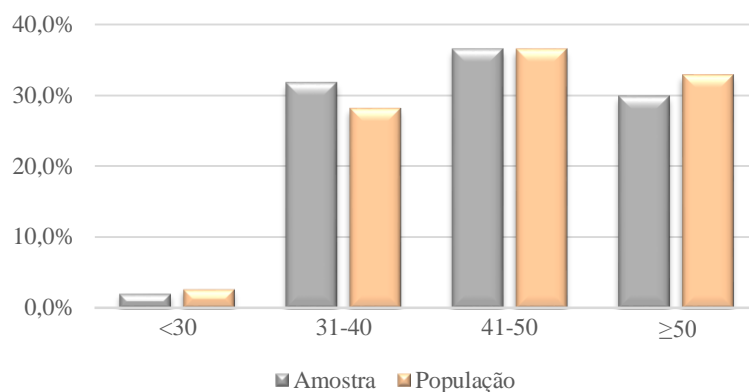


Gráfico 4: Distribuição dos respondentes por escalões etários.



Ainda que a DGEEEE, no relatório já mencionado, faça uso de intervalos de idades ligeiramente diferentes daqueles que definimos, esse facto não obsteu a que pudéssemos estabelecer a comparação entre a população e a amostra que expusemos no Gráfico 5.

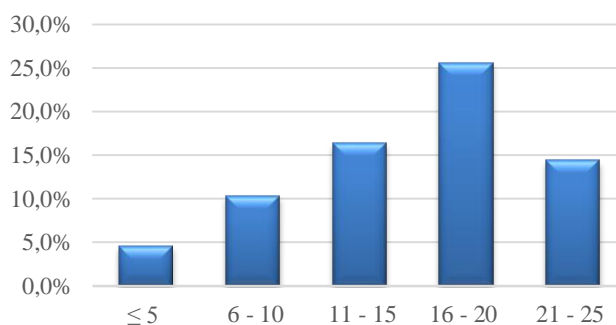


*Gráfico 5:* Distribuição dos respondentes por escalões etários (comparação amostra-população).

Depois da análise, verificámos que as discrepâncias entre a amostra e a população eram pouco significativas.

#### 4.2.3. Caraterização da amostra por tempo de serviço

O tempo de serviço médio foi elevado e situou-se nos 19,8 anos (dp=8,4 anos). O docente mais recente tem 1 ano de serviço e o mais antigo 37 anos de serviço. A maioria tinha entre 16-20 anos de serviço (25,6%) (Gráfico 6).



*Gráfico 6:* Distribuição dos respondentes por tempo de serviço.

Não nos foi possível estabelecer uma comparação da amostra com dados oficiais, devido à impossibilidade de encontrarmos valores para esta variável.

#### 5.2.4. Caraterização da amostra por grau académico

---

No Gráfico 7, pudemos apreciar a distribuição das habilitações académicas dos inquiridos. Prevaleram as licenciaturas (70,0%), seguindo-se os mestrados (23,0%). Os docentes com o doutoramento representaram 2,0% ( $n = 12$ ).

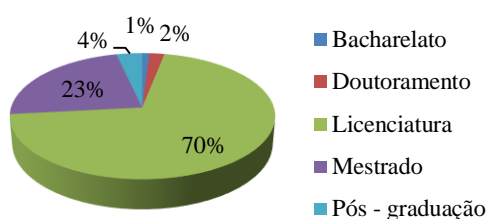


Gráfico 7: Distribuição dos respondentes por habilitações académicas.

Ao comparar a amostra com os dados disponíveis na DGEEC, verificámos que a percentagem de respondentes com doutoramento e mestrado (25%) foi significativamente superior à registada em 2011/2011 por aquele organismo para o Algarve, onde apenas 7,6% dos docentes eram detentores dessas habilitações.

#### 5.2.5. Caraterização da amostra pela situação profissional

---

Em termos de situação profissional, predominam os docentes que são quadros de agrupamento/escola (75,4%), seguidos dos docentes contratados (14,4%) e dos quadros de zona pedagógica (10,3%) (Tabela 9).

Tabela 9

*Distribuição dos respondentes por situação profissional*

	Frequência	Porcentagem
Contratado	84	14,4
Quadro de Agrupamento / Escola	441	75,4
Quadro de Zona Pedagógica	60	10,3
Total	585	100,0

Neste caso, ao cotejar a amostra com os dados disponíveis na DGEEC, verificámos que a percentagem de respondentes com contrato a termo, vulgo contratados, (14,4%), foi significativamente inferior à registada em 2011/2011 por aquele organismo no Algarve, quando 20,6% dos docentes apresentavam esse vínculo contratual.

### 5.2.6. Caracterização da amostra por grupo disciplinar

Na Tabela 10, pudemos expor a distribuição dos docentes inquiridos por grupos de recrutamento. A maioria pertencia ao 1.º ciclo do ensino básico (13,8%), ao grupo de recrutamento de Português (10,3%) ou de Educação Física (6,2%).

Tabela 10 (1/2)

*Distribuição dos respondentes por grupo de recrutamento*

	Frequência	Porcentagem
100 - Educação Pré- Escolar	33	5,6
110 - 1º Ciclo do Ensino Básico	81	13,8
200 - Português e Estudos Sociais/História	15	2,6
210 - Português e Francês	6	1,0
220 - Português e Inglês	15	2,6
230 - Matemática e Ciências da Natureza	30	5,1
240 - Educação Visual e Tecnológica	3	0,5
250 - Educação Musical	6	1,0
260 - Educação Física	9	1,5
290 - Educação Moral e Religiosa Católica	3	0,5
300 - Português	60	10,3
320 - Francês	9	1,5

Tabela 10 (2/2)

*Distribuição dos respondentes por grupo de recrutamento*

	Frequência	Porcentagem
330 - Inglês	33	5,6
350 - Espanhol	6	1,0
400 - História	31	5,1
410 - Filosofia	9	1,5
420 - Geografia	24	4,1
430 - Economia e Contabilidade	6	1,0
500 - Matemática	33	5,6
510 - Física e Química	33	5,6
520 - Biologia e Geologia	27	4,6
530 - Educação Tecnológica	11	1,9
540 - Eletrotécnica	6	1,0
550 - Informática	27	4,6
600 - Artes Visuais	18	3,1
620 - Educação Física	36	6,2
910 - Educação Especial 1	15	2,6
Total	585	100,0

**5.2.7. Caracterização da amostra por escalão profissional**

Relativamente ao escalão (Tabela 11), as maiores percentagens encontraram-se nos 3.º - 4.º escalões (29,4%) e nos escalões 1.º - 2.º. (24,9%).

Tabela 11

*Distribuição dos respondentes por escalão profissional*

	Frequência	Porcentagem
1.º - 2.º	146	24,9
3.º - 4.º	172	29,4
5.º - 6.º	39	6,7
7.º - 8.º	79	13,5
9.º - 10.º	65	11,1
0	84	14,4
Total	585	100,0

### 5.3. Apresentação dos resultados da Dimensão II – Avaliação do modelo de ADD em vigor de 2007 a 2011

Nesta secção, o nosso interesse focalizou-se na percepção e avaliação dos respondentes, relativamente ao modelo de ADD posto em prática durante os 1.º e 2.º ciclos de avaliação, atendendo às seguintes componentes: responsáveis pela avaliação; articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola; padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação; instrumentos e fontes de informação; avaliadores; e avaliação global do processo.

#### 5.3.1. Responsáveis pela avaliação

Na questão 1, relativa à componente responsáveis pela avaliação, procurou obter-se a opinião dos inquiridos acerca do reconhecimento dos responsáveis pela condução do processo de avaliação (Tabela 12).

Tabela 12

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., O processo de ADD foi conduzido:*

		Discor- do total- mente	Discor- do	NC/ND	Concor- do	Concordo total- mente	Total
a) pelo presidente do conselho executivo/diretor da escola;	Freq.	42	60	99	267	117	585
	%	7,2	10,3	16,9	45,6	20,0	100,0
b) pelo conselho pedagógico;	Freq.	66	123	120	204	72	585
	%	11,3	21,0	20,5	34,9	12,3	100,0
c) pelos professores-titulares/relatores;	Freq.	45	69	111	279	81	585
	%	7,7	11,8	19,0	47,7	13,8	100,0
d) pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho.	Freq.	24	39	96	270	156	585
	%	4,1	6,7	16,4	46,2	26,7	100,0

Pela análise da tabela, constatou-se que 45,6% dos respondentes concordaram que o processo de ADD foi conduzido pelo presidente do conselho executivo/diretor da escola, 34,9% pelo conselho pedagógico, 47,7% optam pelos professores-titulares/relatores e 46,2% coincidiram na opinião de que foi a comissão de coordenação da avaliação de desempenho a conduzir o processo. A proporção de concordâncias foi mais

elevada para a comissão de coordenação da avaliação de desempenho (72,9%), sendo que as discordâncias foram mais elevadas para o conselho pedagógico (32,3%).

Juntando as respostas obtidas nas colunas “Discordo Totalmente” e “Discordo”, a que demos o nome de apreciações desfavoráveis, e “Concordo” e “Concordo Totalmente”, que denominamos de apreciações favoráveis, a proporção de respostas foi sempre mais elevada do lado da concordância (Tabela 13), sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ).

Tabela 13

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., O processo de ADD foi conduzido: (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) pelo presidente do conselho executivo/diretor da escola;	102	21,0%	384	79,0%	,000*
b) pelo conselho pedagógico;	189	40,6%	276	59,4%	,000*
c) pelos professores titulares/ relatores;	114	24,1%	360	75,9%	,000*
d) pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho.	63	12,9%	426	87,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Relativamente a esta questão, pudemos afirmar que a maioria dos respondentes considerou que o processo foi conduzido pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho, embora a diferença percentual relativamente ao presidente do conselho executivo/diretor da escola e aos professores titulares/retores não tivesse sido muito significativa. O conselho pedagógico foi o elemento que ficou mais afastado da preferência dos respondentes, tendo obtido, ainda assim, um parecer favorável. Não obtivemos qualquer resposta na questão aberta que permitia identificar outros elementos que tivessem conduzido o processo de avaliação.

Relativamente à afirmação que obteve a maioria das respostas favoráveis *O processo de ADD foi conduzido pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho*, as diferenças com significado estatístico detetaram-se quando se analisou a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 16,365,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Foram os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro da escola os que mais concordaram com a afirmação, quando comparados com os professores contratados (304,81 e 296,38 vs. 208,61).

Para a afirmação *O processo de ADD foi conduzido pelo presidente do conselho executivo/diretor da escola*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas quando se considerou o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 15,751, p = ,000 (Anexo XX). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço e os com até 10 anos e mais de 20 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (319,51 vs. 283,98 e 244,17).

Quanto à asserção *O processo de ADD foi conduzido pelos professores titulares/relatores*, as diferenças estatisticamente significativas verificaram-se quando se teve em conta a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 14,683, p = ,001 (Anexo XXII). Os docentes mais concordantes foram os quadros de zona pedagógica e os do quadro de escola, quando comparados com os professores contratados (313,40 e 301,80 vs. 232,25).

Finalmente, quando analisados os dados concernentes à afirmação *O processo de ADD foi conduzido pelo conselho pedagógico*, as diferenças estatisticamente significativas resultaram das variáveis tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 16,436, p = ,000 (Anexo XX) e situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 31,577, p = ,000 (Anexo XXII). No primeiro caso, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se estabeleceram entre os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e os com 11-20 anos e mais de 20 anos de tempo de serviço, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (311,73 e 296,20 vs. 229,69). No segundo caso, o teste de comparação múltipla revelou-nos diferenças significativas entre os docentes contratados, quando comparados com os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro de escola, sendo que estes concordam significativamente mais com a afirmação (309,58 e 300,72 vs. 200,43).

Os dados qualitativos vieram confirmar estas opiniões que apontaram a CCAD como elemento condutor do processo:

...a entidade que geriu e supervisionou esse processo foi a CCDA, em articulação com o conselho pedagógico. (D)

Talvez a CCAD tivesse um papel mais relevante... com mais funções. (ECCAD)

A CCAD acabou por ser o motor, pelo menos aqui dentro do agrupamento... foi um papel importante [o da CCAD]... facilitador... (R)

Ainda assim, houve um entrevistado que considerou que existiu uma discrepância entre a condução oficial do processo e a realidade, aglutinando na sua resposta os dois elementos que foram colocados percentualmente em supremacia pelos respondentes:

distinguiria entre a condução real do processo... que, na minha opinião, foi feita pelos diretores e a condução oficial... que me parece ter sido ... a CCAD... (PA)

Em conclusão, pudemos atribuir a condução do processo, inequivocamente, à CCDA, a que se seguiu o presidente do conselho executivo/diretor, os professores titulares/relatores e o conselho pedagógico.

### 5.3.2. Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola

Nas questões 2 e 3, referentes à articulação da avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola, verificou-se que a maioria dos respondentes concordou com as afirmações *Os objetivos individuais do professor, quando existiram, foram articulados com as metas e os objetivos enunciados no Projeto Educativo (PE) da escola (51,3%) e As atividades realizadas pelo professor e inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) ou no Plano Plurianual de Atividades (PPA) foram tidas em conta na ADD (50,8%)* (Tabela 14).

Tabela 14

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos às questões da componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola*

		Discordo total-mente	Discor-do	NC/N D	Concor-do	Concor-do total-mente	Total
2. Os objetivos individuais do professor, quando existiram, foram articulados com as metas e os objetivos enunciados no Projeto Educativo (PE) da escola.	Freq.	33	48	84	300	120	585
	%	5,6	8,2	14,4	51,3	20,5	100,0
3. As atividades realizadas pelo professor e inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) ou no Plano Plurianual de Atividades (PPA) foram tidas em conta na ADD.	Freq.	30	48	75	297	135	585
	%	5,1	8,2	12,8	50,8	23,1	100,0



No que se refere às respostas relacionadas com *a articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola*, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias (Tabela 15), sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ).

Tabela 15

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos às questões da componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
2. Os objetivos individuais do professor, quando existiram, foram articulados com as metas e os objetivos enunciados no Projeto Educativo (PE) da escola.	81	16,2%	420	83,8%	,000*
3. As atividades realizadas pelo professor e inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) ou no Plano Plurianual de Atividades (PPA) foram tidas em conta na ADD.	78	15,3%	432	84,7%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Desta forma, pudemos assegurar que os respondentes consideram que os objetivos individuais, sempre que existiram, foram articulados com as metas e objetivos do PE e que as atividades inseridas no PAA e no PPA foram tidas em conta na avaliação de desempenho do professor.

Para o item dois, encontraram-se diferenças com significância estatística quando se considerou o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 12,881,  $p = ,002$  (Anexo XX), o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 8,097,  $p = ,044$  (Anexo XXI) e a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 12,881,  $p = ,002$  (Anexo XXII). Em função do tempo de serviço, concluiu-se que os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço se mostraram mais concordantes, quando comparados com os docentes com até 10 anos de tempo de serviço (311,75 vs. 247,33). Considerando o grau académico, as diferenças significativas encontraram-se entre os docentes com doutoramento e os docentes com licenciatura, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (296,99 vs. 175,62). Tendo em atenção a situação profissional, foram os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro da escola os mais concordantes, quando comparados com os docentes contratados (309,58 e 301,46 vs. 236,75).

O item três apresentou também diferenças estatisticamente significativas, em função do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 17,855,  $p = ,000$  (Anexo XX), do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 9,387,  $p = ,025$  (Anexo XXI) e da situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 17,855,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Neste último caso, o teste de comparação múltipla detetou que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes contratados e os docentes do quadro da escola, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (307,85 vs. 233,65). Atentando no grau académico, verificou-se que os docentes mais concordantes com a afirmação detinham mestrado ou licenciatura, face aos docentes com doutoramento (295,33 e 290,77 vs. 167,00). Em função do tempo de serviço, as diferenças significativas colocaram-se entre os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço, sendo que os últimos concordam significativamente mais com a afirmação (311,11 vs. 249,50).

Os entrevistados manifestaram desconhecimento ou reconheceram a existência da articulação dos objetivos individuais com as metas e objetivos do PE:

Nós aqui tivemos muito poucos objetivos individuais, houve poucas pessoas...portanto, não te posso responder... (ECCAD)

... o que fizemos foi usar as metas que estavam definidas...Nós na altura não tínhamos PE, estávamos no processo de constituição do agrupamento... o que aconteceu foi que o Conselho Pedagógico definiu e aprovou um conjunto de linhas orientadoras que usámos para articular com a ADD (R)

talvez tenha havido articulação... quando existiram objetivos individuais... não sei... (PA)

Avaliando o relevo dado às atividades realizadas pelo professor para efeitos da ADD, os entrevistados afirmaram que ele existiu:

Sim, as [atividades] que constavam do PAA foram contabilizadas para a avaliação... tal como estava estabelecido... (D)

Sim, consideram-se as atividades, em especial, as que estavam no PAA, e que depois eram referidas pelo professor na autoavaliação (ECCAD)

Sim [as atividades presentes no PAA foram tidas em conta na ADD]... de acordo com o que foi estabelecido a nível interno e na legislação... sim. (R)

Em resumo, a articulação entre os documentos organizadores da escola, percursos de outros componentes de avaliação da instituição, e a avaliação de

desempenho docente foi uma realidade, de acordo com a percepção dos inquiridos, sempre que se verificaram as condições necessárias para que ela ocorresse.

### 5.3.3. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação

A questão quatro, tal como a cinco e a seis, correspondeu à componente padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação. Nas respostas obtidas à questão quatro, verificou-se que uma proporção de 45,1% dos inquiridos concordou com a afirmação *As dimensões da ADD (vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida) permitiram abarcar o trabalho dos professores* (Tabela 16).

Tabela 16

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 4., As dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho dos professores*

		Discordo total- mente	Discor- do	NC/ND	Concor- do	Concor- do total- mente	Total
4. As dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho dos professores.	Freq.	45	138	78	264	60	585
	%	7,7	23,6	13,3	45,1	10,3	100,0

Na questão cinco, a concordância com a afirmação *Os critérios de avaliação usados foram adequados, transparentes ou foram tornados públicos* foi superior às discordâncias. Apesar disso, 36,4% dos inquiridos discordaram da afirmação que postulava que *os critérios foram adequados* e 32,3% discordaram da afirmação que indicava que *critérios foram transparentes* (Tabela 17).

Tabela 17

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 5., Os critérios de avaliação usados:*

		Discordo total- mente	Discor- do	NC/ND	Concor- do	Concordo totalmente	Total
a) foram adequados;	Freq.	42	171	120	210	42	585
	%	7,2	29,2	20,5	35,9	7,2	100,0
b) foram transparentes;	Freq.	63	126	138	204	54	585
	%	10,8	21,5	23,6	34,9	9,2	100,0
c) foram tornados públicos.	Freq.	78	96	99	219	93	585
	%	13,3	16,4	16,9	37,4	15,9	100,0

A existência de quotas na ADD, avaliada na questão seis, gerou opiniões extremas. Assim, 45,% dos respondentes discordaram completamente da ideia de que a sua existência foi fundamental no processo de avaliação e 63,6% expressaram a mesma opinião acerca da asserção que permitia considerar a existência das quotas como *essencial para o processo ser justo e equitativo*. Um pouco mais de metade da amostra (56,4%) concordou totalmente com a ideia de que a *existência das quotas constituiu um elemento de perturbação na ADD* e 43,6% manifestaram a mesma apreciação quando se colocou a hipótese de que as quotas foram *o aspeto mais negativo da ADD* (Tabela 18).

Tabela 18

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 6., A existência de quotas:*

		Discor- do total- mente	Discor- do	NC/N D	Concor- do	Concor- do total- mente	Total
a) foi fundamental no processo de avaliação;	Freq.	264	156	60	57	48	585
	%	45,1	26,7	10,3	9,7	8,2	100,0
b) foi essencial para o processo ser justo e equitativo,	Freq.	372	135	51	18	9	585
	%	63,6	23,1	8,7	3,1	1,5	100,0
c) constituiu um elemento de perturbação na ADD;	Freq.	24	12	33	186	330	585
	%	4,1	2,1	5,6	31,8	56,4	100,0
d) foi o aspeto mais negativo da ADD.	Freq.	39	45	66	180	255	585
	%	6,7	7,7	11,3	30,8	43,6	100,0

No que se refere às respostas relacionadas com *padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação*, a proporção de concordâncias foi quase sempre superior às discordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ). Nas afirmações, *A existência de quotas foi fundamental no processo de avaliação* e *A existência de quotas foi essencial para o processo ser justo e equitativo* a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias (Tabela 19).

Tabela 19 (1/2)

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
4. As dimensões da ADD (vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida) permitiram abarcar o trabalho dos professores.	183	36,1%	324	63,9%	,000*

Tabela 19 (2/2)

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
5. Os critérios de avaliação usados:					
a) foram adequados.	213	45,8%	252	54,2%	,000*
b) foram transparentes.	189	42,3%	258	57,7%	,000*
c) foram tornados públicos.	174	35,8%	312	64,2%	,000*
6. A existência de quotas:					
a) foi fundamental no processo de avaliação.	420	80,0%	105	20,0%	,000*
b) foi essencial para o processo ser justo e equitativo.	507	94,9%	27	5,1%	,000*
c) constituiu um elemento de perturbação na ADD.	36	6,5%	516	93,5%	,000*
d) foi o aspeto mais negativo da ADD.	84	16,2%	435	83,8%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Neste caso, pudemos afirmar que os professores maioritariamente sentiram que o seu trabalho esteve representado nas dimensões estabelecidas para a ADD<sup>138</sup> e que os aspetos avaliados corresponderam a esse trabalho. No que diz respeito aos critérios de avaliação, os respondentes consideraram que foram adequados, transparente e tornados públicos. Manifestaram também os inquiridos forte concordância com a ideia de que a existência das quotas constituiu um elemento de perturbação na ADD, considerando-as o aspeto mais negativo da ADD. Congruentemente, a importância da existência de quotas no modelo de avaliação e a sua contribuição para um processo justo e equitativo foram afirmações que mereceram uma discordância muito significativa.

Quanto ao item quatro, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 14,513,  $p = ,001$  (Anexo XX), que se encontraram entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos e até 10 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (319,16 vs. 281,60 e 249,45). Também o grau académico dos respondentes deu azo a diferenças com significado estatístico,  $\chi^2$  KW (3) = 11,198,  $p = ,011$  (Anexo XXI), entre os docentes com doutoramento, quando comparados com os docentes com pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (348,29 vs. 177,12). Por último, a

<sup>138</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 4.º, e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.º 42.º.

situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 12,881,  $p = ,002$  (Anexo XXII) permitiu assinalar diferenças estatísticas significativas entre os docentes do quadro de zona pedagógica e os docentes do quadro de escola, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (323,22 e 298,21 vs. 244,04).

Para a afirmação *Os critérios de avaliação foram adequados*, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, considerando o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 10,693,  $p = ,005$  (Anexo XX), o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 10,826,  $p = ,013$  (Anexo XXI), e a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 12,881,  $p = ,002$  (Anexo XXII). Na primeira variável, os professores com mais de 20 anos de tempo de serviço mostraram-se mais concordantes com a asserção, quando comparados com os professores com 11-20 anos de tempo de serviço (318,12 vs. 275,20). O grau académico permitiu estabelecer diferenças estatísticas significativas entre os docentes com pós-graduação e os docentes com doutoramento, sendo que os primeiros concordam mais significativamente com a afirmação (368,43 vs. 182,38). Considerando a situação profissional, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças foram todas significativas, revelando-se os docentes do quadro de zona pedagógica como os que concordaram mais com a afirmação (366,20 vs. 296,51 e 222,29).

Analisando os resultados obtidos para a afirmação *Os critérios de avaliação foram transparentes*, concluímos que as diferenças com significado estatístico decorreram do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 10,937,  $p = ,004$  (Anexo XX), do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 17,173,  $p = ,001$  (Anexo XXI), e da situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 13,331,  $p = ,001$  (Anexo XXII). Quanto ao tempo de serviço, foram verificadas diferenças significativas entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos e até 10 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (318,50 vs. 275,62 e 268,28). Analisando o grau académico, detetou-se que os docentes com pós-graduação foram mais significativamente concordantes com a afirmação, quando comparados com os docentes detentores de mestrado (387,07 vs. 262,80). A análise da situação profissional facultou-nos a informação de que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes contratados e os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro da escola, sendo

que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (319,18 e 300,60 vs. 234,39).

Na análise à última afirmação do item 5, *Os critérios de avaliação foram tornados públicos*, foram detetadas diferenças com significado estatístico quando se teve em conta o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 10,626, p = ,005 (Anexo XX), constatando-se que elas se estabeleceram entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com até 10 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (316,05 vs. 255,45). A situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 24,400, p = ,000 (Anexo XXII), também permitiu estabelecer diferenças estatisticamente significativas entre os docentes contratados e os docentes do quadro de zona pedagógica, sendo que os últimos concordaram significativamente mais com a afirmação (332,15 vs. 268,30).

No item seis, considerando a primeira premissa que obteve o parecer favorável dos respondentes, *A existência de cotas constituiu um elemento de perturbação na ADD*, foram encontradas diferenças com significado estatístico nas variáveis tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 23,441 (Anexo XX), e situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 6,368, p = ,041 (Anexo XXII). No primeiro caso, o teste de comparação múltipla mostrou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com 11-20 anos e os docentes com até 10 anos e mais de 20 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (328,09 vs. 269,84 e 260,88). No segundo caso, os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro da escola mostraram-se mais concordantes com a afirmação, quando comparados com os docentes contratados (336,65 e 301,78 vs. 215,75).

Para a segunda asserção favoravelmente sinalizada pelos inquiridos, *A existência de quotas foi o aspeto mais negativo da ADD*, as diferenças estatisticamente significativas verificaram-se quando se considerou o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 10,140, p = ,017 (Anexo XXI), e detetou-se entre os docentes com mestrado e os docentes com licenciatura, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (298,87 vs. 259,57). Também a situação profissional dos inquiridos,  $\chi^2$  KW (2) = 6,312, p = ,043 (Anexo XXII), facultou diferenças significativas entre os docentes do quadro de

zona pedagógica e os do quadro de escola, sendo que os primeiros mais concordantes com a afirmação (324,65 vs. 283,58).

Os entrevistados manifestaram o seu assentimento, quando se abordou a questão das dimensões contempladas na ADD abarcarem o trabalho dos professores:

Sim... [as dimensões] eram várias e permitiram abarcar muitos aspetos do trabalho do professor. Parece-me que sim. (ECCAD)

... [as dimensões] até me parecem excessivas... agora foram reduzidas... são três, sim [...] penso que abarcaram. (PA)

Os critérios de avaliação usados, elaborados a partir dos padrões de desempenho emitidos pelo CCAP, foram:

- considerados excessivos:

partimos do perfil de desempenho dos professores, dos descritores, que foram publicados pelo Ministério da Educação... com a consciência de que era impossível verificar aquilo tudo... (D)

- considerados simples:

Considero que elaborámos instrumentos objetivos e que eram de fácil leitura... de fácil interpretação... (D)

- tornados públicos:

Houve esse cuidado [de tornar os critérios de avaliação públicos], depois do processo difícil de elaboração dos critérios, grelhas... (R)

Sim, [os critérios] foram os possíveis, embora a sua elaboração fosse demorada. Nós tínhamos um trabalho já feito do primeiro ciclo de avaliação e houve colegas que já tinham trabalhado nisso anteriormente... e isso ajudou-nos bastante... Foram públicos, claro, todos os professores tiveram conhecimento dos critérios... (ECCAD)

[Se os critérios foram] públicos, sim, creio que foram... circularam documentos com essa informação na escola... (PA)

Houve, no entanto, um entrevistado que manifestou certas reservas relativamente às características dos critérios de avaliação:

... [Se os critérios foram] Transparentes, não sei... (PA)

[Se os critérios foram] Adequados, não sei... eram muitos, tudo muito complexo, difícil, embora as pessoas tenham feito um esforço enorme para pôr aquilo tudo em prática... (PA)



A existência das quotas e a sua importância no processo avaliativo mereceram as seguintes considerações por parte dos entrevistados:

Nós nem esgotámos as quotas... (D)

Eu acho que... o facto de haver quotas... tornou o processo mais justo, porque, no meu ponto de vista, nem todas as pessoas... serão muito boas... há pessoas muito boas e há pessoas menos boas... isso em todas as profissões. Portanto, eu acho que foi se calhar justo, as quotas... (ECCAD)

Teoricamente, não me parece que as quotas... sejam necessárias... não haverá tantos professores excelentes... Mas, na prática... deve ter sido um travão para não haver escolas com 80% dos professores excelentes [risos] ... (PA)

No caso da primeira entrevistada, e devido à pouca importância que os professores do seu agrupamento consignaram às classificações mais elevadas, que dependiam da existência de quota para serem atribuídas, este mecanismo não lhe mereceu grandes considerações. No caso da segunda inquirida, a opinião expressa revelou que as quotas tornaram o processo mais justo. Finalmente, o último entrevistado encarou as quotas como uma limitação à eventual tendência para a atribuição excessiva de classificações/menções muito elevadas.

Em resumo, os participantes no inquérito concordaram com a ideia de que as dimensões da ADD abarcaram o trabalho realizado pelos professores, classificaram os critérios de avaliação como adequados, transparentes e consideraram que foram tornados públicos. No que diz respeito às quotas, assinalámos a primeira clivagem entre os dados do questionário e o conteúdo das entrevistas, na medida em que este mecanismo, que foi considerado um elemento de perturbação da ADD e mesmo o seu aspeto mais negativo pelos respondentes ao questionário, foi entendido como indutor de justiça e mesmo justificado como necessário para reprimir tendências exacerbadas na atribuição das classificações mais elevadas, por alguns entrevistados. Coerentemente, os respondentes ao questionário rejeitaram as afirmações que postulavam que a existência de quotas tivesse sido fundamental no processo ou tivesse sido essencial para um processo justo e equitativo.

### 5.3.4. Instrumentos e fontes de informação

Na componente instrumentos e fontes de informação, que compreendeu as questões sete, oito, e nove, quase metade dos inquiridos concordou com a afirmação de que *o cumprimento dos objetivos individuais, quando definidos, foi importante na ADD* (questão sete) e que *o documento de autoavaliação foi importante/essencial na ADD* (questão nove). Já no que se refere à afirmação sobre *as aulas observadas e a sua importância na ADD* (questão oito), a percentagem de concordâncias decresceu, mas continuou a ser maioritária (Tabela 20).

Tabela 20

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Instrumentos e fontes de informação*

		Discordo total- mente	Discor- -do	NC/ND	Concor- -do	Concordo total- mente	Total
7. O cumprimento dos objetivos individuais, quando definidos, foi importante na ADD.	Freq.	54	105	150	237	39	585
	%	9,2	17,9	25,6	40,5	6,7	100,0
8. As aulas observadas constituíram um elemento importante na ADD.	Freq.	60	123	111	210	81	585
	%	10,3	21,0	19,0	35,9	13,8	100,0
9. O documento de autoavaliação foi importante/essencial na ADD.	Freq.	51	93	105	279	57	585
	%	8,7	15,9	17,9	47,7	9,7	100,0

Atendendo às respostas relacionadas com a componente instrumentos e fontes de informação, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 21).

Tabela 21

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Instrumentos e fontes de informação (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
7. O cumprimento dos objetivos individuais, quando definidos, foi importante na ADD.	159	36,6%	276	63,4%	,000*
8. As aulas observadas constituíram um elemento importante na ADD.	183	38,6%	291	61,4%	,000*
9. O documento de autoavaliação foi importante/essencial na ADD	144	30,0%	336	70,0%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Analisando as discordâncias vs. concordâncias, pudemos concluir que os instrumentos e fontes de informação apontados para a ADD<sup>139</sup> foram considerados importantes, embora as aulas observadas tivessem merecido a menor das concordâncias no conjunto dos três instrumentos referidos (Tabela 19).

Os resultados das questões sete, oito e nove permitiram-nos concluir que o documento de autoavaliação constituiu o instrumento mais valorizado para a avaliação dos docentes, seguido do cumprimento dos objetivos individuais e da observação de aulas, de acordo com a opinião dos respondentes.

No item sete, foram detetadas diferenças estatisticamente significativas em função do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 8,834,  $p = ,031$  (Anexo XXI), onde o teste de comparação múltipla nos indicou que as diferenças significativas se estabeleceram entre os docentes com mestrado e os docentes com licenciatura, sendo que os últimos concordaram significativamente mais com a afirmação (299,61 vs. 291,42 e 260,93). Também em função da situação profissional foram encontradas diferenças com significado estatístico entre os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro de escola e entre docentes do quadro de zona pedagógica e os contratados, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (357,88 vs. 291,42 e 254,96).

Para o item oito, as diferenças com significado estatístico decorreram do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 13,354,  $p = ,004$  (Anexo XXI), e da situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 6,654,  $p = ,036$  (Anexo XXII). No primeiro caso, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se verificaram entre os docentes com mestrado ou doutoramento e os docentes com pós-graduação, sendo estes os que concordaram significativamente mais com a afirmação (372,50 vs. 270,63 e 180,50). No segundo caso, os docentes do quadro de zona pedagógica revelaram-se mais concordantes com a afirmação, quando comparados com os docentes contratados (314,82 vs. 252,34).

No item nove, as diferenças estatísticas significativas foram-nos dadas na análise das variáveis tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 23,960,  $p = ,000$  (Anexo XX), e situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 11,874,  $p = ,003$  (Anexo XXII). Relativamente à primeira, o

---

<sup>139</sup> Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.ºs 9.º, 16.º e 17.º.

teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se colocaram entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos e até 10 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (329,57 vs. 274,69 e 262,01). No que diz respeito à segunda variável, as diferenças significativas em termos estatísticos verificaram-se entre os docentes do quadro de zona pedagógica e os do quadro de escola, quando comparados com os docentes contratados, sendo que os primeiros concordam significativamente mais com a afirmação (338,00 e 295,55 vs. 247,46).

Os entrevistados verbalizaram desta forma a pouca importância que atribuíram aos objetivos individuais:

Não houve objetivos individuais, ninguém formulou objetivos individuais... (D)

Eu acho que aqui a definição [de objetivos] não teve grande importância, não... não teve grande importância... as próprias pessoas, muitas delas não se basearam naquilo que tinham definido para fazerem a sua autoavaliação, mesmo as que não pediram as aulas observadas. (ECCAD)

Penso que [os objetivos individuais] não foram [muito importantes]... ninguém ligou muito a isso, depois deixaram de ser obrigatórios,... penso que não foram importantes... (PA)

As aulas observadas também não lograram apoio por parte dos entrevistados, sendo mesmo alvo de apreciações depreciativas:

...é que com o cerimonial afeto à observação de aulas... faz com que aquilo seja um bocado de teatro e, portanto... todos têm muito boas notas [risos]. Aquilo [a observação de aulas] é o budo aos pobres [...]. aquilo que é observado na aula não é o trabalho diário do professor na aula... (D)

- o entrevistado também não lhe reconheceu importância significativa:

Também não [...] considero [as aulas observadas] muito importantes... vamos lá a ver... houve uma classificação, mas considero que no cômputo geral... não foi relevante... (PA)

Outra entrevistada referiu a sua importância, mas também a sua pouca utilização com propósitos formativos:

[As aulas observadas] Foram importantes, mas deveriam ter sido usadas numa perspectiva mais formativa... (R)

- a última entrevistada não tinha opinião formada sobre este assunto:

Aqui não houve muitas pessoas a pedir aulas observadas, não te sei dizer... (ECCAD)

Ao recolhermos informações sobre a importância do documento de autoavaliação, deparámo-nos com as seguintes afirmações que atestaram a sua importância na ADD:

O documento de autoavaliação é praticamente o único documento de...referência, foi praticamente o único documento de referência para a autoavaliação... (D)

Parece-me que esse foi o documento [de avaliação] mais valorizado... (PA)

Foi importante, sim. (ECCAD)

Mau grado esta importância, o documento de autoavaliação propiciou um conjunto de verbalizações redutoras da sua fiabilidade enquanto instrumento tradutor da prática pedagógica dos docentes:

... sou confrontada com documentos de autoavaliação onde o docente faz afirmações que eu sei que contrariam aquilo que é verdade, mas depois o docente é avaliado é pelo documento de autoavaliação, não é avaliado por mim... (D)

Eu não dou muito relevo, porque esse documento de autoavaliação acaba por ser o que cada um quer, cada um, quando reflete e escreve, acaba por escrever o que bem entende... não é muito fiável... talvez a forma de conjugar tudo isso seja através das tais evidências... (R)

Mas tenho dúvidas sobre a eficácia desse documento... é um documento *one-way*... sejamos claros, nem tudo o que as pessoas lá escrevem tem correspondência com a realidade... (PA)

Uma das entrevistadas relacionou o contributo desse documento para a ADD com a modéstia e a honestidade do seu autor:

Eu acho importante e as pessoas têm de ser honestas, modestas, por assim dizer, pronto, têm de fazer aquilo [o documento de autoavaliação] com... modéstia... com sensibilidade para aquilo que fizeram. No meu ponto de vista, ... acredito que as pessoas o tenham feito [risos]. (ECCDA)

Na análise a estes itens, verificámos que os dados quantitativos que indicaram a maior importância do documento de autoavaliação, relativamente ao cumprimento dos objetivos individuais e à observação de aulas, foram consolidados com os dados recolhidos nas entrevistas que apontaram também nesse sentido. As entrevistas aportaram nova informação que materializou o descrédito deste documento, quando foi entendido como pilar ou único sustentáculo da classificação a atribuir ao docente.

