



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O Impacto da Avaliação do Desempenho Docente
na Função Docente e no Desenvolvimento
Organizacional da Escola**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

Maria Antónia Lopes Casqueiro Barceló Carreiras
2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O Impacto da Avaliação do Desempenho Docente
na Função Docente e no Desenvolvimento
Organizacional da Escola

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

**Sob a orientação de: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira
Maria Antónia Lopes Casqueiro Barceló Carreiras**

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

À Professora Conceição Figueira pelo apoio que me disponibilizou.

À Ju pelo incentivo e apoio, não permitindo que eu desistisse de concluir este trabalho.

À Natália pelo apoio e insistência para que eu fizesse esta formação.

Aos meus colegas que participaram no estudo, que se disponibilizaram a ajudar-me e sem os quais não seria possível a sua realização.

Ao meu marido pela compreensão e ajuda, libertando-me de algumas tarefas em casa.

A todos os amigos que me ajudaram nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo baseia-se na avaliação do desempenho docente, realizada num agrupamento de escolas da cidade de Lisboa, nos últimos quatro anos letivos.

Pretendemos aceder às conceções dos docentes sobre o impacto da avaliação de desempenho docente no seu trabalho e no desenvolvimento organizacional da escola.

Nesta investigação, adotamos uma metodologia mista, realizamos entrevistas semiestruturadas, apoiadas na metodologia qualitativa e aplicamos um inquérito, auxiliados pela metodologia quantitativa.

Os dados obtidos permitiram confirmar a importância da avaliação de desempenho docente para a melhoria das práticas educativas dos professores e consequente sucesso educativo dos alunos e, do mesmo modo, se configurou como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. Não obstante, foram igualmente identificados alguns constrangimentos, designadamente, o facto de esta não ser uma avaliação formativa e do tempo atribuído aos relatores se revelar insuficiente para o acompanhamento e supervisão pedagógica. O modelo adotado é considerado burocrático, com acréscimo de trabalho para os docentes e para as escolas. Pelo seu lado, a existência de quotas para as menções de “Muito Bom” e “Excelente” prejudicam as relações interpessoais e promovem a competição entre docentes.

Se a avaliação, por um lado, obriga a um maior cuidado no trabalho, contribuindo para a melhoria do ensino, para o sucesso dos alunos e, consequentemente, para a imagem da escola, por outro, os horários dificultam o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta, com impactos negativos no desenvolvimento organizacional.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente, supervisão, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

ABSTRACT

This study is based on the evaluation of teachers' performance, carried out in the Lisbon area school group during the last four years.

We aim to understand teachers' conceptions about the impact of the evaluation process in their work and in the organisational development of the school.

In this study a mixed methodology was used, we carried out semi-direct interviews supported by qualitative methodologies, and an enquiry to obtain quantitative data.

The data obtained allowed us to confirm the importance of evaluation in improving educational practices consequently improving student's learning success, as well as contributing positively for teacher's professional development. However, the evaluation process isn't of a formative nature as time given to evaluators revealed itself insufficient to properly accomplish pedagogical supervision. The evaluation model is considered bureaucratic, with increased workload for teachers and schools. Furthermore, the existence of quotas for awarding "Excellent" and "Very Good" classifications, damages interpersonal relationships and promotes competition.

If, on the one hand, evaluation demands more care in work, contributing for increased quality of teaching, student success, and, consequently, a better public image for the school, on the other hand, the imposed schedules make collaborative work and group reflexion more difficult, with negative impacts in organisational development.

Keywords: evaluation of instructor performance, supervision, professional development, organisational development

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice dos Quadros	viii
Índice dos Gráficos	ix
Índice de Anexos	x
1 Introdução.....	1
1.1 Problemática e Relevância da Investigação	2
1.2. Questões da Investigação	4
1.3 Organização do Trabalho	5
CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1 Breve Resenha Histórica da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal – Quadro Legislativo.....	7
1.1 A Avaliação Docente Instituída pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	7
1.2 A Avaliação do Desempenho Docente Após a Publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	8
1.3 Alterações ao Estatuto da Carreira Docente: Decreto-Lei N.º 75/2010, de 23 de junho.....	11
1.4 O Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente - Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.....	16
2 A Avaliação do Desempenho Docente no Contexto Internacional.....	20
3 Finalidades e Objeto da Avaliação.....	22
3.1 O que é Avaliar?	22

3.2 Quais as Funções da Avaliação?.....	23
3.3 O Professor como Aprendiz ao Longo da Vida	24
3.4 Quem Deve Avaliar?.....	29
3.5 O Papel do Supervisor na Avaliação do Desempenho Docente	30
3.6 Que Elementos se Devem Considerar na Avaliação do Desempenho Docente?	34
CAPÍTULO II METODOLOGIA.....	36
1 Questões e Objetivos do Estudo.....	37
1.1 Questões e Objetivos do Estudo.....	37
1.1.1 Objetivos Específicos	37
2 Opções e Procedimentos Metodológicos	38
2.1 Paradigma do Estudo	38
2.2 <i>Design</i> do Estudo	40
2.3 Técnicas de Recolha de Dados	42
2.3.1 A Entrevista.....	42
2.3.2 A Análise Documental	44
2.3.3 O Questionário	44
2.4 Técnicas de Análise de Dados.....	46
2.5. Triangulação e Validação dos Dados	48
3 Caracterização do Contexto.....	48
3.1 Identidade.....	48
3.2 Os Estabelecimentos de Educação e Ensino do Agrupamento	49
3.3 Estruturas de Apoio	49
3.4 Famílias.....	50
3.5 Alunos	50
3.6 Pessoal Docente	51
3.7 Associações de Pais e Encarregados de Educação	52

3.8 Caracterização dos Participantes	52
3.8.1 Os Entrevistados	52
3.8.2 Os Inquiridos	53
4 Limitações do Estudo.....	54
5 Preocupações Éticas na Investigação.....	55
Capítulo III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	56
1 Apresentação e Análise dos Resultados.....	57
1.1 A Importância e as Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes	58
1.2 O Modelo de Avaliação de Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação.....	63
1.3 A Supervisão como Aspeto Central do Processo de Avaliação de Desempenho: o Relator e o Avaliado	71
1.4 O Impacto da Avaliação de Desempenho Docente no Contexto do Estudo	75
Capítulo IV CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
Considerações Finais	88
Bibliografia.....	97
ANEXOS.....	107

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1. Distribuição dos Alunos por Nível de Escolaridade e por Estabelecimento.	50
Quadro 2. Percentagem do Sucesso/Insucesso dos Alunos	50
Quadro 3. Vínculo do Pessoal Docente (Ano letivo 2010/2011)	51
Quadro 4. Qualificação para a Docência (Ano letivo 2010/2011)	51
Quadro 5. Habilitações dos Docentes (2010/2011)	51
Quadro 6. Experiência Profissional dos Docentes (Ano letivo 2010/2011)	51
Quadro 7: Dados de Identificação dos Entrevistados	53
Quadro 8: Sexo (Género) dos Inquiridos	53
Quadro 9: Faixa Etária dos Inquiridos	53
Quadro 10: Nível de Ensino onde os Inquiridos Exercem Funções	54
Quadro 11: Formação Académica dos Inquiridos	54
Quadro 12: Tempo de Serviço dos Inquiridos	54
Quadro 13: Categorias e Subcategorias	57
Quadro 14: Conceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente	59
Quadro 15: O Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	63
Quadro 16: Constrangimentos do Modelo	66
Quadro 17: Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	71
Quadro 18: Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente	75
Quadro 19: Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	77
Quadro 20: Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho	84