### 5.3.5. Avaliadores

Na componente relativa aos avaliadores, questão 10, 31,8% dos inquiridos discordaram da afirmação que referia que os avaliadores se *mostraram à vontade no desempenho das funções avaliativas* e 33,3% dos respondentes concordaram que os avaliadores *demonstraram competência no processo de ADD* (Tabela 22).

Tabela 22

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., dimensão II, Os avaliadores:*

			Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a)	mostraram-se à vontade no desempenho das funções avaliativas;	Freq.	63	186	120	171	45	585
		%	10,8	31,8	20,5	29,2	7,7	100,0
b)	demonstraram competência no processo de ADD.	Freq.	60	129	141	195	60	585
		%	10,3	22,1	24,1	33,3	10,3	100,0

No que se refere às respostas relacionadas com os avaliadores, a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias, para a afirmação que retratou o *à vontade dos avaliadores* e deu-se o inverso relativamente a afirmação sobre a demonstração de *competência no processo de ADD*, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 23).

Tabela 23

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., Os avaliadores: (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) mostraram-se à vontade no desempenho das funções avaliativas	249	53,5%	216	46,5%	,000*
d) demonstraram competência no processo de ADD.	189	42,6%	255	57,4%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Nas respostas à questão dez, a diferença percentual não foi significativa entre os pareceres englobados no Concordo e no Discordo face às afirmações colocadas que aferiam a opinião dos respondentes sobre o *à vontade dos avaliadores no desempenho das suas função* assim como acerca da *competência demonstrada*, pelo que os resultados não foram conclusivos. No entanto, quando tomámos como resultado a resposta maioritária em termos de percentagem, concluímos que os inquiridos não sentiram os avaliadores

confortáveis no desempenho das suas funções, mas consideraram que os avaliadores revelaram competência no desempenho das suas funções.

Para a afirmação que obteve o parecer favorável dos respondentes, *Os avaliadores demonstraram competência no processo de ADD*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 12,268,  $p = ,002$  (Anexo XX) tendo o teste de comparação múltipla mostrado que elas se encontraram entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos e até 10 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordam significativamente mais com a afirmação (318,04 vs. 281,38 e 253,33). Considerando o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 11,884,  $p = ,008$  (Anexo XXI), as diferenças significativas a nível estatístico mostraram que os docentes com pós-graduação concordaram mais significativamente com a afirmação, quando comparados com os docentes com mestrado ou licenciatura (399,93 vs. 291,32 e 270,73). Por último, a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 7,141,  $p = ,028$  (Anexo XXII), revelou que as diferenças significativas se estabeleceram entre os docentes contratados e os docentes do quadro de zona pedagógica, sendo que os últimos concordaram significativamente mais com a afirmação (319,18 vs. 251,91).

Nas entrevistas, recolhemos dados que descreveram o trabalho dos avaliadores de forma denodada:

...todos eles cumpriram o seu papel,[...]. Houve avaliadores que fizeram este trabalho como rotina, era preciso fazer e fizeram... (D)

... eu acho que as pessoas que assumiram esse papel assumiram-no em pleno... vestiram a camisola, como se diz, e tentaram fazê-lo o melhor que sabiam e que podiam, e portanto ... eu acho que sim ... foi feito como devia ser.(ECCAD)

... tentei depois procurar informar-me e fazer o melhor que me foi possível, nestas circunstâncias e com um modelo com o qual eu não concordava em muitos aspetos. (R)

- No entanto, essa postura não pôde ser generalizada:

...houve avaliadores... especialmente um, que nos deram muitos problemas... (D)

- As atitudes de alguns avaliadores, face à nova função, foram de superioridade:

...muitos [avaliadores] “incharam” quando se tornaram titulares e puderam avaliar os colegas... [risos]... (PA)

- ou de desconforto:

...acabei por ter de participar nisto porque era a pessoa que reunia as condições mais adequadas, na altura, e portanto... não me senti... confortável... (R)

Outros [avaliadores] pareciam pouco à vontade com a tarefa... enfim, vi de tudo um pouco. (PA)

- A competência revelada também não foi uniformemente reconhecida:

...vi de tudo um pouco, tal como na competência... Houve pessoas a avaliar cujas práticas nas aulas eram de todos conhecidas... (PA)

Como se pôde verificar, os dados quantitativos foram, mais uma vez, confirmados pelos dados qualitativos. Assim, pudemos resumir os dados coligidos apresentando como maioritariamente aceite a ideia de que os respondentes consideraram que os avaliadores não se sentiram confortáveis no desempenho das suas funções, mas que levaram a cabo as tarefas inerentes ao seu novo cargo com competência.

### 5.3.6. Avaliação global do processo

Relativamente à componente avaliação global do processo (questão 11), os inquiridos não encontraram aspetos positivos quer *no modelo/sistema de avaliação*, quer *nos avaliadores*, quer *nos instrumentos de avaliação*, quer no próprio *processo avaliativo* (Tabela 24).

Tabela 24

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., dimensão II, Em termos gerais, o processo de ADD teve como aspetos positivos:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) o modelo/sistema de avaliação;	Freq.	189	240	93	57	6	585
	%	32,3	41,0	15,9	9,7	1,0	100,0
b) os avaliadores;	Freq.	132	165	144	141	3	585
	%	22,6	28,2	24,6	24,1	0,5	100,0
c) os instrumentos de avaliação;	Freq.	153	192	135	99	6	585
	%	26,2	32,8	23,1	16,9	1,0	100,0
d) o processo avaliativo.	Freq.	162	222	114	84	3	585
	%	27,7	37,9	19,5	14,4	0,5	100,0



No que se refere às respostas relacionadas com a *avaliação global do processo*, a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 25).

Tabela 25

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., Em termos gerais, o processo de ADD teve como aspetos positivos: (discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
11. Em termos gerais, o processo de ADD que terminou no dia 31/12/2011 teve como aspetos positivos:					
a) o modelo/sistema de avaliação;	429	87,2%	63	12,8%	,000*
b) os avaliadores;	297	67,3%	144	32,7%	,000*
c) os instrumentos de avaliação;	345	76,7%	105	23,3%	,000*
d) o processo avaliativo;	384	81,5%	87	18,5%	,000*

\*  $p \leq ,05$

As respostas à questão 11 levaram-nos a assumir que os respondentes não encontraram aspetos positivos no modelo/sistema de avaliação, nos avaliadores, nos instrumentos de avaliação e no processo avaliativo.

As diferenças na apreciação global da avaliação do desempenho foram estatisticamente significativas, em função do tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 18,195$ ,  $p = ,000$  (Anexo XX). Os docentes com mais de 20 anos de serviço avaliaram significativamente melhor a ADD do que os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e do que os docentes com 11-20 anos (324,16 vs. 254,72 e 274,62). As diferenças de avaliação entre os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço não foram estatisticamente significativas.

Considerando a situação profissional, a apreciação global da avaliação do desempenho também apresentou diferenças com significado estatístico,  $\chi^2_{KW} (2) = 12,582$ ,  $p = ,002$  (Anexo XXII). Os docentes do quadro da escola avaliaram significativamente melhor a ADD do que os docentes contratados (304,38 vs. 237,88). As diferenças de avaliação entre os docentes contratados e os docentes do quadro de zona pedagógica e entre estes e os docentes do quadro da escola não se revestiram de significado estatístico.

Nas entrevistas, foram verbalizados os aspetos positivos do processo de ADD, posto em prática entre 2007 e 2011, que a seguir se apresentam:

- o trabalho de equipa:

o trabalho de equipa que implicou (D)

- o despertar da consciência para a necessidade da avaliação:

o focar a consciência das pessoas e dos órgãos da escola para a importância de avaliar (D)

- a autorreflexão e a reflexão sobre o trabalho docente:

Eu acho que o aspeto mais positivo é a reflexão que as pessoas fazem sobre o seu trabalho. Essa reflexão eu acho que é o mais importante, foi o mais positivo. (ECCAD)

O processo... acho que é permitir a seleção e alguma... formação, numa perspetiva formativa... agora, a forma como se pretendeu lá chegar... eu acho que não foi a... adequada... (R)

... Tenho alguma dificuldade em responder... não sei, ... talvez, ... obrigar as pessoas a pensar na avaliação... (PA)

Como aspetos negativos, referenciámos:

- a incosequência da aplicação do processo avaliativo:

Eu acho que as pessoas acabam por não ser avaliadas, o desempenho dos professores não é avaliado, é avaliado um relatório, eventualmente, mas o desempenho não é avaliado. (D)

Tudo [foi negativo]. É verdade! Um desperdício de tempo ... de forças, de energias, sim, de energias... e no fundo... para nada. Vê alguma alteração nas escolas? Como funcionam? Pois... (PA)

- a dificuldade na regulação do processo:

O menos conseguido é fazer a regulação para não haver discrepâncias de avaliação entre as pessoas e isso realmente foi muito complicado, foi muito difícil de fazer, para não haver diferenças de grupos para grupos e já nem falando de escolas para escolas... só estou a falar desta escola... (ECCAD)

O que falhou... foi que realmente as pessoas puderam, pela forma como estava construído, como estava desenhado o modelo, puderam, mesmo eventualmente não fazendo nada daquilo que referiam, não é..., conseguiram, através dos documentos de produziam e das provas com que faziam acompanhar este documento de autoavaliação, não ser correspondente àquilo que efetivamente tinha acontecido, àquilo que foi a sua prática... (R)

Não causou, pois, admiração que apenas 18,0% dos inquiridos tivessem avaliado o processo com a classificação de Bom e 5,0% com Muito bom e que 43,0% lhe tivessem atribuído uma classificação de Insuficiente e 34% de Regular (questão 12) (Gráfico 8).

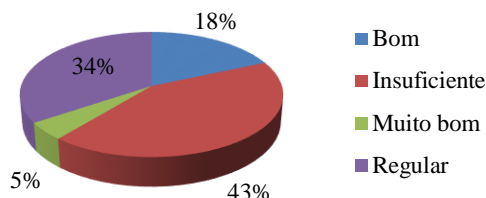


Gráfico 8: Classificação global do processo de ADD.

Quanto aos entrevistados, classificaram o processo de acordo com três patamares

- num nível muito baixo:

Colocava-o muito baixinho, num nível negativo, sem dúvida nenhuma... E não é por dificuldades da escola, é porque considero que... o sistema não funciona, não atinge os objetivos que uma avaliação de desempenho deve ter. (D)

[Atribuíu-lhe uma classificação] Negativa, sim... negativa, um... três... talvez... (PA)

- num nível intermédio:

Sei lá... aí pelos 5, pelo meio... (R)

- num nível mais elevado:

De 1 a 10, aqui nesta escola, talvez... um 7. (ECCAD)

Concluída a descrição e avaliação do modelo de ADD, posto em prática entre 2007-2011, pudemos afirmar que as perceções dos docentes, a nível específico, foram favoráveis para a operacionalização do processo de acordo com os objetivos e ditames estatuídos a nível governamental, nomeadamente no que respeita aos responsáveis pela avaliação, à articulação dos objetivos individuais com as metas do PE e das atividades realizadas com a ADD, aos critérios de avaliação, aos instrumentos e fontes de informação usados. Mereceram pareceres desfavoráveis a existência das quotas e a postura dos avaliadores, mas a competência destes últimos foi vista favoravelmente. A avaliação que as perceções que estes respondentes consubstanciaram remeteram para pareceres desfavoráveis no que diz respeito ao modelo/sistema, processo avaliativo,

instrumentos de avaliação e avaliadores. Resumimos essas percepções de avaliação no Quadro 23.

Quadro 23 (1/2)

Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre o modelo/processo de ADD (2007/2011)

Componentes	Parâmetro	Pareceres dos inquiridos (questionário)		Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
		Favorável	Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Condução do processo de ADD	Responsáveis pela avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comissão de coordenação da avaliação de desempenho (87,1%)</li> <li>• Presidente do CE/ Diretor (79,0%)</li> <li>• Professores titulares/Relatores (75,9%)</li> <li>• Conselho pedagógico (59,4%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comissão de coordenação da avaliação de desempenho (4/4)</li> </ul>	
Articulação da ADD e outros componentes da avaliação da escola	Articulação dos objetivos individuais com as metas e objetivos do PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existiu articulação entre OI e as metas e objetivos do PE (83,8%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existiu articulação entre a ADD e as metas definidas (1/1)</li> </ul>	
	Articulação entre as atividades do PAA e do PPA e a ADD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existiu articulação entre as atividades realizadas pelo professor e a ADD (84,7%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existiu articulação entre as atividades realizadas pelo professor e a ADD (3/3)</li> </ul>	
Padrões de referência, aspetos avaliados e critérios de avaliação	Abrangência das dimensões da ADD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho do professor (63,9%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• As dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho do professor (2/2)</li> </ul>	
	Critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os critérios de avaliação foram públicos (64,2%)</li> <li>• Os critérios de avaliação foram transparentes (57,7%)</li> <li>• Os critérios de avaliação foram adequados (54,2%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os critérios de avaliação foram públicos (3/3)</li> <li>• Os critérios de avaliação foram transparentes (1/3)</li> <li>• Os critérios de avaliação foram adequados (1/3)</li> <li>• Os critérios de avaliação foram excessivos (1/3)</li> </ul>	
	Quotas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As quotas constituíram um elemento de perturbação na ADD (93,5%)</li> <li>• As quotas foram o aspeto mais negativo da ADD (83,8%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As quotas foram essenciais para um processo justo e equitativo (94,9%)</li> <li>• As quotas foram fundamentais no processo de avaliação (80,0%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As quotas foram essenciais para um processo justo (2/2)</li> <li>• As quotas não mereceram relevo (1/3)</li> </ul>	
Instrumentos e fontes de informação	Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O documento de autoavaliação foi um elemento importante na ADD (70,0%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O documento de autoavaliação foi um elemento importante na ADD (3/3)</li> </ul>	
	Objetivos individuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cumprimento dos objetivos individuais foi um elemento importante na ADD (63,4%)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cumprimento dos objetivos individuais foi um elemento importante na ADD (3/3)</li> </ul>
	Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A observação de aulas foi um elemento importante na ADD (61,4%)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• A observação de aulas foi um elemento importante na ADD (3/3)</li> </ul>

Quadro 23 (2/2)

*Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre o modelo/processo de ADD (2007/2011)*

Componentes	Parâmetro	Pareceres dos inquiridos (questionário)			Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
		Favorável		Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Avaliadores	Postura			<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores mostraram-se à vontade (53,5%)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores mostraram-se à vontade (2/2)</li> </ul>
	Competência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores demonstraram competência (57,4%)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores demonstraram competência (3/4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores demonstraram competência (1/4)</li> </ul>
Avaliação global do processo	Modelo/ sistema			<ul style="list-style-type: none"> <li>O modelo/sistema de ADD foi um fator positivo (87,2%)</li> </ul>		Aspectos positivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho de equipa (1/4)</li> <li>O despertar da consciência para a necessidade da avaliação (2/4)</li> <li>A autorreflexão e a reflexão sobre o trabalho dos docentes (3/4)</li> </ul> Aspectos negativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>A incoerência da aplicação do processo avaliativo (2/4)</li> <li>A dificuldade na regulação do processo (2/4)</li> </ul>
	Processo avaliativo			<ul style="list-style-type: none"> <li>O processo avaliativo foi um fator positivo (81,5%)</li> </ul>		
	Instrumentos de avaliação			<ul style="list-style-type: none"> <li>Os instrumentos de avaliação foram um fator positivo (76,7%)</li> </ul>		
	Avaliadores			<ul style="list-style-type: none"> <li>Os avaliadores foram um fator positivo (67,3%)</li> </ul>		
	Insuficiente (1-4,9)	Regular (5-6,4)	Bom (6,5-7,9)	Muito bom (8-8,9)	Excelente (9-10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nível negativo (2/4)</li> <li>Nível 5 (1/4)</li> <li>Nível 7 (1/4)</li> </ul>
	43%	34%	18%	5%	0%	

## 5.4. Apresentação dos resultados da Dimensão III – Contributos para um novo modelo de avaliação docente

Esta secção teve como objetivo apresentar os contributos dos inquiridos relativamente a um modelo de avaliação do desempenho docente. Com o intuito de estruturar a apresentação dos resultados, dividimos a secção em oito pontos, a saber: i) Finalidades e objetivos da ADD, ii) Responsáveis pela avaliação, iii) Articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola, iv) Caráter e natureza da ADD, v) Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação, vi) Instrumentos e fontes de informação, vii) Avaliadores, viii) Uso dos resultados da avaliação.

### 5.4.1. Finalidades e objetivos da avaliação de desempenho

#### 5.4.1.1. Finalidades da ADD

No que diz respeito à componente finalidades da avaliação de desempenho docente, abordada na questão um, cerca de 50,0% dos inquiridos concordaram totalmente com a afirmação de que *a avaliação de desempenho deverá basear-se numa vertente formativa*; e 27,7% aceitaram a afirmação *deverá basear-se numa vertente sumativa* (Tabela 26).

Tabela 26

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., A avaliação de desempenho deverá basear-se:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/N D	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) numa vertente formativa;	Freq.	9	15	45	234	282	585
	%	1,5	2,6	7,7	40,0	48,2	100,0
b) numa vertente sumativa;	Freq.	105	153	141	162	24	585
	%	17,9	26,2	24,1	27,7	4,1	100,0

A proporção de concordâncias foi superior às discordâncias para a afirmação *a avaliação de desempenho deverá basear-se numa vertente formativa* e para a afirmação *a avaliação de desempenho deverá basear-se numa vertente sumativa* aconteceu o oposto. Em ambos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 27).

Tabela 27

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 1., A avaliação de desempenho deverá basear-se: (discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) numa vertente formativa;	24	4,4%	516	95,6%	,000*
b) numa vertente sumativa;	258	58,1%	186	41,9%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Desta forma, ficou claro que os professores e educadores que responderam a este questionário entenderam maioritariamente que a avaliação de desempenho deve ter uma vertente formativa, embora a diferença entre as percentagens de respostas “Concordo” e “Discordo”, para a vertente sumativa, não tivesse sido significativa (58,1% e 41,9%).

Para a afirmação que obteve a maioria dos pareceres favoráveis, os resultados dos testes de comparação múltipla mostraram-nos que as diferenças estatisticamente significativas ocorreram em função do tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 26,011$ ,  $p = ,000$  (Anexo XX), do grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 11,074$ ,  $p = ,011$  (Anexo XXI), e da situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 26,664$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Os docentes com mais de 20 anos e com 11-20 anos de tempo de serviço concordam mais significativamente com a afirmação, quando comparados com docentes com até 10 anos de tempo de serviço (320,84 e 288,83 vs. 224,16). Os docentes com doutoramento mostraram-se mais concordantes com a afirmação, quando comparados com os que tinham pós-graduação (364,79 vs. 201,12). Por último, os docentes do quadro de escola concordaram significativamente mais com a afirmação, relativamente aos docentes contratados (309,82 vs. 217,04).

Através dos dados qualitativos, verificámos que todos os entrevistados concordaram com a predominância da vertente formativa:

Deve predominar a [vertente] formativa, sem dúvida. (ECCAD)

A avaliação dever ser... essencialmente formativa, sim... (R)

A avaliação deve ser, essencialmente, formativa... Essa, essa é a forma mais correta de encarar a avaliação de professores. Não vejo que possa... acontecer de outra forma... (PA)

Houve, no entanto, um dos elementos entrevistados que considerou importante a concomitância das duas vertentes avaliativas:



Eu acho que a avaliação de desempenho tem que ter duas vertentes, que são complementares, mas que são distintas... E qualquer modelo que não consiga conjugar estas duas facetas, estes dois aspetos, vai falhar. (D)

Em suma, pudemos concluir que a vertente formativa da avaliação de desempenho docente é a que deve constituir-se como principal finalidade da avaliação de desempenho docente. A vertente sumativa obteve o parecer desfavorável da maioria dos respondentes.

#### 5.4.1.2. Objetivos da ADD

Relativamente aos objetivos dos resultados da ADD (questão dois), a maioria dos inquiridos (42,6%) concordou com a afirmação *O resultado da ADD deverá servir para a melhoria das práticas*. Já no que se refere às afirmações *Os resultados da ADD deverão servir para o desenvolvimento profissional* ou *para a prestação de contas à comunidade educativa*, os inquiridos concordaram maioritariamente com elas, embora a percentagem de respondentes que discordaram ou discordaram totalmente se tivesse aproximado bastante. Considerando a primeira afirmação, o “Concordo” obteve 26,7% e o “Discordo totalmente” 25,6%. A segunda afirmação obteve 25,1% de respostas assinaladas em “Concordo” e 24,1% em “Discordo” (Tabela 28).

Tabela 28

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 2., O resultado da ADD deverá servir:*

		Discordo totalmente	Discor-do	NC/ND	Concor-do	Concordo totalmente	Total
a) para a melhoria das práticas.	Freq.	69	78	48	249	141	585
	%	11,8	13,3	8,2	42,6	24,1	100,0
b) para o desenvolvimento profissional.	Freq.	150	120	90	156	69	585
	%	25,6	20,5	15,4	26,7	11,8	100,0
c) para a prestação de contas à comunidade educativa.	Freq.	114	141	117	147	66	585
	%	19,5	24,1	20,0	25,1	11,3	100,0

Apenas na afirmação *O resultado da ADD deverá servir para a melhoria das práticas* a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias. A diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 29).

Tabela 29

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 2., O resultado da ADD deverá servir (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) para a melhoria das práticas.	147	27,4%	390	72,6%	,000*
b) para o desenvolvimento profissional.	270	54,5%	225	45,5%	,000*
c) para a prestação de contas à comunidade educativa.	255	54,5%	213	45,5%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Embora só a hipótese de encarar o resultado da ADD para a melhoria das práticas tenha obtido a totalidade das concordâncias, verificámos que as possibilidades aventadas, que apontavam para que o resultado da avaliação fosse considerado numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de prestação de contas à comunidade educativa, apresentaram percentagens de respostas desfavoráveis e favoráveis que se situaram muito próximas umas das outras (54,5% e 45,5%).

Para a afirmação *O resultado da ADD deverá servir para a melhoria das práticas*, os resultados mostraram diferenças com significado estatístico quando foi considerado o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 29,821,  $p = ,000$  (Anexo XX) e a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 62,660,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Foram os docentes com mais de 20 anos e com 11-20 anos de tempo de serviço que mais concordaram com esta asserção, quando comparados com os docentes que tinham até 10 anos de tempo de serviço (312,02 e 304,07 vs. 206,62). Por outro lado, foram os docentes do quadro de zona pedagógica e do quadro de escola que mais concordaram com a afirmação, contrapondo-se aos docentes contratados (317,92 e 286,85 vs. 166,57).

As opiniões dos entrevistados balizaram-se entre a defesa da ADD para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento profissional:

A avaliação deve servir para as pessoas melhorarem...[...]...mas deve também dar a possibilidade às pessoas que têm desempenhos menos bons de conseguirem de superar as suas dificuldades. (D)

Para a melhoria das práticas, acima de tudo e,... e para o desenvolvimento profissional. (PA)

E também para a prestação de contas:

...a prestação de contas, sobretudo, depende do modelo... (R)

Pelos resultados obtidos, verificámos que os inquiridos consideraram que o resultado da ADD deve servir essencialmente para a melhoria das práticas. As ideias de que os resultados da avaliação de desempenho possam ser utilizados para o desenvolvimento profissional e para a prestação de contas à comunidade educativa não obtiveram resultados conclusivos.

#### 5.4.2. Responsáveis pela avaliação

Na componente responsáveis pela avaliação (questão três), o perfil de respostas indicou que os docentes preferiram que *o processo de ADD seja conduzido por uma comissão criada para tal a partir do Conselho Pedagógico* (37,9%). As afirmações relativas à *condução do processo de ADD por uma entidade externa* (28,2%) ou *pelo diretor da escola* (27,7%) obtiveram concordâncias muito próximas (Tabela 30).

Tabela 30

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 3., O processo de ADD deverá ser conduzido:*

		Discordo totalmen- te	Discor- do	NC/N D	Concor- do	Concordo totalmente	Total
a) pelo diretor da escola;	Freq.	108	138	120	162	57	585
	%	18,5	23,6	20,5	27,7	9,7	100,0
b) por uma comissão criada para tal a partir do Conselho Pedagógico (CP);	Freq.	90	99	81	222	93	585
	%	15,4	16,9	13,8	37,9	15,9	100,0
c) por uma entidade externa;	Freq.	84	105	93	165	138	585
	%	14,4	17,9	15,9	28,2	23,6	100,0

Agregando as respostas relativas às concordâncias e as respostas correspondentes às discordâncias, verificou-se que apenas na afirmação *o processo de ADD deverá ser conduzido pelo diretor da escola* a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias. A diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 31).

Tabela 31

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 3., O processo de ADD deverá ser conduzido: (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
3. O processo de ADD deverá ser conduzido:					
a) pelo diretor da escola;	246	52,9%	219	47,1%	,000*
b) por uma comissão criada para tal a partir do Conselho Pedagógico (CP);	189	37,5%	315	62,5%	,000*
c) por uma entidade externa;	189	38,4%	303	61,6%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Os dados apontaram para a indicação de uma comissão criada a partir do Conselho Pedagógico ou de uma entidade externa como os órgãos condutores do processo de avaliação de desempenho docente.

Denotou-se, relativamente à asserção que obteve as apreciações percentualmente mais favoráveis, uma significância estatística quando o tempo de serviço foi considerado,  $\chi^2$  KW (2) = 22,103,  $p = ,000$  (Anexo XX), assim como o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 16,251,  $p = ,001$  (Anexo XXI), e a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 24,497,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Foram os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço que mais concordaram, quando comparados com os docentes que tinham até 10 anos e 11-20 anos de tempo de serviço (328,50 vs. 271,73 e 250,33). A maior concordância também aconteceu no grupo dos docentes com licenciatura, face aos docentes com mestrado (302,97 vs. 249,97). Por último, os docentes do quadro de zona pedagógica concordaram significativamente mais com esta afirmação do que os docentes contratados e os docentes pertencentes ao quadro de escola (307,06 vs. 303,65 e 211,57).

Os dados qualitativos revelaram alguma coerência de opiniões, considerando a hipótese da condução da ADD ser levada a cabo pela própria escola:

Eu acho que a regulação deve sempre ser feita pela escola,... (ECCAD)

- através de um órgão de composição plural:

Uma entidade externa, se calhar, não é muito fácil poder estar presente ao nível das diferentes escolas..., poderá ter um papel apenas regulador... um papel regular para que o processo não seja apenas interno. O diretor, eu acho que deve participar, mas não deve ser só o diretor... deve haver uma comissão, com outras pessoas, na qual o diretor deve estar presente, ... mas que não fique apenas na mão de uma pessoa... essa avaliação. (R)

Tenho alguma dificuldade em... pensar nisso com uma pessoa só, ...quero dizer.. não sei se a responsabilidade deve ser de um só, talvez fosse melhor um órgão com vários elementos... (PA)

Estes dados vieram parcialmente certificar as ideias expressas através dos dados quantitativos, traduzindo-se uma preferência por um órgão interno à escola, constituído por vários elementos.

Os resultados obtidos com as respostas dadas a esta questão permitiram identificar dois órgãos - a comissão criada a partir do Conselho Pedagógico e uma entidade externa- como os mais consensuais para assumirem a responsabilidade da avaliação de desempenho docente, sendo que a primeira prevaleceu sobre a segunda. Face aos dados recolhidos, o diretor, individualmente, ficou excluído.

#### **5.4.3. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros componentes da avaliação da escola**

---

A articulação entre ADD e outros componentes da avaliação da escola foi abordada nas questões quatro a oito.

Na questão quatro, pretendeu-se verificar se os inquiridos concordavam ou não com a articulação entre *os objetivos individuais do professor e as metas e objetivos do Projeto Educativo (PE)*. Verificou-se uma concordância significativa com a afirmação (62,6%).

A questão cinco versou a *articulação da ADD com a avaliação da escola* e, também neste caso, a concordância foi maioritária (47,7%) (Tabela 32).

A questão seis procurou verificar a opinião dos respondentes relativamente à *articulação da ADD com os resultados dos alunos obtidos em exames externos* e a opinião prevalecente foi discordante face à afirmação (Tabela 32).

A questão sete também teve como objetivo aferir *a articulação da ADD como os resultados dos alunos*, mas agora obtidos *na avaliação interna* e prevaleceu também a discordância face à afirmação (Tabela 32).

A questão oito foi construída para salvaguardar a possibilidade da questão 6 obter um maior número de concordâncias, visto que o processo só se tornaria fiável se se realizasse avaliação externa em todas as disciplinas. No entanto, apesar da articulação da ADD com os resultados dos alunos em exames externos ter sido rejeitada, os inquiridos consideraram que *os alunos deveriam ser avaliados externamente em todas as disciplinas* (25,1%) (Tabela 32).

Tabela 32

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/N D	Concordo	Concordo totalmente	Total
4. Os objetivos individuais do professor deverão ter em conta as metas e os objetivos do Projeto Educativo (PE).	Freq.	21	21	54	366	123	585
	%	3,6	3,6	9,2	62,6	21,0	100,0
5. A ADD deverá estar articulada com a avaliação da escola.	Freq.	36	78	114	279	78	585
	%	6,2	13,3	19,5	47,7	13,3	100,0
6. A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos em exames externos.	Freq.	153	219	81	105	27	585
	%	26,2	37,4	13,8	17,9	4,6	100,0
7 A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna	Freq.	144	165	96	129	51	585
	%	24,6	28,2	16,4	22,1	8,7	100,0
8. Os alunos deverão ser alvo de avaliação externa em todas as disciplinas.	Freq.	99	129	120	147	90	585
	%	16,9	22,1	20,5	25,1	15,4	100,0

Quando se agruparam as respostas “Discordo totalmente” e “Discordo” e “Concordo” e “Concordo totalmente”, a mancha dos resultados obtido foi igual à conseguida na tabela anterior. Nas afirmações *A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos em exames externos* e *A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna*, a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 33).

Tabela 33

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
4. Os objetivos individuais do professor deverão ter em conta as metas e os objetivos do Projeto Educativo (PE).	42	7,9%	489	92,1%	,000*
5. A ADD deverá estar articulada com a avaliação da escola.	114	24,2%	357	75,8%	,000*
6. A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos em exames externos.	372	73,8%	132	26,2%	,000*
7 A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna.	309	63,2%	180	36,8%	,000*
8. Os alunos deverão ser alvo de avaliação externa em todas as disciplinas.	228	49,0%	237	51,0%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Os indicadores conseguidos com as respostas à questão 4 permitiram-nos concluir que os participantes aceitaram a ideia da articulação entre os objetivos individuais e as metas e objetivos do PE.

Para a afirmação *Os objetivos individuais do professor deverão ter em conta as metas e os objetivos do Projeto Educativo (PE)*, encontramos diferenças estatisticamente significativas relevando o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW}(2) = 13,843$ ,  $p = ,001$  (Anexo XX), o grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 17,269$ ,  $p = ,001$  (Anexo XXI), e a situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 16,181$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Foram os professores com mais de 20 anos de tempo de serviço os que mais concordaram com esta hipótese por oposição aos que tinham 10 anos e 11-20 anos de tempo de serviço (318,79 vs. 274,90 e 272,99). Também se constataram diferenças entre os professores com pós-graduação e os que detinham licenciatura, mestrado ou doutoramento, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a asserção (381,50 vs. 263,73 211,25 e 296,25). Ainda foi possível verificar que os docentes do quadro de zona pedagógica concordaram mais com esta possibilidade, face aos docentes contratados e do quadro de escola (354,58 vs. 291,70 e 255,82).

Os dados qualitativos seguiram os resultados obtidos no questionário, ou seja, a necessidade de articulação entre a ADD e os objetivos e metas do PE:

E essa articulação [entre a ADD e as metas e objetivos do PE] tem de ser feita, e temos de trabalhar todos para o mesmo lado e não cada um para si... (D)

O PE é muito importante... se não houver articulação... porque é que se há de fazer articulação se não se está a articular a maneira como estamos a ensinar com aquilo que se propôs, no fundo, como objetivos para o funcionamento de uma escola... (ECCAD)

Os resultados obtidos na questão cinco permitiram-nos afirmar que os inquiridos consideraram que a articulação entre a ADD e a avaliação da escola deve ser uma realidade.

Para esta questão, considerando o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 33,757,  $p = ,000$  (Anexo XXI), e a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 11,532,  $p = ,003$  (Anexo XXII), o teste de comparação múltipla forneceu-nos os seguintes dados: os docentes com pós-graduação concordaram mais significativamente com a afirmação, relativamente aos docentes com licenciatura, mestrado ou doutoramento (464,64 vs. 273,58, 277,25 e 313,97); os docentes do quadro de zona pedagógica mostraram-se mais concordantes, por oposição aos docentes contratados e quadros de escola (358,70 vs. 288,71 e 284,88).

Dois dos inquiridos nas entrevistas expressaram o seu assentimento, relativamente a esta articulação:

...se for um processo que realmente seja feito por pessoas de fora, pois claro que tudo tem que contar para a avaliação de uma escola..., tem de ser um processo claro, eu acho que a clareza é muito importante... (ECCAD)

Penso que sim, também, porque se reflete a prestação do serviço que é realizado e isso deve refletir-se na avaliação externa, se calhar de uma forma ponderada... e, se calhar até tendo em conta fatores que são específicos de cada zona, de cada escola, de cada meio, mas penso que deve haver uma relação. (R)

Encontradas as concordâncias, pareceu-nos interessante verificar quais os grupos que mais concordaram com as afirmações *A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos em exames externos* e *A ADD deverá estar articulada com os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna*, apesar de terem sido maioritariamente declinadas. As diferenças com significado estatístico encontraram-se em função do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 6,041,  $p = ,049$  (Anexo XX) e  $\chi^2$  KW (2) = 10,629,  $p = ,005$ , (Anexo XX), e situação profissional  $\chi^2$  KW (2) = 17,176,  $p = ,000$  (Anexo XXII) e  $\chi^2$  KW (2) = 35,462,  $p = ,000$  (Anexo XXII). Para a primeira afirmação, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontram



entre os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço, tendo estes concordado significativamente mais com a afirmação (307,68 vs. 258,66). Já no que diz respeito à situação profissional, os resultados apontaram para diferenças significativas que se detetaram entre os docentes contratados e os do quadro de escola, sendo que os últimos concordaram significativamente mais com a afirmação (308,63 vs. 236,75). Para a segunda afirmação, os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço mostraram-se mais concordantes, quando comparados com os docentes com até 10 anos de tempo de serviço (314,64 vs. 250,53). Também os docentes do quadro de escola concordaram significativamente mais com a afirmação, quando comparados com os docentes de zona pedagógica e os docentes contratados (316,11 vs. 226,85 e 218,91). Os dados pareceram refletir uma maior segurança por parte dos docentes com mais tempo de serviço e com maior estabilidade profissional (quadros de escola) no que diz respeito à articulação dos resultados dos alunos com a ADD.

Os resultados das entrevistas corroboraram a rejeição desta articulação, no caso de dois entrevistados:

Nem podem refletir-se [os resultados dos alunos na ADD] enquanto não estiverem muito bem definidos em que termos é que é essa articulação, porque senão os professores das grandes cidades e dos bairros socialmente “bem” são todos muito bons professores e os professores de [...] são todos maus professores. (D)

[A articulação entre a ADD e] As classificações dos alunos, aí já ponho um bocadinho mais em dúvida, sabes... porque isso depende muito, às vezes, das turmas que temos, há miúdos... que realmente têm capacidades diferentes dos outros e a gente verifica isso e somos igualmente professores de uma turma e de outra e às vezes temos muito melhores resultados numa do que na outra, não é, e portanto acho que os resultados dos alunos já é um bocadinho subjetivo. (ECCAD)

Contudo, os outros dois entrevistados não afastaram essa hipótese tão liminarmente:

Acho que deve haver ligação, apesar de nós, muitas vezes,... não podermos agir... estamos dependentes dos alunos que temos, e estamos dependentes das suas características, de qualquer maneira, eu acho que é possível trabalhar para fazer melhor e ultrapassar essas contingências que existe à partida, portanto, eu acho que dever... até porque nós temos algum reflexo, ainda que indiretamente, porque quando a avaliação externa tem em conta os resultados dos alunos, eles resultam do trabalho que é feito pelo professor, de uma forma indireta... mas penso que sim, até de uma forma mais direta... (R)

É muito difícil atribuir todas as responsabilidades dos resultados dos alunos ao professor... sejam bons ou maus... há muitas influências. Mas... sim, penso que sim, deve haver alguma articulação. (PA)

Por último, a maioria foi de opinião que os alunos deverão ser alvo de avaliação externa a todas as disciplinas (questão oito), se bem que a diferença percentual entre os que discordaram e os que concordaram tivesse sido mínima (49,0%-51,0%). Esta questão, colocada com o objetivo de salvaguardar a possibilidade de os resultados dos alunos serem contabilizados na ADD, obteve uma diferença percentual pouco expressiva entre as discordâncias e as concordâncias, o que nos remeteu para um resultado pouco conclusivo.

Em resumo, pudemos inferir que os respondentes concordaram com a articulação da ADD com outros componentes da avaliação da escola, concretizando-se através da conjugação entre os objetivos individuais e as metas e objetivos do PE e da articulação da ADD com a avaliação da instituição. Foram rejeitadas as afirmações que remetiam para a articulação da ADD com os resultados dos alunos obtidos tanto a nível interno como externo.

#### 5.4.4. Caráter e natureza da ADD

A componente caráter e natureza da ADD foi analisada nas questões nove, dez e onze. Na questão nove, a maioria dos respondentes concordou que a ADD deverá ter *uma natureza interna* (43,6%) (Tabela 34).

Tabela 34

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão9., A ADD deverá ter uma natureza:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) interna	Freq.	51	57	87	255	135	585
	%	8,7	9,7	14,9	43,6	23,1	100,0
b) externa	Freq.	81	105	138	156	105	585
	%	13,8	17,9	23,6	26,7	17,9	100,0

Na questão 10, que questionava o *carácter obrigatório ou voluntário da ADD*, verificou-se que houve uma ligeira maioria de inquiridos que preferiram que a ADD tivesse uma natureza voluntária a obrigatória (28,7% e 26,2%) (Tabela 35).

Tabela 35

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 10., A ADD deverá ter um caráter:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) obrigatório	Freq.	87	129	90	153	126	585
	%	14,9	22,1	15,4	26,2	21,5	100,0
b) voluntário	Freq.	105	107	81	168	114	585
	%	17,9	20,0	13,8	28,7	19,5	100,0

Na questão 11, a concordância acerca dos ciclos temporais da ADD aconteceu quando se colocou a possibilidade de estes coincidirem com os ciclos de progressão na carreira (46,2%), sendo que as hipóteses de existirem ciclos de avaliação anuais ou bienais foram descartadas (Tabela 36).

Tabela 36

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 11., Os professores deverão ser avaliados:*

		Discordo totalmente	Discor- do	NC/N D	Concor- do	Concordo totalmente	Total
a) todos os anos;	Freq.	267	216	54	27	21	585
	%	45,6	36,9	9,2	4,6	3,6	100,0
b) de dois em dois anos;	Freq.	195	231	99	48	12	585
	%	33,3	39,5	16,9	8,2	2,1	100,0
c) em ciclos avaliativos coincidentes com a progressão na carreira	Freq.	36	30	30	270	219	585
	%	6,2	5,1	5,1	46,2	37,4	100,0

Agrupando as respostas, os resultados foram os seguintes (Tabela 37):

Tabela 37

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à componente Caráter e natureza da ADD (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
9. A ADD deverá ter uma natureza:					
a) interna;	108	21,7%	390	78,3%	,000*
b) externa.	186	41,6%	261	58,4%	,000*
10. A ADD deverá ter caráter:					
a) obrigatório;	216	43,6%	279	56,4%	,000*
b) voluntário.	222	44,0%	282	56,0%	,000*
11. Os professores deverão ser avaliados:					
a) todos os anos;	483	91,0%	48	9,0%	,000*
b) de dois em dois anos;	426	87,7%	60	12,3%	,000*
c) em ciclos avaliativos coincidentes com a progressão na carreira.	66	11,9%	489	88,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Foi curioso verificar também que a soma destas respostas alterou o resultado da questão nove, visto que a maior percentagem de respostas se situou no “Concordo”, tanto para a natureza interna como para a natureza externa. Na questão 10, aconteceu exatamente a mesma situação, sendo que a maior percentagem de respostas coincidiu no “Concordo”, tanto a nível do voluntário como do obrigatório. Na questão 11, constatou-se que, nas afirmações que apontavam para que os professores fossem avaliados todos os anos ou de dois em dois anos, a proporção de discordâncias é superior às concordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções, é estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ).

Os resultados da questão nove permitiram-nos asseverar que os inquiridos defenderam, simultaneamente, a natureza interna e externa da ADD, o que revelou congruência com os resultados obtidos na questão três, onde os inquiridos manifestaram a sua preferência por uma entidade interna e outra externa, como responsáveis pela ADD.

Relativamente à afirmação que contemplou a natureza interna da ADD, encontrámos diferenças estatisticamente significativas considerando o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW}(2) = 28,841, p = ,000$  (Anexo XX), e a situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 43,969, p = ,000$  (Anexo XXII). No primeiro caso, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças foram todas estatisticamente significativas, sendo que os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço concordaram significativamente mais com a afirmação em comparação com os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço (329,50 vs. 229,48). No segundo caso, concluímos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes contratados e os do quadro de escola e de zona pedagógica, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (310,55 e 311,06 vs. 185,64).

No que diz respeito à possibilidade da ADD assumir uma natureza externa, as diferenças estatísticas significativas dependeram das variáveis tempo de serviço,  $\chi^2_{KW}(2) = 12,610, p = ,002$  (Anexo XXII) e grau académico ( $\chi^2_{KW}(3) = 33,679, p = ,000$  (Anexo XXI). Verificou-se que foram os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço que mais concordância apresentaram com esta afirmação, quando comparados com os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço (320,31 vs. 267,95). Também os docentes com mestrado revelaram mais concordância, face aos docentes com licenciatura (359,57 vs. 267,03).

Os entrevistados manifestaram opiniões em consonância com os resultados obtidos no questionário, concordando tanto com a natureza interna como com a externa:

...sim, interna e externa... mas mais interna... (ECCAD)

... deve ter uma natureza interna e externa... (PA)

Quanto à questão 10, os dados referenciados levaram-nos a concluir que os inquiridos aceitaram a realização da ADD de forma voluntária e de forma obrigatória, embora a diferença percentual entre o discordo e o concordo não tivesse sido significativa.

Analisando a possibilidade da ADD ter um *caráter obrigatório*, os dados só revelaram diferenças estatísticas significativas quando foi considerado o grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 29,389, p = ,000$  (Anexo XXI), entre os docentes com doutoramento e os que detinham mestrado ou pós-graduação, sendo que estes concordam significativamente mais com a afirmação (361,36 , 340,53 vs. 153,12).

No que diz respeito à afirmação que aponta para o *caráter voluntário da ADD*, foi possível detetar variações significativas quando se considerou o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW}(2) = 7,724, p = ,021$  (Anexo XX) e o grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 12,438, p = ,006$  (Anexo XXI).

No primeiro caso, o teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (312,41 vs. 271,52). Relativamente ao grau académico, foi possível afirmar que os docentes com licenciatura se mostraram mais concordantes com esta asserção, quando comparados com os docentes com mestrado (304,47 vs. 248,67).

Os entrevistados manifestaram opiniões que não excluíram nenhuma das possibilidades:

Em determinadas alturas devia ser obrigatória... por exemplo, quando as pessoas chegassem a um determinado escalão, como uma verificação... mas, de resto, deveria ter um caráter voluntário... (ECCAD)

Obrigatório para todos... de tempos a tempos, mas quem quisesse podia voluntariamente pedir... para qualquer fim... (PA)

Desta forma, o caráter simultaneamente obrigatório e voluntário da avaliação de desempenho docente foi aceite pelos respondentes.

Os resultados da questão 11 indicaram o apoio dos respondentes à coincidência temporal entre os ciclos avaliativos e a progressão na carreira.

Neste caso, os resultados do teste de comparação múltipla denotaram diferenças estatisticamente significativas quando o grau académico foi considerado,  $\chi^2$  KW (3) = 9,070,  $p = ,028$  (Anexo XXIV), tal como a situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 19,952,  $p = ,000$  (Anexo XXV). Reconhecemos que os detentores de uma licenciatura se mostraram mais concordantes com a afirmação relativamente aos habilitados com um mestrado (300,90 vs. 259,43). Também os professores do quadro de escola e de zona pedagógica concordaram mais significativamente com a afirmação, quando comparados com os professores contratados (312,72 e 303,63 vs. 223,29).

Os entrevistados também aquiesceram à coincidência temporal entre os ciclos avaliativos e a progressão na carreira:

... sim, é o mais natural,... deve coincidir com a progressão... (ECCAD)

... a avaliação deve coincidir com a progressão na carreira... claro que sim... (PA)

Na questão aberta que colocámos e que permitia apresentar outra duração para os ciclos avaliativos, obtivemos doze respostas. Seis delas indicaram valores temporais para o ciclo de avaliação (três, quatro ou cinco anos); as outras seis referiram a necessidade de fazer coincidir a avaliação de desempenho com a progressão na carreira, visto que na altura em que este questionário foi realizado os docentes encontravam-se num período de não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira. Considerando estes dados, e apesar da pouca expressividade do número de respostas, assumimos que as respostas remeteram para valores temporais muito perto dos reais ou para a coincidência dos ciclos avaliativos com a progressão, o que já estava contemplado na alínea c).

Em resumo, foi visível que os respondentes aceitaram a natureza interna e externa da ADD, prevalecendo a primeira, concordaram com o seu carácter obrigatório, mas também com o carácter voluntário, predominando igualmente o primeiro, e definiram ciclos avaliativos temporalmente coincidentes com a progressão na carreira. Não mereceram pareceres favoráveis as hipóteses de os professores serem avaliados todos os anos ou de dois em dois anos.

#### 5.4.5. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação

Para a componente padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação, foram criadas três questões.

##### 5.4.5. 1. Padrões de desempenho

Na questão 12, que inquiria a opinião dos respondentes sobre a existência de diversos padrões de desempenho, a tendência nas respostas dos docentes foi de aceitação de *padrões de desempenho que descrevam o perfil geral do desempenho do professor* (55,4%), seja ele *excelente* (49,7%), *bom* (54,4%) ou *insatisfatório* (51,8%) (Tabela 38).

Tabela 38

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 12., Deverão existir padrões de desempenho que descrevam:*

		Discordo totalmente	Discor-do	NC/N D	Concor-do	Concordo totalmente	Total
a) o perfil geral do desempenho do professor	Freq.	24	27	60	324	150	585
	%	4,1	4,6	10,3	55,4	25,6	100,0
b) o que se considera um desempenho excelente;	Freq.	21	42	69	291	162	585
	%	3,6	7,2	11,8	49,7	27,7	100,0
c) o que se entende por um bom desempenho;	Freq.	21	21	54	318	171	585
	%	3,6	3,6	9,2	54,4	29,2	100,0
d) o que constitui um desempenho insatisfatório;	Freq.	33	30	57	303	162	585
	%	5,6	5,1	9,7	51,8	27,7	100,0

No que se refere às respostas relacionadas com os *padrões de desempenho*, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 39).

Tabela 39

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 12., Deverão existir padrões de desempenho que descrevam: (discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) o perfil geral do desempenho do professor;	51	9,7%	474	90,3%	,001*
b) o que se considera um desempenho excelente;	63	12,2%	453	87,8%	,000*
c) o que se entende por um bom desempenho;	42	7,9%	489	92,1%	,000*
d) o que constitui um desempenho insatisfatório;	63	11,9%	465	88,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Os dados levaram-nos a afirmar que os docentes concordaram com a existência de padrões de desempenho que descrevam o perfil geral do desempenho do professor, assim como a especificação sobre o que se entende por um bom desempenho, um desempenho excelente e um desempenho insatisfatório.

Para a afirmação *Deverão existir padrões de desempenho que descrevam o perfil geral do desempenho do professor*, o teste de comparação múltipla possibilitou-nos o reconhecimento de diferenças estatisticamente significativas, depois de observar o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 6,311, p = ,043$  (Anexo XX), e a situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 11,948, p = ,003$  (Anexo XXII). As diferenças significativas a nível estatístico encontraram-se entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com até 10 anos, sendo que os primeiros concordaram significativamente mais com a afirmação (300,38 vs. 255,19). Também os docentes do quadro de escola demonstraram mais concordância com a afirmação, ao serem comparados com os docentes contratados (305,13 vs. 247,68).

Considerando a afirmação *Deverão existir padrões de desempenho que descrevam o que se considera um desempenho excelente*, detetámos diferenças com representatividade estatística quando se teve em conta o grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 13,353, p = ,004$  (Anexo XXI), entre os docentes com mestrado ou licenciatura e os docentes com pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (404,21 vs. 281,88 e 299,10).

A afirmação *Deverão existir padrões de desempenho que descrevam o que se considera um bom desempenho* deu azo a diferenças estatisticamente significativas em função da situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 6,160, p = ,046$  (Anexo XXII), demonstrando os docentes do quadro de escola uma concordância mais significativa, quando se compararam com os docentes contratados (301,92 vs. 263,86).

Por último, os grupos resultantes dos graus académicos apresentaram diferenças com significado estatístico,  $\chi^2_{KW} (3) = 12,724, p = ,005$  (Anexo XXI), para a afirmação *Deverão existir padrões de desempenho que descrevam o que constitui um desempenho insatisfatório*, revelando-se os docentes com pós-graduação mais concordantes, quando comparados com os docentes com mestrado ou licenciatura (401,64 vs. 282,66 e 297,23).



Os dados qualitativos refletiram também a anuência com a existência de padrões de desempenho:

Eu penso que deve haver referências, ou seja, um processo de avaliação, seja ele qual for, o que é que diz? Diz que o desempenho normal é este e depois há pessoas que fogem do desempenho normal, uns porque estão a abaixo e outros porque estão acima, e é preciso estabelecer muito bem o que é estar abaixo e é preciso estabelecer muito bem o que é estar acima. (D)

Os padrões de desempenho são importantes, eu achei que isso foi um bom guia na outra avaliação, portanto, considero que sim... (ECCAD)

Eu acho que sim, porque se não existirem esses padrões, se não houver nada pré-definido, não vai haver uma uniformização na aplicação de determinados critérios... são reguladores do processo, ao fim ao cabo. (R)

A eliminação dos padrões de referência foi considerada negativa por uma entrevistada:

Isso tem de ser definido, e eu penso que tem de haver uma base de trabalho que é nacional, o Ministério da Educação tem que assumir isso, tem que dizer aos professores qual é o padrão de professor que quer,... Mas tem que haver uma base nacional, que agora não há, voltou para trás... (D)

Como ilustram os indicadores apresentados, os inquiridos consideraram importante a existência de padrões de desempenho que descrevam o perfil geral do professor e que permitam dilucidar o que é considerado um desempenho bom, excelente, e insatisfatório.

#### **5.4.5.2. Aspetos avaliados**

---

Na questão 13, elencaram-se *aspetos que poderiam ser tidos em conta na ADD* como aspetos avaliados. Os inquiridos reconheceram que todos os aspetos apresentados na tabela seguinte devem ser tidos em consideração como aspetos avaliados na ADD (Tabela 40).

Tabela 40

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 13., Na ADD, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) o cumprimento de objetivos individuais	Freq.	36	42	87	321	99	585
	%	6,2	7,2	14,9	54,9	16,9	100,0
b) a contribuição para a as metas e objetivos do PE;	Freq.	12	24	78	375	96	585
	%	2,1	4,1	13,3	64,1	16,4	100,0
c) a qualidade das atividades do PAA e do PPA;	Freq.	21	54	81	324	105	585
	%	3,6	9,2	13,8	55,4	17,9	100,0
d) a construção do conhecimento profissional;	Freq.	6	6	57	348	168	585
	%	1,0	1,0	9,7	59,5	28,7	100,0
e) a planificação e a preparação das aulas;	Freq.	12	21	75	315	162	585
	%	2,1	3,6	12,8	53,8	27,7	100,0
f) o ambiente na sala de aula;	Freq.	9	18	78	306	174	585
	%	1,5	3,1	13,3	52,3	29,7	100,0
g) a realização das atividades letivas;	Freq.	9	6	24	336	210	585
	%	1,5	1,0	4,1	57,4	35,9	100,0
h) a relação pedagógica com os alunos;	Freq.	9	9	45	297	225	585
	%	1,5	1,5	7,7	50,8	38,5	100,0
i) a participação nas estruturas de coordenação educativa e nos órgãos de administração e gestão	Freq.	42	111	135	219	78	585
	%	7,2	19,0	23,1	37,4	13,3	100,0
j) a formação contínua e o desenvolvimento profissional;	Freq.	15	24	66	318	162	585
	%	2,6	4,1	11,3	54,4	27,7	100,0

Nas respostas relacionadas com os aspetos avaliados, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 41).

Tabela 41 (1/2)

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 13., Na ADD, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos:(discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) o cumprimento de objetivos individuais;	78	15,7%	420	84,3%	,000*
b) a contribuição para a as metas e objetivos do PE;	36	7,1%	471	92,9%	,000*
c) a qualidade das atividades do PAA e do PPA;	75	14,9%	429	85,1%	,000*
d) a construção do conhecimento profissional;	12	2,3%	516	97,7%	,000*
e) a planificação e a preparação das aulas;	33	6,5%	477	93,5%	,000*

Tabela 41 (2/2)

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 13., Na ADD, deverão ser tidos em conta os seguintes aspetos:(discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
f) o ambiente na sala de aula;	27	5,3%	480	94,7%	,000*
g) a realização das atividades letivas;	15	2,7%	546	97,3%	,000*
h) a relação pedagógica com os alunos;	18	3,3%	522	96,7%	,000*
i) a participação nas estruturas de coordenação educativa, na supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão;	153	34,0%	297	66,0%	,000*
j) a formação contínua e o desenvolvimento profissional;	39	7,5%	480	92,5%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Os resultados escrutinados alavancaram a ideia de que inquiridos aceitaram de forma categórica que nos aspetos avaliados estivesse presente um conjunto significativo de elementos, entre eles o cumprimento dos objetivos individuais.

Neste caso, atendendo à profusão de afirmações que mereceram a aquiescência dos inquiridos, optámos por apresentar as diferenças estatisticamente significativas para as três afirmações que obtiveram maior percentagem de concordâncias. Assim, analisámos as respostas para as afirmações das alíneas d), g) e h).

Para a asserção, *Na ADD, deverá ser tida em conta a construção do conhecimento profissional*, inventariámos diferenças estatisticamente significativas, considerando o grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 8,913$ ,  $p = ,030$  (Anexo XXI), que permitiu apontar os docentes detentores de mestrado como mais concordantes, em comparação com os licenciados (321,27 vs. 278,64), e a situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 25,746$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXII), que nos levou a afirmar que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes contratados e os docentes quadro de zona pedagógica e quadro de escola, sendo que estes concordam significativamente mais com a afirmação (333,80 e 301,13 vs. 221,16).

Considerando a afirmação *Na ADD, deverá ser tida em conta a realização das atividades letivas*, as diferenças com significado estatístico apresentaram-se no grupos criados para as variáveis tempo de serviço,  $\chi^2_{KW}(2) = 6,628$ ,  $p = ,036$  (Anexo XX), grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 11,355$ ,  $p = ,010$  (Anexo XXI) e situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 8,730$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXII). No primeiro caso, os docentes que mais concordância

demonstraram tinham mais de 20 anos de tempo de serviço, por comparação com os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço (311,02 vs. 278,35). No segundo caso, a concordância foi mais significativa entre os docentes com pós-graduação, quando comparados com os docentes detentores de licenciatura, mestrado ou doutoramento (301,19 vs. 249,23). No terceiro caso, foram os docentes do quadro de escola, relativamente aos docentes contratados, que manifestaram uma concordância mais significativa com a afirmação (301,19 vs. 249,23).

Para a última afirmação a analisar, *Na ADD, deverá ser tida em conta a relação pedagógica com os alunos*, as diferenças estatisticamente significativas foram encontradas quando se considerou o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 25,609, p = ,000$  (Anexo XX), o grau académico ( $\chi^2_{KW} (3) = 8,099, p = ,044$  (Anexo XXI) e a situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 21,343, p = ,000$  (Anexo XXII). Para esta última variável, as diferenças significativas encontraram-se entre os docentes contratados e os docentes do quadro de zona pedagógica e docentes do quadro da escola, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (306,65 e 290,75 vs. 222,93). O grau académico possibilitou o reconhecimento de diferenças significativas entre os docentes com doutoramento e os docentes com pós-graduação, verificando-se que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (357,93 vs. 223,62). Quanto ao tempo de serviço, as diferenças significativas estabeleceram-se entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com até 10 anos e 11-20 anos de tempo de serviço, tendo os primeiros concordado significativamente mais com a afirmação (329,54 vs. 270,34 e 263,59).

As dezassete respostas obtidas na questão aberta, que permitia que os respondentes identificassem outros aspetos a ter em conta na ADD, levaram-nos a criar quatro categorias: uma relativa ao “envolvimento dos docentes em projetos”, que contou com uma resposta, e que já constava na alínea c); outra relacionada com o “perfil dos alunos” e com a “presença de alunos com necessidades educativas especiais”, onde pudemos inserir oito respostas; uma outra atinente às “caraterísticas e dimensões das turmas”, que contabilizou seis respostas; e a última respeitante ao “voluntariado na escola”, tendo nela sido inserida uma resposta. Houve ainda uma resposta sem utilidade para a análise, visto que o conteúdo não dizia respeito ao que era inquirido.

A partir das entrevistas, notámos que uma inquirida apresentou algumas reservas relativamente à inclusão da relação pedagógica com os alunos nos aspetos avaliados:

Como é que tu avalias a relação pedagógica com os alunos?... Não é, necessariamente, numa aula observada que é preparada para ser observada... Não sei como é, mas acho que temos de passar a avaliação de desempenho para questões mais objetivas. (D)

Porém, os restantes entrevistados apresentaram outras opiniões que compreenderam a planificação e preparação das aulas, a relação pedagógica com os alunos, a construção do conhecimento profissional e a realização das atividades letivas como aspetos a serem tidos em conta na avaliação de desempenho:

Penso que sim, embora aqui a preparação e a planificação da aula seja mais determinante, embora uma boa relação pedagógica seja importante, agora ... em termos de ponderações é que poderão ser diferentes. (R)

... Já a construção do conhecimento profissional, a planificação das aulas... a realização das atividades letivas e a relação pedagógica com os alunos... sim, isso é muito importante e pode definir o bom professor... (PA)

Refletindo sobre todos estes resultados, ficámos em condições de assegurar que os inquiridos se manifestaram pela existência de um conjunto alargado de aspetos avaliados, entre os quais se contaram: a construção do conhecimento profissional, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos, a planificação e preparação das aulas, a contribuição para as metas e objetivos do PE, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, a qualidade das atividades realizadas pelo professor e constantes no PAA e no PPA, o cumprimento dos objetivos individuais e a participação nas estruturas de coordenação educativa, na supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.

#### **5.4.5.3. Critérios de avaliação**

---

Na questão 14, atinente à especificidade dos critérios de avaliação do desempenho, os respondentes concordaram que *deviam ser iguais para todos os professores*; que *deviam ser adequados às funções exercidas pelos professores*; que *deviam ser iguais em todas as escolas*; que *deviam ser iguais dentro da mesma região ou concelho*; e que *deviam ser específicos para cada grupo de recrutamento*. A afirmação

de que *deviam ser específicos de cada escola* foi a única a merecer a discordância dos respondentes (Tabela 42).

Tabela 42

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 14., Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão:*

		Discordo totalmente	Discor-do	NC/ND	Concor-do	Concordo totalmente	Total
a) ser iguais para todos os professores;	Freq.	36	78	45	213	213	585
	%	6,2	13,3	7,7	36,4	36,4	100,0
b) ser adequados às funções exercidas pelos professores;	Freq.	24	24	21	294	222	585
	%	4,1	4,1	3,6	50,3	37,9	100,0
c) ser iguais em todas as escolas;	Freq.	27	84	69	183	222	585
	%	4,6	14,4	11,8	31,3	37,9	100,0
d) ser iguais dentro da mesma região;	Freq.	45	141	99	147	153	585
	%	7,7	24,1	16,9	25,1	26,2	100,0
e) ser iguais dentro do mesmo concelho;	Freq.	51	135	93	150	156	585
	%	8,7	23,1	15,9	25,6	26,7	100,0
f) ser específicos para cada escola;	Freq.	162	171	60	138	54	585
	%	27,7	29,2	10,3	23,6	9,2	100,0
g) ser específicos para cada grupo de recrutamento.	Freq.	123	102	48	201	111	585
	%	21,0	17,4	8,2	34,4	19,0	100,0

Na afirmação *Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão ser específicos para cada escola*, a proporção de discordâncias foi superior às concordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 43).

Tabela 43

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos à questão 14., Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) ser iguais para todos os professores;	114	21,1%	426	78,9%	,000*
b) ser adequados às funções exercidas pelos professores;	48	8,5%	516	91,5%	,000*
c) ser iguais em todas as escolas;	111	21,5%	405	78,5%	,000*
d) ser iguais dentro da mesma região;	186	38,3%	300	61,7%	,000*
e) ser iguais dentro do mesmo concelho;	186	37,8%	306	62,2%	,000*
f) ser específicos para cada escola;	333	63,4%	192	36,6%	,000*
g) ser específicos para cada grupo de recrutamento.	225	41,9%	312	58,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Neste caso, mais uma vez devido à abundância de afirmações que granjearam o parecer favorável dos respondentes, decidimos apresentar as diferenças estatisticamente

significativas para as três afirmações que obtiveram o maior número percentual de concordâncias, por considerarmos que elas sintetizaram a opinião global expressa.

Considerando a afirmação *Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão ser iguais para todos os professores*, foram perceptíveis diferenças significativas, tendo presente o grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 11,616, p = ,009 (Anexo XXI) que se verificaram entre os docentes com doutoramento e os com pós-graduação, sendo que estes concordam significativamente mais com a afirmação (367,57 vs. 221,75).

Para a afirmação *Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão ser adequados às funções exercidas pelos professores*, as diferenças com significado estatístico resultaram do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 11,075, p = ,004 (Anexo XX) e do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 11,616, p = ,009 (Anexo XXI). Ponderando a primeira variável, pudemos concluir que os docentes com até 10 anos de tempo de serviço concordaram significativamente mais com a afirmação do que os docentes com mais de 20 anos e com 11-20 anos de tempo de serviço (342,91 vs. 287,24 e 281,39). O grau académico deixou antever diferenças estatisticamente significativas entre os docentes com mestrado e pós-graduação, quando comparados com os detentores de doutoramento, sinalizando-se uma maior concordância por parte dos primeiros (359,21 e 326,87 vs. 188,38).

Quanto à afirmação *Os critérios de avaliação do desempenho docente deverão ser iguais em todas as escolas*, identificámos diferenças estatísticas com significado quando atentámos no grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 20,650, p = ,000 (Anexo XXI), e na situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 137,708, p = ,000 (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla assinalou que as diferenças significativas se estabeleceram entre os docentes com doutoramento e os docentes com mestrado, licenciatura ou pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (337,57, 316,60 e 283,12 vs. 143,00). Por outro lado, as diferenças significativas colocaram-se entre os docentes do quadro de escola e os docentes do quadro de zona pedagógica e docentes contratados, tendo sido estes os que concordaram mais significativamente com a afirmação (338,59 e 346,70 vs. 277,01).

Os entrevistados revelaram posições semelhantes. Excetuando um dos participantes, todos os outros se pronunciaram favoravelmente pela existência de critérios a nível nacional, mas com adaptações (ou à realidade da escola ou às funções exercidas):

Deve haver uma base que é... ou seja, tem de haver um quadro de referência, mas depois não chega, não pode ser só isso, em função do PE de cada agrupamento e até dos objetivos que são trabalhados e até do *feedback* que a avaliação externa nos dá... mas isso tem de ser trabalhado aqui [...]...e depois há aspetos que têm de ser trabalhados em cada escola, em cada agrupamento, de acordo com aquilo que são as suas características. (D)

Eu acho que devem ser iguais para todos, também adequados à escola e às funções exercidas, também, ... depois, acho que deviam ser iguais em todas as escolas, e pronto... e deviam ser enviados a nível superior e nós... usaríamos aqueles critérios, nem específicos para uma escola nem para o grupo disciplinar... não. (ECCAD)

Penso que devem ser iguais se os resultados da avaliação são usados a nível nacional, no entanto, penso que na mesma escola devem ser iguais, penso também que depois poderá haver um fator de correção, alguma coisa muito específica, em função de características muito próprias... que possam existir, ... num determinado meio, mais carenciado, o contexto.[...] “Aceito, [que sejam adaptados à escola] em função da realidade de cada escola, porque elas são diferentes, os alunos são diferentes, há alunos mais carenciados, com mais dificuldades... Devem ser tipificados, de acordo com determinadas características, sim, tipo zona um, zona dois, zona três... (R)

O único elemento entrevistado que não concordou com esta hipótese exteriorizou a ideia de que os critérios de avaliação deveriam ser iguais para todos os professores em quaisquer circunstâncias:

Devem ser iguais e para isso, como já disse em relação aos padrões de desempenho, deve-se arranjar critérios que possam servir para todos, sem especificação de escola,... grupo, nada. (PA)

Pudemos, assim, afiançar, com base nos indicadores recolhidos, que os critérios de avaliação devem ser diferenciados, tendo em atenção a especificidade de cada grupo de recrutamento, e adequados às funções exercidas por cada professor, mas devem ser iguais para professores que desempenhem a mesma função, em todas as escolas da mesma região e do mesmo concelho. Foi rejeitada a possibilidade dos critérios serem específicos para cada escola.



## 5.4.6. Instrumentos e fontes de informação

### 5.4.6.1. Instrumentos de informação

A componente instrumentos e fontes de informação foi analisada através de três questões. Na questão 15, a maioria considerou que os *instrumentos de avaliação* para a ADD devem ser a autoavaliação (56,9%), depois o cumprimento de objetivos individuais (39,5%) e por fim o portefólio (27,7%) (Tabela 44).

Tabela 44

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 15. Os instrumentos para a ADD deverão ser:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) o cumprimento de objetivos individuais	Freq.	87	93	105	231	69	585
	%	14,9	15,9	17,9	39,5	11,8	100,0
b) a autoavaliação	Freq.	27	42	48	333	135	585
	%	4,6	7,2	8,2	56,9	23,1	100,0
c) o portefólio	Freq.	111	102	129	162	81	585
	%	19,0	17,4	22,1	27,7	13,8	100,0

A proporção de sujeitos que concordou que os instrumentos para a avaliação deverão ser o cumprimento de objetivos individuais, a autoavaliação e o portefólio foi superior à proporção das discordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 45).

Tabela 45

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 15., Os instrumentos para a ADD deverão ser: (discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) o cumprimento de objetivos individuais;	180	37,5%	300	62,5%	,000*
b) a autoavaliação;	69	12,8%	468	87,2%	,000*
c) o portefólio;	213	46,7%	243	53,3%	,003*

\*  $p \leq ,05$

As concordâncias ilustradas na tabela acima indicaram-nos uma preferência muito significativa pela autoavaliação, como instrumento de avaliação, a que se seguiram o cumprimento dos objetivos individuais e o portefólio.

No que diz respeito à asserção *Os instrumentos para a ADD deverão ser o cumprimento de objetivos individuais*, o teste de comparação múltipla apontou para diferenças estatisticamente significativas quando se considerou o grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 13,172, p = ,004$  (Anexo XXI) e a situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 8,260, p = ,016$  (Anexo XXII). Os docentes com pós-graduação concordaram mais significativamente com a afirmação, quando se estabeleceu a comparação com os docentes detentores de doutoramento, licenciatura e mestrado (402,71 vs. 243,50, 301,83 e 281,71). Os docentes de quadro de zona também concordaram de forma estatisticamente mais significativa com a afirmação, face aos docentes contratados (335,00 vs. 256,57).

A afirmação que recolheu a maior percentagem de pareceres favoráveis, *Os instrumentos para a ADD deverão ser a autoavaliação*, demonstrou diferenças com significado estatístico em função do tempo de serviço dos respondentes,  $\chi^2_{KW} (2) = 10,946, p = ,004$  (Anexo XX), do grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 11,131, p = ,011$  (Anexo XXI) e da situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 16,329, p = ,000$  (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla remeteu para diferenças significativas entre os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço, sendo possível afirmar que os primeiros concordam significativamente mais com a afirmação (316,20 vs. 271,78). Os docentes com pós-graduação concordam mais significativamente com a afirmação, quando se compararam com os doutorados (354,07 vs. 206,00). Finalmente, os professores do quadro de zona e do quadro de escola mostraram-se significativamente mais concordantes com a asserção, quando comparados com os docentes contratados (354,58 e 292,58 vs. 251,21).

As respostas obtidas na questão aberta que permitia identificar outros instrumentos para a ADD deram origem a quatro categorias. A primeira, que denominámos “registo de evidências que comprovem as atividades realizadas”, obteve onze respostas e estava contemplada na alínea c). A segunda, intitulada “observação de aulas”, permitiu a inserção de nove respostas e constava no questionário na questão 16. A terceira, intitulada “informações recolhidas junto de pares, pais e alunos” contou com

nove respostas e estava expressa nas alíneas a), d) e e) da questão 16. A quarta, a que chamámos “cumprimento de objetivos definidos pelo MEC”, contabilizou cinco respostas. Finalmente, houve duas respostas que expressaram o desagrado face à inclusão do portefólio nos instrumentos de informação para a ADD, apontando como razões a pouca fiabilidade deste instrumento como indicador do desempenho docente.

Três entrevistados apresentaram obstáculos perante a ideia da autoavaliação ser considerada o instrumento principal ou único na avaliação de desempenho:

O relatório [de autoavaliação] pode ser um bom instrumento, eu não tenho nada contra os relatórios, eu acho é que os relatórios têm de ser validados, e essa validação não existe... Ou seja, tem de haver uma forma de cruzar informação porque neste momento, neste momento, efetivamente continua a ser assim, o que é avaliado é o relatório. Se não tens depois outras variáveis para validar o que está escrito no relatório... (D)

A autoavaliação acho [que deve ser vista] como reflexão, mas não determinante, porque as pessoas escrevem o que entendem. (R)

A autoavaliação não pode ser o elemento mais importante... cada um escreve o que quer. Pode ser um elemento para comparar com outros, mais nada. (PA)

Só uma entrevistada aceitou a autoavaliação como instrumento para a avaliação de desempenho sem apresentar obstáculos ou condicionantes:

A autoavaliação acho que sim [que pode ser um instrumento para a ADD]... (ECCAD)

Estas considerações vieram confirmar as opiniões já manifestadas na Dimensão II, quando este instrumento foi referido.

Verificámos, pois, que, se retirássemos a opinião do elemento da CCAD que foi a mais concordante ainda que pouco convincente, as considerações dos entrevistados traduziram reservas quanto à utilização exclusiva da autoavaliação (que se concretiza na elaboração de um relatório) como instrumento de informação da ADD, mas mostraram-se favoráveis à sua inserção num conjunto de outros instrumentos que contribuíssem para a sua validação e que com ela constituíssem a soma de instrumentos de avaliação.

Já quanto ao cumprimento dos objetivos individuais como um instrumento de avaliação, as respostas foram no sentido de lhes atribuir pouca relevância;

Não há objetivos individuais, nós nunca tivemos aqui, as pessoas aqui não apresentaram objetivos individuais... (D)

Os objetivos individuais são das coisas a que dou menos importância. (ECCAD)

Não, não considero [importantes]. (R)

Não, os objetivos individuais, não [são importantes] (PA)

Pareceu-nos revelador do descrédito que este instrumento de avaliação goza entre os professores a unanimidade das respostas obtidas nas entrevistas, o que, contudo, não se confirmou nos resultados coligidos no questionário, pelo que assinalámos a divergência de opiniões.

Quanto aos pareceres relativos à utilização do portefólio, registámos as seguintes apreciações, todas elas pouco abonatórias sobre a relevância deste instrumento:

... pois o portefólio,... como na outra avaliação em que as pessoas queriam realmente mostrar determinados aspetos que tinham trabalhado e mostravam, tinham as evidências,... não era propriamente um portefólio, o portefólio, como é teoricamente o portefólio, se calhar não há necessidade disso... (ECCAD)

Não, não considero [que possa ser um instrumento de avaliação]. (R)

Também penso que não pode ser um instrumento de avaliação. Quando o portefólio era pedido, na outra avaliação, havia pessoas que pensavam que estavam em estágio,... tinham dossiês maravilhosos [risos]... (PA)

Estes resultados, de algum modo, confirmaram o pouco realce atribuído a este instrumento para a avaliação de desempenho.

Em termos gerais, de acordo com os dados coligidos, os instrumentos de informação para a ADD devem ser o relatório de autoavaliação, o cumprimento dos objetivos individuais e o portefólio, embora para todos eles tivessem sido levantadas objeções que colocaram em causa a fiabilidade e a validade de cada um quando considerado individualmente.

#### **5.4.6.2. Fontes de informação**

---

Já relativamente às *fontes de informação* para a ADD (questão 16), os inquiridos concordaram que deveriam ser a *observação das aulas* (45,1%) e discordaram que fossem a *realização de testes aos professores, os resultados dos alunos obtidos em exames externos, inquéritos aos alunos ou inquéritos aos pais e encarregados de educação* (Tabela 46).

Tabela 46

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão16., As fontes de informação para a ADD deverão ser:*

		Discordo totalmente	Discor- do	NC/ND	Concor- do	Concordo totalmente	Total
a) a observação de aulas;	Freq.	45	66	99	264	111	585
	%	7,7	11,3	16,9	45,1	19,0	100,0
b) a realização de testes aos professores;	Freq.	264	189	60	51	21	585
	%	45,1	32,3	10,3	8,7	3,6	100,0
c) resultados dos alunos obtidos em exames externos;	Freq.	183	207	96	69	30	585
	%	31,3	35,4	16,4	11,8	5,1	100,0
d) inquéritos aos alunos;	Freq.	120	150	123	144	48	585
	%	20,5	25,6	21,0	24,6	8,2	100,0
e) inquéritos aos pais e encarregados de educação;	Freq.	174	183	111	90	27	585
	%	29,7	31,3	19,0	15,4	4,6	100,0

A proporção de sujeitos que concordou com a afirmação de que *as fontes de informação para a ADD deverá ser a observação de aulas* foi superior à proporção dos que discordaram. Já nas restantes afirmações as discordâncias foram superiores às concordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 47).

Tabela 47

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão16., As fontes de informação para a ADD deverão ser: (discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) a observação de aulas;	111	22,8%	375	77,2%	,000*
b) a realização de testes aos professores;	453	86,3%	72	13,7%	,000*
c) resultados dos alunos obtidos em exames externos;	390	79,8%	99	20,2%	,000*
d) inquéritos aos alunos;	270	58,4%	192	41,6%	,000*
e) inquéritos aos pais e encarregados de educação;	357	75,3%	117	24,7%	,000*

\*  $p \leq ,05$

A opinião dos professores inquiridos demonstrou que só a observação de aulas foi admitida como fonte de informação sobre a ADD, relativamente a todas as outras hipóteses colocadas.