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente	59
Gráfico 2: Importância da Avaliação do Desempenho Docente.....	61
Gráfico 3: Dimensões/ Domínios da Avaliação.....	64
Gráfico 4: Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente.....	65
Gráfico 5: As Fragilidades da Supervisão	69
Gráfico 6: Dilemas do Relator Par ou Ser Externo ao Agrupamento	72
Gráfico 7 : Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes.....	79
Gráfico 8: Impacto Negativo da ADD no Desempenho Docente	81
Gráfico 9: Avaliação Adequada ao Contexto	85
Gráfico 10: Duração dos Ciclos Avaliativos	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	I
Anexo II - PROTOCOLO DE ENTREVISTA	II
Anexo III - QUESTIONÁRIO.....	IV
Anexo IV - TRANSCRIÇÃO ÁUDIO DA ENTREVISTA.....	VIII
Anexo V – 1ª GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	I
Anexo VI - ANÁLISE DA ENTREVISTA E3	I
Anexo VII - GRELHA DE ANÁLISE – INQUÉRITO - PERGUNTAS ABERTAS	IX
Anexo VIII - GRELHA DOS QUESTIONÁRIOS	XVI
Anexo IX - GRÁFICOS	XXI

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema “Avaliação” tem estado cada vez mais presente em todas as empresas e também nas Escolas. Esta avaliação tem ocupado amplo espaço de debate na comunicação social e uma preocupação crescente, por todo o mundo, dos decisores políticos, dos investigadores, dos professores e da população em geral.

A educação, por sua vez, está intimamente ligada não só à avaliação dos alunos e dos professores mas também à avaliação das escolas.

Para além disso, a investigação e a reflexão sobre as políticas educativas na Europa indicam que a melhoria da qualidade do serviço prestado, a melhoria das práticas desenvolvidas e a avaliação de desempenho são processos interdependentes.

Neste sentido, a avaliação de desempenho, para além do papel de indicador do desenvolvimento profissional dos docentes, tem as seguintes funções: gestão dos resultados de aprendizagem, levantamento das necessidades de formação no sentido de resolver os problemas e de melhorar as práticas pedagógicas e um contributo para o sucesso e para o desenvolvimento organizacional das escolas.

Contudo, a avaliação será sempre um processo subjetivo, que compreende problemas técnicos e éticos, estando dependente dos critérios adotados.

Deste modo, a avaliação de desempenho levanta grandes dificuldades, interrogações e muita angústia, quer aos professores avaliados quer aos professores avaliadores.

Na qualidade de professora que contacta, diariamente, com todas estas realidades, por sentir e observar, no ambiente de trabalho, uma crescente ansiedade e preocupação por parte de todos os professores, relativamente a esta matéria que, por ser um processo recente, é sempre gerador de alguma controvérsia, levou ao interesse por este estudo. Pretendemos, assim, estudar, mais detalhadamente, esta problemática, numa atitude investigativa e reflexiva, sendo o distanciamento em relação ao objeto de estudo fundamental para a sua consecução.

1.1 PROBLEMÁTICA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percebido pelos professores participantes, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola.

Dado que a avaliação de desempenho, na modalidade que se está a implementar nas escolas, é uma novidade na Educação Portuguesa e, existindo poucos estudos sobre esta problemática, sentimos necessidade de investigar este assunto.

É do consenso geral que os docentes, tal como todos os outros profissionais, têm que “prestar contas” do trabalho realizado aos seus superiores e às entidades empregadoras, para justificar o salário que auferem no final do mês e, por isso, têm de ser avaliados. A avaliação dos docentes tem como finalidade melhorar a qualidade das aprendizagens e o serviço educativo, valorizar a profissão e promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Tucker e Stronge (2007), os professores verdadeiramente eficazes, regulam, de forma contínua, o ensino e a aprendizagem dos seus alunos e refletem sobre os resultados para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas.

No contexto Europeu, as orientações preconizadas pela “estratégia de Lisboa” relançam a discussão da necessidade de educação e formação num contexto de aprendizagem ao longo da vida, com uma maior relevância para o mundo educacional.

Em Portugal, o Relatório Nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010” (2007), que privilegia a formação ao longo da vida, com o objetivo de “elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tornando-os uma referência mundial” até 2010, refere que a formação de professores está longe dos objetivos traçados, por continuar a ser insuficiente, a sua duração mínima não vai além dos cinco dias por ano e a taxa de participação dos professores ser extremamente baixa, sendo, assim, difícil alcançar o nível pretendido de aperfeiçoamento contínuo do corpo docente. Os sistemas de formação, segundo o mesmo relatório, também não favorecem a aquisição de novas competências pedagógicas exigidas pela evolução do ensino e da sociedade em geral.

As medidas do governo, visando concretizar mudanças estruturais e conseguir uma educação de qualidade para todos, passam por uma prática de prestação de contas em todas as dimensões do sistema de educação e formação, como prioridade central na mudança educativa que, no entender dos responsáveis, responde aos principais problemas da educação portuguesa dos últimos anos.

As políticas educativas, com incidência na melhoria da qualidade da educação, impostas pelas mudanças sociais, as medidas centradas no sucesso dos alunos, na prevenção do abandono escolar precoce e na melhoria da qualidade das aprendizagens, acentuam a pressão na prestação de contas que, nos contextos escolares, se manifesta na avaliação do desempenho docente.

Tendo em consideração o Relatório da avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, o Governo Português “interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político”, no sentido de “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Decreto-Lei 15/2007:51).

Esta interpretação não surtiu os efeitos desejados, passou a observar-se nos professores um mal-estar e desencanto permanentes, por verem a sua imagem social e profissional cada vez mais degradada na sociedade. Em 2007, a equipa ministerial acusou os professores de responsáveis pelo insucesso e abandono escolar dos alunos.

Deste modo, as decisões tomadas pelo Ministério da Educação nesta matéria não têm sido pacíficas e trouxeram para a escola grandes mudanças ao nível da avaliação, da progressão na carreira e das relações de trabalho entre docentes.

O Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro, define os padrões de desempenho docente que determinam as características principais da função docente com o objetivo de constituírem um “modelo de referência” que permita melhorar as práticas.

De acordo com o referido Despacho, as boas práticas e a investigação científica são facilitadores da ação dos docentes na resolução das situações com que são confrontados, diariamente. Estes padrões “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão”, neles se definindo as quatro dimensões que devem nortear o exercício da profissão:

- a dimensão profissional, social e ética que, por estar presente em todo o trabalho do docente, deve ser avaliada transversalmente às outras três dimensões e corresponde à “vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão”;
- a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que constitui o centro do trabalho docente, envolve três vertentes, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens;
- a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, para além da sua ação para com a comunidade educativa, diz respeito ao trabalho colaborativo desenvolvido com os colegas;
- a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, corresponde à necessidade de permanente “reconstrução do conhecimento profissional”.

Cada dimensão subdivide-se em vários domínios e estes em descritores de desempenho. A avaliação final resulta da articulação dos vários desempenhos descritos nos diferentes domínios e nas quatro dimensões.

Os Padrões de Desempenho constituem, assim, um modelo de referência, com a finalidade de promoverem a autorreflexão e a reorientação da prática docente que deve ser feita em contexto e de acordo com o Projeto Educativo e as características da Escola. Este documento tem ainda como objetivo servir de base à elaboração de instrumentos de avaliação que contribuam para o desenvolvimento profissional de todos os docentes.

1.2. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Com base no objetivo geral deste estudo, que é o de analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percecionado pelos professores no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola, identificaram-se as seguintes questões do estudo:

- Que Conceções têm os Avaliados e Avaliadores sobre a Avaliação do Desempenho Docente?
- Que Práticas Desenvolvem os Avaliados e os Avaliadores?

- Qual o Impacto da Avaliação do Desempenho Docente nas Práticas Profissionais dos Docentes?
- Que Concepções têm os Órgãos de Gestão da Escola sobre a Avaliação do Desempenho Docente?
- Qual o Impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Organizacional da Escola?