O teste de comparação múltipla indicou-nos que, para a afirmação que congregou os pareceres favoráveis dos respondentes, as diferenças estatisticamente significativas se encontraram em função da situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 22,983,  $p = ,000$  (Anexo XXII), e aconteceram entre os docentes contratados e os docentes do quadro de escola e

docentes do quadro de zona pedagógica, sendo assinalada a concordância mais significativa destes últimos com a afirmação (321,72 e 303,61 vs. 216,77).

As respostas obtidas na questão aberta, que permitia identificar outras fontes de informação para a ADD, deu azo à criação de oito categorias. Em primeiro lugar, a “autoavaliação”, com dezasseis respostas, e que estava referida na questão anterior. Seguiu-se a “observação de aulas”, com nove respostas, que constava da alínea a) desta questão. Em terceiro lugar, os “resultados dos alunos”, com oito respostas, que correspondia à alínea c) da mesma questão. Apareceu, depois, a categoria o “portefólio”, com quatro respostas, também presente na questão anterior. A quinta categoria, com seis respostas, apontou para o “cumprimento dos programas”. Detetou-se outra categoria, “diversidade de estratégias”, com quatro respostas. A sétima categoria, designada “profissionalismo”, obteve quatro respostas também. Finalmente, a categoria “currículo do professor”, permitiu a inserção de três respostas. Retirando as categorias que estavam presentes no questionário, ficámos com quatro: duas delas apontaram para aspetos relacionados com a lecionação – cumprimento dos programas e diversidade de estratégias – enquanto as outras duas permitiram perspetivar aspetos mais genéricos – o profissionalismo - ou mais académicos – o currículo. Analisado o valor percentual das respostas que elas aglutinaram, que foi de 30%, considerámos que deveríamos registá-las.

Pelos dados disponibilizados nas entrevistas, atestámos que a utilização dos resultados dos alunos na avaliação do professor, congruentemente com os dados recolhidos anteriormente, não foi aceite:

Aí tenho dúvidas. Já disse atrás que os professores não são os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, ... daí que usar isso para os avaliar... e depois seria necessário que houvesse exames externos para todas as disciplinas. Não... não me parece uma forma correta... (PA)

Quanto aos testes feitos aos professores, a sua utilização na ADD extremou as opiniões. Nas palavras de uma entrevistada, não deviam ser utilizados na ADD:

Não [devem ser usados]. (ECCAD)

No entanto, outros entrevistados exprimiram a ideia de que era uma possibilidade a considerar ou mesmo que deviam ser realizados:

Nunca pensei muito sobre isso. Pode ser uma hipótese... não me escandalizo muito com a aplicação desses testes... à partida, há pessoas... enfim, a pessoa já passou por uma série de testes, já deu provas... (R)

Penso que deviam ser feitos. Não há mal nenhum em realizar testes... (PA)

Os inquéritos aos alunos também mereceram um parecer favorável:

... Se calhar era bom, se calhar era bom, não era mau de todo! (ECCAD)

Já a utilização dos inquéritos aos pais e encarregados de educação para a avaliação de desempenho docente foi vista de forma desfavorável:

Também não me parece que um inquérito aos pais possa responder a muito porque, da experiência que tenho, arriscaste a ter dois tipos de respostas: ou está tudo bem, para não chatear, ou está tudo mal para chatear, e não me parece que sejam os pais as pessoas tecnicamente mais competentes para inferir do valor do trabalho do professor na sala de aula... principalmente quando nós sabemos que eles falham sistematicamente no apoio e no acompanhamento que têm de dar aos filhos... (D)

...em termos de funcionamento das aulas, acho que não, porque os pais não estão aqui dentro, embora acompanhem todo o processo dos filhos, ou deverão acompanhar..., não é, a gente gostaria que eles acompanhassem... (ECCAD)

Culturalmente, é muito difícil a inclusão desses resultados na avaliação dos professores. Aquilo que nos vemos nas escolas, ... quase sempre, sim, são os pais que querem que os filhos tenham boas notas, ou que... pelo menos... passem. Está a ver o que é que isto dava... professores que dão boas notas são bons ou que não dão boas notas são maus... (PA)

Em síntese, a observação de aulas foi a fonte de informação que mereceu a concordância dos respondentes, tendo sido desconsiderados para este fim a realização dos testes aos professores, os resultados dos alunos obtidos em exames externos, os inquéritos aos alunos e aos pais e encarregados de educação.

#### **5.4.6.3. Observação de aulas**

---

No que se refere à *observação de aulas* (questão 17), os docentes concordaram essencialmente que *deverá ser feita para os professores que assim o queiram* (33,8%) e discordaram de que *deverá ser feita para todos os professores* ou *que não deverá constituir uma fonte de informação para a ADD* (Tabela 48).

Tabela 48

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão17., A observação de aulas:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) deverá ser feita para todos os professores	Freq.	96	180	111	123	75	585
	%	16,4	30,8	19,0	21,0	12,8	100,0
b) deverá ser feita para os professores que assim o queiram	Freq.	72	72	69	198	174	585
	%	12,3	12,3	11,8	33,8	29,7	100,0
c) não deverá constituir uma fonte de informação para a ADD	Freq.	129	189	126	78	63	585
	%	22,1	32,3	21,5	13,3	10,8	100,0

A proporção de sujeitos que concordou com a afirmação *A observação de aulas deverá ser feita para os professores que assim o queiram* foi superior à proporção dos que discordaram. Já nas restantes afirmações, as discordâncias foram superiores às concordâncias. Em todos os casos, a diferença de proporções foi estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 49).

Tabela 49

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão17., A observação de aulas: (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) deverá ser feita para todos os professores;	276	58,2%	198	41,8%	,000*
b) deverá ser feita para os professores que assim o queiram;	144	27,9%	372	72,1%	,000*
c) não deverá constituir uma fonte de informação para a ADD.	318	69,3%	141	30,7%	,000*

\*  $p \leq ,05$

A polémica em torno da observação de aulas levou-nos a inserir esta questão, o que se revelou acertado face aos resultados obtidos na questão 16.

Assim, confirmámos que a observação de aulas, segundo a opinião manifestada pelos inquiridos no questionário, deve ser feita para os professores que assim o queiram.

No que tange à afirmação que mereceu a maior percentagem de opiniões favoráveis, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando o tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 19,131,  $p = ,000$  (Anexo XX), e o grau académico foram



considerados,  $\chi^2$  KW (3) = 28,961, p = ,000 (Anexo XXI). Assim, foram os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço que se apresentaram mais concordantes com esta afirmação, quando comparados com os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço (323,89 vs. 260,09). Na mesma situação estiveram os docentes com pós-graduação relativamente aos docentes com doutoramento ou mestrado (376,36 vs. 253,30 e 204,50).

Os dados qualitativos disponibilizaram as seguintes perceções relativamente à observação de aulas:

- deve ser feita inicialmente e depois a pedido do professor:

No contexto da avaliação, ... eu acho que devia haver qualquer coisa como algumas vacinas, fazes a primeira, fazes a segunda, fazes a terceira e está tudo bem,... percebes? Ou então, a pedido da pessoa, por qualquer razão, devia ser dada essa possibilidade. (D)

Penso que como está a acontecer atualmente, em determinados momentos, ela pode ser feita. A todos os professores, acho que isso não deve ser possível, atendendo... não é de todo... pois não é possível de pôr em prática. Agora, em determinados momentos, sobretudo, no início da carreira, penso que sim, penso que deve ser feita. (R)

- deve ser considerada no âmbito da avaliação sumativa e para a progressão na carreira:

Para todos os que pretendem avaliação sumativa para progredirem na carreira, nesse sentido, acho que sim, toda a gente devia ter observação de aulas... se for só como nós fizemos naquela parte mais formativa, tivemos nota na mesma, não foi, mas se calhar aí não havia necessidade...[...] Sim, penso que só deve haver para os que a desejem e querem as classificações mais altas. (ECCAD)

- deve ser realizada para todos os professores:

A observação de aulas devia... devia ser feita para todos... o que se passa numa sala de aula é o mais importante... é isso que interessa. (PA)

A operacionalização da observação de aulas também foi alvo de um parecer por parte uma entrevistada, que aludiu ao facto de o aviso prévio dever ser descartado:

...e não deve ser com dia e hora marcada, deve ser “truz, truz”, “estou aqui”, eventualmente, “olhe, para o mês que vem, tem uma aula observada”... (D)

Como síntese dos resultados, coubemos referir que a observação de aulas deverá ser efetuada para os professores que manifestem interesse na sua realização, tendo sido rejeitadas as possibilidades que apontaram para que a observação de aulas fosse realizada

a todos os professores ou para que esta fonte de informação não fosse contemplada na avaliação de desempenho dos docentes.

#### 5.4.7. Avaliadores

No que se refere à componente avaliadores (questão 18), os docentes concordam genericamente que sejam *professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola, professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola, professores que se encontrem num escalão superior aos avaliados, professores que tenham qualificações académicas superiores aos avaliados, professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação e elementos recrutados para a função de avaliadores* e discordam que sejam *professores de instituições do ensino superior ou elementos da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)* (Tabela 50).

Tabela 50

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 18., A avaliação deverá ser realizada:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) por professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola	Freq.	120	120	99	171	75	585
	%	20,5	20,5	16,9	29,2	12,8	100,0
b) por professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola	Freq.	108	108	126	165	78	585
	%	18,5	18,5	21,5	28,2	13,3	100,0
c) por professores que se encontrem num escalão superior aos avaliados	Freq.	72	72	114	240	87	585
	%	12,3	12,3	19,5	41,0	14,9	100,0
d) por professores que tenham qualificações académicas superiores aos avaliados	Freq.	57	63	141	225	99	585
	%	9,7	10,8	24,1	38,5	16,9	100,0
f) por professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação	Freq.	36	36	84	261	168	585
	%	6,2	6,2	14,4	44,6	28,7	100,0
g) por professores de instituições do ensino superior	Freq.	174	183	135	51	42	585
	%	29,7	31,3	23,1	8,7	7,2	100,0
h) por elementos da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)	Freq.	141	162	138	81	63	585
	%	24,1	27,7	23,6	13,8	10,8	100,0
i) por elementos recrutados para a função de avaliadores	Freq.	126	120	129	156	54	585
	%	21,5	20,5	22,1	26,7	9,2	100,0

No que se refere às respostas relacionadas com a avaliação, apenas na questão *a* *avaliação deverá ser realizada por professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola* a diferença de proporções não foi estatisticamente significativa ( $p = ,312$ ) (Tabela 51).

Tabela 51

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 18., A avaliação deverá ser realizada: ( discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) por professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola;	240	49,4%	246	50,6%	,312
b) por professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola;	216	47,1%	243	52,9%	,007*
c) por professores que se encontrem num escalão superior aos avaliados;	144	30,6%	327	69,4%	,000*
d) por professores que tenham qualificações académicas superiores aos avaliados;	120	27,0%	324	73,0%	,000*
e) por professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação;	72	14,4%	429	85,6%	,000*
f) por professores de instituições do ensino superior;	357	79,3%	93	20,7%	,000*
g) por elementos da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC);	303	67,8%	144	32,2%	,000*
h) por elementos recrutados para a função de avaliadores;	246	53,9%	210	46,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

A única alteração que se verificou quando se juntaram as percentagens de opiniões favoráveis e as percentagens das opiniões desfavoráveis foi detetável nos dados que apontavam para a realização da avaliação por elementos recrutados para a função de avaliador, que, nesta situação, mereceu a discordância dos inquiridos.

As características dos avaliadores que foram maioritariamente aceites pelos participantes prenderam-se com a especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação, para além de qualificações académicas superiores aos avaliados e uma posição superior relativamente ao escalão em que os avaliados se encontravam. Depois, encontrámos preferência por professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola e, finalmente, por professores do mesmo grupo de recrutamento da mesma escola, mas neste caso a diferença percentual entre as opiniões desfavoráveis e favoráveis foi mínima (49,4% - 50,6).

Por outro lado, os respondentes recusaram que os avaliadores fossem professores de instituições do ensino superior ou elementos da IGEC ou, ainda, elementos recrutados para essa função.

Devido à importância que reconhecemos à questão dos avaliadores na ADD, propusemo-nos verificar as diferenças estatisticamente significativas para todas as asserções que obtiveram a maioria dos pareceres favoráveis dos inquiridos.

A afirmação *A avaliação deverá ser realizada por professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola* apresentou diferenças com significado estatístico em função do grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 40,578$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXI), e da situação profissional dos respondentes,  $\chi^2_{KW} (2) = 9,082$ ,  $p = ,011$  (Anexo XXII). Os professores com pós-graduação ou licenciatura mostraram-se mais concordantes com esta hipótese, quando comparados com os professores com doutoramento (314,95 e 280,14 vs. 120,50). Os professores contratados e do quadro da escola mostraram-se igualmente mais concordantes com a afirmação, quando comparados com os professores de quadro de zona.

Considerando a afirmação *A avaliação deverá ser realizada por professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola*, registaram-se diferenças estatisticamente significativas quando foi analisado o tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 16,358$ ,  $p = ,000$  (Anexo XX). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com até 10 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos e mais de 20 anos de tempo de serviço, sendo que os primeiros concordam significativamente mais com a afirmação (354,50 vs. 271,54 e 293,24).

Ao verificarmos os resultados obtidos para a afirmação *A avaliação deverá ser realizada por professores que se encontrem num escalão superior aos avaliados*, detetámos diferenças estatísticas significativas, no que diz respeito ao tempo de serviço,  $\chi^2_{KW} (2) = 15,730$ ,  $p = ,000$  (Anexo XX), tendo sido os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço os que mais concordaram a afirmação, quando se compararam com os docentes com 11-20 anos e até 10 anos de tempo de serviço (323,25 vs. 262,53 e 272,79). Também anotámos diferenças significativas em função do grau académico,  $\chi^2_{KW} (3) = 23,517$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXI), entre os docentes com mestrado e os docentes

com licenciatura, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (309,98 vs. 239,73).

Do mesmo modo, a afirmação *A avaliação deverá ser realizada por professores que tenham qualificações académicas superiores aos avaliados* revelou diferenças com significado estatístico, ao ser analisado o tempo de serviço dos respondentes,  $\chi^2$  KW (2) = 7,407,  $p = ,025$  (Anexo XX). O teste de comparação múltipla revelou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com mais de 20 anos e com até 10 anos de tempo de serviço e os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço, tendo sido os primeiros aqueles que concordaram significativamente mais com a afirmação (317,41 e 307,21 vs. 269,80).

Por último, para a afirmação *A avaliação deverá ser realizada por professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação*, as diferenças com significado estatístico foram encontradas em função do tempo de serviço,  $\chi^2$  KW (2) = 9,310,  $p = ,010$ , (Anexo XX), do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 12,574,  $p = ,006$  (Anexo XXI) e da situação profissional,  $\chi^2$  KW (2) = 14,823,  $p = ,001$  (Anexo XXII) dos respondentes. Relativamente ao primeiro, os docentes 11-20 anos de tempo de serviço mostraram-se mais concordantes com a afirmação, ao serem comparados com os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço (319,30 vs. 274,30). Quando se considerou o grau académico, as diferenças significativas afirmaram-se entre os docentes com pós-graduação ou licenciatura e os com mestrado, sendo estes os mais concordantes com a afirmação (325,07 vs. 281,16 e 217,36). Tendo como foco a situação profissional, o teste de comparação múltipla revelou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes do quadro de escola e os docentes contratados, sendo aqueles os que concordam significativamente mais com a afirmação (307,12 vs. 237,39).

As respostas obtidas na questão aberta, que abria a possibilidade de enunciar outros elementos que pudessem realizar a avaliação de desempenho docente, deram lugar à criação de quatro categorias. A primeira, com sete respostas, “elementos exteriores à escola”, estava disponível em várias alíneas desta questão. A segunda, com seis respostas, “elementos do mesmo grupo”, também estava contemplada em alíneas desta questão. A terceira, “pelos próprios professores”, granjeou quatro respostas. A última, “elementos selecionados pelo diretor”, só obteve uma resposta. Foram referenciadas ainda duas

respostas cujo conteúdo não revelou interesse para a análise, visto mencionar aspetos não comportáveis pela questão.

As opiniões dos entrevistados não foram unânimes, verificando-se similitude apenas nas opiniões de duas entrevistadas, que apontaram para professores de outra escola como avaliadores:

Professores da mesma escola, não; do mesmo grupo disciplinar, mas de outra escola é uma possibilidade; (ECCAD)

Devem ser professores de outra escola, da mesma escola não...[...] Também não devem ser da própria escola, de forma a que haja alguma isenção, porque às vezes, na própria escola, pode haver coisas que estejam latentes... e que em determinadas situações podem vir ao de cima. (R)

Uma das entrevistadas considerou que os avaliadores deviam ser elementos da mesma escola, ao referir a participação dos coordenadores de departamento e de grupo:

[...] a avaliação tem de passar obrigatoriamente pelos coordenadores de departamento e de grupo. (D)

O entrevistado divergiu totalmente dos dados até aqui apresentados, mostrando preferência por elementos externos à escola, nomeadamente da IGEC:

Na minha opinião, a avaliação devia ser realizada por inspetores da Inspeção do Ensino, (PA)

Um aspeto que foi referido por duas entrevistadas e que nos pareceu interessante mencionar foi a questão dos avaliadores deverem ser elementos voluntários para o desempenho dessas funções:

...elementos recrutados para a função de avaliador, isso sim, sim, são os tais voluntários...(ECCAD)

... [devem ser] voluntários... (R)

Agregando os dados recolhidos, apurámos que os respondentes manifestaram preferência por avaliadores que fossem professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação, por professores que tivessem qualificações académicas superiores aos avaliados, por professores que se encontrassem num escalão superior aos avaliados, por professores do mesmo grupo de recrutamento de outra escola e por professores do mesmo grupo de recrutamento de mesma escola. Obtiveram pareceres desfavoráveis as hipóteses que apresentavam como avaliadores professores de instituições do ensino superior, elementos da IGEC ou ainda elementos recrutados para essa função.

#### 5.4.7.1 Desenvolvimento de competências para a avaliação

A componente sobre o desenvolvimento das competências para a avaliação (questão 19) permitiu verificar que as características desejadas nos avaliadores foram consensuais para os inquiridos: *ter experiência no ensino, ter experiência no ensino da mesma disciplina e no mesmo ciclo de ensino, ter formação científica em supervisão/avaliação docente e ter sensibilidade relativamente aos/pelos aspetos sociais e psicológicos da avaliação* (Tabela 52).

Tabela 52

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 19., Os avaliadores deverão:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) ter experiência no ensino	Freq.	6	3	12	183	381	585
	%	1,0	0,5	2,1	31,3	65,1	100,0
b) ter experiência no ensino da mesma disciplina e no mesmo ciclo de ensino	Freq.	12	9	18	192	354	585
	%	2,1	1,5	3,1	32,8	60,5	100,0
c) ter formação científica em supervisão/avaliação docente	Freq.	9	6	75	222	273	585
	%	1,5	1,0	12,8	37,9	46,7	100,0
d) ter sensibilidade relativamente aos/pelos aspetos sociais e psicológicos da avaliação	Freq.	9	12	51	216	297	585
	%	1,5	2,1	8,7	36,9	50,8	100,0

No que se refere às respostas relacionadas com os avaliadores, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias, sendo a diferença de proporções estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 53).

Tabela 53

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão19., Os avaliadores deverão:(discordâncias vs. concordâncias).*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) ter experiência no ensino;	9	1,6%	564	98,4%	,000*
b) ter experiência no ensino da mesma disciplina e no mesmo ciclo de ensino;	21	3,7%	546	96,3%	,000*
c) ter formação científica em supervisão/avaliação docente;	15	2,9%	495	97,1%	,000*
d) ter sensibilidade relativamente aos/pelos aspetos sociais e psicológicos da avaliação;	21	3,9%	513	96,1%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Estas competências foram de tal forma consensuais que será difícil não as ter em consideração no perfil dos avaliadores.

Mais uma vez, pelas razões já enunciadas, resolvemos apresentar as diferenças estatisticamente significativas para todas as asserções que obtiveram o parecer favorável dos respondentes.

Para a premissa, *Os avaliadores devem ter experiência no ensino*, as diferenças com significado estatístico foram apuradas considerando o grau académico dos respondentes,  $\chi^2_{KW}(3) = 23,616, p = ,000$  (Anexo XXI). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se estabeleceram entre os docentes com doutoramento e os docentes com pós-graduação, licenciatura ou mestrado, concordando os últimos significativamente mais com a afirmação (392,00, 300,60 e 285,24 vs. 155,38).

Quanto à afirmação *Os avaliadores devem ter formação científica em supervisão/avaliação docente*, tal como anteriormente, as diferenças com significado estatístico fundaram-se no grau académico dos inquiridos,  $\chi^2_{KW}(3) = 21,252, p = ,000$  (Anexo XXI). Os docentes com pós-graduação ou mestrado foram mais concordantes com a afirmação, quando se estabeleceu a comparação com os docentes com doutoramento (332,21, 332,00 vs. 174,88).

Os resultados obtidos com a última afirmação, *Os avaliadores ter sensibilidade relativamente aos/pelos aspetos sociais e psicológicos da avaliação*, apontaram para diferenças significativas estatisticamente, em consequência do grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 16,204, p = ,001$  (Anexo XXI) e da situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 7,278, p =$



,026 (Anexo XXII). Os professores mais concordantes com a asserção detinham uma pós-graduação, estabelecendo-se a comparação com os licenciados (397,79 vs. 278,21). Os professores contratados também concordaram de forma mais significativa com a afirmação, quando comparados com os professores do quadro de escola (324,07 vs.283,27).

As respostas à questão aberta que viabilizava a discriminação de outras competências dos avaliadores deram origem a duas categorias. A primeira, “qualidades do avaliador”, contou doze respostas e revelou parte do perfil psicológico desejado no avaliador pelos respondentes. As características apontadas foram: neutralidade, (apurado) sentido de justiça, razoabilidade, pragmatismo e realismo. A segunda categoria, “percepção do contexto socioeconómico onde se insere a escola/agrupamento”, obteve também doze respostas. Houve uma resposta que não foi considerada, mais uma vez, porque o seu conteúdo não se relacionou com a questão colocada. Ainda que tivéssemos colocado uma alínea, a d), que poderia englobar as respostas dadas nestas categorias, registámos estes dados.

Face a esta problemática, os entrevistados expuseram opiniões, considerando o perfil do avaliador, que registámos e pudemos resumir em duas categorias:

- competência:

Deverão ter competência naquilo que avaliam. Inclui práticas pedagógicas competentes. (D)

Sim, devem ter competência reconhecida, com formação, [...], com experiência na avaliação. (R)

- especialização:

... sim, a especialização em supervisão também a considero importante... (PA)

A súmula da informação recolhida levou-nos a definir um conjunto de competências no avaliador entre as quais se contam: experiência e competência reconhecida no ensino na mesma disciplina no mesmo ciclo de ensino, formação em supervisão/avaliação docente, sensibilidade para os aspetos sociais e psicológicos da avaliação, onde se pôde incluir a contextualização da comunidade educativa. O perfil psicológico apontou para características relacionadas com a imparcialidade e o pragmatismo.

#### 5.4.8. Uso dos resultados da avaliação

A componente uso dos resultados da avaliação foi analisada nas questões 20, 21 e 22. Na questão 20, os respondentes consideram que os resultados da avaliação deverão *ter uso formativo na melhoria das práticas letivas* (50,3%), *indicar os aspetos positivos do desempenho do docente* (49,2%) e *indicar os aspetos a melhorar no desempenho do docente* (48,2%) (Tabela 54).

Tabela 54

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão20., Os resultados da avaliação deverão:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) ter uso formativo na melhoria das práticas letivas	Freq.	6	0	18	267	294	585
	%	1,0	0,0	3,1	45,6	50,3	100,0
b) indicar os aspetos positivos do desempenho do docente	Freq.	6	0	24	288	267	585
	%	1,0	0,0	4,1	49,2	45,6	100,0
c) indicar os aspetos a melhorar no desempenho do docente	Freq.	6	0	21	282	276	585
	%	1,0	0,0	3,6	48,2	47,2	100,0

No conjunto de questões relacionadas com os resultados da avaliação, todas as diferenças de proporções foram significativas e favoráveis às concordâncias (Tabela 55).

Tabela 55

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão20., Os resultados da avaliação deverão:(discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) ter uso formativo na melhoria das práticas letivas;	6	1,1%	561	98,9%	,000*
b) indicar os aspetos positivos do desempenho do docente;	6	1,1%	555	98,9%	,000*
c) indicar os aspetos a melhorar no desempenho do docente.	6	1,1%	558	98,9%	,000*

\*  $p \leq ,05$

As respostas obtidas vieram confirmar inequivocamente a posição favorável que os professores tinham demonstrado ao longo do questionário relativamente ao uso formativo da avaliação e que se concretizou com a manifestação de pareceres favoráveis face a duas práticas relacionadas com a perspetiva formativa da avaliação de desempenho docente, a saber: a indicação de aspetos positivos do desempenho do professor e a referência a aspetos que poderão ser melhorados.

Relativamente à primeira afirmação, *Os resultados da avaliação deverão ter uso formativo na melhoria das práticas letivas*, as diferenças estatisticamente significativas foram determinadas em função do grau académico dos respondentes,  $\chi^2_{KW}(3) = 20,787$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXI). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com doutoramento e os com docentes mestrado ou pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (392,86 vs. 311,93 vs. 186,50).

Quanto à segunda afirmação, *Os resultados da avaliação deverão indicar os aspetos positivos do desempenho do docente*, as diferenças significativas resultaram do grau académico  $\chi^2_{KW}(3) = 12,679$ ,  $p = ,005$  (Anexo XXI) e da situação profissional,  $\chi^2_{KW}(2) = 6,406$ ,  $p = ,041$  (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com doutoramento e os docentes com pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (369,07 vs. 199,25). Quanto à situação profissional, os docentes do quadro de escola mostraram-se mais concordantes com a afirmação, quando comparados com os docentes contratados (301,81 vs. 261,39).

Por último, a afirmação *Os resultados da avaliação deverão indicar os aspetos a melhorar no desempenho do docente* revelou diferenças com significado estatístico quando analisado o grau académico,  $\chi^2_{KW}(3) = 18,261$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXI). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com doutoramento, licenciatura e mestrado e os docentes com pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (402,07 vs. 299,20 vs. 284,05 e 194,00).

Os entrevistados verbalizaram a sua concordância com o uso formativo dos resultados e com a indicação dos aspetos a melhorar no desempenho docente:

Isso, sim, é fundamental [a indicação dos aspetos a melhorar], muito importante. (ECCAD)

O que se deve melhorar, eu penso que sim, numa perspetiva formativa o objetivo é eventualmente potencial aquilo que está bem, não é..., e sobretudo conseguir ultrapassar lacunas ou dificuldades que possam ainda existir, sejam elas a que nível for, podem ser ao nível do conhecimento científico ou ao nível do relacionamento com os alunos... (R)

Penso que sim. É preciso saber o que estamos a fazer bem e o que estamos a fazer mal e também... e isto é muito importante... como podemos melhorar... esta é a perspectiva formativa que é valorizada quando se quer melhorar o ensino... (PA)

Mais uma vez, verificámos que os entrevistados que se referiram a esta temática expuseram ideias que foram ao encontro das opiniões expressas pelos inquiridos no questionário, revelando a sua conformidade com uma abordagem formativa da avaliação e com estratégias que fomentassem a melhoria das práticas.

Na questão 21, as concordâncias no que se refere ao uso sumativo dos resultados da avaliação incidiram nas afirmações *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na progressão na carreira* (47,7%), *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na renovação do contrato* (35,4%) e *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie no final do período probatório* (35,4%) (Tabela 56).

Tabela 56

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 21., Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) na progressão na carreira	Freq.	54	75	30	279	147	585
	%	9,2	12,8	5,1	47,7	25,1	100,0
b) na renovação de contrato	Freq.	93	117	63	207	105	585
	%	15,9	20,0	10,8	35,4	17,9	100,0
c) no final do período probatório;	Freq.	78	87	117	207	96	585
	%	13,3	14,9	20,0	35,4	16,4	100,0
d) na atribuição de um prémio monetário	Freq.	168	156	99	78	84	585
	%	28,7	26,7	16,9	13,3	14,4	100,0
e) na sanção, no caso de existirem indicadores de insucesso	Freq.	153	168	129	87	48	585
	%	26,2	28,7	22,1	14,9	8,2	100,0

A proporção de concordâncias foi superior às discordâncias nas questões *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na progressão na carreira*, *na renovação de contrato* e *no final do período probatório* e inferior nas questões *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na atribuição de um prémio monetário* e *na sanção, no caso de existirem indicadores de insucesso*, sendo a diferença de proporções sempre estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 57).

Tabela 57

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão 21., Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie:(discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) na progressão na carreira;	129	23,2%	426	76,8%	,000*
b) na renovação de contrato;	210	40,2%	312	59,8%	,000*
c) no final do período probatório;	165	35,3%	303	64,7%	,000*
d) na atribuição de um prémio monetário;	324	66,7%	162	33,3%	,000*
e) na sanção, no caso de existirem indicadores de insucesso.	321	70,4%	135	29,6%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Os respondentes concordaram com a possibilidade da avaliação de desempenho relevar para a progressão na carreira, para a renovação de contrato e no final do período probatório, sendo que a atribuição de prémios monetários e a aplicação de sanções foram excluídas.

Para a premissa *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na progressão na carreira*, as diferenças com significado estatístico resultaram da situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 15,443$ ,  $p = ,000$  (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes contratados e os docentes do quadro da escola e docentes de zona pedagógica, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (314,75 e 301,84 vs. 231,07).

Considerando a afirmação *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie na renovação de contrato*, as diferenças significativas também se encontraram analisando a situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 14,058$ ,  $p = ,001$  (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla indicou-nos que elas encontraram entre os docentes contratados e os docentes do quadro de escola, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (307,16 vs 240,50).

Na análise da afirmação *Os resultados da avaliação deverão ter uso sumativo que se consubstancie no final do período probatório*, as diferenças estatisticamente significativas foram detetadas em função da situação profissional,  $\chi^2_{KW} (2) = 10,912$ ,  $p = ,004$  (Anexo XXII). O teste de comparação múltipla indicou-nos que os docentes do

quadro de escola concordaram mais significativamente com a afirmação, quando comparados com os docentes contratados (304,93 vs. 242,86).

Quanto aos dados qualitativos, verificámos que atestaram os resultados quantitativos recolhidos, com três entrevistados a concordarem com o uso dos resultados da avaliação para a progressão na carreira:

Quanto muito, [a ADD] deve contar para a progressão na carreira... (ECCAD)

Na progressão na carreira, penso que sim, mas... é preciso que o modelo de avaliação seja o adequado e... e sobretudo que seja fiável e justo, sim, fiável e justo... (R)

Na progressão na carreira, se o modelo for justo, transparente...claro... sério... de outra forma não.(PA)

Outro entrevistado considerou que os resultados devia ser usados para a renovação do contrato e no final do período probatório:

Isto também no caso de renovação de contrato e do período probatório. (R)

A atribuição de prémios monetários em consequência do resultado da avaliação de desempenho não colheu apoios:

... prémios monetários e isso, não... (ECCAD)

A atribuição de prémios monetários... não, não me parece adequado. (R)

Os prémios monetários não me parecem muito adequados à nossa cultura... não estamos preparados para isso, ... causaria guerras, conflitos, penso que não. (PA)

Também não houve pareceres favoráveis para a sanção, no caso de existirem indicadores de insucesso:

A sanção, ... também não, deve tentar-se recuperar o professor, dentro do possível. (R)

As sanções, também não concordo,... deve-se tentar que a pessoa melhore... (PA)

A última questão, (questão 22), que apresentou o seguinte enunciado: *No caso de existirem indicadores de insucesso, o professor deverá receber formação nas áreas onde se verificaram insuficiências*, recebeu a concordância dos respondentes (41,0%), e as discordâncias foram de 32,3% para a possibilidade de que *o professor seja sancionado*

ou ainda de 43,6% quando se colocou a hipótese de que *deixe de exercer a profissão* (Tabela 58).

Tabela 58

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão22., No caso de existirem indicadores de insucesso:*

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
a) o professor deverá receber formação nas áreas onde se verificaram insuficiências	Freq.	15	12	33	285	240	585
	%	2,6	2,1	5,6	48,7	41,0	100,0
b) o professor deverá ser sancionado	Freq.	189	210	129	42	15	585
	%	32,3	35,9	22,1	7,2	2,6	100,0
c) o professor deverá deixar de exercer a profissão	Freq.	255	207	99	12	12	585
	%	43,6	35,4	16,9	2,1	2,1	100,0

Por último, nestas questões relacionadas com os procedimentos a ter em conta, no caso de existirem indicadores de insucesso, a proporção de concordâncias foi superior às discordâncias para a afirmação *o professor deverá receber formação nas áreas onde se verificaram insuficiências* e inferior relativamente às afirmações *o professor deverá ser sancionado* e *o professor deverá deixar de exercer a profissão*, sendo a diferença de proporções sempre estatisticamente significativa ( $p < ,05$ ) (Tabela 59).

Tabela 59

*Frequências absolutas e relativas das respostas dos inquiridos na questão22., No caso de existirem indicadores de insucesso: (discordâncias vs. concordâncias)*

	Discordo		Concordo		Sig.
	N	%	N	%	
a) o professor deverá receber formação nas áreas onde se verificaram insuficiências;	27	4,9%	525	95,1%	,000*
b) o professor deverá ser sancionado;	399	87,5%	57	12,5%	,000*
c) o professor deverá deixar de exercer a profissão;	462	95,1%	24	4,9%	,000*

\*  $p \leq ,05$

Assinalou-se uma fortíssima concordância com a necessidade de o professor receber formação, caso existissem indicadores de insucesso, tendo as duas possibilidades sancionatórias aventadas sido liminarmente rejeitadas.

Analisando a afirmação que mereceu as opiniões favoráveis dos respondentes, detetou-se que as diferenças estatísticas significativas foram encontradas em função do grau académico,  $\chi^2$  KW (3) = 16,087,  $p = ,001$  (Anexo XXI). O teste de comparação

múltipla indicou-nos que as diferenças significativas se encontraram entre os docentes com licenciatura e os docentes com pós-graduação, sendo que estes concordaram significativamente mais com a afirmação (386,86 vs. 276,63).

As respostas à questão aberta onde era possível aos respondentes apontarem outras medidas a tomar, no caso de existirem indicadores de insucesso, deram origem a cinco categorias. As duas primeiras, “o professor deverá sofrer uma sanção ou abandonar o ensino” e “deverá ser coadjuvado por um par para melhorar o seu desempenho profissional”, com catorze e onze respostas, respetivamente, já se encontravam expressas nas alíneas a) e b) do questionário. A seguinte categoria “responsabilizar o ensino superior”, contou com seis respostas. A quarta categoria, “verificar as razões do insucesso”, estava inerente à alínea a) do questionário, e obteve quatro respostas. Finalmente, na última categoria, “realizar uma prova de aptidão profissional ou um novo estágio” foi possível inserir três respostas.

As opiniões dos entrevistados certificaram os dados quantitativos apurados, refletindo as ideias do acompanhamento, da ajuda e da realização de formação, com o intuito que de o professor superasse as suas dificuldades e melhorasse o seu desempenho:

O professor tem de ser acompanhado, mais do que receber formação, fazer a ação A ou a ação B, o professor tem de ter acompanhamento. Em caso de avaliação insuficiente, o professor tem de ter alguém na escola que trabalhe com ele e que o acompanhe... Devia ser reciclado, até podia ficar na escola, mas a fazer outras coisas. (D)

Tentamos recuperá-lo, para ver se ainda conseguimos,... o ideal seria isso, se calhar estou a ser muito idealista, mas... (ECCAD)

À partida, deve procurar-se uma formação, tendo em atenção todos os aspetos que foram diagnosticados ou os aspetos a melhorar, deve haver um período onde isso possa ser feito. (R)

Eu penso que essas pessoas devem ser ajudadas por outras que tenham competência reconhecida no ensino... para que possam melhorar. (PA)

No entanto, um dos entrevistados mostrou-se avesso à ideia da realização de formação:

Fazer ações de formação não me parece... já lhe disse o que penso sobre isso... [Muitas vezes, as formações que existem não têm qualidade, não acrescentam nada de novo...] (PA)



Uma entrevistada manifestou ainda a opinião, caso essas tentativas falhassem, que passava pelo reconhecimento da incapacidade da pessoa para o desempenho das funções docentes:

Depois, se efetivamente a aplicação destas medidas não resultar... haverá que encontrar outra estratégia... se calhar a pessoa não é indicada para... se calhar não reúne as condições para ensinar. (R)

De forma a permitir uma leitura mais abrangente dos dados coligidos, reunimos os resultados relativos às três últimas questões do inquérito.

Assim, os respondentes consideraram que os resultados da avaliação de desempenho devem ter uso formativo na melhoria das práticas, indicar os aspetos positivos do desempenho docente e indicar os aspetos a melhorar.

Mereceram, também, a concordância dos inquiridos as premissas de que os resultados da avaliação de desempenho devem ser usados para a progressão na carreira, para a renovação do contrato e no final do período probatório. A atribuição de um prémio monetário ou da aplicação de uma sanção, caso existissem indicadores de insucesso, não contaram com a aprovação dos participantes.

Por último, as concordâncias remeteram para que o professor receba formação nas áreas onde se verificaram insuficiências, perante a existência de indicadores de insucesso. As possibilidades de o professor ser sancionado ou de deixar de exercer a profissão foram rejeitadas.

Os resultados obtidos na Dimensão III foram sintetizados no Quadro 24.

## Quadro 24 (1/4)

*Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre as características de um modelo de avaliação do desempenho docente*

Componentes	Pareceres dos inquiridos (questionários)		Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
	Favorável	Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Finalidade da ADD	- A ADD deve basear-se numa vertente formativa (95,6%)	- A ADD deve basear-se numa vertente sumativa (58,1%)	- A ADD deve basear-se numa vertente formativa (3/4) - A ADD deve basear-se em ambas as vertentes (1/4)	
Objetivos da ADD	- O resultado da ADD deve servir para a melhoria das práticas (72,6%)	- O resultado da ADD deve servir: - para o desenvolvimento profissional (54,5%) - para a prestação de contas (54,5%)	- O resultado da ADD deve servir para: - a melhoria das práticas (2/3) - o desenvolvimento profissional (1/3) - a prestação de contas (1/3)	
Responsáveis pela avaliação	- Comissão interna (62,5%) - Entidade externa (61,6%)	- Diretor (52,9%)	- Comissão interna (2/3) - A escola (1/3)	
Articulação entre a ADD e outros componentes da avaliação da escola	- Articulação entre: - os OI e metas e objetivos do PE (92,1%) - a ADD e avaliação da escola (75,8%)	- Articulação entre a ADD e: - os resultados da avaliação externa dos alunos (73,8%) - os resultados da avaliação interna dos alunos (63,2%)	- Articulação entre a ADD e: - as metas e objetivos do PE (2/2) - a avaliação da escola (2/2) - os resultados dos alunos (2/2)	- Articulação entre a ADD e: - os resultados dos alunos (2/2)
Natureza da ADD	- Natureza: - interna (78,3%) - externa (58,4%)		- Natureza: - interna (2/2) - externa (2/2)	
Caráter da ADD	- Caráter: - obrigatório (56,4%) - voluntário (56,0%) - Duração dos ciclos avaliativos: - coincidentes com a progressão na carreira (88,1%)	- Duração dos ciclos avaliativos: - anuais (91,0%) - bienais (87,7%)	- Caráter: - obrigatório (2/2) - voluntário (2/2) - Duração dos ciclos avaliativos: - coincidentes com a progressão na carreira (2/2)	
Padrões de desempenho	Padrões de desempenho que descrevam: - o que se entende por um bom desempenho (92,1%) - o perfil geral do desempenho do professor (90,3%) - o que constitui um desempenho insatisfatório (88,1%) - o que se considera um desempenho excelente (87,8%)		- Existência de padrões de desempenho (4/4)	- Eliminação dos padrões de referência (1/1)

Quadro 24 (2/4)

*Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre as características de um modelo de avaliação do desempenho docente*

Componentes	Pareceres dos inquiridos (questionários)		Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
	Favorável	Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Aspetos avaliados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os aspetos avaliados:</li> <li>- construção do conhecimento profissional (97,7%)</li> <li>- realização das atividades letivas (97, 3%)</li> <li>- relação pedagógica com os alunos (96,7%)</li> <li>- ambiente na sala de aula (94,7%)</li> <li>- planificação e preparação de aulas (93,5%)</li> <li>- contribuição para metas e objetivos do PE (92,9%)</li> <li>- formação contínua e desenvolvimento profissional (92,5%)</li> <li>- qualidade das atividade do PAA e PPA (85,1%)</li> <li>- cumprimento de OI (84,3%)</li> <li>- participação nas estruturas de coordenação e gestão (66,0%)</li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;">Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Devem ser tidos em conta também os seguintes aspetos:</li> <li>- perfil dos alunos/ presença de alunos NEE (8/17)</li> <li>- caraterísticas e dimensões das turmas (6/17)</li> <li>- voluntariado na escola (1/17)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetos avaliados:</li> <li>- planificação e preparação das aulas (2/3)</li> <li>- relação pedagógica com os alunos (2/3)</li> <li>- construção do conhecimento profissional (1/3)</li> <li>- realização das atividades letivas (1/3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na operacionalização da avaliação da relação pedagógica com os alunos (1/1)</li> </ul>
Critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os critérios de avaliação devem ser:</li> <li>- adequados às funções exercidas (91,5%)</li> <li>- iguais para todos os professores (78,9%)</li> <li>- iguais em todas as escolas (78,5%)</li> <li>- iguais dentro da mesma região (61,7%)</li> <li>- específicos para cada grupo de recrutamento (58,1%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os critérios de avaliação devem ser:</li> <li>- específicos para cada escola (63,4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os critérios de avaliação devem ser baseados num quadro de referência nacional, mas devem ser adaptados:</li> <li>- à realidade da escola (3/4)</li> <li>- às funções exercidas (1/4)</li> <li>- Os critérios de avaliação devem ser iguais para todos (1/4)</li> </ul>	
Instrumentos de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoavaliação (87,2%)</li> <li>- Cumprimento de OI (62,5%)</li> <li>- Portefólio (53,3%)</li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;">Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de objetivos definidos pelo MEC (5/38)</li> </ul>	<hr/> <p style="text-align: center;">Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O portefólio não deve ser um instrumento de informação para a ADD, devido à sua pouca fiabilidade (2/38)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autoavaliação deve ser considerada como instrumento na ADD, mas com condicionantes (3/4)</li> <li>- A autoavaliação pode ser um instrumento para a ADD (1/4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O cumprimento de OI (4/4)</li> <li>- O portefólio (3/3)</li> </ul>

## Quadro 24 (3/4)

## Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre as características de um modelo de avaliação do desempenho docente

Componentes	Pareceres dos inquiridos (questionários)		Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
	Favorável	Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas (77,2%)</li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;">Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento dos programas (6/54)</li> <li>- Diversidade de estratégias (4/54)</li> <li>- Profissionalismo (4/54)</li> <li>- Currículo (3/54)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de testes aos professores (86,3%)</li> <li>- Resultados dos alunos na avaliação externa (79,8%)</li> <li>- Inquéritos aos pais e EE (75,3%)</li> <li>- Inquéritos aos alunos (58,4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Testes feitos aos professores (2/3)</li> <li>- Inquéritos aos alunos (1/3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquéritos aos pais e EE (3/3)</li> <li>- Resultados dos alunos (1/3))</li> <li>- Testes feitos aos professores (1/3)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A observação de aulas deve               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ser feita para os professores que assim o queiram (72,1%)</li> <li>- constituir uma fonte de informação para a ADD (69,3%)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A observação de aulas deve ser feita para todos os professores (58,2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A observação de aulas deve ser feita:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- inicialmente e depois a pedido do professor (2/4)</li> <li>- no âmbito da avaliação sumativa, para a progressão na carreira (1/4)</li> <li>- para todos os professores (1/4)</li> </ul> </li> <li>- A observação de aulas deve ser realizada sem aviso prévio (1/1)</li> </ul>	
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avaliadores devem ser professores:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- com especialização em supervisão pedagógica e/ ou avaliação (85,6%)</li> <li>- que tenham qualificações académicas superiores aos avaliados (73,0%)</li> <li>- que se encontrem num escalão superior aos avaliados (69,4%)</li> <li>- do mesmo grupo de recrutamento de outra escola (52,9%)</li> <li>- do mesmos grupo de recrutamento da mesmas escola (50,6%)</li> </ul> </li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;">Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avaliadores devem ser os próprios professores (4/20)</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O avaliador deve ter:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- experiência no ensino (98,4%)</li> <li>- formação científica em supervisão/avaliação docente (97,1%)</li> <li>- experiência no ensino da mesma disciplina e no mesmo ciclo de ensino (96,3%)</li> <li>- sensibilidade para os aspetos sociais e psicológicos da avaliação (96,1%)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avaliadores devem ser:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- professores de instituições do ensino superior (79,3%)</li> <li>- elementos da IGEC (67,8%)</li> <li>- elementos recrutados para a função de avaliadores (53,9%)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avaliadores devem ser :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- professores de outra escola (2/4)</li> <li>- voluntários (2/4)</li> <li>- os coordenadores de departamento ou grupo (1/4)</li> <li>- inspetores da IGEC (1/4)</li> </ul> </li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O avaliador deve:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstrar competência (2/3)</li> <li>- ter especialização (1/3)</li> </ul> </li> </ul>	

Quadro 24 (4/4)

Resumo dos resultados dos questionários e das entrevistas sobre as características de um modelo de avaliação do desempenho docente

Componentes	Pareceres dos inquiridos (questionários)		Pareceres dos inquiridos (entrevistas)	
	Favorável	Desfavorável	Favorável	Desfavorável
Avaliadores	<p>Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidades desejáveis no avaliador (12/25)</li> <li>- neutralidade</li> <li>- sentido de justiça</li> <li>- razoabilidade</li> <li>- pragmatismo</li> <li>- realismo</li> </ul> <p>- O avaliador deve ter perceção do contexto socioeconómico onde se insere a escola (12/25)</p>			
Uso dos resultados da ADD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados da ADD devem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ter uso formativo na melhoria das práticas (98,9)</li> <li>- indicar aspetos positivos do desempenho do docente (98,9%)</li> <li>- indicar aspetos a melhorar no desempenho do docente (98,9%)</li> <li>- ser usados para a progressão na carreira (76,8%)</li> <li>- ser usados no final do período probatório (64,7%)</li> <li>- ser usados para a renovação do contrato (59,8%)</li> </ul> </li> <li>- Caso existam indicadores de insucesso, o professor deverá:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- receber formação (95,1%)</li> </ul> </li> </ul> <p>Questão aberta-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso existam indicadores de insucesso:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- dever-se-á responsabilizar o ensino superior (6/38)</li> <li>- o professor deverá realizar uma prova de aptidão profissional ou novo estágio (3/38)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados da ADD devem ser usados para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- a aplicação de sanções, caso existam indicadores de insucesso (70,4%)</li> <li>- a atribuição de um prémio monetário (66,7%)</li> </ul> </li> <li>- Caso existam indicadores de insucesso, o professor deverá:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- deixar de exercer a profissão (95,1%)</li> <li>- ser sancionado (87,5%)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados da ADD devem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ter uso formativo na melhoria das práticas (3/3)</li> <li>- indicar aspetos a melhorar no desempenho do docente (3/3)</li> <li>- indicar aspetos positivos do desempenho do docente (1/3)</li> <li>- ser usados para a progressão na carreira (3/3)</li> <li>- ser usados na renovação de contrato (1/3)</li> <li>- ser usados no final do período probatório (1/3)</li> </ul> </li> <li>- Caso existam indicadores de insucesso, o professor deverá ser acompanhado, ajudado e realizar formação (3/4)</li> <li>- Se estas estratégias falharem, dever-se-á reconhecer a incapacidade da pessoa para o desempenho de funções docentes (1/1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados da ADD devem ser usados para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- a aplicação de sanções, caso existam indicadores de insucesso (2/3)</li> <li>- a atribuição de um prémio monetário (2/3)</li> </ul> </li> <li>- Caso existam indicadores de insucesso, o professor deverá realizar formação (1/4)</li> </ul>



## Capítulo VI

---

### Discussão dos resultados





A secção presente teve como primordial objetivo analisar e interpretar os dados que traduziram as perceções e opiniões dos respondentes ao inquérito que aplicámos e que suportou o estudo empírico levado a cabo. Nessa senda, foi nosso desiderato interpretar esses pareceres, convocando o quadro teórico e concetual que descrevemos inicialmente e confrontá-los com os resultados alcançados noutros estudos.

A estrutura desta discussão de resultados decorreu da segmentação do questionário: na primeira parte, revisitámos os dados obtidos na dimensão II do questionário e nas entrevistas e que nos permitiram realizar a descrição e avaliação do modelo de ADD em vigor entre 2007 e 2011; na segunda, recuperámos os resultados disponíveis na dimensão III do questionário e nas entrevistas, com o intuito de apresentar contributos para um modelo de avaliação docente. Desta forma, respondemos às questões específicas que delineámos para esta investigação.

---

## **6.1. O modelo de avaliação docente em vigor entre 2007 e 2011**

---

### **6.1.1. Responsáveis pela avaliação**

---

A implementação da avaliação docente, para além da sua conceção, implica o reconhecimento dos responsáveis pela sua operacionalização, sobre os quais recai a responsabilidade de conduzir o processo avaliativo, dependendo frequentemente o seu sucesso ou insucesso das diligências tomadas por estes atores. A responsabilidade pelo processo de avaliação, ao longo dos dois primeiros ciclos avaliativos, dividiu-se entre os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação, nomeada a partir do conselho pedagógico, sendo que entre os primeiros se contaram o coordenador de departamento e o diretor ou presidente do conselho executivo. Os dados recolhidos encaminharam-nos para a ideia de que o processo de avaliação de desempenho docente foi conduzido pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho, embora as afirmações que apontaram para o presidente do conselho executivo/diretor da escola e os professores titulares como condutores do processo não tivessem ficado muito distantes da primeira

em termos percentuais. O conselho pedagógico foi o órgão que colheu o menor número de pareceres favoráveis.

Conseguimos estabelecer comparações entre aos resultados obtidos e o relatório CCAP (2010e), o qual revelou que os dados recolhidos pela DREAlg indicaram que, na condução da ADD, a direção executiva/diretor recolheu a maioria dos pareceres, seguida pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho. Um dos entrevistados referiu justamente o diretor como o real condutor do processo de avaliação, recaindo na CCAD a responsabilidade oficial. Foi também no Algarve que o conselho pedagógico foi considerado o órgão menos influente neste processo (só 10,0% dos inquiridos atestaram a sua importância). Pudemos confirmar que os inquiridos no nosso questionário e os respondentes ao questionário do CCAP revelaram uma perceção que, não sendo igual, foi similar sobre a responsabilidade da condução do processo de ADD por cada um dos diferentes órgãos envolvidos no processo avaliativo dos docentes.

Em resumo, os professores manifestaram uma perceção que caracterizou a condução/responsabilidade da ADD como repartida e delegada, o que foi confirmado pelos normativos em vigor à época<sup>140</sup>, os quais distribuíram a responsabilidade da avaliação de desempenho docente pelo presidente do conselho executivo/diretor da escola e pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, onde pudemos englobar os restantes elementos referenciados.

### **6.1.2. Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola**

---

Um dos principais objetivos dos modelos de avaliação é harmonizar os objetivos dos colaboradores com os objetivos da instituição (Morais, 2009). Esta articulação não existia até 2007 nas escolas portuguesas por razões que se prendiam com a ausência da definição de objetivos individuais por parte dos professores, pelo desconhecimento que

---

<sup>140</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.ºs 20.º e 42.º.

os docentes tinham dos documentos de gestão estratégica, como o PE e o PAA, ou ainda pela desarticulação comprovada entre esses documentos.

Os resultados permitiram-nos concluir que, mais uma vez, a perceção dos professores coincidiu com o estabelecido na legislação acerca da efetivação da articulação necessária entre os objetivos individuais do professor e as metas e objetivos enunciados no PE e da inclusão na ADD das atividades realizadas pelos professores e inseridas no PAA e no PPA, o que tinha sido já confirmado no estudo de Soares (2013). O relatório CCAP (2009b) atestou a articulação entre os documentos organizadores da escola e a regulamentação da ADD como uma das principais preocupações das escolas. Mais detalhadamente, o relatório CCAP (2010e) informou-nos que, no Algarve, 90% dos inquiridos consideraram que os objetivos individuais foram articulados com as metas do PE, PAA e PCE, o que se aproximou dos resultados obtidos no nosso questionário (83,8%).

Pudemos, pois, confirmar que a articulação entre os documentos de gestão estratégica da escola, que encerram em si outros componentes da avaliação da escola, e a avaliação de desempenho docente foi uma realidade, de acordo com a perceção dos inquiridos.

### **6.1.3. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação**

---

Um dos fatores a considerar na adequação de um modelo de avaliação é a representatividade das particularidades do objeto avaliado expressa nas suas dimensões ou seja, pelas palavras de Fernandes (2008a), o modelo de avaliação deve contemplar as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores. As dimensões tidas em conta na avaliação de desempenho docente – a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e a formação profissional ao longo da vida – aferiam-se nos parâmetros classificativos e respetivos indicadores e identificavam os aspetos que no desempenho da profissão eram considerados da responsabilidade do professor e que promoviam a melhoria do sistema educativo. De acordo com os dados recolhidos, os inquiridos consideraram que as dimensões da ADD, concretizadas nos padrões de desempenho,

abarcaram o trabalho dos professores, tal como foi indicado pelo normativo respetivo<sup>141</sup>. Esta concordância com as dimensões apresentadas na legislação já tinha sido detetada no estudo realizado por Gomes (2010), quando concluiu que os docentes consideraram aceitáveis as dimensões em avaliação. No entanto, os inquiridos na investigação de Alves (2013) verbalizaram a opinião de que as dimensões profissional, social e ética e a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem deveriam ter mais peso no processo de ADD, tendo em conta a finalidade da escola. No estudo conduzido por Flores (2011), a maioria dos inquiridos considerou que as dimensões não tinham em conta o contexto educativo. O relatório CCAP (2011b) relevou, sem fornecer percentagens, a existência de afirmações que indicavam que os padrões de desempenho não contemplaram a especificidade de algumas funções docentes. Recordámos, todavia, que 36,1% dos nossos respondentes não concordaram com a afirmação de que as dimensões da ADD permitiram abarcar o trabalho dos professores, o que pareceu, de alguma forma, corroborar as opiniões manifestadas no relatório CCAP (2011b), embora não tivéssemos podido estabelecer o nível de correspondência.

Para além das dimensões abrangentes do modelo de avaliação, o processo avaliativo deve ser transparente, prevendo a definição de critérios claros, simples e relevantes (Fernandes, 2008a). No mesmo sentido, o CCAP (2008) recomendava clareza, eficácia e transparência na recolha dos dados. Os resultados da questão cinco permitiram-nos afirmar que, apesar da maioria dos respondentes concordar com o facto de os critérios de avaliação usados terem sido adequados, transparentes e tornados públicos, as diferenças percentuais em relação àqueles que discordam destas afirmações não foram muito significativas, o que nos levou a concluir que este aspeto tenha sido um dos pontos problemáticos da ADD. Esta ideia foi confirmada pelo estudo realizado por Flores (2011) visto que, quando confrontados com a mesma questão, os inquiridos revelaram incerteza relativamente à adequação dos critérios usados. Considerámos também significativa a alusão, de uma das entrevistadas, à profusão de descritores no perfil profissional do professor, afirmando que “era impossível verificar aquilo tudo”. Esta obsessão normativa, que propiciou o aumento da burocracia, tem vindo a ser referida em diversas investigações (Tarrinha, 2010; Gomes, 2012; Coelho, 2011; Ramalho, 2012; Alves,

---

<sup>141</sup> Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010.

2013). Tendo em mente a simplicidade preconizada por Fernandes (2008a), na medida em que

qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infundáveis de objetivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do género que, por sua vez, dão origem a outras tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria. [...] É um erro pensar-se que se pode avaliar tudo. Deve avaliar-se o que é realmente importante e isso é, normalmente, pouco. (p. 25)

podemos concluir que este foi certamente um dos aspetos que aduziu entropia ao processo avaliativo, cerceou os seus objetivos e exauriu os profissionais.

Para além deste obstáculo, e em prol da restrição à progressão na carreira, as percentagens máximas para a atribuição das menções mais elevadas, Muito bom e Excelente, vulgo quotas, foram encaradas pelos professores como um constrangimento ao desenvolvimento do processo avaliativo e limitaram a sua função formativa, apesar das regularidades discursivas da tutela em sentido oposto. Os resultados da questão seis revelaram, pela primeira vez, uma rejeição muito significativa de um dos mecanismos que a tutela considerou como muito importante para permitir a diferenciação de desempenhos<sup>142</sup>, ou seja, a definição desses limites. Contrariamente ao postulado nos normativos, os inquiridos não as consideraram fundamentais nem essenciais para a justiça e equidade do processo. Consideraram-nas, sim, um elemento de perturbação na ADD e o seu aspeto mais negativo. Este facto foi confirmado pelo relatório CCAP (2010e) que refere que “na análise da dimensão relativa as dificuldades/aspetos negativos [...] o aspecto mais referenciado é a existência de quotas” (p. 52). Nos estudos conduzidos por Alves e Figueiredo (2011), Casanova (2011), Coelho (2011), Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo (2011) e Martins (2014) a existência de quotas também foi considerada negativa, ao prejudicar a partilha de conhecimentos e de trabalhos, concorrendo para a individualização do trabalho docente e para a degradação do clima de escola. Por último, seguimos, Bacharach, Conely e Shedd (1997) quando afirmam que a implementação de patamares competitivos, como é o caso das quotas, revela-se desadequado num sistema de avaliação desenhado para proporcionar melhoria das práticas e desenvolvimento

---

<sup>142</sup> Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.º 21.º, n.º 4.

profissional. O afastamento das concepções dos decisores políticos das percepções dos professores constituiu um fator de clivagem entre estes atores educativos.

Não pudemos relativizar a opinião de dois entrevistados que não se reviram na corrente valorativa dominante e para os quais a aceitação da existência de quotas foi justificada como delimitação necessária para a configuração representativa da qualidade da ação avaliativa do desempenho docente em resultado de um processo eventualmente atingido pelo corporativismo em detrimento do profissionalismo. Este mecanismo, associado à avaliação externa que condiciona a sua percentagem, foi também tido como positivo e como algo a manter por Santiago *et al.*, (2012) visto consubstanciar o único instrumento de articulação entre a avaliação externa da escola e a avaliação de desempenho dos professores: “At the present moment, the only link between the external evaluation of schools and teacher appraisal consists of the impact the results of school evaluation have on the size of the quotas of high performing teachers allowed in each school” (p. 35).

No entanto, assinalámos um paradoxo, para o qual nos alertou uma das entrevistadas que aludiu ao pouco relevo dado pelos docentes da sua escola às quotas, que nem sequer foram esgotadas, e, conseqüentemente, às menções mais elevadas delas dependentes, e cuja obtenção dependia da observação de aulas. Foi possível confirmar que esta terá sido uma atitude prevalecente no Algarve, pois o relatório CCAP (2010e) apontou para a atribuição de 12,9% de menções Muito bom e de 3,2% de menções Excelente, quando os limites se situavam nos 20% e 5%, respetivamente. Este aparente desprezo pelas classificações mais elevadas pôde ser compreendido como capitalizador dos sentimentos dos professores relativamente a todo o processo avaliativo, num quadro desmotivante face ao exercício profissional, mas também permitiu uma leitura de reação acomodada por parte destes profissionais, sustentada pela ideia de que a obtenção da menção Bom seria suficiente para a manutenção da situação até então existente.

Em resumo, pudemos afirmar que os professores sentiram maioritariamente que o seu trabalho esteve representado nas dimensões estabelecidas para a ADD e que os aspetos avaliados corresponderam a esse trabalho. No que diz respeito aos critérios de avaliação, a maior parte dos inquiridos concordou com a sua adequação, reconheceu a sua transparência e considerou que foram tornados públicos. Por último, os respondentes

rejeitam a presença das quotas na avaliação docente, expressando concordância com a afirmação que as referia como um elemento de perturbação na avaliação dos docentes e mesmo o aspeto mais negativo. Congruentemente, a importância da existência de quotas no modelo de avaliação e a sua contribuição para um processo justo e equitativo foram afirmações que mereceram uma discordância muito expressiva.

#### **6.1.4. Instrumentos e fontes de informação**

---

Os instrumentos e as fontes de informação usados na ADD, tal como a literatura sugere (Paquay, 2004), devem adequar-se aos objetivos da avaliação. No caso em análise, os resultados permitiram-nos afirmar que o documento de autoavaliação constituiu o instrumento mais importante para a avaliação dos docentes, seguido do cumprimento dos objetivos e da observação de aulas.

Embora os relatórios CCAP (2010e, 2011b) não nos tivessem facultados dados que pudessem ser usados para estabelecer comparações com os resultados obtidos, forneceram-nos, contudo, informações relevantes sobre a entrega do documento de autoavaliação que foi realizada por 100% dos professores. A percentagem de professores que, no Algarve, definiram objetivos individuais situou-se nos 85,1%<sup>143</sup>. As aulas observadas, no 1.º ciclo de avaliação, no Algarve, foram solicitadas por 14,6% dos professores. No 2.º ciclo de avaliação, a percentagem chegou a 42,2% dos professores avaliados. A relação entre estas percentagens confirmou a importância atribuída a cada instrumento de avaliação pelos inquiridos no nosso questionário.

#### **6.1.5. Avaliadores**

---

Nas respostas à questão 10, a diferença percentual não foi significativa entre os pareceres englobados no “Concordo” e no “Discordo” face às afirmações colocadas que aferiam a opinião dos respondentes sobre o à vontade dos avaliadores no desempenho das

---

<sup>143</sup> A definição de objetivos individuais só foi obrigatória aquando do 1.º ciclo de avaliação. O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, art.º 8.º, n.º 1, tornou essa definição facultativa.

suas função assim como a competência demonstrada. No entanto, quando tomámos como resultado a resposta maioritária em termos de percentagem, concluímos que os inquiridos não sentiram os avaliadores confortáveis no desempenho das suas funções, mas consideraram que revelaram competência. Relativamente àquela primeira afirmação, tentámos justificá-la com a urgência na passagem à ação que comprometeu a apropriação pelos agentes dos objetivos do processo e até das suas funções (Braga, 2009), o que terá contribuído para incómodo destes professores/avaliadores que, condicionados por normativos legais<sup>144</sup>, acabaram por desempenhar funções que os deixaram numa situação constrangedora, o que foi confirmado por uma das entrevistadas “acabei por ter de participar nisto porque era a pessoa que reunia as condições mais adequadas, na altura, e portanto, não me senti confortável” (R). O estudo de Casanova (2011) registou também esta incomodidade quando refere que a avaliação realizada por pares gerou um mau ambiente e mal-estar. Santiago *et al.* (2012) assinalou igualmente este estado de espírito por parte dos avaliadores “Several of the designated evaluators conveyed to the review team that they felt uncomfortable with their new role” (p. 84). Por outro lado, foi interessante verificar que os inquiridos consideraram maioritariamente que estes professores/avaliadores demonstraram competência ao longo do processo de ADD, ideia que não foi confirmada pelos respondentes nos estudos realizados por Flores (2011) e Cardoso (2012), nos quais a maioria dos participantes considerou que existiu falta de competência por parte dos avaliadores. Em sentido contrário, o estudo de Alves (2013) apontou para o reconhecimento de competências nos avaliadores, por parte dos avaliados. Assim, os resultados obtidos no nosso inquérito e no estudo anteriormente mencionado poderão dar razão ao Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, quando o legislador afirmava que as funções de avaliação deveriam ser desempenhadas por aqueles que tinham mais experiência, mais autoridade e mais formação, se entendermos estas características como reveladoras de competência.

O relatório CCAP (2010e), mau grado não nos tenha permitido uma comparação de resultados, facultou-nos informação sobre a questão dos avaliadores. Assim, no Algarve, a formação deste atores foi considerada uma das principais dificuldades na

---

<sup>144</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio.



operacionalização da ADD por 23,3% dos respondentes, o que veio confirmar os nossos resultados atinentes à competências dos avaliadores.

Para além destas contingências na apropriação de novas funções e das implicações que o seu desempenho acarretou, a problemática dos avaliadores, tal como demonstrou a literatura, constituiu uma das debilidades do modelo de avaliação, o que foi referenciado pelos estudos de Lourenço (2008), Borges (2009), Gomes (2010), Carneiro (2011), Coelho (2011), Garcia (2011), Roncha (2011), Cardoso (2012), Freitas (2012), Oliveira (2012), Santos (2012), Silva (2012) e Braz (2013).

#### **6.1.6. Avaliação global do processo**

---

As respostas à questão 11 levaram-nos a considerar que os docentes não encontraram aspetos positivos no modelo/sistema de avaliação, nos avaliadores, nos instrumentos de avaliação e no processo avaliativo. Desta forma, todos os aspetos apresentados nesta questão tiveram o parecer negativo dos respondentes. Não obtivemos qualquer resposta na questão aberta que permitia identificar outros aspetos positivos do processo de ADD. Nas entrevistas, a incoerência da aplicação do processo de avaliação e a dificuldade na regulação do processo foram os aspetos negativos assinalados. Simões (2000) já tinha alertado para a incoerência de um sistema de avaliação que, por comportar fragilidade conceituais e operacionais, dificilmente conduz à deteção dos casos problemáticos e ao reconhecimento da qualidade e do valor dos docentes. Este resultado negativo na avaliação do modelo/processo foi semelhante ao obtido por Flores (2011) quando referiu que os professores “when asked about the positives of the new policy [of teacher appraisal], the most recurrent response was “none””(p. 16).

Foi premente, nesta altura, fazer a ligação entre os resultados obtidos nesta questão e os resultados anteriores. Apercebemo-nos de que, ao longo do questionário, os únicos aspetos merecedores de apreciações desfavoráveis foram a existência de quotas e o à vontade dos avaliadores no desempenho das suas funções. Verificámos depois que, no conjunto, avaliado na questão 11, todos os aspetos foram considerados de forma negativa. Para explicar esta aparente discrepância, colocámos três possibilidades. Primeiro,

considerámos a hipótese de termos colocado no questionário, exceto nas perguntas 6 e 10, todos os aspetos positivos do modelo de avaliação e evitado os aspetos negativos. No entanto, esta hipótese não nos pareceu plausível, devido à presença de componentes como os instrumentos e os avaliadores noutras questões, tal como estavam na pergunta 11. Segundo, pensámos estar em presença de uma contaminação dos aspetos positivos pelos aspetos negativos, sendo estes últimos preponderantes. Por último, considerámos a hipótese de que a soma do valor atribuído às análises parciais de um modelo de avaliação pudesse não corresponder ao valor da análise global do mesmo modelo.

Ainda assim, os entrevistados conseguiram enunciar aspetos positivos do processo de avaliação, como o trabalho de equipa, o despertar da consciência para a necessidade da avaliação e a reflexão sobre o trabalho dos docentes, aspetos que também foram referidos nos estudos de Alves e Figueiredo (2011), Coelho (2011), Flores (2011), Casanova (2011) e Braz (2013)<sup>145</sup>.

Face aos resultados obtidos na questão 11, não ficámos surpreendidos com a avaliação de Insuficiente que a maioria dos respondentes atribuiu ao modelo (questão 12), que foi, na escala apresentada, uma classificação muito negativa e considerámos que a última hipótese que apontámos para explicação da discrepância de resultados entre a pergunta 11 e as restantes teria sido a correta. Estes resultados negativos são, mais uma vez, semelhantes aos obtidos por Flores (2011) “findings this study point to a rather negative picture of the implementation process in schools” (p. 17).

---

<sup>145</sup> Alves e Figueiredo (2011) detetaram os seguintes aspetos positivos: “no que respeita ao relacionamento pessoal, o facto de a avaliação ser feita por pares que à partida têm melhores condições de conhecer os contextos em que se desenvolve o trabalho de cada professor [...]; a maior preocupação com os registos e a sua estruturação” (p. 135).

Flores (2011) referenciou os seguintes aspetos positivos: “the emergence of debates and discussion within the teaching profession, the opportunity to reflect upon teachers’ practice and to change and challenge the previous system which was mainly based on self-evaluation” (p. 1).

Casanova (2011) reuniu dados que lhe permitiram concluir que os inquiridos no seu estudo consideraram que o modelo de avaliação de desempenho implementado melhorou a responsabilização e a prestação de contas, fomentou a criatividade por parte do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos e fomentou o término da inércia por parte dos professores, incrementando também a formação contínua, o que permitiu identificar as necessidades de formação dos docentes.

Na análise destes resultados, tivemos presente que as opiniões foram expressas um ano e poucos meses depois do fim dos dois ciclos de avaliação e com uma realidade avaliativa em curso ligeiramente diferente, no que ao desempenho docente diz respeito.

Em suma, os inquiridos consideraram que, apesar da condução do processo ter sido repartida entre vários intervenientes, de ter existido articulação entre a avaliação de desempenho e os documentos estruturantes da função educativa da escola, de as dimensões usadas terem sido representativas do trabalho do professor, de os critérios de avaliação terem sido adequados, públicos e transparentes, de os instrumentos e fontes de informação terem sido variados e de os avaliadores terem revelado competência, a avaliação de desempenho docente realizada entre 2007 e 2011, tendo em conta o modelo, a sua implementação, os instrumentos de avaliação e os avaliadores, foi globalmente negativa, o que foi sustentado por outros estudos (Alves & Figueiredo, 2011; Flores, 2011; Casanova, 2011). A grande discordância dos inquiridos, face aos aspetos em análise, colocou-se perante a existência de quotas, pelo que pudemos entender a sua permanência como um entrave à aceitação do modelo avaliativo pelos docentes. Por outras palavras, um modelo avaliativo que, segundo a opinião dos respondentes, seguiu alguns dos parâmetros considerados adequados pela literatura na concetualização e implementação da avaliação de desempenho docente - responsabilidade do processo repartida (Santiago *et al.*, 2012), articulação entre a ADD e os objetivos da instituição, expressos no PE e concretizados nos PAA e PPA (Elias, 2008; Curado, 1997; Iwanicki, 1997;), dimensões em avaliação representativas do trabalho do professor, critérios de avaliação adequados, transparentes, públicos (Danielson, 2007; Fernandes, 2008a), instrumentos e fontes de informação diversificados (Bird, 1997; Simões, 2000; Tardif & Faucher, 2010) e avaliadores competentes (Simões, 2000; Alves & Machado, 2008; Ruivo, 2009) -, mereceu uma apreciação globalmente desfavorável, sendo apontados dois aspetos negativos (a existência de quotas e o à vontade dos avaliadores no desempenho das suas funções).

Após a verificação desta discrepância, tradutora, no nosso entender, das incoerências, inconstâncias e inexequibilidades do processo avaliativo, o estudo levou-nos à análise dos itens que constituíram a Dimensão III, onde pretendemos destacar as características de um modelo de avaliação docente representativas da visão dos participantes neste estudo.

---

## **6.2. Contributos para um modelo de avaliação de desempenho docente**

---

### **6.2.1. Finalidades e objetivos da ADD**

---

A definição e clarificação das finalidades/propósitos e objetivos da avaliação de desempenho docente assumem tal significado que, como anteriormente assinalado, condicionam o que se avalia, o modo como se avalia, o uso que se pretende dar aos resultados, o impacto e a aceitação da avaliação em si e do modelo que a materializa, legitimando a sua existência. Iwanicki (1997) assegura que recorrentemente a resistência que os professores demonstram em ser avaliados não depende tanto dos critérios ou dos procedimentos aplicados, mas sim dos propósitos e objetivos da avaliação, pelo que repto de garantir o consenso acerca dos mesmos deve ser assegurado antes da aplicação do modelo como forma de garantir o seu sucesso.

As finalidades/propósitos da avaliação docente têm sido concetualizados numa base mais dicotómica do que integrada, na medida em que a coexistência de propósitos formativos e sumativos num mesmo modelo de avaliação é considerada um óbice à sua eficácia, se esta for medida pela consecução dos objetivos estabelecidos (Hadji, 1994; Duke, 1997, Paquay, 2004; Elias, 2008; Alves & Machado, 2010). Ainda que a concomitância das duas finalidades seja aceite por alguns autores (Fernandes, 2008a; Stronge, 2010), a história da avaliação dos professores, de uma forma mais simplista, pode ser descrita como uma tensão entre estes dois propósitos, assente esta mais em dados empíricos e aquela especialmente em fundamentações teóricas. Intimamente ligados às vertentes formativas ou sumativas da avaliação de desempenho encontram-se os objetivos que se pretendem alcançar: no primeiro caso, a melhoria do desempenho do professor e o seu desenvolvimento profissional, no segundo, a prestação de contas e a responsabilização.

Com os dados recolhidos, concluímos que a vertente formativa da avaliação de desempenho docente é a que se deverá constituir como principal finalidade. Esta perceção clara da preponderância, em termos percentuais, da vertente formativa sobre a sumativa pareceu estar de acordo com a literatura consultada (Duke, 1994; Hadji, 1994), embora

não pudéssemos descurar a importância também reconhecida à avaliação como instrumento para responsabilização e prestação de contas. Os grupos que mais concordaram com esta perspectiva caracterizaram-se por terem um grau académico mais elevado e mais tempo de serviço e, conseqüentemente, usufruírem de uma situação profissional mais estável. Verificámos que as percepções dos professores expostas com estes resultados se enquadravam na perspectiva de que a avaliação formativa é bem recebida pela grande maioria destes profissionais, enquanto a avaliação sumativa fomenta reações mais negativas por parte dos docentes (Henriques, Gaspar & Silva, 2012). Resultados semelhantes foram obtidos no estudo realizado por Flores (2011), o que levou a autora a afirmar que “in general, teachers [...] tend to value more formative purposes for teacher performance appraisal in detriment to summative ones” (p. 8). Por outro lado, os resultados apontaram para que os objetivos da avaliação de desempenho, intimamente relacionados com as finalidades e propósitos, se direcionassem essencialmente para a melhoria das práticas, o que foi confirmado num estudo realizado por Flores (2011) onde os respondentes indicaram que a avaliação de desempenho deve fornecer “useful information for teachers to improve their performance” (p. 8), descartando o desenvolvimento profissional e a prestação de contas à comunidade.