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é constituído pelo enquadramento teórico e normativo. Efetuamos uma breve resenha histórica, sobre o quadro legislativo da avaliação do desempenho docente em Portugal entre 1986 e 2012 e abordamos algumas práticas de avaliação do desempenho docente no contexto internacional. Para além disso, apresentamos as finalidades e objetivos da avaliação, interrogando-nos sobre o que é avaliar, quais as funções da avaliação e, quem deve avaliar. Por último, tecemos algumas considerações sobre o papel do supervisor na avaliação do desempenho docente e quais os elementos a considerar na avaliação dos docentes.

O segundo capítulo inclui as opções e procedimentos metodológicos, descrevemos o contexto de estudo, a população, a amostra e o processo de recolha de dados, apresentando a descrição dos instrumentos utilizados na recolha de informação, e as razões que nos guiaram na preparação e na aplicação desses instrumentos.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados das entrevistas e dos questionários aplicados e procedemos à análise e discussão dos resultados.

O quarto capítulo termina com algumas considerações finais, as limitações do estudo e algumas sugestões que podem servir para futuros estudos neste âmbito.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 BREVE RESENHA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL – QUADRO LEGISLATIVO

A Lei de Bases do Sistema Educativo fixou, em 1986, os princípios que deviam regular a carreira docente do ensino não superior, no respeitante às habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais; à avaliação de todas as funções desempenhadas na escola, individualmente ou em grupo, com ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, assim como a prestação de serviços à comunidade.

1.1 A AVALIAÇÃO DOCENTE INSTITUÍDA PELO DECRETO-LEI N.º 139-A/90, DE 28 DE ABRIL

O primeiro estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, instituiu uma carreira única para os professores e educadores de infância, composta por escalões de progressão. A avaliação ordinária realizava-se no ano anterior à mudança de escalão. O docente apresentava, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação onde exercia funções, um relatório crítico da atividade desenvolvida durante o período em avaliação. Esse relatório era avaliado pelo órgão de gestão que atribuía a menção de Satisfaz, depois de ouvido o órgão pedagógico, ou propunha a menção de Não Satisfaz a uma comissão de avaliação. Este modelo de avaliação atribuía ao professor a menção de satisfaz desde que não se verificasse uma das seguintes condições: mau relacionamento com os alunos, a não-aceitação de cargos e não realização de ações de formação contínua creditadas a que o professor estava obrigado. Esta menção era atribuída pelo órgão de gestão da escola, após a apreciação do relatório crítico das atividades desenvolvidas pelo professor, durante o período a que se referia.

O docente a quem era atribuído a menção de Satisfaz poderia requerer, para a atribuição da menção de Bom, a avaliação de um documento de reflexão crítica, para uma comissão de avaliação. Qualquer docente com quinze anos de serviço, que tivesse uma menção de Bom na sua avaliação e a quem nunca tivesse sido atribuída uma avaliação de Não Satisfaz poderia, ainda, candidatar-se a uma avaliação extraordinária, para atribuição da menção de Muito Bom. Apesar de nunca ter sido implementada, a atribuição de Bom ou de Muito Bom já resultava numa

bonificação de um ou de dois anos, respetivamente, para efeitos de progressão na carreira.

Este estatuto regulava, também, o período probatório, correspondente ao primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência ou, no caso dos docentes apenas com habilitação para a docência, todo o período que antecederesse a obtenção da qualificação profissional, desde que avaliados com Satisfaz. Durante esse período, o docente seria acompanhado por um docente do quadro de nomeação definitiva, para o apoiar pedagogicamente e avaliar a adequação para as funções a desempenhar.

1.2 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE APÓS A PUBLICAÇÃO DO DECRETO-LEI N.º 15/2007, DE 19 DE JANEIRO

O modelo de avaliação do desempenho decorrente das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente, pelo Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, resultou da combinação de vários modelos, respeitando os princípios e objetivos do artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei n.º 10/2004, de 22 de março, que criou o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública (SIADAP). Este regime, tem como principal objetivo promover o aperfeiçoamento da prática, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares e a qualidade das aprendizagens. Através da promoção de cooperação entre os professores e o reforço das funções de coordenação, pretende-se que este trabalho colaborativo produza melhores resultados, e valorize a profissão.

Projetando, deste modo, organizar as escolas, dotando-as de um corpo de docentes reconhecido, com maior experiência, autoridade e mais formação, que deve permanecer na escola e assegurar as funções de maior responsabilidade, constituindo-se como uma categoria diferenciada.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro apoia-se em três pilares fundamentais: institui a estruturação da carreira com a divisão desta em duas categorias hierárquicas, professor titular e professor; a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito, com repercussões na progressão na carreira e a obrigatoriedade de realização de prova de conhecimentos e competências para ingresso na carreira.

Este determina, assim, a criação da categoria de professor titular que, para além das funções docentes, desempenhará outras consideradas de maior responsabilidade.

Deste modo, o professor titular terá a seu cargo a Coordenação de Departamento, a supervisão e o acompanhamento dos jovens docentes em início de carreira, a observação de aulas e a avaliação da prática pedagógica, segundo modelos já anteriormente utilizados na formação em contexto, tanto inicial como contínua.

Este modelo de avaliação trouxe para a classe docente uma enorme perturbação e um descontentamento generalizado que opôs os docentes, os Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas e dos Agrupamentos ao Ministério da Educação. Os docentes não concordavam com a divisão da carreira em duas categorias hierarquizadas, a de professor titular e a de professor. Para a maioria dos docentes era uma divisão injusta e sem sentido que não permitia iguais oportunidades para todos. Impedia que os professores que não fossem professores titulares atingissem o topo da carreira.

Os docentes não concordavam, também, com a obrigatoriedade da definição e entrega dos objetivos individuais, anualmente, ao Órgão Executivo, opunham-se a que fossem considerados, para a avaliação do desempenho docente, a avaliação feita pelos pais dos alunos, bem como os resultados escolares dos alunos ou o abandono escolar.

A avaliação do desempenho docente (ADD), de acordo com o artigo 40.º do Decreto-Lei N.º 15/2007 tem como principais objetivos:

- 1- Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;
- 2- Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;
- 3- Visando, assim:
 - a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
 - b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
 - c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
 - d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
 - e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
 - f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;

g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;

h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A avaliação do desempenho docente permitirá, também, diagnosticar as necessidades de formação que cada Agrupamento de Escolas deverá considerar no seu plano anual de formação, independentemente de outras ações de formação ou outras formações que cada docente pretenda frequentar.

Cada docente deve ser avaliado nas seguintes dimensões:

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

O Decreto Regulamentar N.º 2/2008, de 10 de janeiro, criou os mecanismos para a aplicação deste sistema de avaliação docente, no que se refere à fixação dos objetivos individuais, ao desenvolvimento do processo, à calendarização e parâmetros e sistema de classificação. Este decreto regulamenta ainda a avaliação dos docentes em período probatório, em regime de contrato, em regime de mobilidade nos Serviços da Administração Pública bem como dos docentes com funções de Coordenação de Departamento que serão, como os restantes docentes, também avaliados na componente letiva.

Com o objetivo de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do processo de avaliação do desempenho docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, é criado, de acordo com o Decreto Regulamentar N.º 4/2008, de 5 de fevereiro, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). Este Órgão consultivo possui autonomia técnica e científica. À CCAP compete, entre outras, avaliar o resultado da aplicação do regime de avaliação de acordo com os objetivos definidos, criar um quadro de referenciais e indicadores de qualidade, promover a definição de padrões de desempenho e de metodologias com vista a orientar todo o processo.

Os objetivos e as metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, os seus indicadores de medida no que se refere ao progresso dos resultados dos alunos e à

redução das taxas de abandono escolar, de acordo com o contexto e, ainda os objetivos fixados no respectivo Projeto Curricular de Turma, desde que essa decisão esteja contemplada no respectivo regulamento interno, servem de referência à avaliação de desempenho.