Os entrevistados confirmaram a supremacia da vertente formativa, embora um deles tenha expressado uma opinião mais consonante com a abordagem integrada das duas perspetivas, fazendo depender o sucesso do modelo da sua existência: “a avaliação de desempenho tem de ter duas vertentes, que são complementares, mas que são distintas, e qualquer modelo que não consiga conjugar estas duas facetas, estes dois aspetos, vai falhar (D)”. Os objetivos de melhoria das práticas e desenvolvimento profissional mereceram concordância, mas a aceitação da prestação de contas foi condicionada pelo modelo de avaliação usado.

Pudemos afirmar que os propósitos/finalidade e objetivos da ADD relacionados com a vertente sumativa, o desenvolvimento profissional e a prestação de contas à comunidade educativa foram rejeitados. Assinalámos a incongruência entre a rejeição da ADD como instrumento para o desenvolvimento profissional e a sua aceitação para a melhoria das práticas, justificável por uma hipotética associação entre desenvolvimento profissional e a vertente sumativa da avaliação. Já no estudo de Carvalho (2011), os

participantes revelaram incerteza relativamente à possibilidade de a avaliação de desempenho poder propiciar benefícios em termos de desenvolvimento profissional. Segundo a opinião dos professores inquiridos, e relativizando-a face à de outros destinatários da avaliação de desempenho, tomando por base a perspectiva dos desígnios sociais da avaliação enunciada por Hadji (1995), os propósitos e objetivos deverão assumir-se numa vertente formativa, visando prioritariamente a melhoria das práticas pedagógicas, o que nos remeteu para o processo contínuo de aprendizagens concretizado através de relações de continuidade, consolidação, reconstrução ou aquisição do conhecimento profissional (Pacheco & Flores, 1999).

### **6.2.2. Responsáveis pela avaliação**

---

Aos responsáveis pela avaliação incumbe a tarefa de pôr em prática o processo avaliativo independentemente do juízo de valor que sobre ele possam ter. No fundo, assumem uma responsabilidade partilhada a montante e a jusante: são mediadores das autoridades educativas que concetualizaram o modelo de avaliação e assumem a centralidade no contexto da sua aplicação, relativamente aos avaliados. Facilitam e concretizam atividades a que serão adjudicados os produtos alcançados. É fácil detetar uma recorrência na atribuição desta responsabilidade aos elementos, individuais ou coletivos, que ocupam os lugares diretivos ou de decisão nas escolas (Paquay, 2004; Murrilo, 2007). Os respondentes ao inquérito confirmaram a tendência, dando o seu aval a uma comissão interna, eleita a partir do Conselho Pedagógico, para a condução da avaliação de desempenho. Os dados qualitativos vieram certificar as ideias expressas através dos dados quantitativos e pudemos entender a preferência pela comissão construída a partir de um órgão colegial como forma de os professores fazerem recair a responsabilidade da ADD sobre um conjunto de pessoas, em detrimento da centralização resultante da responsabilidade unipessoal, como seria no caso da assunção dessa função pelo diretor. Foi curioso comparar os resultados discordantes, obtidos no questionário, relativamente à possibilidade de o diretor ser o responsável pela ADD com o que afirma Santiago *et al.*, (2012) quando sugere, como um dos desafios que se colocam à avaliação de desempenho em Portugal, uma participação mais forte do diretor no processo de

avaliação dos docentes. Não foi esse o parecer dos professores inquiridos nem dos entrevistados que descartaram a unidimensionalidade da responsabilização, através da figura do diretor, contrapondo-lhe a preferência pela pluralidade de uma comissão designada para o efeito. A explicação para esta rejeição poderá ser encontrada na exposição a que se submeteram os diretores, em especial durante o primeiro ciclo de avaliação, associados frequentemente à implementação acrítica das diretivas emanadas pela tutela e a um processo avaliativo depreciativamente considerado pelos professores (Flores, 2011), imagem essa que se terá difundido no tempo. O facto de a eleição do diretor ter deixado de contar com a participação direta dos docentes<sup>146</sup> relativizou a sua representatividade, embora a sua legitimidade não possa ser posta em causa pela letra do normativo, o que terá contribuído para que a gestão unipessoal e endógena da avaliação de desempenho docente não tivesse colhido pareceres favoráveis. No entanto, esta não foi a realidade que encontramos na avaliação docente em alguns dos países que analisámos atrás. Por exemplo, na Finlândia e no Canadá, a avaliação é da responsabilidade quase exclusiva do diretor. Este contraste poderá ser explicado por questões culturais e sociais, tal como adianta Cros (2004).

Não descurámos a relevância dada à responsabilização de uma entidade externa na condução do processo de ADD, que pareceu vir ao encontro de práticas avaliativas realizadas em alguns países, como no Chile ou em Singapura, onde a responsabilidade da avaliação é parcialmente consignada a entidades externas, se bem que os entrevistados não admitissem esse facto: “eu acho que a regulação deve sempre ser feita pela escola” (ECCAD). Esta dualidade foi confirmada por Santiago *et al.* (2012), ao afirmar que, na maior parte dos países, a condução da ADD recai sobre várias entidades, que tanto podem ser internas às escolas como externas.

Em resumo, os respondentes atribuíram a responsabilidade da condução do processo de avaliação de desempenho docente a uma comissão interna e a uma entidade externa, tendo sido para tal excluído o diretor como único responsável.

---

<sup>146</sup> Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

### **6.2.3. Articulação entre a avaliação de desempenho e outros componentes da avaliação da escola**

---

O projeto educativo e os planos anual e plurianual de atividades são instrumentos de gestão pedagógica e remetem para a escola a reconceptualização e a territorialização do currículo nacional, contextualizado perante a realidade social, cultura e económica onde a escola se insere. Neles, a escola delinea uma referência global, em conformidade com a comunidade educativa, estabelecendo opções, intencionalidades e modos específicos de organização, que ancorem a ação educativa, conferindo-lhe coerência e rigor (Alves & Reis, 2009).

A confirmação da ideia de que os objetivos estabelecidos pelo professor devem estar articulados com os objetivos do PE demonstrou que os respondentes entenderam que o seu trabalho deverá contribuir para consecução das metas e finalidades da instituição. A concomitância entre a avaliação do professor e do projeto educativo, entendido como referencial privilegiado, deixou antever a dimensão coletiva da avaliação como mecanismo decisivo da melhoria da ação educativa. Resultados semelhantes já tinham sido obtidos nos estudos conduzidos por Ferreira (2006), Gomes (2010), Coelho (2011), Soares (2013) e Martins (2014). Esta homogeneidade de objetivos poderá introduzir melhorias facilitadoras da compreensão e do desenvolvimento do processo de aperfeiçoamento dos documentos orientadores da escola que, perante o relevo que tiveram, indicaram fragilidades, e serve de quadro de referência para a prática docente, tanto mais importante quanto reflete as preocupações dos professores não apenas com a sua pertinência, importância e concretização mas também com o modo como esses objetivos estão enunciados (Morais, 2009).

Para além da articulação entre objetivos individuais e objetivos organizacionais, é também referida como forma de melhorar o serviço educativo prestado pela escola a articulação entre a avaliação da instituição e a avaliação docente, como uma injunção retórica que pretende estabelecer relações de causalidade entre a avaliação dos professores e a avaliação organizacional da escola (Alves & Machado, 2010). Esta articulação foi defendida por Correia (2009) quando reafirmou que era urgente "a assunção de uma avaliação de desempenho articulada num dispositivo de avaliação mais amplo, o de avaliação de escola, nomeadamente" (p. 203). Mais uma vez, os resultados



obtidos permitiram-nos afirmar que os inquiridos no questionário, assim como os entrevistados, consideraram que a ADD deverá estar articulada com a avaliação da escola, o que foi confirmado no estudo de Tarrinha (2010). A inscrição da avaliação de desempenho no processo mais amplo que é a avaliação da escola foi também aceite por Santiago *et al.* (2012) ao referir que “the articulation between teachers appraisal and school inspection can help ensure that all teachers are indeed appraised as part of school-based processes...” (p. 80). Paquay (2004) aduz ainda que se deve “inscrire le processus d’évaluation d’un enseignant dans un processus élargi d’évaluation des équipes et des établissements [...] L’évaluation des enseignants devrait être articulée à l’évaluation des besoins, ressources, actions et résultats de l’institution” (p. 317).

Na confluência das abordagens de avaliação de professores mais orientadas para o produto (Day, 1999a) ou, nas palavras de Figari (2008), externas/objetivistas, é normal encontrar entre os indicadores da avaliação da escola os resultados dos alunos obtidos interna ou externamente. Moreira (2009) considera que “a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar” (p. 256). A indexação dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação dos professores tem alimentado profusos debates e controvérsias significativas, o que justificou a inclusão deste indicador no inquérito realizado. De Ketele (2010) defende que a qualidade do ensino do professor avalia-se, desde logo, pelos efeitos obtidos com os seus alunos e especifica que os resultados do professor a observar são os progressos que ele conseguiu atingir com os seus alunos desde o início do ano escolar. Esta visão, extremada em alguns modelos avaliativos, como vimos atrás, é defendida por autores como Tucker e Stronge (2005) e Darling-Hammond (2010) e que asseguram a inegável ligação entre a eficácia do professor e a aprendizagem e desempenho do aluno, pelo que estes indicadores deverão iniludivelmente ser considerados na avaliação dos docentes. Glass (1997) e Paquay (2004) não aceitam ou mostram reservas perante a imputabilidade dos resultados obtidos pelos alunos aos docentes, circunscrevendo mais amplamente as variáveis que condicionam os desempenhos académicos dos discentes. No caso português, a contestação à contabilização deste indicador na avaliação docente, assente mais no reconhecimento empírico da sua injustiça do que em suportes teóricos, conduziu ao esvaziamento da sua importância pela administração central, visto que a sua não consideração para este efeito foi logo reconhecida com a publicação do Decreto

Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, e reafirmada no Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

Confirmando a continuidade desta rejeição, os resultados dos questionários traduziram um parecer desfavorável dos inquiridos perante a possibilidade de aplicação deste indicador na avaliação de desempenho, posição que se estendeu a dois dos entrevistados. Porém, a heterogeneidade de respostas nas entrevistas, traduzida pela aceitação do pressuposto por parte de dois entrevistados: “acho que deve haver ligação [entre os resultados dos alunos e a avaliação do professor]... os resultados dos alunos resultam do trabalho que é feito pelo professor” (R), “sim, penso que deve haver alguma articulação” (PA), permitiu-nos colocar a hipótese de começar a ser aceite pelos docentes a ideia da articulação entre a avaliação do professor e os resultados dos alunos, tal como defende Darling-Hammond (2012) quando afirma que “if student learning is the primary goal of teaching, it appears straightforward that it ought to be taken into account in determining a teacher’s competence” (p. 20). O documento OECD (2009) antevê como inevitável que se vincule cada vez mais a avaliação de desempenho docente aos resultados obtidos pelos alunos. O teste de comparação múltipla deixou perceber uma maior confiança, perante esta situação, por parte dos docentes com mais tempo de serviço, e que naturalmente já pertencem aos quadros de escola, não revelando desconforto com esta associação que foi fortemente contestada ao longo do primeiro ciclo de avaliação (Flores, 2010).

Ainda assim, em termos gerais, a ideia de rejeição da articulação entre a ADD e os resultados obtidos pelos alunos prevaleceu, acabando por ir ao encontro das conclusões de diversos estudos que revisitámos (Ferreira, 2006; Gomes, 2010; Cardoso, 2012; Martins, 2014). Não poderíamos deixar de realçar a perspetiva de que a responsabilidade do desempenho dos alunos deverá ser adstrita à comunidade educativa, embora tradicionalmente ela seja atribuída aos professores, num aligeirar de responsabilidades traduzido por Freitas (2009) quando refere que esta ligação acaba por atribuir apenas aos docentes a responsabilidade de solucionar o problema, quando esta devia recair numa responsabilidade coletiva e da administração central, tal como refere o professor entrevistado “é muito difícil atribuir todas as responsabilidades dos resultados dos alunos ao professor [...] [porque] há muitas influências” (PA).

Em resumo, foi rejeitada a articulação da avaliação de desempenho com os resultados internos ou externos dos alunos. A articulação entre os objetivos do professor e as metas e objetivos do projeto educativo e articulação entre a avaliação de desempenho e a avaliação da escola mereceram pareceres favoráveis dos inquiridos, sendo possível, face aos dados obtidos, considerar a avaliação de desempenho na perspetiva integrada dos processos de melhoria da escola, tal como defendem Curado (1997), Iwanicki (1997) e Abramowicz (1998).

#### **6.2.4. Caráter e natureza da ADD**

---

Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que os inquiridos defenderam, simultaneamente, a natureza interna e externa da ADD, o que veio confirmar os resultados obtidos quando se colocou a questão da responsabilidade da condução da avaliação docente, onde as opiniões expressas revelaram sua preferência pela corresponsabilização de uma entidade interna e de outra externa. Esta ideia da natureza concomitantemente interna e externa da ADD parece ter sido uma preocupação tardia do legislador visto que só no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, se determinou a constituição da bolsa de avaliadores externos.

Esta dualidade verificou-se também relativamente ao caráter voluntário ou obrigatório da avaliação de desempenho, sendo ambos aceites. A possibilidade de a avaliação ser obrigatória em determinadas alturas, como referiu uma entrevistada “por exemplo, quando as pessoas chegassem a um determinado escalão” (ECCAD) conferia-lhe um caráter de controlo, também confirmado pelo entrevistado “obrigatório para todos, de tempos a tempos” (PA), semelhante com as práticas de alguns países (China, Canadá, Chile) e foi ao encontro do que Paquay (2004) e Darling-Hammond (2012) defendem. A realização voluntária surgiu associada a condições específicas “mas quem quisesse podia voluntariamente pedir, para qualquer fim” (PA) ou como regra, excetuando a transposição de um escalão, visto que “de resto, deveria ter um caráter voluntário” (ECCAD).

Os resultados avalizaram a ideia de que as opiniões dos professores estão de acordo com o legislador no que à frequência da avaliação diz respeito, visto que a partir

da publicação no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, os ciclos avaliativos tornaram-se coincidentes com o período correspondente aos escalões da carreira docente, embora não o tivessem sido inicialmente, o que deu origem a um excesso de trabalho com o processo de ADD, desviando os professores da sua função essencial que é ensinar, tal como foi referido por Coelho (2011) e Gomes (2011).

Em resumo, no caráter e natureza da avaliação de desempenho, os inquiridos rejeitaram a frequência anual ou bienal da avaliação. Concordaram com a sua natureza interna e externa, com o caráter voluntário e obrigatório e com a coincidência entre os ciclos avaliativos e a progressão na carreira.

#### **6.2.5. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação**

---

A tradição dos quadros de referência para a prática profissional dos docentes é apontada por Danielson (2010) como fundamental, incidindo estes sobre o que é uma boa conduta ao nível do ensino. Como vimos, os padrões de desempenho constituem um ponto de partida comum para a avaliação dos professores visto que “teacher evaluation should be based on professional teaching standards” (Darling-Hammond, 2012, p. iv), na medida em que pretendem descrever o que se considera um bom desempenho docente, definido como o conjunto de atributos, características e atitudes necessário para promover a aprendizagem do aluno. Estes padrões podem ser entendidos como suporte para a melhoria do desempenho do professor ou como base para a construção de referenciais avaliativos.

A premência da existência de padrões de desempenho docente já tinha sido referida, em 2002, por Curado, e em 2008, pelo CCAP (2008d), quando abordou a temática, mencionando que seria desejável que se viessem a estabelecer padrões de desempenho docente, face aos quais as escolas pudessem situar e aferir as suas decisões. Tal como referido anteriormente, os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional a partir de 2010 deixaram de estar em vigor desde 2012, o que na opinião de uma das entrevistadas é algo negativo: “... tem de haver uma base nacional, que agora não há, voltou para trás” (D). Semelhante opinião foi manifestada por Santiago *et al.* (2012)

quando refere que o modelo agora vigente tem uma componente de avaliação interna preponderante que se baseia em referenciais determinados pela escola (projeto educativo e padrões de desempenho estabelecidos pelo conselho pedagógico), o que faz aumentar o risco de falta de consistência e de equidade na aplicação do modelo. No estudo realizado por Coelho (2011), foi mencionado que a existência de padrões de desempenho a nível nacional permitiria a existência de critérios uniformes a utilizar por todos os agrupamentos e, deste modo, a ADD tornar-se-ia mais justa e credível. Tardif e Faucher (2010) confirmaram que “na avaliação [...] dos professores, a elaboração de um referencial de competências, a seleção ou a adaptação de um referencial existente, se houver, é, portanto, uma necessidade” (p. 39).

Os resultados revelaram-nos a concordância dos respondentes face à existência destes padrões que descrevam o perfil de desempenho, o que se considera um bom desempenho, um excelente desempenho e ainda um desempenho insatisfatório. Estes padrões de desempenho, ainda que possam ser vistos como padrões competitivos (Bacharach, Conely & Shedd, 1997), põem a tónica na capacidade de melhoria de desempenho dos professores. No entanto, e mais uma vez, os padrões são condicionados pelos propósitos e objetivos da avaliação, pelo que a sua utilidade ganhará com a coerência entre estes parâmetros e as finalidades do processo avaliativo.

Os entrevistados mostraram-se totalmente favoráveis à existência dos padrões, realçando uma das entrevistadas a necessidade de uma definição pormenorizada e detalhada dos desempenhos que se situam abaixo ou acima da média: “o desempenho normal é este e depois há pessoas que fogem do desempenho normal, uns porque estão abaixo e outros porque estão acima, e é preciso estabelecer muito bem o que é estar abaixo e é preciso estabelecer muito bem o que é estar acima (D)”, sustentando a ideia de que os padrões de avaliação devem ser claros e específicos por forma a que os profissionais em avaliação entendam quais os objetivos a atingir e os avaliadores possam proporcionar apoio nos domínios em que seja necessário melhorar (Danielson, 2010).

Os padrões de desempenho, como referente, são concebidos com base nas dimensões que concretizam a especificidade da profissão docente e que determinam os aspetos a avaliar. Sendo esta uma área de difícil definição, como reconhece Hadji (1994), e de alguns consensos, como afirma Darling-Hammond, (2012), o ser professor implica

saberes conceituais e competências profissionais constantemente adaptados aos contextos onde o profissional se encontra e onde exerce a sua função. Na análise dos resultados, constatámos uma forte concordância com a inclusão da construção do conhecimento profissional e com aspetos que se inserem na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou dimensão científica e pedagógica, na terminologia normativa atual, nos aspetos avaliados (realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos, entre outros), a que se seguiram aspetos que colocam o desempenho do professor como instrumento para a consecução dos objetivos da instituição (a contribuição para as metas e objetivos do PE, a qualidade das atividades do PAA e do PPA, como exemplos).

A construção do conhecimento profissional foi a referência que mereceu o maior número de concordâncias como aspeto a ser avaliado segundo os resultados obtidos, o que confirmou a ideia de Roldão (2007a) segundo a qual o conhecimento profissional, por ser o “elo mais fraco” (p.4), é aquele onde importa investir como alavanca para reverter os sentimentos de desânimo e desalento que acometem os professores em resultado do descrédito e do escasso reconhecimento a que são votados e que dão origem ao mal-estar docente (Esteve,1999).

A inclusão nos aspetos avaliados da planificação e preparação das aulas, do ambiente na sala de aula, da realização das atividades letivas e da relação pedagógica com os alunos, mereceu também forte concordância dos inquiridos que foi corroborada pelos entrevistados. Estes aspetos constituem os grandes domínios do quadro de referência para a prática profissional dos docentes organizado por Danielson (2010) e a sua seleção resulta de um “corpo de investigação que tem procurado identificar princípios eficazes de ensino e de organização da sala de aula” (p. 20), maximizando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento dos alunos. As investigações de Alves (2013) e Martins (2014) também confirmaram a relevância da dimensão científica e pedagógica nos aspetos avaliados. No entanto, uma entrevistada verbalizou a dificuldade na avaliação da relação pedagógica com os alunos, apontando a preferência por aspetos mais objetivos “como é que tu avalias a relação pedagógica com os alunos? Não é, necessariamente, numa aula observada que é preparada para ser observada [...] temos que passar a avaliação de desempenho para questões mais objetivas (D)”.

Os resultados obtidos sobre a inclusão da contribuição do desempenho do professor para a concretização das metas e objetivos de PE como aspeto a ser avaliado mostraram-se de acordo com o parecer dos inquiridos sobre a articulação dos objetivos individuais com as metas e objetivos do PE, já referenciado anteriormente.

Por outro lado, os respondentes também consideraram como aspeto a ser avaliado a qualidade das atividades constantes no PAA e no PPA, sendo que o relatório CCAP (2010e) já nos tinha indicado a existência de articulação entre estas atividades e os objetivos individuais dos docentes. Esta associação pôde ser vista como positiva, pois um estudo realizado por Herdeiro e Silva (2013) referiu que a ADD provocou um investimento na realização de projetos e atividades, tendo este incremento sido explicado pelos professores como resultado da necessidade de apresentar evidências nos relatórios de autoavaliação.

A formação contínua, relacionada com o desenvolvimento profissional, também recebeu a aprovação dos respondentes como aspeto a ser avaliado, visto que a formação contínua, quando consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento do professor em sintonia com o aperfeiçoamento da instituição, numa perspetiva integrada de melhoria da eficácia da escola (Iwanicki, 1997), é um instrumento poderoso tanto mais que, se o período da avaliação for entendido como um tempo em que os professores podem usufruir de determinadas oportunidades de crescimento e aperfeiçoamento profissional, então o próprio sistema de avaliação seria visto como uma contribuição especial para o desenvolvimento contínuo dos professores integrado nos objetivos da escola (Day, 1999).

Por último, a participação em estruturas de coordenação educativa, na supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão foi a afirmação que menos concordâncias recebeu, o que se pôde explicar pelo facto de nem todos os professores participarem nestas estruturas ou nestes órgãos. Pensámos que uma forma de tornar este parâmetro mais consensual seria tornar a sua contabilização dependente da participação ou não do professor nessas estruturas e órgãos.

As respostas à questão aberta adicionaram o voluntariado na escola aos aspetos a serem avaliados, visto que todas as outras categorias inventariadas ou já estavam incluídas

no questionário ou não corresponderam a aspetos avaliados, mas a fatores de contexto do desempenho profissional. A questão do voluntariado tem sido colocada, em especial a partir da implementação deste modelo de ADD, em 2007, e pôde ser inserida naquilo a que Machado e Formosinho (2009) designam como o discurso do superprofessor - aquele que, pela sua condição docente, com vontade inerente ao seu espírito de missão, suportado pelas conceções missionária e militante da docência, pode desempenhar qualquer papel na escola. O envolvimento de aspetos, na avaliação de desempenho, que não fazem parte do perfil de competências ou desempenho do professor e que estão condicionados por fatores externos à função docente – como é o caso do voluntariado – não nos pareceu nem fundamental nem adequado, pelo que nos limitámos ao seu registo, uma vez que, tal como afirma Stronge (2010), a avaliação do desempenho deve ser desenvolvida com base em obrigações do docente claras e adequadas.

Em resumo, os respondentes mostraram-se favoráveis à inclusão de um leque variado e abrangente de aspetos a avaliar, o que é entendido por Mehrens (1997) como uma opção acertada visto que faz parte do senso comum utilizar um conjunto vasto de aspetos a avaliar quando os resultados da avaliação têm como objetivo a tomada de decisões relevantes.

Os critérios de avaliação, na perspetiva teórica que adotámos neste trabalho, determinam o nível de desempenho do professor em cada um dos aspetos avaliados e são determinados pelo referencial de avaliação. Os resultados do questionário apontaram para critérios de avaliação diferenciados tendo em conta a especificidade de cada grupo de recrutamento e as funções exercidas por cada professor, mas iguais em todas as escolas. Assinalámos aqui a incoerência entre estes dados e os resultados obtidos na questão que abordou a articulação da avaliação de desempenho e os objetivos e metas estabelecidos nos documentos de gestão pedagógica de cada escola (PE, PAA, PPA), que são definidos considerando o contexto onde se inserem essas mesmas escolas. Se bem que essa articulação tenha sido aceite pelos respondentes, a existência de critérios específicos para cada escola foi rejeitada. Na nossa opinião, esta rejeição resultou de um dos problemas apontados ao modelo de avaliação e que se traduziu na tensão existente entre uma avaliação realizada na escola, a nível local, e a aplicação dos seus resultados com consequências a nível nacional, como a progressão na carreira e a renovação de contrato



(Santiago *et al.*, 2012), sendo este um dos obstáculos que embramou o modelo e que carecerá de solução.

No entanto, todos os entrevistados, exceto um, se mostram favoráveis à contextualização dos critérios de avaliação “aceito [que sejam adaptados] em função da realidade de cada escola” (R), “[devem ser] adequados à escola e às funções exercidas” (ECCAD), sopesando esse ajustamento com a existência de uma base elaborada a nível nacional que pudesse ser o ponto de partida para a construção dos critérios finais, o que é confirmado pelas palavras de Pacheco (2009) ao referir que, quando o objetivo da avaliação é a busca da profissionalidade, integrando dimensões do contexto profissional e do desenvolvimento profissional, o modelo conta com uma multiplicidade de critérios definidos pela tutela, pelas escolas e pelos professores, sendo crucial que eles sejam explicitados e comumente estabelecidos. Este parecer colocou em causa a existência de critérios definidos a nível nacional, como foi feito inicialmente pelas autoridades educativas em Portugal com a legislação sobre fichas e critérios de avaliação<sup>147</sup>, ainda que houvesse algum espaço para a referencialização, mas está em consonância com a última alteração legislativa<sup>148</sup> que remeteu para o conselho pedagógico de cada escola a definição dos critérios de avaliação, para cada uma das dimensões consideradas. Todavia, não foram contempladas outras diferenciações.

Assim, a alteração legislativa, feita no intuito de que cada escola desenvolva os seus parâmetros avaliativos, está de acordo com o que afirma Paquay (2004) quando chama à atenção para a conformidade necessária entre o desempenho profissional dos docentes e o público a quem a escola se dirige. A mesma ideia é defendida no estudo de Mota (2009), apontando para a elaboração de um referencial pelas escolas, tendo em conta a sua singularidade, assente na exequibilidade, dando azo a resultados contextualizados e a um *feedback* entendido como instrumento potenciador de um projeto de ação para a melhoria. Paquay (2004) sintetiza todas ideias expressas pelos respondentes, quando aponta os princípios a pôr em prática para que ocorra uma avaliação mobilizadora:

---

<sup>147</sup> Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.

<sup>148</sup> Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, art.º 6.º.

Expliciter clairement les référents de l'évaluation : préciser les obligations, les référentiels ; expliciter les critères d'évaluation ; expliquer les fondements de ces standards et critères en référence aux finalités et objectifs institutionnels, mais aussi en références aux exigences de la pratique quotidienne. (p. 316)

Em resumo, os respondentes ao questionário rejeitaram a possibilidade de os critérios de avaliação serem específicos para cada escola, mas consideraram que deverão ser iguais para todos os professores, para todas as escolas, admitindo a sua adequação às funções exercidas e à especificidade do grupo de recrutamento do professor. Todos os entrevistados, exceto um, se mostraram adeptos da adequação dos critérios às funções exercidas e à realidade da escola, partindo de um quadro de referência nacional.

Os dados obtidos neste parâmetro, em especial pelo questionário, apontaram para um modelo de avaliação de desempenho externalista (Machado, 2009) baseado numa abordagem externa/objetiva (Figari, 2008), que se pôde justificar pela preferência da existência de referenciais estabelecidos a nível nacional, com critérios de avaliação que não contemplassem adequações contextuais.

#### **6.2.6. Instrumentos e fontes de informação**

---

Não pudemos esquecer, como atrás já referimos, que a escolha dos instrumentos e das fontes de avaliação é naturalmente condicionada pelos objetivos da avaliação. A integração de múltiplas fontes de dados faculta uma imagem muito mais real do desempenho do professor e sustenta uma base sólida para a construção de planos de melhoria, incrementando enormemente as potencialidades do processo avaliativo.

Os resultados obtidos inseriram-se nesta perspetiva de multiplicidade, traduzida na aceitação dos vários instrumentos e fontes de informação e apontaram para a maior relevância atribuída ao documento de autoavaliação, a que se seguiu a observação de aulas, o cumprimento de objetivos individuais e o portefólio.

A relevância do documento de autoavaliação como instrumento de informação para a ADD mereceu uma percentagem de pareceres favoráveis muito significativa, pelo que não pôde ser posta em causa, mas a sua eficácia como instrumento referenciador sistemático da qualidade do desempenho docente não foi validada pelos entrevistados: “a

autoavaliação acho [que deve ser vista] como reflexão, mas não determinante, porque as pessoas escrevem o que entendem” (R), “eu acho que os relatórios [de autoavaliação] têm de ser validados, e essa validação não existe” (D), o que nos levou a considerar que os instrumentos e as fontes de informação de elaboração unipessoal na avaliação dos professores, como em outras situações, não parecem ser capazes de transmitir informação suficiente e credível de modo a satisfazer a transparência, objetividade e equidade dos sistemas avaliativos. Uma das entrevistadas apontou para que, na prática profissional da autoavaliação, os professores devessem balizar a materialização deste instrumento através de uma reflexão ética e deontológica rigorosa. Esta análise crítica de si mesmo é um processo em contínuo e o esforço de construção para se tornar um sujeito mais rigoroso e flexível na transformação do juízo próprio constitui uma aprendizagem (Silva, 2009), pelo que o seu grau de consolidação pode diferir entre os indivíduos. No entanto, mau grado estas insuficiências, a importância atribuída a este instrumento de informação na ADD é recorrente. Por exemplo, de acordo com o estudo realizado por Martins, Sousa e Vaz-Rebelo (2011), o relatório de autoavaliação foi sinalizado como o instrumento principal para a avaliação de desempenho, segundo as preferências dos docentes, o que foi confirmado com os resultados obtidos no nosso estudo e no de Martins (2014).

A observação de aulas, apesar de ter sido considerada uma fonte de dados importante na ADD, mereceu alguns reparos dos entrevistados, nomeadamente pelo artificialismo e pela instrumentalização deste procedimento como oportunidade a que recorreram alguns docentes para propagarem representações do desempenho profissional que não correspondiam à sua prática regular, aspeto já assinalado nos estudos de Coelho (2011), Cardoso (2012), Ramalho (2012) e Alves (2013). A importância atribuída à observação de aulas como fonte de informação para a avaliação de desempenho não deixou de ser curiosa, porque esta prática foi um dos aspetos mais contestados no modelo de avaliação implementado em 2007, tendo sido também um dos primeiros a que o legislador retirou relevo, remetendo a obrigatoriedade da observação para casos especiais, como atrás referido. No entanto, os respondentes concordaram expressivamente com a sua realização (77,2%), embora dependente da manifestação da vontade do avaliado, o que veio contrariar os resultados obtidos no estudo de Braz (2013), onde os inquiridos se manifestaram pela observação de aula para todos os professores. Tentámos explicar este resultado pela noção que existe na classe de que o cerne da atividade docente reside na

sala de aula e na realização das atividades letivas, aquilo a que Day (2001) chamou “o coração do acto educativo” (p. 62) e, ao mesmo tempo, pela noção de que deve haver um investimento na avaliação do que ocorre na sala de aula, com o propósito de ajudar alunos e professores a aprender e a ensinar melhor (Fernandes, 2007).

Os entrevistados consideram que a observação de aulas deverá ser feita inicialmente “no início da carreira” (R) e depois a pedido do professor “a pedido da pessoa, por qualquer razão, devia ser dada essa possibilidade” (D) ou no âmbito de uma avaliação de vertente mais sumativa, para a progressão na carreira “para todos os que pretendem avaliação sumativa para progredirem na carreira” (ECCAD). Tendo em atenção estes depoimentos, pudemos registar a opinião maioritária dos entrevistados que consideraram a observação de aulas uma fonte de informação a ser usada em determinadas circunstâncias (a pedido do interessado, ou em determinados momentos), tal como já tinha sido expresso nas respostas ao questionário. De certo modo, esta perspetiva pontual da observação de aulas pôde ser percecionada como o reconhecimento das diferentes fases do ciclo da carreira do professor (Huberman, 1995), constituindo-se esta prática como marcos de legitimação e reconhecimento da profissionalidade docente. Estas opiniões estiveram em consonância com o estabelecido na legislação desde 2009, quando a observação de aulas deixou de ser obrigatória para todos os professores e começou a realizar-se em circunstâncias específicas, pelo que foi possível encarar estas respostas como uma contaminação da realidade ou como o reconhecimento da inexequibilidade da realização da observação de aulas para todos os professores, como referiu uma entrevistada: “a todos os professores, acho que isso não deve ser possível [...] de pôr em prática” (R). A observação de aulas tem sido considerada um elemento ao serviço da transformação da ação profissional, conferindo-lhe um rumo de mudança, embora ela não possa ser vista como um fim em si mesma. A conjuntura que se viveu aquando da implementação do modelo de avaliação entre 2007 e 2011 associou-a a um modelo certificativo e sumativo (Alves, Flores & Machado, 2011). Apesar desta desvantagem, a observação de aulas constitui um elemento-chave de qualquer processo de avaliação de desempenho, permitindo reconhecer o mérito, constituindo um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiando a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas (Reis, 2011).

O cumprimento dos objetivos individuais foi tido como instrumento importante na avaliação pelos respondentes ao questionário, embora menos do que as duas fontes de dados anteriormente mencionadas, mas foi desconsiderado pelos entrevistados: “não considero [importante o cumprimento dos objetivos individuais]” (R), o que se pôde justificar pelo esvaziamento da sua relevância, a partir da primeira reformulação do modelo, e pela associação que se estabeleceu entre a definição destes objetivos e a aceitação do modelo de avaliação docente (CCPA, 2009d). A definição de objetivos individuais, que se tornou facultativa, foi substituída pelo projeto docente, também ele opcional, onde o professor enuncia o seu contributo para a concretização das metas e objetivos traçados no projeto educativo da escola. A explicação que encontramos para a aceitação do cumprimento dos objetivos individuais como instrumento de avaliação pelos respondentes ao questionário prendeu-se com o facto de ter sido um dos instrumentos mais referidos durante o período compreendido entre 2007 e 2011, o que poderá ter levado a uma contaminação das opiniões expressas.

O portefólio recolheu a menor das percentagens de pareceres favoráveis e também não logrou o apoio dos entrevistados, devido à sua elaboração unilateral e ao desfasamento entre a conceção do portefólio, por parte dos avaliados, e as características que este instrumento deve assumir, tal como expressou uma entrevistada “...as pessoas queriam realmente mostrar determinados aspetos que tinham trabalhado e mostravam, tinham as evidências,... não era propriamente um portefólio, o portefólio, como é teoricamente o portefólio” (ECCAD). Foi também interessante verificar a coincidência entre estas afirmações e duas respostas obtidas na questão aberta que referiram a pouca credibilidade de que se reveste a informação constante no portefólio para a avaliação de desempenho docente. Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Martins (2014). Face aos resultados obtidos, a função do portefólio foi vista como uma ajuda mais na construção da aprendizagem do professor (Behrens, 2008), mas caracterizada pela ausência de instrumentalidade prática e credível num processo avaliativo.

A razão da ordem destas preferências, tal como aqui foram apresentadas, talvez pudesse ser explicada pelo longo período temporal em que a avaliação de desempenho instituiu como seu principal instrumento a análise de um relatório descritivo e

autoavaliativo<sup>149</sup>. A observação de aulas, apesar de muito contestada na prática, como refletem os resultados dos estudos de Lourenço (2008), Cardoso (2012), Gonçalves (2012), Ramalho (2012), tem merecido forte apoio teórico (Stodolsky, 1997; Curado, 2000; Fernandes, 2008a). O cumprimento dos objetivos individuais e o portefólio foram instrumentos de avaliação do desempenho docente introduzidos em Portugal com a reforma avaliativa de 2007 e talvez a pouca diferença percentual entre os pareceres favoráveis e desfavoráveis se possa outorgar à novidade que constituíram ou à associação com o modelo de avaliação posto em prática a partir de 2007 e que não mereceu, como já foi demonstrado, a apreciação favorável dos docentes.

Nas respostas à questão aberta, considerámos a resposta que referiu o cumprimento de objetivos definidos pelo MEC como a expressão de uma perspetiva centralizadora e externalista para os instrumentos de informação da ADD que, embora não tenha sido prevalecente, mereceu o devido registo. Para além disso, como fontes de informação, foram referidas ainda o cumprimento dos programas, a diversidade de estratégias empregues, o profissionalismo demonstrado e o currículo do professor. Excetuando o currículo do professor, todas as outras fontes fizeram parte dos aspetos avaliados, pelo que a sua inclusão foi considerada assegurada. Relativamente ao currículo do professor, poderá ser considerado uma fonte de informação para a avaliação de desempenho, embora numa carreira que se constrói horizontalmente (Formosinho & Machado, 2010b), tal como está definida no ECD, a consideração do currículo como fonte de informação para a avaliação docente dificilmente possa ser aceite em termos concetuais e práticos.

Interessante foi também a recusa de todas as outras fontes de informação da ADD. A rejeição dos testes realizados aos professores pôde ser encarada como resultado do seu desconhecimento em Portugal. No entanto, dois entrevistados consideraram a sua concretização: “pode ser uma hipótese... não me escandalizo muito com a aplicação desses testes...” (R), “Penso que devem ser feitos. Não há mal nenhum em realizar

---

<sup>149</sup> Desde 1998, com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio, até 2007, quando foi publicado o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

testes...” (PA). Esta fonte de informação, dirigida para uma vertente sumativa, é pouco usada na Europa para a avaliação de desempenho docente, sendo o seu uso mais direcionado para a certificação de determinadas competências relacionadas com o desempenho de funções específicas.

A realização de inquéritos aos pais e encarregados de educação como fonte de informação para a avaliação docente foi também rejeitada pelos inquiridos no questionário. A possibilidade de os pais participarem na avaliação de desempenho docente foi inicialmente contemplada durante o primeiro ciclo de avaliação (2007/2009) e os dados disponíveis no Relatório CCAP (2010e) indicaram-nos que o Algarve e a região de Lisboa e Vale do Tejo foram as áreas onde se registou o maior número de docentes que requereu este indicador de avaliação. Porém, os entrevistados também concordaram com a rejeição desta fonte de informação, em consonância com os dados recolhidos no questionário. As justificações basearam-se na falta de competência técnica para proceder à avaliação do professor: “não me parece que sejam os pais as pessoas tecnicamente mais competentes para inferir do valor do trabalho do professor na sala de aula” (D); pela sua não presença na sala de aula ou pela falta de acompanhamento dos filhos: “principalmente quando nós sabemos que eles falham sistematicamente no apoio e no acompanhamento que têm de dar aos filhos” (D); ou ainda por uma questão cultural “professores que dão boas notas são bons ou que não dão boas notas são maus” (PA).

Quanto aos resultados de inquéritos realizados aos alunos, os dados recolhidos pelo questionário refletiram um parecer desfavorável quanto à sua inclusão na avaliação docente, embora uma das entrevistadas a tivesse admitido: “Se calhar era bom, se calhar era bom, não era mau de todo!” (ECCAD).

Os resultados obtidos em exames externos pelos alunos foi outro dos indicadores rejeitados, tanto pelos respondentes ao questionário como pelos entrevistados, o que veio confirmar os resultados da questão seis, e que foi atestado no estudo de Martins (2014). Esta recusa está de acordo como que afirmam Machado e Formosinho (2009): “Os estudos mostram ser difícil atribuir um nexos causal exclusivo entre o ensino do professor e o sucesso dos seus alunos, porque a condição social e a educação familiar são factores fundamentais do sucesso, porque a motivação e predisposição individual para aprender é um factor importante a considerar, porque o aluno faz aprendizagens significativas

também fora da escola” (p. 312). A ideia foi confirmada pelo entrevistado, ao afirmar: ”os professores não são os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos... daí que usar isso [os resultados dos alunos em exames externos] para os avaliar [...] não me parece uma forma correta” (PA).

Em resumo, os instrumentos e fontes de informação a usar na avaliação de desempenho docente que mereceram pareceres favoráveis dos respondentes puderam ser associados a modelos de avaliação docente mais direcionados para a vertente formativa (Curado, 2002), mais orientados para o processo, em detrimento do produto (Day, 1999a), focalizados no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas (Stodolsky, 1997). Por outro lado, documentar a atividade avaliadora através de fontes de dados múltiplas, tal como os dados reunidos indicaram, enriquece o processo de recolha e a posterior análise e potencia os usos dos resultados obtidos, atendendo ao carácter compreensivo da avaliação docente como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal do professor e da intuição onde se insere (Stronge, 2010).

### **6.2.7. Avaliadores**

---

A validade e eficácia da avaliação docente dependem, em grande medida, da credibilidade, reconhecimento e aceitação dos avaliadores (Pacheco e Flores, 1999; Curado, 2000; Ruivo, 2009). A problemática que os envolveu tem sido abundantemente referida em estudos anteriores (Lourenço, 2008; Borges, 2009; Mota, 2009; Figueiredo, 2009; Coelho, 2011; Cardoso, 2012; Alves, 2013; Braz, 2013; Martins, 2014), visto ter sido considerada uma das principais debilidades do modelo avaliativo posto em prática entre 2007 e 2011 (Santiago *et al.*, 2012), tanto pela carência de preparação dos avaliadores, como pela falta de reconhecimento da isenção necessária à realização da função avaliativa, ou ainda pela ausência de credibilidade de alguns avaliadores (Fernandes, 2008c).

Os dados recolhidos através do questionário apontaram para a preferência por professores com especialização em supervisão pedagógica e/ou avaliação, com qualificações académicas superiores aos avaliados e que se encontrassem também num



escalão superior. Estes dados vieram confirmar os resultados obtidos no estudo de Martins (2014).

Para além disso, os respondentes mostraram-se favoráveis à existência de avaliadores que pertencessem ao mesmo grupo de recrutamento e que exercessem funções noutra escola, mas também de avaliadores que fossem professores do mesmo grupo de recrutamento da mesma escola. A incongruência que se assinalou na atribuição de pareceres favoráveis tanto à existência de avaliadores endógenos como a avaliadores oriundos de outra escola foi, a nosso ver, sintomática da permanência das contradições e das resistências que contribuíram para a descredibilização do processo avaliativo e que o tornaram incapaz de concretizar uma ideia de avaliação como instrumento de melhoria das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal.

A avaliação por pares, apesar das dificuldades que lhe são reconhecidas (Curado, 2002; Fernandes, 2008a), é fortemente defendida pela literatura numa perspetiva de conciliar a avaliação de desempenho com a supervisão pedagógica (De Ketele, 2010; Avalos, 2010; Stronge, 2010), tal como acontece em vários países (China, Singapura e Chile, entre outros). Ainda assim, e talvez como fator mais obstativo para a sua introdução no processo avaliativo, esta avaliação põe em causa, frequentemente, a sustentabilidade relacional na instituição, tal como Figari (2008) recordou, fazendo emergir constrangimentos relacionais entre avaliadores e avaliados, não só pela diametralidade concetual de cada uma das funções como também pela existência de uma cultura de individualização e isolamento dos professores nas escolas (Braga, 2009). Por outro lado, como postulam Formosinho e Machado (2010b), a associação entre a função certificadora e a função formativa, exercidas concomitantemente, desvirtua ambas. Um conjunto de estudos tem vindo a confirmar estas dificuldades, constrangimentos e obstáculos. Os trabalhos de Lourenço (2008), Teixeira (2010), Aguiar (2011), Coelho (2011), Flores (2010, 2011), Cardoso (2012), Herdeiro e Silva (2013) e Alves (2013) assinalaram que a avaliação por pares aporta problemas ao nível da fiabilidade e da credibilidade da avaliação, prejudica a partilha de experiências e conhecimentos nas escolas e inquina as relações entre os diferentes atores envolvidos na avaliação. No sentido de minorar estas aporias, Fernandes (2008c) remete para estratégias colaborativas na elaboração e implementação da avaliação docente, entre as quais se contam a participação e

envolvimento de todos os intervenientes e a definição de critérios livremente negociados e aceites pelos diferentes atores educativos.

Em termos gerais, relativamente aos avaliadores, os resultados de vários estudos indicaram, tal como neste, a inexistência de consenso sobre quem deve avaliar (Lourenço, 2008; Teixeira, 2010), verificando-se a preferência por avaliadores externos à escola nos estudos de Gomes (2010), Carneiro (2011), Cardoso (2012) e Silva (2012) e por avaliadores internos no estudo de Rodrigues (2012). O trabalho de Martins (2014) obteve resultados semelhantes aos nossos, na medida em que os respondentes aceitaram a existência tanto de avaliadores internos como externos.

Os dados recolhidos nas entrevistas revelaram a mesma dualidade, na medida em que também endossaram a responsabilidade pela avaliação a professores externos à escola: “professores da mesma escola não...” (ECCAD), “devem ser professores de outra escola” (R) ou ainda a elementos externos à escola como “inspetores da IGEC” (PA), embora uma das entrevistadas considerasse que os avaliadores internos deveriam aportar informação substantiva para a avaliação docente, afirmando que “a avaliação deve passar obrigatoriamente pelos coordenadores de departamento e de grupo” (D).

Face ao maior número de estudos, por nós registado, onde os inquiridos manifestaram preferência por avaliadores externos e tendo em atenção que, no nosso estudo, a percentagem dos participantes que deram o parecer favorável a avaliadores externos foi superior à percentagem dos que se manifestaram recetivos aos avaliadores internos, não pudemos deixar de assinalar o paradoxo quando se assume a preferência por professores exógenos como avaliadores, considerando a importância do conhecimento do contexto que se reafirma como fundamental para uma avaliação mais rigorosa (Rodrigues e Peralta, 2008; Roldão, 2013).

Pareceu-nos importante assinalar que duas entrevistadas, que foram avaliadoras, manifestaram o desejo de que o desempenho destas funções fosse condicionado pela disponibilidade dos selecionados, por oposição à obrigatoriedade normativa na sua atribuição, o que terá refletido o incómodo que ambas sentiram quando lhes foi atribuído este cargo, sendo a solução apresentada uma salvaguarda para situações futuras, e que, congruentemente, foi parcialmente contemplada pelo legislador, aquando da constituição

da bolsa de avaliadores externos, ao introduzir a possibilidade de os professores que obrigatoriamente fazem parte desta bolsa<sup>150</sup> pudessem apresentar pedido de escusa da função<sup>151</sup> ao diretor geral da Administração Escolar. Ainda assim, não estando este pedido de escusa regulamentado nas circunstâncias que efetivam a sua aceitação, e dependendo do parecer do superior hierárquico, não perspectivámos garantia alguma que reconhecesse o direito a decidir o envolvimento no processo por parte de todos os que cumprem cumulativamente as condições definidas no despacho normativo para o exercício dessas funções.

Sobre esta temática, na questão de resposta aberta, para além de respostas que já estavam contempladas nos itens formulados no questionário, obtivemos quatro respostas que implicavam os professores na sua própria avaliação, embora não tenha sido possível determinar em que termos isto aconteceria, o que nos impossibilitou outras análises.

Em resumo, pelos dados recolhidos no questionário, foram rejeitadas as afirmações que apontavam para avaliadores que pertencessem a instituições do ensino superior, que fossem elementos da IGEC ou ainda elementos recrutados para a função de avaliador. A exclusão de elementos externos ao funcionamento da escola para desempenharem a função de avaliadores indicou que a profissionalidade docente, para além de um conceito, é uma representação objetivante dos códigos de exercício e reconhecimento da especificidade da função docente, baseada na subjetivação da identidade profissional e no domínio de um saber próprio que outros não dominam – o conhecimento profissional. A recusa do reconhecimento da capacidade de avaliar a elementos que não pertencem ao corpo coletivo (Roldão, 2005), mais do que uma manifestação corporativa, revelou a apropriação por parte dos respondentes das características únicas da sua profissionalidade e uma formulação emancipatória da avaliação de desempenho docente.

---

<sup>150</sup> Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, art.º 2.º, n.º 2: “A bolsa de avaliadores externos a que se refere o número anterior é composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente; b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas.”

<sup>151</sup> Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, art.º 5.º, n.º 4.

Os pareceres favoráveis foram atribuídos a avaliadores que fossem professores com especialização em supervisão e/ou avaliação docente, que tivessem qualificações académicas superiores aos avaliados e se encontrassem num escalão superior, características também apontadas para os avaliadores no trabalho de Martins (2014), o que pôde ser entendido como o reconhecimento da importância da formação especializada e da antiguidade como atributos potenciadores da função avaliativa e que foram tidos em conta na constituição da bolsa de avaliadores externos.

Desta forma, os dados que recolhemos sobre os avaliadores permitiram-nos situar o modelo de avaliação esboçado numa perspetiva internalista, com fins predominantemente formativos, o que se justificou pela origem paritária dos avaliadores e pela legitimação da formação específica e da experiência como indicadores de competência e capacidade para a ação avaliativa.

#### **6.2.8. Desenvolvimento das competências para a avaliação**

---

A função avaliativa, como é consensualmente aceite, não é um processo casual nem informal nem destituído de complexidade. De facto, para a eficácia da avaliação de desempenho docente, independentemente dos seus propósitos, é crucial que se reconheçam ao avaliador as competências e os conhecimentos necessários para avaliar de forma credível um desempenho de acordo com critérios previamente estabelecidos. Para além da natureza valorativa baseada em crenças, representações e valores que constituem a subjetividade de cada avaliador face ao objeto em avaliação, é imprescindível que todos os envolvidos no processo recebam a formação adequada e o treino exigido, de modo a aquilatar a sua legitimidade e potenciar as múltiplas dimensões da avaliação.

No que diz respeito às competências para desempenhar a função avaliativa, os resultados obtidos através do questionário remeteram para a pertinência de o avaliador ser detentor de experiência no ensino da mesma disciplina e no mesmo ciclo de ensino. Já em 2002, Curado apontava para a presença de pares do grupo ou departamento na avaliação dos professores, assim como Candeias (2009) o fez. Esta questão também foi alvo de reflexão por parte de Santiago *et al.* (2012) que a considerou um elemento

constitutivo de uma avaliação fiável e justa dentro da escola e entre as escolas. Simões (2000) e Alves e Machado (2008) contam-se entre os autores que advogam como competência necessária ao desempenho da função de avaliador a experiência de ensino.

Considerámos pertinente destacar a afirmação de uma das entrevistadas e que, quanto a nós, definiu com precisão uma das principais competências de um avaliador. Segundo ela, os avaliadores “deverão ter competência naquilo que avaliam. Inclui práticas pedagógicas competentes” (D). Este aspeto também já tinha sido afluído pelo entrevistado quando afirmou “vi de tudo um pouco, tal como na competência... Houve pessoas a avaliar cujas práticas nas aulas eram de todos conhecidas...” (PA). A questão do reconhecimento da competência pedagógica em sala de aula aos avaliadores, identificada como um dos problemas do modelo aplicado entre 2007 e 2011, (Alves & Figueiredo, 2011), terá sido pouco acautelada pela tutela na seleção inicial dos avaliadores, talvez por confiar que o tempo de serviço ou os cargos desempenhados conduzissem a práticas letivas de qualidade, o que revelou desconhecimento da realidade das escolas, ou ainda pela pressa na escolha do tal corpo diferenciado, que resultou na “fabricação burocrática dos professores titulares” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 92). Esta competência, mencionada também no estudo de Braz (2013), pareceu-nos, pelo conhecimento do funcionamento destas unidades orgânicas, de fulcral relevância para a credibilização do sistema de avaliação docente que passa, como refere Curado (2000), “em grande medida, pela credibilização dos respectivos avaliadores” (p. 64).

A necessidade de o avaliador ser detentor de formação científica na área, que veio confirmar os resultados expressos no item anterior e que foi referida por dois entrevistados, para além de referenciada nos estudos de Lourenço (2008), Figueiredo (2009), Coelho (2011), Cardoso (2012), Alves (2013), Braz (2013) e Martins (2014), foi associada por Santiago *et al.* (2012) à experiência - que acertadamente distinguiu de tempo de serviço - como fatores de reconhecido valor para o desempenho da função avaliativa, certificando que o tempo de serviço não é critério suficiente para garantir as competências necessárias na eficácia da função, ao afirmar que “while seniority is an import criterion to be selected as evaluator, length of service does not necessarily determine whether a teacher is well placed to evaluate others in a high-stakes context” (p.84). A associação, errónea, em nosso entender, entre tempo de serviço, experiência e

competência, que objetivou a segmentação da carreira docente em 2007, foi também questionada por Barreira e Rebelo (2008) e Martins (2011).

Darling-Hammond (2012) resume as duas aptidões reconhecidas como essenciais nos avaliadores, ao mencionar que “evaluators should be knowledgeable about instruction and well trained in evaluation system (p. iv).

Para além destas competências, os respondentes ao questionário apoiaram expressivamente a asserção onde o exigido ao avaliador ultrapassava o conhecimento científico e pedagógico e inscrevia a sensibilidade para os aspetos sociais e psicológicos da avaliação nas competências específicas para uma adequada consecução da função avaliativa. Na questão aberta, os participantes apontaram como qualidades desejáveis no avaliador a neutralidade, o sentido de justiça, a razoabilidade, o pragmatismo, o realismo e a perceção do contexto socioeconómico onde se insere a escola. Não considerámos despidiendas as referências explícitas as estas características dos avaliadores tanto mais que Casanova (2011) já tinha mencionado as características psicológicas, como a isenção e a imparcialidade, e a capacidade de adequar a avaliação ao contexto em que ela decorre, como aptidões a ter em consideração na escolha dos indivíduos que realizam a avaliação. O perfil psicológico do avaliador foi também referenciado por parte de Baptista (2011) como significativo, visto que a função destes atores, por desenvolverem uma ação crítica de desconstrução que favoreça a transformação, superando modelos estabelecidos pela tradição, num contexto de comunidade relacional com muitos elementos organizacionalmente situados, exige um “discernimento prudencial” (p. 33).

Em jeito de síntese, pudemos identificar como características desejáveis no avaliador experiência no ensino, na mesma área do avaliado, e o reconhecimento de práticas letivas competentes, para além de formação científica em supervisão/avaliação de docentes. Acresce ainda um conjunto de competências deontológicas, sociais, relacionais e comportamentais que endossa a estes profissionais a responsabilidade pela aplicação da avaliação de desempenho como um instrumento de mudança do sistema educativo.

### 6.2.9. Uso dos resultados da avaliação

---

O uso dado aos resultados obtidos através da avaliação de desempenho docente está intimamente relacionado com os propósitos/finalidades e objetivos que norteiam a sua conceção e implementação (OECD, 2009), permitindo mesmo diferenciar os modelos avaliativos (Hadjji, 1995; Day, 1999a; Paquay, 2004; Figari, 2008; Machado, 2009; De Ketele, 2010).

Tivemos presente que estes propósitos/finalidades e usos dos resultados condicionam a atribuição da responsabilidade pela avaliação (Morais, 2009), a articulação entre a avaliação docente e outros elementos da avaliação da escola (Iwanicki, 1997; Abramowicz, 1998; Correia, 2009; Morais, 2009), os padrões de desempenho (Bacharach, Conely & Shedd, 1997), os instrumentos e fontes de informação (Bird, 1997; Stodolsky, 1997; Curado, 2002; Tucker & Stronge, 2005; Tardif & Faucher, 2010); a seleção dos avaliadores (Curado, 2002; Paquay, 2004; Fernandes, 2008a) e a implementação do modelo (Paquay, 2004; Stronge, 2010).

Convocámos os propósitos e objetivos que considerámos prementes na avaliação dos professores - a melhoria do desempenho docente e o desenvolvimento profissional, numa perspetiva formativa, e a prestação de contas e/ou responsabilização, numa abordagem sumativa – e recordámos os usos dos resultados associados a cada um deles. No primeiro caso, os indicadores permitem identificar áreas de desenvolvimento profissional, propiciando a consequente melhoria das práticas letivas, com propósitos reguladores e orientadores; no segundo, a informação obtida é frequentemente usada como indicador para a progressão na carreira, para a atribuição de recompensas ou para aplicação de sanções (De Keteler, 2010). Contrapusemos a esta visão, algo maniqueísta, as representações mais integradoras e comprometidas com o processo e com o produto (Duke e Stiggins, 1997; Fernandes, 2008a; OECD, 2013) que aprovam a simultaneidade dos dois propósitos e objetivos e respetivos usos, garantindo a dualidade da utilização dos procedimentos e sustentando a diferenciação no registo analítico contextualizado para uma prática reflexiva e autónoma ou para processos de decisão.

Face à espessa interseção destes componentes que sistemicamente afetam o conteúdo concetual crítico de um modelo de avaliação de desempenho docente,

pretendeu-se, com esta questão, corporizar as relações que têm lugar entre os objetivos da prática educativa e os desígnios políticos e sociais que condicionam os conceitos, as valorizações, as limitações e até mesmo os julgamentos que enformam um modelo de avaliação do desempenho docente.

Os resultados obtidos no questionário revelaram uma fortíssima aceitação do uso dos resultados numa perspetiva formativa, o que veio confirmar os resultados obtidos nas questões que inquiriam as finalidades e objetivos da ADD, orientada para a melhoria das práticas, e materializada através da indicação dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar na prática docente, o que foi confirmado pelos entrevistados. Estes dados atestaram a importância do *feedback* nos processos de melhoria do desempenho docente, tal como referem Curado (2002), Clímaco (2008), Fernandes (2008a), OECD (2009), Flores (2010) e que não pudemos dissociar da competência dos avaliadores. De acordo com Darling-Hammond (2012), “evaluation should be accompanied by useful feedback, and connected to professional development opportunities” (p. iv).

No entanto, também mereceram o parecer favorável dos respondentes o uso dos resultados da avaliação docente para a progressão na carreira, como indicador no final do período probatório e ainda para a renovação do contrato, asserções estas associadas a fins sumativos da avaliação. Os entrevistados aceitaram o uso dos resultados para a progressão na carreira, fazendo dois deles depender essa aceitação da fiabilidade, justeza e transparência do modelo: “...mas é preciso que o modelo de avaliação seja o adequado e... e sobretudo que seja fiável e justo” (R), “na progressão na carreira, se o modelo for justo, transparente... claro... sério... de outra forma não” (PA). Esta forma de encarar os usos da avaliação poderá ter resultado de uma apropriação da prática instituída nos últimos anos na avaliação do desempenho docente, visto que os normativos<sup>152</sup> que têm regido a carreira docente têm definido como obrigatória a consideração dos resultados

---

<sup>152</sup> O artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, indicava que “A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) Progressão e acesso na carreira; b) Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; c) Renovação do contrato; d) Atribuição do prémio de desempenho”, sendo a mesma redação usada no Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. A partir do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, a alínea a), do mesmo artigo, passou a ter a seguinte redação “a) Progressão na carreira”.



obtidos na ADD para a progressão na carreira, na conversão da nomeação provisória em definitiva, no termo do período probatório, e na renovação de contrato.

Foram rejeitadas, tanto pelos dados quantitativos como pelos qualitativos, as asserções que remetiam para a aplicação de sanções ou para a atribuição de prêmios monetários, em função dos resultados obtidos na ADD. Esta postura de recusa dos respondentes contrastou com o defendido por Darling-Hammond (2010) ou por organismos como a OECD (2009) e com as práticas desenvolvidas em alguns países, como Singapura, Estónia e Finlândia. Considerámos interessante a forma como um dos entrevistados explicou a sua recusa pela compensação pecuniária “os prêmios monetários não me parecem muito adequados à nossa cultura... não estamos preparados para isso, ... causaria guerras, conflitos, penso que não” (PA), o que indicou uma preocupação com o contexto onde se implementa um modelo de avaliação, que já tinha merecido relevo por parte de Ramos (2008) e Stronge (2010).

Em suma, os usos dos resultados da avaliação de desempenho devem instituir-se como instrumentos para visitar criticamente as práticas letivas, através da indicação do potencial relevado e das áreas carentes de modificação, contribuindo para tal o esclarecimento das ações e posturas, perceptíveis ao observador através dos códigos, mais ou menos subjetivos, que configuram a sua realização e orientam as transformações possíveis e necessárias. Por outro lado, o uso dos resultados também foi aceite como mecanismo de regulação e suporte das normas institucionais, entendendo-se assim como um sustentáculo à tomada de decisões administrativas. Considerámos, desta forma, que os inquiridos, ou por contaminação das opiniões devida à realidade existente desde 2007 ou por convicção, reconheceram a importância do uso dos resultados da avaliação docente para fins tanto formativos como sumativos, assumindo uma pluralidade de aplicações que poderão operar de forma dinâmica no sistema educativo, o que também foi aceite nos estudos de Gonçalves (2012), Santos (2012) e Soares (2013) e defendido por autores como Fernandes (2008a), OECD (2009), Stronge (2010), OECD (2013), mas recusado na investigação de Alves (2013) e por autores como Hadji (1994), Elias (2008), Alves e Machado (2010).

Relativamente aos procedimentos a tomar, aquando da existência de indicadores de insucesso, os dados do questionário revelaram a aceitação muito significativa da

asserção que apontava para que o professor recebesse formação. Estes resultados pareceram ir ao encontro do que está estipulado na legislação que determina que a atribuição das menções de Regular e Insuficiente, na avaliação de desempenho, conduza à realização de um plano de formação, com a duração de um ano, embora sem especificar que tipo de formação deverá ser realizado. Ainda assim, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, indicou, no seu artigo 23.º, número 5, que o plano de formação deveria ser “proposto pelo avaliador ou avaliadores e [ser] aprovado pelo conselho pedagógico”.

Os dados qualitativos apontaram parcialmente no mesmo sentido, mas introduziram a ideia de que o acompanhamento por parte de alguém que trabalhasse com o docente na escola era imprescindível: “o professor tem de ser acompanhado [...], o professor tem de ter alguém na escola que trabalhe com ele e que o acompanhe” (D), “eu penso que essas pessoas devem ser ajudadas por outras que tenham competência reconhecida no ensino” (PA). No entanto, houve um entrevistado que se mostrou reticente quanto à possibilidade da realização de formação como estratégia para melhorar o desempenho “fazer ações de formação não me parece... já lhe disse o que penso sobre isso [Muitas vezes, as formações que existem não têm qualidade, não acrescentam nada de novo...]”(PA).

Nesta questão, nos resultados obtidos no questionário, e confirmando dados anteriores, foram rejeitadas as hipóteses aventadas no sentido de que o professor deixasse de exercer a profissão ou que fosse sancionado. Os entrevistados também recusaram a aplicação de sanções.

Finalmente, duas das entrevistadas avançaram propostas que poderiam ser concretizadas caso falhassem as medidas anteriormente preconizadas: “[o professor] devia ser reciclado, até podia ficar na escola, mas a fazer outras coisas” (D), “depois, se efetivamente a aplicação destas medidas não resultar... haverá que encontrar outra estratégia... se calhar a pessoa não é indicada para... se calhar não reúne as condições para ensinar” (R). Foi possível estabelecer um paralelo entre estas afirmações e as medidas postas em prática, em condições semelhantes, no Canadá e no Chile. Pareceu-nos premente apresentar a posição expressa no documento OECD (2013) acerca desta temática, uma vez que a literatura consultada se revelou escassa ou mesmo omissa no

tratamento desta questão. Assim, afirma-se que “to ensure that all students are taught by capable teachers, teacher appraisal should be able to identify incompetent teachers and address their weakness” (p. 71). Todavia, os resultados obtidos através do inquérito TALIS (OECD, 2009) revelaram que só 23,1% dos professores respondentes se mostraram recetivos à ideia de que um desempenho insuficiente, verificado de forma recorrente, fosse sancionado com a diminuição do salário e unicamente 27,9% dos docentes inquiridos aceitaram a ideia de que um professor pudesse ser demitido devido a um contínuo fraco desempenho. Estes dados realçaram a dificuldade pressentida, e assim confirmada, na assunção de disposições que tornem consequente a avaliação de desempenho docente, facilmente aceite quando implica o reconhecimento das boas práticas e a melhoria dos desempenhos, mas relutantemente encarada quando legitima a seleção dos profissionais que, não sendo realizada *a priori*, como acontece em Singapura, na Finlândia ou no Chile, poderá recair neste mecanismo de avaliação, embora não seja essa, reconhecidamente, sua função primordial.

Em resumo, estas asserções constituíram as opiniões e perceções dos professores inquiridos relativamente à avaliação de desempenho docente e entendemo-las como contributos para um novo modelo de avaliação docente, parcelarmente resumidos da forma que a seguir se apresenta.

Relativamente às finalidades e objetivos da ADD, verificámos que a maioria dos respondentes considerou a vertente formativa como a predominante num modelo de avaliação docente que deverá orientar e sustentar a melhoria das práticas.

A responsabilização pela avaliação foi atribuída a uma comissão criada para tal a partir do Conselho Pedagógico e a uma entidade externa. A articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros componentes da avaliação da escola, entre eles a avaliação da unidade orgânica, deverá contemplar a adequação entre os objetivos individuais do professor e os objetivos e metas do projeto educativo. Assim vista, a avaliação de desempenho comporta uma dimensão comunicativa racionalmente orientada entre a instituição escolar e a administração educativa.

Quanto ao carácter e natureza da ADD, detetámos uma visão compósita, pela natureza interna e externa e pelo carácter voluntário e obrigatório de que se deverá revestir,

sendo preferível que ocorra em períodos temporais que coincidam com a progressão na carreira.

O perfil geral do desempenho do professor, a enunciação de um desempenho insatisfatório, bom ou excelente por parte do professor foram entendidos como constituintes fundamentais dos padrões de desempenho, como forma de posicionar o relativismo das práticas individuais face à complexidade da área profissional da ação docente, usando para esse efeito um registo de suporte institucional, evitando a redutibilidade da aplicação de disposições subjetivas. Os aspetos a avaliar incluíram uma multiplicidade de parâmetros: cumprimentos dos objetivos individuais, contribuição para as metas e objetivos do PE; a qualidade das atividades do PAA e do PPA, a construção do conhecimento profissional, a planificação e preparação das aulas, o ambiente na sala de aula, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos, a participação em estruturas de coordenação educativa, a formação contínua e o desenvolvimento profissional. A avaliação de todos estes aspetos constitui um processo de regulação da profissionalidade docente entendido como uma exigência de questionamento e de mudança responsável. A paridade dos critérios de avaliação para todos os professores só foi quebrada pela sua adequação às funções exercidas pelo professor e à especificidade de grupo de recrutamento. Os instrumentos e fontes de informação a utilizar na ADD, abrangeram a autoavaliação, o cumprimento dos objetivos individuais, o portefólio e a observação de aulas que ocorrerá em determinadas circunstâncias que, pela sua delimitação, traduzem o sentido da eficácia da função educativa nas suas especificidades.

Nas características dos avaliadores, que deverão ser professores do mesmo grupo de recrutamento da própria escola ou de outra escola e que se encontrem num escalão superior aos avaliados, detentores de qualificações académicas superiores aos avaliados e titulares de especialização em supervisão pedagógica/avaliação de desempenho, devendo ainda ter experiência no ensino, no ensino da mesma disciplina, no mesmo ciclo de ensino e demonstrar sensibilidade relativamente aos aspetos sociais e psicológicos da avaliação, foi perceptível a inscrição da apropriação dos professores da sua condição de sujeitos e reguladores da profissionalidade docente, na representação exoneratória de outros agentes presentes no sistema educativo, mas que com eles não partilham o

conhecimento profissional nem os modelos avaliativos, dando azo à criação de espaços de autonomia tanto na prática profissional como na sua avaliação.

Os resultados da avaliação de desempenho serão usados numa perspetiva formativa na melhoria das práticas, em consonância com os propósitos/finalidades inicialmente definidos, sendo que a indicação dos aspetos positivos do desempenho docente e a referência aos aspetos a melhorar no desempenho docente se consideraram prementes. O uso sumativo dos resultados da avaliação de desempenho deverá ter reflexos na progressão da carreira, na renovação de contrato ou no final do período probatório. No caso de existirem indicadores de insucesso, o professor será sujeito a formação, acompanhamento ou redirecionado para outras funções. Esta será, sem dúvida, uma forma de ultrapassar bloqueios pedagógicos e científicos que coartam o exercício do compromisso profissional e ético das componentes da profissionalidade docente e alimentam imagens estereotipadas e descredibilizadas do professor em contextos de construção social ideologicamente sustentados ou politicamente subjetivados.

Para uma visualização mais fácil destes dados, elaborou-se o Quadro 25 que pretendeu sintetizar as características do modelo de avaliação descrito ao longo destas páginas.

## Quadro 25

### *Síntese das características de um modelo de avaliação do desempenho docente*

<b>O modelo de avaliação docente deve:</b>	<b>O modelo de avaliação docente não deve:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautar-se pela vertente formativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basear-se numa vertente sumativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir à melhoria das práticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direcionar-se para o desenvolvimento profissional ou para a prestação de contas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter como responsáveis uma comissão interna e uma entidade externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter como único responsável o diretor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular o desempenho do docente com as metas e objetivos do PE e com a avaliação da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular o desempenho do docente com os resultados da avaliação externa ou interna dos alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar uma natureza interna e externa</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter um caráter obrigatório e/ou voluntário, com ciclos avaliativos coincidentes com a progressão na carreira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturar-se em ciclos avaliativos anuais ou bienais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basear-se em padrões de desempenho que descrevam o perfil de desempenho docente, assim como o que se entende por um bom, excelente e insuficiente desempenho</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir a avaliação de aspetos que compreendam o conhecimento profissional, as práticas pedagógicas e o contributo do docente para consecução dos objetivos da instituição</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportar critérios de avaliação iguais para todos os professores, contemplando adequações às funções exercidas e ao grupo de recrutamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a existência de critérios de avaliação específicos para cada escola</li> <li>• Limitar a atribuição de algumas menções através do uso de quotas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar com fontes de informação a autoavaliação, o cumprimento dos OI, o portefólio e a observação de aulas, em situações específicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir como fontes de informação testes realizados aos professores, os resultados dos alunos na avaliação externa, inquéritos aos pais/EE e aos alunos e a observação de aulas a todos os professores</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servir-se de avaliadores que sejam professores com especialização em avaliação/supervisão, com qualificações académicas superiores aos avaliados, que se encontrem num escalão superior, e que poderão pertencer à mesma escola ou a outra, que tenham experiência no ensino na mesma área do avaliado, que revelem sensibilidade para os aspetos sociais e psicológicos da avaliação e que desempenhem a função voluntariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter como avaliadores professores de instituições do ensino superior, elementos da IGEC ou elementos recrutados para exercer essa função</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uso dos resultados obtidos, numa vertente formativa, para a melhoria das práticas, através da indicação dos aspetos positivos e dos que careçam de melhoria no desempenho do professor</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir o uso dos resultados obtidos, numa vertente sumativa, para a progressão na carreira, no final do período probatório e para a renovação do contrato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uso dos resultados obtidos para a aplicação e sanções ou para a atribuição de prémios monetários</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar os indicadores de insucesso para facultar formação, acompanhamento ou para reorientar o professor na sua carreira profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar os indicadores de insucesso para sancionar ou professor ou para promover a sua demissão</li> </ul>

---

## Conclusões

---

Ao longo deste trabalho de investigação, tivemos sempre presentes os objetivos inicialmente delineados e que nos permitiram seguir uma linha condutora na investigação. Analisámos as questões mais prementes da avaliação de desempenho docente e contribuímos para a reflexão acerca do modelo ao longo da Parte I do estudo, através da revisão da literatura, concetualizado a avaliação, as abordagens teóricas que a sustentam, questionando o objeto de avaliação docente, descrevendo a sua evolução, delimitada a montante pela instauração da democracia, definindo a profissionalidade docente na sua especificidade e apontando a pluralidade de fatores que têm vindo a minuar a valorização dos professores tanto a nível profissional como social. Não descurámos as causas internas, como a ausência de mecanismos de controlo e regulação da profissão ou a fragilidade do conhecimento profissional, mas fixámo-nos nas causas externas, concretizadas pela aplicação de instrumentos de mudança como dispositivos de dominação e seleção, como foi o caso do modelo de avaliação docente posto em prática de 2007 até 2011. Dissecado o modelo, deixou antever componentes concetuais e práticas de implementação, no primeiro caso, pelas incongruências e, no segundo, pela incapacidade dos atores mobilizados, que o desvirtuaram nos seus propósitos e objetivos de transformação e melhoria da ação docente. A compreensão e interpretação deste malogro acalentou uma aguda dinâmica investigativa sobre a temática da avaliação docente que registámos, retendo desses estudos os seus objetivos e conclusões. Para além disso, aprofundámos esta reflexão com as virtualidades de investigações e de práticas internacionais que aportassem visibilidade científica e zonas de consenso à problemática da avaliação do desempenho docente.

Na Parte II, observando a consecução dos mesmos objetivos, usando como suporte os dados recolhidos no inquérito que realizámos, descrevemos parcialmente e avaliámos globalmente o modelo de avaliação em vigor entre 2007 e 2011 e recolhemos os contributos dos intervenientes para a concetualização de um modelo de avaliação docente, no intuito de a inscrever como meio de melhoria do sistema educativo, o que nos permitiu concretizar os restantes objetivos deste estudo – descrever e avaliar o modelo de avaliação

vigente entre 2007 e 2011 e apresentar as características de um modelo de avaliação docente de acordo com a visão de professores.

É reconhecida, hoje em dia, a crescente complexidade da ação educativa e de todos os mecanismos subjetivos ou intencionalmente explícitos que constituem referentes e balizam contingências na sua realização. Tivemos como certo que os dados recolhidos constituíram representações relativizadas de práticas e concepções individuais, confluências de crenças, interesses, valores e mentalidades. Posto isto, depois de concluído o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos, sistematizou-se de forma integrada e holística as informações recolhidas na análise apresentada, de forma a conseguirmos responder às questões de partida que colocámos inicialmente.

Partindo do princípio que analisar significa estudar, interpretar, ou procurar conhecer determinada realidade a partir do exame sistemático dos seus elementos (Sousa, 2005), procurou-se descrever e evidenciar os aspetos mais relevantes apurados a partir das respostas ao inquérito e também cruzar perspetivas no interior do próprio instrumento de recolha de dados. Desta forma, pretendemos interligar sistematicamente os dados recolhidos nas duas grandes áreas de análise que estabelecemos inicialmente: a avaliação do modelo de avaliação de desempenho implementado desde 2007 até 2011 e os contributos para um novo modelo de avaliação.

No que diz respeito à primeira área de análise, pretendemos responder à seguinte questão de investigação que recuperámos:

Como descrevem e avaliam os professores o modelo de avaliação de desempenho docente vigente entre 2007 e 2011?

A avaliação segmentada de alguns componentes do procedimento indiciou uma apreciação maioritariamente favorável de aspetos processuais ou instrumentais, excluindo a existência de quotas e o à vontade dos avaliadores, sendo de sublinhar como aspetos positivos o despertar da consciência para a necessidade da avaliação, a reflexão sobre a ação docente e o trabalho de equipa que daí resultou. Este parecer contrastou com a valoração negativa do modelo de avaliação, dos avaliadores, dos instrumentos de avaliação e de todo o processo avaliativo, a que se juntou a dificuldade na regulação no processo e a incoerência da aplicação da avaliação docente, o que deu lugar a que a avaliação global do processo tivesse merecido a menção de Insuficiente.