Deste modo, cada docente tem, obrigatoriamente, que definir, no início de cada ano, os seus objetivos individuais, tendo por base os elementos de referência acima mencionados.

O Decreto Regulamentar N.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, introduziu algumas alterações no sentido de simplificar o processo, durante o tempo necessário à auscultação das escolas, sindicatos, pais e outros intervenientes no processo educativo, para identificação do problema da avaliação docente e sua resolução.

Neste sentido, determina, entre outras, que os professores sejam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar, os resultados escolares dos alunos não são tidos em conta, bem como as taxas de abandono escolar. A Avaliação é feita pelos Coordenadores de Departamento, incluindo a observação de aulas, que está dependente de requerimento do interessado, sendo indispensável para a obtenção das menções de Excelente ou de Muito Bom.

1.3 ALTERAÇÕES AO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE: DECRETO-LEI N.º 75/2010, DE 23 DE JUNHO

O Decreto-Lei N.º 75/2010, de 23 de junho, introduziu algumas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, no que se refere à estrutura da carreira, extinguindo a categoria de professor titular, voltando a existir uma única categoria, a de professor.

Reforçou, igualmente, a articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira. Deste modo, os docentes, com melhores resultados na avaliação de desempenho, beneficiarão de uma progressão mais rápida.

Assim, aos docentes com duas avaliações consecutivas de Excelente, ou independentemente da ordem, duas avaliações consecutivas, uma de Excelente e outra de Muito Bom, usufruem, no escalão seguinte, de uma bonificação de um ano para progressão na carreira, também os docentes que obtenham duas avaliações consecutivas de Muito Bom beneficiam, no escalão seguinte, de seis meses para progressão na carreira.

A avaliação do desempenho docente permitirá, também, diagnosticar situações em que seja necessário intervir.

Para os docentes que obtenham, na sua avaliação, as menções de Excelente ou de Muito Bom, para a progressão ao 5.º ou ao 7.º escalões não será necessária a existência de vaga. Continuará, no entanto, como acontece para a generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, a fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom*.

As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e de avaliação serão exercidas pelos docentes, posicionados no 4.º escalão ou superior que possuam, preferencialmente, formação especializada. Os docentes posicionados no 3.º escalão que possuam formação especializada poderão exercer também estas funções, em casos devidamente fundamentados.

Os docentes que se encontrem nos dois últimos escalões da carreira e que possuam formação especializada poderão candidatar-se a uma especialização funcional para exercício exclusivo, ou predominante, das funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar, em termos ainda a definir.

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, devem manter-se os critérios de exigência e valorização do mérito. O elemento essencial da avaliação do desempenho é a autoavaliação realizada, obrigatoriamente, por cada docente. A avaliação final é da responsabilidade de um júri de avaliação composto pelo relator, elemento que acompanha o desempenho do professor avaliado e que mantém com ele uma interação permanente, e pelos membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD).

A avaliação do desempenho dos docentes incide sobre quatro dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

De acordo com o mesmo Decreto Regulamentar, a apresentação de objetivos individuais também tem carácter facultativo. No entanto, os docentes podem apresentar uma proposta que permita aferir o seu contributo para a concretização dos objetivos e das metas fixadas no projeto educativo e nos planos anual e

plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional. Se o docente apresentar objetivos individuais, estes são, obrigatoriamente, mencionados no relatório de autoavaliação e na sua avaliação final. Sempre que se verifique alteração do projeto educativo ou dos planos anual e plurianual de atividades ou mudança de estabelecimento de educação ou de ensino, o docente pode redefinir os seus objetivos individuais.

Para obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente*, ou para progressão ao 3.º e ao 5.º escalões da carreira, é obrigatória a observação de, pelo menos, duas aulas em cada ano letivo.

As situações específicas dos professores bibliotecários, dos docentes de intervenção precoce, do apoio educativo, de educação especial e de formação de adultos também estão contempladas no referido despacho, uma vez que se considera como observação de aulas qualquer interação entre o docente e a criança ou o aluno, em contexto de ensino-aprendizagem.

Nos casos em que o exercício de cargos ou funções não permita a observação de aulas, os docentes que pretendam aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente* ou progredir ao 3.º ou ao 5.º escalões da carreira serão avaliados por ponderação curricular. De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e com o Despacho Normativo n.º 24 /2010, de 23 de setembro, estes docentes terão de apresentar um trabalho de natureza científica, pedagógica ou didática que será apreciado por um júri. Os docentes que pretendam entregar o trabalho devem informar o diretor do agrupamento ou da escola não agrupada, no início do segundo ano do ciclo avaliativo ou no ciclo avaliativo imediatamente anterior. Nos casos da progressão ao 3.º ou 5.º escalões da carreira. O júri deve ter em conta, para além da qualidade da expressão escrita, da apresentação e argumentação durante a defesa do trabalho, a sua pertinência e o seu contributo para o domínio da educação ou para o domínio científico sobre o qual incide.

O relator é o professor, membro do júri de avaliação dos docentes que avalia. Este é “responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem mantém uma interação permanente”.

São competências do relator apoiar o professor avaliado, ao longo do processo de avaliação, identificar as suas necessidades de formação, realizar as observações de

aulas, refletir, em conjunto, sobre as aulas a que assistiu, realizar a entrevista individual, apreciar o relatório de autoavaliação e apresentar, ao júri de avaliação, uma ficha de avaliação global com a proposta de avaliação final. Quando a proposta de classificação for *Regular* ou *Insuficiente*, cabe ao relator, ouvido o avaliado, submeter ao júri de avaliação a proposta de um programa de formação.

O relatório de autoavaliação deve ser entregue aos respetivos relatores, pelos docentes, no momento que antecede o preenchimento da proposta de ficha de avaliação global, tem carácter obrigatório e constitui o elemento essencial da avaliação. Este tem como objetivo favorecer a reflexão sobre a prática docente, o desenvolvimento profissional e a qualidade do desempenho.

Do relatório de autoavaliação, que “deve ser redigido de forma clara, sucinta e objetiva”, deve constar um autodiagnóstico realizado no início do processo de avaliação, uma pequena descrição da atividade profissional desenvolvida nesse período avaliativo, o contributo do docente, para o prosseguimento dos objetivos e metas da escola, uma reflexão pessoal e o balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta os objetivos individuais, no caso de os ter definido, as ações de formação realizadas, os contributos dessa formação para a atividade docente e a identificação de outras formações que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Ao relatório de autoavaliação devem anexar-se duas a quatro evidências, para cada uma das quatro dimensões em que o docente é avaliado. Nas situações em que o docente exerça funções em órgãos, serviços ou organismos da Administração Pública, em regime de acumulação com as desempenhadas no agrupamento de escolas ou escola não agrupada, deve anexar-se, ao relatório, uma informação do responsável ou dirigente máximo sobre aquele exercício de funções.

A ficha de avaliação global compreende os domínios pedagógicos e funcionais avaliados, pontuados de 1 a 10 e a respetiva menção qualitativa. Sempre que um docente não possa ser avaliado em algum domínio por não exercer determinadas funções, far-se-á a reconversão, “para que, em abstrato, seja possível, na avaliação dos restantes domínios, atingir a pontuação máxima prevista”. A correspondência entre a pontuação e a menção qualitativa tem, obrigatoriamente, de existir e situar-se nos seguintes intervalos: de 9 a 10 valores – *Excelente*; de 8 a 8,9 – *Muito Bom*; de 6,5 a 7,9 – *Bom*; de 5 a 6,4 – *Regular* e de 1 a 4,9 – *Insuficiente*.

As percentagens para atribuição das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* são, para cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, respetivamente, de vinte e de cinco, podendo estas ser aumentadas, por despacho dos membros do governo responsáveis pelas áreas da administração pública e da educação, de acordo com os resultados obtidos na sua avaliação externa.

A obtenção das menções de *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*, depende, ainda, do cumprimento de 95%, 97% e 100% do serviço letivo atribuído, em cada ano do ciclo avaliativo. Consideram-se também para estas percentagens, “a permuta de serviço lectivo com outro docente e as ausências equiparadas a prestação de serviço docente efectivo”.

A avaliação final é dada, por escrito, ao avaliado que pode apresentar reclamação, também por escrito, no prazo de dez dias úteis, a partir da data da informação recebida. O avaliado pode, ainda, recorrer, no prazo de dez dias úteis após conhecimento da decisão, para um *júri especial de recurso* que proferirá a decisão no prazo de dez dias, a partir da data da interposição.

Para os docentes em período probatório será elaborado um plano individual de trabalho, com o objetivo de aferir “a sua capacidade de integração profissional na função a desempenhar através do cumprimento de determinados objetivos e metas, a sua capacidade de adaptação ao meio escolar em geral e a interação com os alunos” através da observação da prática pedagógica em sala de aula, do seu envolvimento em atividades da comunidade educativa e do seu conhecimento científico. O cumprimento desse plano será avaliado no final desse período.

Os docentes contratados que tenham prestado pelo menos seis meses de serviço docente, no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ou, caso o requeiram, se tiverem prestado entre trinta dias e seis meses de serviço consecutivos no mesmo estabelecimento de educação ou de ensino são avaliados no final do período a que se refere o contrato e antes da sua eventual renovação.

Os docentes com função de coordenação de departamento curricular são avaliados pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde exercem funções, nas diferentes dimensões, excetuando-se a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelos docentes, no que se refere à preparação e organização e à realização das atividades letivas, à relação pedagógica com os alunos, e ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Para além disso,

o diretor avalia estes docentes na sua atividade de coordenação e de avaliação dos outros docentes do seu departamento. É, ainda, considerada a apreciação realizada pelos docentes dos respetivos departamentos curriculares, quanto ao exercício da atividade de coordenação, com um limite máximo de dez por cento de ponderação.

O coordenador de departamento curricular avalia os relatores do respetivo departamento curricular, em todas as dimensões previstas na avaliação do desempenho docente, salvaguardando-se a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelos docentes, em todos os domínios da vertente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, também, na sua função de avaliação.

Os subdiretores e adjuntos do diretor são avaliados pelo diretor, incluindo a observação de aulas, se for o caso.

Depois de concluído o processo de avaliação, os resultados globais são divulgados, na escola, indicando-se o número de docentes, por menção qualitativa, reservando-se a sua identificação e, ainda, com indicação do número de docentes não sujeitos a avaliação do desempenho.

Após a conclusão de todos os procedimentos de avaliação, é elaborado um relatório para apresentar ao Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Aos avaliadores que não cumpram o estipulado por lei, no que concerne à aplicação do sistema de avaliação do desempenho docente, ser-lhe-ão retiradas as funções de avaliação e ser-lhe-á, eventualmente, aplicado o respetivo procedimento disciplinar.

1.4 O NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE - DECRETO REGULAMENTAR N.º 26/2012 DE 21 DE FEVEREIRO

Em 21 de fevereiro, são publicados o Decreto-Lei n.º 41/2012 que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 que institui o novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente. As principais alterações, relativamente ao modelo, utilizadas no ano anterior, prendem-se, sobretudo, com a duração dos ciclos avaliativos; a existência de avaliadores externos, a obrigatoriedade de observação de aulas; a avaliação dos docentes posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões, as dimensões em que incide a avaliação e com os intervenientes no processo de avaliação.

Deste modo, os ciclos avaliativos passam a ser iguais aos anos de permanência nos escalões. Passam a existir avaliadores internos que são os coordenadores de departamento curricular ou alguém designado por estes, desde que seja da mesma área, posicionado num escalão superior e, preferencialmente, com formação em avaliação do desempenho, em supervisão pedagógica ou que possua experiência em supervisão pedagógica.

Ao avaliador interno compete a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões: científico-pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional, através dos seguintes documentos: projeto docente, apresentado pelo avaliado; documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito e relatório de autoavaliação apresentado também pelo avaliado.

O projeto docente é de entrega opcional e corresponde a um documento, com um máximo de duas páginas, elaborado por cada docente, anualmente. Este documento refere-se à expressão do docente, do seu contributo para a concretização das metas e objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não agrupada, em função do serviço distribuído. A apreciação deste projeto docente é comunicado ao avaliado, por escrito, pelo avaliador.

O avaliador externo tem que pertencer à mesma área do avaliado, estar integrado num escalão superior ao do avaliado ou, se não for possível, no mesmo escalão, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou possuir experiência profissional em supervisão pedagógica. A este avaliador compete a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes que a requererem ou que, obrigatoriamente, estejam abrangidos por ela.

O avaliador externo tem a seu cargo a observação de aulas e o acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. As aulas observadas têm a duração de 180 minutos, distribuído, pelo menos, por dois momentos diferentes, num dos dois últimos anos que antecedem o final do ciclo avaliativo do docente integrado na carreira. Se o docente estiver posicionado no 5.º escalão, a observação de aulas far-se-á no último ano anterior ao final do ciclo avaliativo.

A observação de aulas é obrigatória apenas para os docentes que se candidatem à avaliação de Excelente, os integrados nos 2.º e 4.º escalões, os docentes em

período probatório ou aqueles que obtenham avaliação de insuficiente. Para os restantes docentes, a avaliação tem uma natureza interna.

Cabe ao Ministério da Educação e Ciência fixar os parâmetros da avaliação externa que serão estabelecidos a nível nacional.

Para esta avaliação externa será constituída uma bolsa com avaliadores de todos os grupos de recrutamento.

Os docentes que se encontrem em regime de contrato a termo não têm aulas observadas, logo, não podendo candidatar-se à avaliação de Excelente.

É obrigatória a entrega, anual, de um relatório de autoavaliação, referente ao trabalho realizado durante esse período. Se o docente não entregar o referido relatório, não lhe será contado o tempo de serviço, desse ano escolar, para efeitos de progressão na carreira.

Os docentes posicionados nos 8.º e 9.º escalões e os que exercem funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção e coordenador de departamento curricular que tenham obtido, nas avaliações anteriores à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, de, pelo menos, Satisfaz, e, após a entrada em vigor do referido decreto-lei, de, pelo menos, Bom, apenas entregam o relatório de autoavaliação, no final do ano escolar que antecede o final do ciclo avaliativo. Os docentes no 10.º escalão entregam o seu relatório de autoavaliação de quatro em quatro anos.

Os elementos considerados de referência para avaliação do desempenho são as metas do projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada e os parâmetros de cada dimensão que são aprovados pelo conselho pedagógico.

Participam, neste novo modelo de avaliação do desempenho docente, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores externos e internos, o avaliado e o presidente do conselho geral.

O processo de avaliação do desempenho docente é da responsabilidade do diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, a quem cabe *assegurar as condições necessárias à sua realização*. Ao diretor compete, também, avaliar os docentes integrados no 8.º, 9.º e 10.º escalões e os que exercem funções de

subdiretor, adjunto, assessor de direção e coordenador de departamento curricular e apreciar as reclamações nos processos em que foi avaliador.

O Conselho Pedagógico tem a responsabilidade de eleger quatro docentes para integrarem a secção de avaliação do desempenho docente, de aprovar o documento de registo e de avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados e aprovar os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões em que os docentes são avaliados.