Na segunda área de análise, a que atribuímos maior relevância, pretendemos responder à seguinte questão de investigação:

Que configuração deve assumir um modelo de avaliação de desempenho docente, de acordo com a visão dos professores?

Os dados recolhidos configuraram um modelo de características híbridas, na medida em que os propósitos e objetivos favoravelmente valorados se inserem numa vertente essencialmente formativa, direcionados para a melhoria das práticas, confirmada pela existência de padrões de desempenho para o desenvolvimento e pela importância atribuída ao *feedback* fornecido. Não obstante, os participantes aquiesceram à utilização dos resultados para a progressão na carreira, no final do período probatório, ou para a renovação de contrato, o que deixou transparecer uma vertente mais sumativa. Reconhecemos também características internalistas e externalistas na sua natureza, quanto aos responsáveis pela avaliação, aos avaliadores, à existência de referentes de avaliação a nível nacional, que deverão dar origem a critérios cuja especificidade dependerá do grupo de recrutamento e das funções desempenhadas pelo professor. Os aspetos avaliados tiveram em conta primordialmente a profissionalidade docente, na dimensão do ensino e da aprendizagem. Na caracterização dos avaliadores, denotou-se a presença de múltiplos cruzamentos entre os conceitos de conhecimento profissional e identidade profissional, confirmando a dimensão da profissionalidade docente, assumida como justificativo da interdição do desempenho destas funções por elementos exteriores ao corpo coletivo. Assim, embora endógenos ou exógenos à unidade orgânica, os avaliadores deverão ser professores e apresentar um conjunto de características e competências a nível científico e um perfil psicológico adequado que lhes permitam distinguir os desempenhos em análise, nomeadamente os insuficientes, para os quais deverá existir formação e apoio na tentativa de superação das dificuldades evidenciadas. Foram estas as **realidades** e as **expetativas** que os nossos inquiridos nos revelaram.

Tendo sido defendido ao longo deste trabalho a coerência entre os diferentes componentes de um modelo de avaliação docente como sustentáculo para o seu sucesso, poder-se-iam entender algumas incongruências detetadas como limitadoras da sua potencialidade de se instituir como meio de melhoria do ensino e do sistema educativo. No entanto, a própria designação que se atribuiu a estes resultados, encarando-os como

um contributo, pretendeu sublinhar a sua natureza parcelar, constituída por subjetividades captadas num momento e tradutoras da multiplicidade de perspetivas concetuais reconfiguradas pelas individualidades de cada sujeito.

Analisando a dicotomia presente nos resultados, que não pôde ser dissociada de uma eventual contaminação das opiniões pela prática instituída desde 2007, assinalámos a ambiguidade em torno da fundamentação e da utilidade da avaliação docente, considerando a essência política e instrumental deste processo. A monitorização do desempenho docente, ao cumprir desígnios políticos, mais ou menos exacerbados, atendendo ao contexto social em que se insere (Rodrigues & Peralta, 2008; Freitas, 2009; Correia, 2009), tem sido encarada como a panaceia para a resolução das múltiplas pretensões de melhoria do sistema educativo, depois do fracasso das reformas curriculares e da própria escola (Alves & Machado, 2010). A abrupta transformação que se operou em Portugal em 2007 transferiu para o professor, singularmente considerado, a responsabilidade de um desempenho que se confunde com o expetável e desejável desempenho de todo o sistema educativo. Os paradigmas educacionais valorizados por cada país, num dado momento, concebem o quadro teórico que introduz fatores de harmonia ou conflitualidade na construção do desempenho profissional e na avaliação que dele é feita.

Vista assim, e tendo em atenção a revisão bibliográfica realizada e os resultados desta investigação, a avaliação de desempenho docente, para além dos reptos, a nível concetual e de implementação e de natureza cultural, já apontados por Santiago *et al.* (2012) e Fernandes (2008a), abriu-nos a possibilidade de perspetivar outros **desafios** que sintetizámos.

- Em primeiro lugar, aquando da conceção do modelo, a necessidade de se definirem e assumirem claramente os propósitos e objetivos e usos dos resultados da avaliação de desempenho, adequando-lhes as metodologias, no intuito de estabelecer a coerência processual e metodológica que validará os resultados obtidos ou, por outras palavras, conceber e aplicar uma avaliação de desempenho docente tão credível que possa ser conseqüente.

- Depois, a avaliação dos professores deverá dotar-se de mecanismos e canais de comunicação que assegurem que a informação fornecida pela avaliação de desempenho é tida em conta no desenvolvimento das políticas educacionais. Mais do que um mecanismo usado num único sentido, de cima para baixo, tornar-se-á muito mais funcional se apetrechada de canais de comunicação que fomentem a circulação da informação recolhida no sentido inverso, de baixo para cima, devendo ser usada na génese nomotética que sustenta o sistema educativo.

- Além disso, a avaliação de desempenho docente deverá evitar mimetismos concetuais e/ou processuais com outras profissões ou com as práticas instituídas, sincrónica ou anacronicamente, noutros países. A peculiaridade da profissão docente não comporta reconfigurações ou readaptações de dispositivos avaliativos válidos ou validados para outros tipos de atividade, igualmente relevantes e socialmente significativos, mais cuja essência, saber e operacionalização não encontram pontos de convergência com a especificidade de ser professor, entendida como a profissionalidade docente. Acresce ainda que a importação acrítica de modelos avaliativos obscurece a importância do contexto onde se desenvolve a avaliação e que tem sido exaustivamente demonstrada. Esta asserção não oblitera o conhecimento de outras realidades avaliativas ádvenas, entendido como um requisito fomentador do alargamento do saber e do questionamento concetual e processual.

- Por último, e não menos importante, a avaliação de desempenho docente deverá constituir-se como um meio para a apropriação pelos professores dos mecanismos de regulação, controlo e seleção quer do exercício da função, quer do acesso a ela, quer ainda da definição do saber necessário para a exercer, evitando o assenhoreamento destas funções por parte de elementos externos ao corpo docente, contribuindo para a sua autonomia e emancipação face aos vários poderes que se reconhecem no sistema educacional.

Refletindo sobre estes desafios, indicadores concetuais da legitimação da avaliação docente, considerámos também que a avaliação constitui uma **oportunidade** para que os professores se assumam como protagonistas da ação educativa, permitindo:

- Reestruturar uma classe docente autorregulada, colmatando os escassos mecanismos de regulação interna existentes e que cerceiam o desenvolvimento e o reconhecimento da profissão e permitem o avanço da regulação externa.

- Ultrapassar cristalizações epistemológicas, científicas, pedagógicas e didáticas que limitam o desenvolvimento individual do professor e minoram a legitimidade do grupo, usando a avaliação como instrumento de questionamento das generalizações, das repetições e do imobilismo que escondem os limites do pensamento e da ação, superando práticas assentes na rotina da verdade instaurada e no valor indubitável da autoridade.

- Assumir a idiosincrasia da função docente sem aporias e nem arrogância. Para além da profissionalidade, é necessária a paixão pela profissão, pelo ensino, pelos alunos e pela sala de aula, âmbito do ato educativo. As peculiaridades da profissão de professor são vastas, mas não devem ser embaraçosamente reconhecidas nas esferas públicas ou dentro do coletivo profissional nem devem dar azo a sobranças relacionais, dentro da comunidade educativa ou fora dela. A avaliação docente deverá ter em conta todos estes fatores, configurando parâmetros que lhes deem cabimento.

- Inverter a descredibilizada imagem social do professor que tem resultado de subjetivações políticas e ideológicas, de constrangimentos económicos e da permanência na profissão de elementos que não reúnem as condições exigíveis para o seu desempenho satisfatório. A credibilização da imagem social do professor, através de uma avaliação consequente, permitirá ultrapassar o mal-estar docente e as fases de tédio ou de contestação, que têm acometido estes profissionais, limitando as suas capacidades, o seu empenho e desempenho.

Face às realidades e às expectativas que identificámos e aos desafios e às oportunidades que reconhecemos, não podemos deixar de recordar que a avaliação de desempenho docente é um campo tensional onde estão continuamente em jogo ideologias, valores, concepções e interesses que conduzem à transposição da circunscrição deste instrumento para além da realidade educativa, como afirma Day (2004b): “l'évaluation [...] n'est pas uniquement une activité technique, mais également une activité profondément politique” (p. 115).

## Considerações finais

Urge, agora, tecer algumas considerações relativamente ao trabalho de investigação que aqui foi apresentado.

O desafio de definir conceitualmente um modelo de avaliação docente tem constituído o objetivo de muitos investigadores, como referenciámos na revisão dos trabalhos académicos que realizámos. A avaliação, *per se*, já comporta definições várias, dificuldades múltiplas na sua aceitação, diferentes perspetivas metodológicas, instrumentos e fins que concorrem para o dilema da sua inscrição como disciplina teórica. Quando aplicada à atividade docente, todas estas problematizações se imbricam, deixando mais espaço à ordem normativa dos códigos impostos do que às sinergias que ela pode aportar.

Contudo, a avaliação docente, depois de definido o seu objeto, os propósitos e o uso dos seus resultados, pode ser encarada como uma plataforma para a melhoria do desempenho docente, convertida num suporte para a cimentação da identidade profissional, priorizando o conhecimento profissional, alavancando o desenvolvimento profissional dos docentes e reposicionando-o no desenvolvimento organizacional.

Neste desiderato, a avaliação docente deve ser concebida e estruturada através da participação de todos os intervenientes e alicerçando-se no maior número de consensos possível, num exercício de sustentabilidade relacional gerador de compromissos e cedências, fomentando um projeto de melhoria do sistema educativo. É, pois, fundamental que se corrijam os desequilíbrios e que se excluam componentes conflituantes entre os diversos atores educativos, desmontando a visão da avaliação docente como dispositivo de controlo e obediência.

Por outro lado, face às pressões políticas e sociais e às transformações que a sociedade tem vindo a sofrer, a avaliação de desempenho tem sido usada como um instrumento de dominação e de prestação de contas, numa vertente de gestão administrativa da carreira docente. De acordo com os dados recolhidos, esta é a lógica problemática da avaliação dos professores, justificada pela dificuldade de os sujeitos aceitarem a avaliação com estes pressupostos e pelas consequências que os seus resultados podem acarretar para a carreira dos docentes.

Articular estas duas vertentes, se bem que seja fortemente defendido a nível teórico, tem-se revelado um processo difícil e, por vezes, desestruturador do clima da escola e das relações interpessoais dentro da instituição, conduzindo a entendimentos superficiais e circunscrevendo a avaliação de desempenho a um dispositivo meramente técnico.

O modelo avaliativo posto em prática em Portugal a partir de 2007, que pretendeu abarcar as duas vertentes, enfermou de substantivos problemas conceituais e processuais, que o fizeram claudicar nos seus objetivos formativos, embora tivesse concretizado o desígnio sumativo. Ainda assim, mau grado as vicissitudes que o acometeram, pudemos encontrar nos resultados facultados pelos entrevistados aspetos positivos, como a reflexão sobre a avaliação do desempenho, o trabalho de equipa e o despertar da consciência para a necessidade da avaliação.

O modelo que resultou da análise dos contributos obtidos no inquérito realizado também englobou as duas vertentes, embora tivesse dado primazia à vertente formativa, definiu como aspetos a avaliar as competências científicas e pedagógicas do docente e baseou-se em padrões de desempenho previamente definidos e critérios de avaliação quase universais. Apontou também as competências e características dos avaliadores, como a formação em avaliação/supervisão e um perfil adequado ao desempenho da função, que credibilizam estes atores e o próprio sistema de avaliação. Garantidas estas premissas, a aceitação do usos dos resultados da avaliação para fins formativos e/ou sumativos decorrerá naturalmente e de forma pacífica.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram acrescentar um contributo para o conhecimento da avaliação de desempenho docente, do nível da sua conceção e implementação ao das subjetividades da sua receção e do horizonte de expectativas dos professores, acrescentando dados que poderão ser tidos em conta, conceitual e estruturalmente, no desenho de um modelo de avaliação docente que ultrapasse a valorização retórica, assente em regularidades discursivas, recuperadas pontualmente, e que se assuma com meridiana clareza como um dispositivo objetivo, instrumental, coerente e iterativo ao serviço da melhoria do sistema educativo.

No que diz respeito às limitações deste trabalho de investigação, não pudemos esquecer que estes dados foram recolhidos depois da socialização do processo de avaliação de desempenho, que se iniciou em 2007, cujo segundo ciclo terminou em 2011. A recolha posterior pode ter sido e foi, certamente, contaminada, pela aceitação, rejeição ou pela indiferença que se foi gerando acerca do processo e dos métodos usados.

Registámos também a dificuldade em aceder a estudos sobre esta temática, pela sua indisponibilidade, o que restringiu o acervo referenciado e as questões tratadas e respetivas conclusões.

Para além disso, reconhecemos que a generalização do conhecimento produzido poderá não ser plausível, ainda que se repliquem as opções metodológicas adotadas. A primazia dada aos procedimentos metodológicos postos em prática pautou-se pela maior coerência e segurança que nos pareceram conferir às respostas que buscámos face à temática em análise e às questões de partida. Dedicámos, assim, particular atenção aos procedimentos que asseguraram a validade interna sustentados pela literatura científica consultada. De igual forma, para assegurar a validade externa, e cientes da dificuldade reconhecida à generalização de conclusões de um estudo baseado em perceções e opiniões, procurámos seleccionar uma amostra adequada ao estudo e aos seus objetivos. Todavia, a natureza não totalmente representativa da amostra face ao universo definido, assim como o condicionalismo assinalado na aplicação das entrevistas, aconselhou-nos a assumir com alguma prudência os resultados alcançados, como se intuiu pelo reconhecimento da subjetividade e do ónus do contexto nas perceções expressas, traduzindo este estudo uma abordagem da realidade inscrita numa investigação de matriz descritiva, tal como a tínhamos definido inicialmente.

Ultrapassar estas limitações poderá constituir o objetivo de futuras investigações, tal como estudar o papel das lideranças na instrumentalização da avaliação de desempenho como meio de melhoria do sistema educativo.





## Referências bibliográficas

- Abramowicz, M. (1998). Avaliação do desempenho profissional do professor e a formação do educador: reflexões. *Revista de Educação*, v. 1, n.º 4, pp. 39-42. Campinas: PUC.
- Afonso, A. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *Elo*, 16, pp. 25-30.
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, n.º 33, pp. 471-484.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alkin, M. (Ed.) (2004). *Evaluation roots*. Thousand Oaks: Sage.
- Alkin, M. (Ed.) (2013), *Evaluation roots* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Alkin, M. & Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp.12-65). Thousand Oaks: Sage. Acedido em 14 de janeiro de 2013 em [http://www.sagepub.com/upm-data/5074\\_Alkin\\_Chapter\\_2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf).
- Almeida, J. & Pinto, J. (1975). Teoria e investigação empírica nas Ciências. *Análise Social*, vol. XI (42/43), pp. 365-445.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2007). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.ª ed.) (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Álvarez Méndez, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Alves, M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: Um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Alves, M. & Figueiredo, L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 33, pp. 123-140.
- Alves, M., Flores, M. & Machado, E. (2011). Introdução. In. M. Alves, M. Flores & E. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 9-16). V. N. de Famalicão: de Facto.
- Alves, M. & Machado, E. (Org.) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. V.N. Famalicão: de Facto.

- Alves, M. & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. Alves & E. Machado (Org.) *O pólo de excelência. Caminho para a avaliação de desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Alves, M. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Elo*, 16, pp. 191-199.
- Anexo III – Avaliação dos trabalhadores com funções pedagógicas* (2007). Acedido em 18 de dezembro de 2013 em <http://www.spn.pt/?aba=27&mid=115&cat=135&doc=2909>.
- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação de desempenho docente. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 45-63). Porto: Areal Editores.
- Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *Internacional Journal of Educational Research*, 45, pp. 254-266.
- Azevedo, J., Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C. & Oliveira, J. (2006). *Relatório final do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bacharach, S., Conley, S., & Sheed, J. (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 188-207). Madrid: Editorial La Muralla.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Barber, L. (1997). Autoevaluación. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: Editorial La Muralla.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Acedido em 15 de setembro de 2011 em [http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_school\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds_school_Systems_Final.pdf).
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares; Florianópolis.

- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Dameline & J. Barroso, *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Porto: Edições Asa.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Gradiva.
- Berengueras, M., (2012). Sistema educativo de la República Popular China. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n.º 17, pp.1-19.
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: Un ensayo sobre las posibilidades. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009) A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 79-86.
- Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente – A perspetiva de professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona De Educação*, 29 (29) 53-69. Acedido em 22 de junho de 2015 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094/3307>
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP- um projecto reconceptualizado*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho na área de Desenvolvimento Curricular.
- Braga, F. (2009). Avaliação de desempenho dos professores, culturas escolares e profissionalidade. *Elo*, 16, pp. 159-166.
- Braz, A. (2013). *A Avaliação de Desempenho Docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Brito, A., (2011). *Reformas Educacionais no Chile: a vez do agente*. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento. Acedido em 3 de maio de 2013 em [www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD55.pdf](http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD55.pdf)
- Caeiro, R. (2010). *Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.

- Candeias, M. (2009). Complexidade, reflexão e colaboração – A trilogia da mudança. *Elo*, 16, pp. 99-115.
- Carden, F. & Alkin, M. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, v. 8, n. 17, pp. 102-118. Acedido em 14 de janeiro de 2013 em [http://www.wipdet.org/files/Publication-Evaluation\\_Roots\\_-\\_An\\_Intenacional\\_Perspective.pdf](http://www.wipdet.org/files/Publication-Evaluation_Roots_-_An_Intenacional_Perspective.pdf).
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Carvalho, E. (2011). *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Casanova, M.P. (2009). Perfil do avaliador no contexto da avaliação de 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.
- Casanova, M. P. (2011). Desafios da Avaliação do Desempenho Docente. *8º Congresso Nacional da Administração Pública – Desafios e Soluções* (pp. 97-111). Instituto Nacional de Administração, I.P. Acedido em dezembro de 2011 em <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>
- CCAP (2008a). *Parecer N.º 1/CCAP/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2008b). *Recomendações N.º 1/CCAP/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2008c). *Recomendações N.º 2/CCAP/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2008d). *Recomendações N.º 3/CCAP/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2008e). *Recomendações N.º 4/CCAP/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2009a). *Parecer N.º 2/CCAP/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2009b). *Parecer N.º 3/CCAP/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2009c). *Recomendações N.º 5/CCAP/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2009d). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.

- CCAP (2010a). *Parecer N.º 4/CCAP/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010b). *Parecer N.º 5/CCAP/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010c). *Proposta N.º 1/CCAP/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010d). *Recomendações N.º 6/CCAP/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010e). *Relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2011a). *Parecer N.º 6/CCAP/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2011b). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação – Um estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Chow, A., Wong, E., Yeung, A., & Mo, K. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (2), pp. 85-101.
- CIEB (2014a). *Canada overview*. Acedido em 1 de maio de 2014 em <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/>
- CIEB (2014b). *Estonia overview*. Acedido em 1 de maio de 2014 em <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/>
- CIEB (2014c). *Finland overview*. Acedido em 1 de maio de 2014 em <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/>
- CIEB (2014d). *Shanghai-China overview*. Acedido em 1 de maio de 2014 em <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>
- CIEB (2014e). *Singapore overview*. Acedido em 1 de maio de 2014 em <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/>
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação de escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coelho, A. (2011). *Avaliação de desempenho docente – A realidade no 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Correia, S. (2009). Avaliação de desempenho docente e autoavaliação da escola: uma articulação necessária. *Elo*, 16, pp. 201-213.

- Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 4, pp. 49-57.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.<sup>a</sup> edição-Reimpressão). Coimbra: Edições Almedina.
- Christie, C. & Alkin, C. (2013). An evaluation theory tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 11-57). Thousand Oaks: Sage.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1969). *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cros, F. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de carrier: Aperçu international de quelques dimension et approches cultures. In L. Paquay (Dir.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 143-164). Paris: L'Harmattan.
- Curado, A. (1997). A avaliação de desempenho dos professores. *Noesis*, n.º 43, pp. 45-47.
- Curado, A. (2000a). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2000b). Política de avaliação de professores: Potencialidades e constrangimentos. *Revista do Fórum de Administração Educacional*, n.º 1, pp. 40-52.
- Curado, A. (2001). Profissionalismo docente: como avaliar? O que avaliar? *Noesis*, n.º 57, pp. 54-56.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C. (2001). *New trends in teacher evaluation. Educational Leadership*, vol. 58, n.º 5, pp. 12-15. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional, Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 23-45). Madrid: Editorial La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- David, I. & Quintão, S. (2012). *Burnout em professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida*. *Acta Med. Por.* May-Jun; 25(3): 145-155.
- Davidson, E. J. (2005). *Evaluation methodology basics. The nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, C. (1999a). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 95-108). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999b). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: FalmerPress.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004a). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004b). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'école en changement en vue de favorise le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux* (pp. 87-119). Paris: L'Harmattan.
- Day C. (2009). A passion for quality: teachers who make a difference. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4), 4-13.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 141-161). Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. Alves, & E. Machado (Org.) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V.N. Famalicão: de Facto.
- De Ketele, J-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. Alves & E. Machado, *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Donaldson, S. (2003). Theory-driven program evaluation in the new millennium. In S. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: vision for the new millennium* (pp. 111-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Donaldson, S. & Lipsey, M. (2006). Roles for theory in evaluation practice: Developing practical knowledge. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 56-75). Thousand Oaks: Sage.
- Donaldson, S. & Scriven, M. (Eds.) (2003). *Evaluating social programs and problems: vision for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Duke, D. & Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial La Muralla.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos professores. Guia prático para a avaliação de desempenho*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa, (Org.). *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed) (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Rodrigues, P. (Coord.) (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Fernandes, D. (1994). Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). In *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, vol. 10-11, p. 10.
- Fernandes, D. (2006) *O ensino secundário e a avaliação dos professores*. Acedido em 21 de novembro de 2011, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=158&doc=11700&mid=2>.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação tem limites*. Acedido em 21 de novembro de 2011, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=170&doc=12553&mid=2>.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008c). *A avaliação do desempenho dos professores (I)*. Acedido em 28 de setembro de 2010, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=178&doc=12856&mid=2>.
- Fernandes, D. (2008d). *A avaliação do desempenho dos professores (II)*. Acedido em 28 de setembro de 2010, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=182&doc=13323&mid=2>.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Elo*, 16, pp. 19-30.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M.T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.15-44). São Paulo: Cortez.



- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em avaliação*, vol.21, n.78, pp. 11-34. Acedido em 25 de maio de 2014 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0104-40362013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40362013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa. In D. Fernandes, (Coord.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense-Infante D. Henrique.
- Ferreira, V. (2007). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santo Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.<sup>a</sup> ed.) (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp. 99-116.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A avaliação: História e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: teoria e práticas (1960-2005)* (pp. 227-260). Lisboa: Educa.
- Figari, G. (2008). A avaliação de professores, entre o controlo e o desenvolvimento. *Atas da conferência internacional Avaliação de professores, visões e realidades* (pp.17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, v. 15(1), pp. 41-60.
- Flores, M. (Org.) (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

- Flores, M. (2011). *Teachers' perceptions of a new policy on teacher evaluation*. Acedido em 12 de junho de 2013 em <http://hdl.handle.net/1822/15720>.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta Editores.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1992, pp. 23-48.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 79-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, M. (2009). Avaliação de desempenho docente: O desenvolvimento de um processo integrado. *Elo*, 16, pp. 167-180.
- Freitas, M.. (2012). *Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?-. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Garcia, M. (2011). *A avaliação do desempenho docente: As lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito, teoria e prática* (3.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. (2004). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade – o desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Glass, G. (1997). Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar al profesorado. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 316-331). Madrid: Editorial La Muralla.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do desempenho docente – Objetivos e controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Departamento de Ciências da Educação.
- Gomes, A. (2012). *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Gonçalves, M. (2012). *Concepções de professores sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Gonçalves, F., Alves, M. & Machado, E. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo*, 16, pp. 215-225.
- Good, T., & Mulryan, C. (1997). Clasificación del profesorado: Llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 265-299). Madrid: Editorial La Muralla.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grancho, J. (2009). Avaliação e autonomia das escolas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.25-34). Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Guerreiro, M. (2011). *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de professores de uma escola básica do distrito de Évora*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 111-139). Porto: Areal Editores.
- Haertel, H. (1997). Exámenes de rendimiento, simulaciones y otros métodos. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 380-403). Madrid: Editorial La Muralla.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Henriques, L., Gaspar, M. & Silva, J. (2012). Avaliação formativa de professores: um passo no caminho da melhoria do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 46-I, pp. 57-72.

- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Anais de IV Colóquio Luso Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2013). The quality of teaching and professional development of teachers: a Portuguese study. *Teachers Development: An international journal of teacher's professional development*. DOI: 10.13664530.2012.7539642. Acedido em 26 de dezembro de 2013.
- Hill, M. & Hill, A., (2008). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- House, E., & Howe, K. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-102). Dordrecht: Kluwer.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema à estratégia de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux* (pp. 59-86). Paris: L'Harmattan.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation: "Current Practices in OECD Countries and Literature Review"*. Education Working Papers, N.º 23, OECD Publishing. [doi.: 10.1787/223283631428](https://doi.org/10.1787/223283631428).
- Iwanicki, E., (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 220-239). Madrid: Editorial La Muralla.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards*. (2.<sup>a</sup> ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Kaiman, J., (2014). *Nine-hours tests and lot of pressure: welcome to the Chinese school system*. Acedido em 13 de março de 2014 em <http://www.theguardian.com/world/2014/feb/22/china-education-exams-parents-rebel>.
- Kuhn, T. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Laderrière, P. (2004) L'évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : tendances actuelles. In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 123-142). Paris : L'Harmattan.

- Laderrière, P. (2007). *Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants*. Acedido em 11 de junho de 2011 em <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1217848073081.pdf>.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed.), São Paulo: Editora Atlas.
- Larsen, M. (2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*, vol. 49, n.º3, pp. 292-305.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.
- Lobo, A. *Avaliação docente: a cronologia de uma contestação*. Acedido em 14 de março de 2012, em <http://www.educare.pt/noticias/noticias/ver/?id=14008&langid=1>.
- 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.
- Machado, E. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade. In M. Alves & Machado, *Avaliação com sentido(s), Contributos e questionamentos* (pp. 183-201). V. N. de Famalicão: de Facto.
- Machado, E. (2009). Para uma perspetiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Elo*, 16, pp. 51-59.
- Machado, E. & Abelha, M. (2014). Avaliação de Professores: que lições do caso português? *Revista Olh@res*, 2 (1), pp. 55-80.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), pp. 73-9.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Elo*, 16, pp.307-324.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human service evaluation*. Massachusetts: Kluwer academic Publishers.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 7-22.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5.ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

- Martins, L. (2014). *Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário no Alentejo – Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação 4. Acedido em 13 de outubro de 2012, em [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p=1&id=...pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p=1&id=...pdf).
- Martins, M., Pessoa, T. & Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação de desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In M. Alves, M. Flores & E. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 69-100). V. N. de Famalicão: de Facto.
- Matias Alves, J. (2008). Os professores na encruzilhada: Estatuto, avaliação e profissionalismo. Acedido em 28 de fevereiro de 2012 em <http://terrear.blogspot.pt/2008/05/os-professores-na-encruzilhada-estatuto.html>.
- Mehrens, W. (1997). Cómo combinar datos sobre evaluación procedentes de una diversidad de fuentes. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 438-454). Madrid: Editorial La Muralla.
- Mesquita-Alves, F., Costa, N., Machado, E. (2011). Investigação em avaliação do desempenho docente: o estado da arte em Portugal. In C. Reis & F. Neves (Coords.) *Atas do XI Congresso da SPCE*, 4, pp. 667-672. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Messias, J. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão – Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3), jul/set., pp. 239-262.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Tradução Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – Uma ferramenta ao serviço da gestão. *Elo*, 16, pp. 11-18.
- Moraz, A., Ramalho, H. Gonçalves, M. & Fonseca, M. (2004). *Avaliações: rotas e viajantes*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Moreira, M. (2009) A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Org.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp-214-258). Braga: CIED.
- Moreira, M. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Elo*, 16, pp. 37-39.
- Moreira, M. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In. M. Alves, M. Flores & E. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). V. N. de Famalicão: de Facto.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* vol.19, n.73, pp. 793-812. Acedido em 27 de janeiro de 2014 em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000400004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0104-4036.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e perceção dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Murillo, F. (Coord.) (2007). *Evaluación del desempeño e carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa* (2.<sup>a</sup> ed.). Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Murillo, F. (2008). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. *Atas da conferência internacional Avaliação de professores, visões e realidades* (pp.33-48). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 49-64). Madrid: Editorial La Muralla.
- Neves, E. (2010). *Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente – Contributos para o desenvolvimento profissional*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992a). *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 1-8). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992c). Formação de professores e profissão docente. Acedido em 17 de outubro de 2013, em

[http://repositorio.ul.pt/blitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/blitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).

- Nóvoa, A. (1999a). *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, em Lisboa, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Acedido em 12 de agosto de 2011, em [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id...pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_1_id...pdf).
- OECD (2000). *PISA 2000 Knowledge and Skills for Life*. OECD Publishing. Acedido em 3 de fevereiro de 2014 em <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuivid esacquisdeselevespisa/knowledgeandskillsforlifefirstresultsfrompisa2000-publications2000.htm>
- OECD (2003). *PISA 2003 Learning for tomorrow's world*. OECD Publishing. Acedido em 3 de fevereiro de 2014 em [www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacq uisdeselevespisa/learningfortomorrowsworldfirstresultsfrompisa2003.htm](http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacq uisdeselevespisa/learningfortomorrowsworldfirstresultsfrompisa2003.htm)
- OECD (2006). *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world*. OECD Publishing. Acedido em 3 de fevereiro de 2014 em <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuivid esacquisdeselevespisa/pisa2006results.htm>
- OECD (2009). *Teacher evaluation: a conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD Publishing. Acedido em 20 de janeiro de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing. Acedido em 14 de agosto de 2011 em [www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf)
- OECD (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Acedido em 18 de outubro de 2013 em [www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf](http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf)
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in focus: what 15 year old know and what they can do with that they know*. OECD Publishing. Acedido em 2 de fevereiro de 2014 em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.
- Oliveira, M. (2012). *O caminho labiríntico da avaliação de desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.



- Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Elo*, 16, pp. 43-50.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004a). L'évaluation des enseignants et leur enseignement pratiques diverses, questions multiples! In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux* (pp. 13-57). Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L. (2004b). L'évaluation des enseignants : tensions, paradoxe et perspectives. In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux* (pp. 305-322). Paris: L'Harmattan
- Paquay, L. (Dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Pereira, A. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente – Um olhar empenhado em contexto organizacional*. Trabalho de Projeto. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Pereira, I. (2009). *A avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: CIES-ISCTE (CIES e-Working Paper, 58).
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ponte, J. (2008). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Acedido em 12 de agosto de 2013 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. (2009). Escola, professores e avaliação de desempenho: discutindo a essência e a orientação da avaliação do desempenho dos professores. *Elo*, 16, pp. 117-124.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, professores e avaliação – Narrativas e racionalidades da avaliação de desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Ramos, C. (2008). A importância da avaliação de desempenho de professores. In *Avaliação de professores. Visões e realidades. Atas da conferência internacional* (pp. 11-16). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reducing early school leaving* (2013). European Commission. Acedido em 22 de maio de 2013 em [www.europa.eu](http://www.europa.eu).

- Reichardt, C. & Cook, T. (2005). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In T. Cook & C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5.ª ed.) (pp. 25-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, Â. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. 1-17. Acedido em maio de 2008, em [http://dgrhe.min-edu.pt/DOCENTES/AvaliacaoDesempenho/TextoApoio\\_AvDesempenho.pdf](http://dgrhe.min-edu.pt/DOCENTES/AvaliacaoDesempenho/TextoApoio_AvDesempenho.pdf).
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, UNESP, XI, 13, 105-126.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.º 34, pp. 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Comunicação proferida na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida – Lisboa, parque das Nações – pavilhão Atlântico, 27 e 28 de setembro de 2007. Acedido em 2 de setembro de 2013 em [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id...pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_1_id...pdf).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor* (2.ª Ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2013). Considerações finais – Questões emergentes. In A. Machado, N. Costa & M. Alves (Orgs.), *Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 167-174). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Román, M. & Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, 1 (2) 1-6. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em <http://rinace.net/riee/números/vol1-num2.html>.
- Roncha, J. (2011). *Perceções sobre o modelo simplificado da Avaliação de Desempenho Docente: Uma análise na blogosfera portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Ruivo, J. (2009). Prefácio. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.7-8). Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Sanders, M. & Horn, S. (1994). The Tennessee value-added assessment system: mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of personnel evaluation in education*, n. ° 8, pp. 299-311.
- Santiago, P., Donaldson, G, Looney, A. & Nusche, D. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. Acedido em 12 de outubro de 2013.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoot, G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teachers evaluation in Portugal OECD Review*. OECD Publishing.
- Santos, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente em Portugal: Que impactos? Perceção dos professores de uma escola do 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1974). Evaluation perspectives and procedures. In W. J. Popham (Ed.), *Evaluation in education* (pp. 3-93). Berkeley: McCutchan.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hill: Sage.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 1(4), pp. 319-334.
- Scriven M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- Scriven, M. (1994a). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 8(2), pp. 151-184.
- Scriven, M. (1994b). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, v. 20, pp. 147-166.
- Scriven, M. (1997). Selección del profesorado. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 107-146). Madrid: Editorial La Muralla.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: the last practice require. *American Journal of Evaluation*, 19, 57-70.

- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. In S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.) *Evaluating social programs and problems: Visions for new millennium* (pp. 19-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scriven, M. (2007). *Key Evaluation Checklist*. Acedido em 21 de setembro de 2012 em [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists).
- Scriven, M. (2008). The concept of a transdiscipline: And of evaluation as a transdiscipline. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, vol. 5, n.º 10, pp. 65-66.
- Scriven, M. (2013). Conceptual revolutions in evaluation. Past, present, future. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (2.ª ed.) (pp. 167-179). Thousand Oaks: Sage.
- Shadish, W. R., (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-9.
- Shadish, W. R., Cook, T. & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practices*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. (1995). *Teachers evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In *Profesorado. Revista de curriculum y formacion del profesorado*, 9 (2) 1-31. Acedido em 22 de dezembro de 2012, em <http://www.ugr.es/~recfpro7rev92ART1.pdf>.
- Silva, I. (2001). *Avaliação de Desempenho – Contributo para um estudo da avaliação de desempenho dos professores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nove de Lisboa.
- Silva, P. (2009). O portefólio e o desempenho docente: uma possível estratégia de auto-avaliação e de avaliação formativa. *Elo*, 16, pp. 237-245.
- Silva, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.
- Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.) (2007). *Metodologia das Ciências Sociais* (14.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, G. (2000). *A avaliação de desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Soares, R. (2013) *Avaliação de Desempenho Docente – percepção dos professores e implicações na sua prática*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta – Departamento de Educação e Ensino à Distância.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (2013). Responsive evaluation IV. In M. C. Alkin (ed.), *Evaluation roots* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 189-197). Thousand Oaks: Sage.
- Stodolsky, S. (1997). Observación en el aula. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 243-264). Madrid: Editorial La Muralla.
- Stronge, J. (2006). Teacher evaluation and school improvement: improving the educational landscape. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice*, (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 1-23). Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação, de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for program evaluation. In G.F.Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human service evaluation* (pp.117-142). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., (1997). *Strategies for Institutionalizing Evaluation*. Western Michigan University: The Evaluation Center.  
<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops18.html>. Acedido em 15 de março de 2014.
- Stufflebeam, D. L., (2000). Foundational models for 21<sup>st</sup> century program evaluation. In G. Madaus, D. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on education and human service evaluation* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 33-83). Dordrecht: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L., (Ed.) (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, n.º 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., (2003). The CIPP model of evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam (Eds.) *International handbook of educational evaluation* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L., (2012). The 21<sup>st</sup>-Century CIPP Model: Origins, developments an use. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp. 245-266). Thousand Oaks: Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática – Guia Teórica y Práctica*. Barcelona: MEC – Paidós.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & application*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In A. Alves & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Lisboa: Areal Editores.
- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Towe, P. (2012). *An Investigation of the Role of a Teacher Evaluation System and Its Influence on Teacher Practice and Professional Growth in Four Urban High Schools*. New Jersey: Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs).
- Trigueiros, A. (2009). Introdução. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.9-12). Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Tyler, R. (1949). *Princípios básicos do currículo e do ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Tucker, P. & Stronge, J. (2005). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1992). The case study as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, n.º 40, pp. 121-137.
- Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *O Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições ASA.
- Villas Boas, Benigna (2005). *Portfólio, Avaliação do trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

## **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 98. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 1. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 201. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 15. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 30. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 98. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 190. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 132/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 7. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 99. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 2. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 140.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 119.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 146.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 242.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 25 931/2009, de 26 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 230.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 87. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 14 420/2010, de 15 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 180.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 206.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17645/2010, de 24 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 228.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 13 981/2012, de 26 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 208.  
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República*, I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, na redação dada pela lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.  
*Diário da República*, I série –A. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 204.  
Ministério da Educação. Lisboa.







**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO  
E FORMAÇÃO AVANÇADA

---

**Contactos:**

Universidade de Évora  
**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**  
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94  
7002-554 Évora | Portugal  
Tel: (+351) 266 706 581  
Fax: (+351) 266 744 677  
email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)