A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico (SADD) é presidida pelo diretor, que dela faz parte, e por outros quatro docentes. A este grupo compete aplicar o sistema de avaliação do desempenho, tendo em conta o projeto educativo do agrupamento ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente. É também da responsabilidade desta secção de avaliação do conselho pedagógico a calendarização dos procedimentos, a conceção e divulgação do instrumento de registo, o acompanhamento do processo, a sua avaliação e a aprovação da classificação final, garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos. Tem, ainda, a função de apreciar e decidir as reclamações apresentadas, nos processos em que atribui as classificações finais. Cabe também a esta secção a aprovação do plano de formação a realizar pelos docentes que obtenham classificação de Insuficiente.

Neste novo modelo de avaliação do desempenho docente, o presidente do conselho geral passa também a participar no processo, para quem cabe recorrer, após a decisão sobre a reclamação da avaliação, caso o docente não concorde com o resultado desta reclamação.

A proposta de decisão do recurso compete a um grupo composto por três árbitros, obrigatoriamente docentes, e a homologação da decisão do recurso é da competência do presidente do conselho geral.

Se o presidente do conselho geral não for um docente, este órgão elege, de entre os seus membros, um docente para homologar a proposta de decisão do recurso.

A avaliação final corresponde ao resultado da média ponderada das avaliações obtidas nas diferentes dimensões da avaliação. Deste modo, serão atribuídos 60% à dimensão científica e pedagógica, 20% à dimensão participação na escola e relação com a comunidade e 20% à dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional. No caso de se realizar observação de aulas, a avaliação externa

corresponde a 70% da percentagem prevista para a dimensão científica e pedagógica.

2 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Por toda a Europa, a avaliação de desempenho docente assume diversas configurações.

Hadgi (2010), descreve algumas características das práticas de avaliação de professores em França.

De acordo com o autor, à semelhança do que acontece em Portugal, a população escolar tem vindo a mudar. O aumento muito significativo de alunos, de diferentes origens sociais e económicas, e o alargamento da escolaridade obrigatória, trouxeram para as escolas também uma grande alteração nos comportamentos desta população. Paralelamente, o exercício da profissão docente tornou-se cada vez mais difícil pois, para além do processo de ensino aprendizagem, há a gestão das relações e dos comportamentos muitas vezes problemáticos e violentos.

O mesmo autor afirma que, neste país, o processo de avaliação dos professores também não tem sido pacífico. Três órgãos de inspetores têm a seu cargo vigiar, através de inspeção individual dos docentes, a qualidade do ensino, nos diferentes graus.

Cada professor é avaliado, pelos inspetores, em princípio, de quatro em quatro anos, embora, com o número muito elevado de docentes em exercício de funções, seja difícil cumprir esses prazos, havendo situações em que os professores não são avaliados há mais de 12 anos. Os diretores dos estabelecimentos de ensino atribuem também, anualmente, uma “nota administrativa” aos seus funcionários que depois se junta à “nota pedagógica” atribuída pela inspeção.

Barber, citado por Day (2010: 142), considera que “a perspetiva da intervenção política na educação inglesa baseou-se no juízo segundo o qual o sistema escolar anterior tinha tido um notório “subdesempenho”. Para ultrapassar a situação, implementou-se uma política de “desafios elevados, elevado apoio”, por parte do Partido Trabalhista.

Day (2010) explica que existe em Inglaterra, um serviço independente de inspeção que avalia a eficácia e eficiência das escolas e dos professores e as suas capacidades de responder às exigências externas, relativamente aos programas de numeracia e de literacia. Os inspetores deslocam-se, regularmente, às escolas para observar o desempenho dos professores. Essa avaliação realiza-se de acordo com o quadro nacional de avaliação cujos resultados são publicados. Dos relatórios elaborados pela inspeção constam, também, estratégias de ação no sentido da melhoria. Os professores são avaliados ainda em função dos resultados obtidos, nos testes externos e nos exames nacionais, pelos alunos de 7, 11, 14 e 17 anos de idade.

Em 2007, com a entrada em vigor de novas regulamentações do desempenho docente, as escolas foram responsabilizadas por uma política de controlo do desempenho docente, do estabelecimento de metas, da elaboração de instrumentos de medição dos resultados numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino e da autoavaliação.

Com o objetivo de ajudar as escolas e os professores no seu desempenho em sala de aula, com a introdução de diferentes técnicas e abordagens, na troca de experiências com os pares e reflexão conjunta, no incentivo ao estudo de assuntos do interesse pessoal e à investigação, surgiram, por todo o país, academias de aprendizagem de iniciativa não-governamental. Esta abordagem auxilia os professores no seu desenvolvimento pessoal e profissional, sem necessidade de longas ausências ao serviço.

Avalos (2010) refere que, no Chile, o sistema atual de avaliação é da responsabilidade de três entidades: o Ministério da Educação que tem a responsabilidade técnica e escolhe os avaliadores pares, uma Universidade que concebe e valida os instrumentos, processa os dados e que tem a seu cargo também a formação dos avaliadores e dos outros intervenientes no processo e os Municípios a quem cabe a informação dos docentes sobre os procedimentos e a recolha da informação a enviar para processamento dos dados.

A mesma autora conta que cada professor é avaliado a cada quatro anos e deve apresentar um portefólio com provas concretas da atividade desenvolvida, incluindo um vídeo de uma das suas aulas, filmado por um técnico externo, em data acordada previamente entre ambos. Dessa avaliação faz parte, também, uma autoavaliação,

uma entrevista com o professor avaliador, de acordo com uma grelha muito estruturada e ainda um relatório redigido pelo diretor e responsável pedagógico do estabelecimento de ensino onde o docente exerce funções. Todos os procedimentos e instrumentos utilizados são elaborados de acordo com os critérios do “Marco de Buena Enseñanza”. Este é o documento que comporta os critérios que devem ser utilizados na avaliação: a planificação das atividades a desenvolver, as condições que se deverão criar de acordo com o trabalho que se vai realizar, a “interacção ensino-aprendizagem” e ainda a “reflexão, interacção com os colegas, com pais/encarregados de educação e actualização do conhecimento” (Avalos, 2010:53)

3 FINALIDADES E OBJETO DA AVALIAÇÃO

3.1 O QUE É AVALIAR?

Avaliar significa determinar o valor de, compreender, apreciar o merecimento de, reconhecer a grandeza, força ou intensidade (Dicionário Porto Editora, 1999).

Avaliar é comparar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido”. (Lesne, 1984; Guba e Lincoln, 1985a, citados por Rodrigues 1999:25)

Avaliar, pode ser o ato pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação (Hadji, 1994:31).

Segundo Lesne, referido por Rodrigues (1999), avaliar o trabalho de uma pessoa pode definir-se como julgar, por comparação, um desempenho com outro considerado ideal. Avaliar poderá considerar-se como verificar a distância a que o conhecimento do aluno ou o desempenho do professor, ou de outro trabalhador se encontra no referente considerado pelo avaliador, nos diversos domínios considerados.

Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o

qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada (De Ketele, citado por De Ketele, 2010:14).

Hadji (1994) considera, por seu lado, a avaliação como “um juízo profissional”, visto ser, por definição, trabalho de um especialista.

Stufflebeam, citado por Hadji (1994: 37), define avaliação em educação como “um processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis”.

No que diz respeito aos docentes, a avaliação serve para analisar as suas características profissionais, as suas competências, de acordo com o estatuto da sua carreira profissional e com a cultura do seu país.

Tardif e Faucher referem que O National Research Council (NRC, 2001) identifica três pilares incontornáveis na avaliação das aprendizagens complexas em contexto de formação:

[...] em primeiro qualquer avaliação é baseada numa concepção ou teoria relativa à aprendizagem, ao conhecimento e à evolução do conhecimento e da compreensão ao longo do tempo. Em segundo lugar, cada avaliação assenta em postulados sobre o tipo de observações ou de tarefas mais susceptíveis de permitir aos estudantes demonstrar os seus conhecimentos e as suas habilidades. Em terceiro lugar, cada avaliação favorece algumas hipóteses sobre a melhor forma de interpretar as evidências das observações no intuito de tirar conclusões significativas em relação ao que os estudantes sabem e ao que podem fazer (Tardif e Faucher, 2010:37).

3.2 QUAIS AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO?

Para Estrela e Nóvoa (1999: 9), “A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para actuar”, estando, assim, a avaliação estreitamente ligada a tomadas de decisão. Deste modo, a avaliação de desempenho pode servir, para se decidir se determinada pessoa reúne, ou não, as condições para ser promovida e assumir determinado cargo.

No que se refere à educação, devem preferir-se as pequenas avaliações que ajudam a regular, a alterar e mudar o rumo sempre que necessário, a avaliação dita formativa.

Assim, a avaliação formativa tem uma finalidade pedagógica, integra-se na ação de “formação”, tendo como objetivo melhorar a aprendizagem ou o desempenho dos

alunos ou melhorar o desempenho profissional. Esta avaliação tem a função de diagnosticar as dificuldades, compreender os erros para permitir, ao avaliado, corrigi-los e ultrapassá-los. Podemos considerar que este tipo de avaliação tem uma função reguladora. No que se refere a um profissional, ela permite que este melhore a ação a desenvolver, através de uma mudança das práticas, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional.

A avaliação sumativa traduz-se na atribuição de uma nota final, de acordo com as observações feitas e com os resultados obtidos.

Hadji (1994) refere-se à avaliação como uma atividade que deve ser realizada em proveito dos sujeitos avaliados, com o objetivo de ajudar, tanto avaliadores como avaliados a resolver certos problemas.

No que se refere à avaliação do desempenho docente, Figari (2007), considera que esta se insere na lógica de regulação do sistema educativo, uma vez que os docentes constituem um dos seus pilares fundamentais. Deste modo, a avaliação do desempenho contribui para a sua valorização profissional, responsabilizando-os pela melhoria do ensino e pela eficácia do sistema de ensino. Tendo, assim, como principal finalidade melhorar o ensino e a aprendizagem, aumentar o sucesso dos alunos e tornar o ensino mais eficaz.

Por outro lado, a avaliação do desempenho tem como função reconhecer e valorizar o mérito e identificar, se for o caso, as necessidades de formação, com vista à superação de dificuldades.

3.3 O PROFESSOR COMO APRENDENTE AO LONGO DA VIDA

Numa altura em que o trabalho dos professores é cada vez mais complexo, com o aumento de funções, devido à intensificação das tarefas a desenvolver na escola, os comportamentos desajustados de alguns alunos, para quem a escola é um lugar onde são obrigados a estar, onde é cada vez mais difícil ser professor, é complicado estes encontrarem tempo e vontade para se desenvolverem como profissionais de ensino.

Para Hargreaves e Fullan (1992), a carreira docente caracteriza-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional que não abrange apenas os conhecimentos e competências construídos na formação,

mas também a pessoa que ele é com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Dessa forma, é importante conciliar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, num processo contínuo, ao longo da vida, que deve responder aos interesses dos professores e da escola, deve ser credível e diferenciado, de acordo com as necessidades específicas dos professores e da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Pretende-se, assim, que o professor venha a adotar uma postura de aprendiz, escolhendo o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem permanente, durante todo o seu percurso profissional.

Assim, qualquer ação de desenvolvimento profissional deve ajudar o professor a “adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção ativa do significado das aprendizagens dos alunos e a respetiva autorregulação” (Morais e Medeiros, 2007:35)

Para que um profissional de um país da União Europeia que pretenda aceder a um emprego, num outro país membro, com reconhecimento das suas competências profissionais para desempenhar essas funções, é indispensável uma uniformização da formação e dos processos de avaliação do desempenho. De acordo com o grupo de trabalho “Educação e Formação 2010”, é essencial a existência de “melhores mecanismos consultivos e avaliativos” que ajudem a identificar os problemas, para que estes se possam resolver e ultrapassar. Essa avaliação do desempenho tem, principalmente, em vista a melhoria da qualidade das organizações de Educação e Formação e o desenvolvimento profissional dos professores e formadores, mais do que o controle do seu trabalho. Deste modo, terá de ser desenvolvido um trabalho conjunto entre os sistemas educativos dos diferentes países que permita uma avaliação do desempenho docente, por forma a poder aplicar e adaptar-se a todos os docentes. Pretende-se que estes tenham o papel principal no processo de avaliação através de “estratégias e metodologias” de auto e de heteroavaliação.

Neste sentido, foi criado o Projeto-Piloto Leonardo da Vinci – TEVAL: *Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences*, com o objetivo de definir um “enquadramento comum” para a avaliação do desempenho adaptado ao contexto nacional de cada país membro.

De acordo com Nóvoa (2007), tem-se verificado, nos últimos anos, o “regresso dos professores à ribalta”, depois de muitos anos de quase invisibilidade. No final do século XX, estudos internacionais revelavam já alguma preocupação com as aprendizagens e, por isso, a referência aos professores. Um relatório da OCDE em 2005, refere, também, a preocupação social e política sobre a deficitária preparação dos professores (docentes) para o desempenho das funções docentes.

Para uma população cada vez mais diversificada nas escolas, a inclusão e integração social exigem novas pedagogias e métodos de trabalho, pois, segundo Canário (2007), a democratização da escola de massas trouxe consigo problemas sociais e culturais que, por sua vez, levam ao aumento da indisciplina na escola e à diminuição da autoridade do professor.

Neste cenário, refere Nóvoa (2007), os professores surgem como elementos imprescindíveis na promoção da aprendizagem, no desenvolvimento de práticas de inclusão social, na integração escolar e na utilização das novas tecnologias.

Canário (2007) refere que é do consenso geral, a necessidade de promoção da qualidade de desempenho dos professores, que deverá passar pelo desenvolvimento profissional, através de "percursos formativos articulados e coerentes" - na formação inicial, no apoio aos jovens professores, durante os primeiros anos do exercício da profissão, na formação contínua - com a organização escolar que se quer "qualificante" e "aprendente", com as comunidades colaborativas, na aquisição das novas competências, no que se refere ao acompanhamento, supervisão e avaliação dos professores.

O autor confirma que, na realidade portuguesa, o problema reside na ausência de comunicação entre o sistema de formação inicial e contínua, na inexistência de indução profissional, no modelo escolar predominantemente académico da formação inicial, na “localização diferenciada” das componentes teórica e prática da formação inicial e, ainda, na realização da formação contínua longe das escolas onde os professores exercem as suas funções.

Nóvoa (2007), por sua vez, refere que este discurso dominante tem como origem as investigações em educação das quais têm resultado imensos trabalhos. Os excessos de discursos sobre o trabalho dos professores têm-lhes dado maior visibilidade social e reforçado o seu prestígio, mas, também, um maior controlo por

parte dos responsáveis políticos que desvalorizaram as suas competências e a sua autonomia.

Acrescenta o mesmo autor, que se fala muito sobre o que está mal no ensino, o que é necessário fazer, mas, na prática, pouco ou nada se tem feito. Os professores não foram ouvidos “e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos”.

Nóvoa (2007) considera que, para melhorar as práticas, são necessárias políticas que reforcem os saberes dos professores e valorizem as suas culturas e que evitem transformá-los numa profissão dominada pelos professores universitários.

É ainda de opinião que os professores devem participar na formação dos seus pares, dando como exemplo os médicos dos hospitais escolares que acompanham os estudantes nas diferentes fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço.

O mesmo autor acrescenta que é necessário criar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação. Também para Pat Hutchings e Mary Taylor Huber, referidos por Nóvoa (2007), é importante a criação de grupos de educadores, empenhados na pesquisa e inovação, que discutam ideias sobre o ensino e a aprendizagem, perspetivando os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Roldão (2007) afirma que estas propostas terão que ser realizadas dentro da profissão, a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, a qual deverá corresponder à formação de um profissional pleno, capaz de produzir conhecimento próprio e de agir de forma adequada, autónoma e teorizada.

Nóvoa (2007) diz, ainda, que os professores têm vindo a perder liberdade e independência, estando a sua ação cada vez mais controlada por diferentes instâncias, pelo que considera necessário um trabalho mais colaborativo entre pares e uma maior autonomia na profissão.

Canário (2007) faz referência a um estudo europeu que conclui que esta intensificação de regulação de controlo se deve à perda de confiança, por parte das autoridades escolares, não só na capacidade de autorregulação dos professores, mas também, na sua capacidade técnica para melhorarem os seus desempenhos com autonomia. Acrescentando que o estudo recomenda que as políticas educativas

não construam modos de regulação contra a profissão docente, mas que o façam através da negociação.

O mesmo autor considera, por sua vez, que estas propostas só terão sucesso com a alteração das políticas em relação aos professores, com a organização das escolas facilitando a reflexão, com a definição das carreiras, de modo a permitirem a formação mútua interpares e colaborativa, com normativos legais que permitam a aproximação entre as instituições universitárias e as escolas, facilitando a investigação e as parcerias.

Afirma também que é necessário o envolvimento ativo dos professores para que a reforma se concretize e tenha sucesso, pois, a aprendizagem ao longo da vida é um direito do professor, necessária à sua profissão, não devendo surgir como obrigação.

A formação não pode, também, ser escolhida a partir de um conjunto de ofertas que podem nada ter a ver com as necessidades do professor, devem, sobretudo, ser construídas redes de trabalho com formação, baseada na partilha e no diálogo, num “processo interactivo e dinâmico”, de trocas de experiências e saberes. (Nóvoa, 1991:71)

De acordo com este autor, assiste-se a uma ausência dos professores nos debates públicos sobre a profissão docente, o que é certamente revelador, impondo-se, portanto, a abertura da profissão ao exterior, à comunicação com a sociedade. Esta abertura pode tornar a profissão mais vulnerável, mas é condição para afirmar o seu prestígio e o seu estatuto social.

Temos assistido nas escolas a enormes alterações no seu funcionamento e no dia-a-dia dos professores. A intensificação do trabalho, com o aumento de tarefas a realizar, tais como, a integração de alunos estrangeiros com dificuldades linguísticas, a integração de alunos com necessidades educativas especiais, diferentes problemáticas, sociais e culturais, trouxeram à escola a necessidade de introduzir novas pedagogias e métodos de trabalho para responder a todas estas solicitações.

É do consenso geral a necessidade de promoção da qualidade de desempenho dos professores, mas, verifica-se que a partir da formação inicial, há, na realidade, falta de comunicação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Cooperantes, dado que estas desconhecem os objetivos definidos pela instituição formadora para as práticas pedagógicas e a planificação das atividades a desenvolver.

Para a inserção dos jovens professores na profissão, estes devem ser acompanhados por professores mais experientes que, nos primeiros anos, os ajudem na planificação e na resolução dos problemas que vão surgindo. Os primeiros anos da profissão docente são importantes para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade do professor.

É um período de grandes angústias, pelo receio de não saber dar resposta aos problemas que surjam. Diariamente, são confrontados com situações complexas que exigem resposta imediata, mas, por outro lado, podendo originar uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas conceções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si. A falta de apoio pode provocar desilusão e marcar de forma negativa o seu desenvolvimento profissional, comprometendo a qualidade do ensino.

Relativamente à formação contínua, seria necessário estabelecer parcerias com as Instituições de Ensino Superior, para se fazer a formação nas escolas onde os professores trabalham, criando dispositivos que permitissem ao professor, investigar e refletir sobre as suas práticas, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Por sua vez, as Escolas deverão, também, criar condições para que os professores possam trabalhar em conjunto, como comunidades colaborativas. Verificando-se, na maior parte das vezes, que os professores não conseguem encontrar momentos para trabalhar com os seus pares, pois, os horários não o permitem. Compete aos corpos diretivos das escolas, ao elaborar os horários dos professores, considerar esses momentos. Só assim, com o esforço de todos, será possível evoluir no sentido de melhorar as práticas e a qualidade de ensino.

3.4 QUEM DEVE AVALIAR?

A avaliação é uma prática a que o docente está habituado, avalia todos os dias os alunos: o seu interesse, o seu empenho, a sua atenção, o seu comportamento, as suas aquisições, o seu desempenho. Do mesmo modo, tem capacidade para refletir e avaliar o seu trabalho: o que é que correu bem, se conseguiu manter os alunos interessados, se houve interação, se estes estiveram ativos, se não houve distrações se os alunos compreenderam o que se pretendia, o que é que correu mal e porquê, o que se deve corrigir.

Para que o docente consiga realizar a sua autoavaliação, terá, obrigatoriamente, de distanciar-se de si próprio e analisar todos os aspetos da sua ação e das funções que desempenha.

Como refere Schön (1983, 1987), o professor deve ser um “prático reflexivo”. “O prático reflexivo” reflete “na” e “sobre a ação”, sendo que, a reflexão na ação se refere à “tomada de decisão” dos docentes quando estes desenvolvem a sua atividade em sala de aula, durante a ação, e a reflexão sobre a ação acontece fora da sala de aula, incidindo sobre o que aconteceu e ocorrendo após a ação.

Não existem dúvidas que, durante muitos anos, os docentes trabalharam cada um por si, na sua sala de aula, sem colaborar, sem trocar experiências ou dúvidas com outros colegas.

Ao abrirem-se as portas da sala de aula a outros docentes, a um olhar externo, permite-se que o professor tenha um *feedback* do seu trabalho, ajudando-o a melhorar as suas práticas. Para além disso, ao permitir-se ao colega que entre na sala de aula para colaborar, ajudar a melhorar, ajudar a experimentar outras práticas, resulta num benefício tanto para o docente que está a ser observado como para o que está a observar.

Esse trabalho colaborativo precisa tornar-se uma realidade diária nas nossas escolas.

Quando se passa para o campo da avaliação, surgem outras dificuldades. A competição, por um lado e, por outro, a incerteza sobre a imparcialidade e a competência do avaliador, se se trata de alguém pertencente à escola, ou a dúvida, caso se trate de um avaliador externo à Instituição, se este conhece a realidade do contexto escolar do docente que está a ser avaliado, se conhece a realidade daquele nível de educação ou de ensino.

3.5 O PAPEL DO SUPERVISOR NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A supervisão pedagógica tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino através da implementação de melhores formas de ensinar. O professor, como profissional reflexivo, deverá continuamente aferir e ajustar a sua ação pedagógica, na tentativa de se tornar cada vez mais competente.

Vieira e Moreira (2011:11) afirmam que, “no quadro da avaliação do desempenho, a auto supervisão pode representar a estratégia básica de auto avaliação e de desenvolvimento profissional do professor”, ainda que existam outras formas de supervisão externa que facilitem a identificação de problemas e possibilitem encontrar, conjuntamente, formas de os ultrapassar.

Concordamos com Formosinho (2002 a), quando refere que o desenvolvimento profissional dos professores deve realizar-se em equipa, no diálogo, no trabalho com os outros e na definição de objetivos comuns, tornando-se, eles próprios, profissionais reflexivos e responsáveis que compreendem a razão da sua ação e o lugar que ocupam na sociedade. É na escola e em equipa que as novas funções supervisivas têm lugar, incentivando uma cultura de trabalho reflexivo que promova o desenvolvimento de professores empenhados na melhoria da qualidade de ensino que beneficie todos os alunos.

Esta autora vê a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança que tem o seu lugar na escola como organização em processo de desenvolvimento e de re(qualificação).

Idealmente, segundo Alarcão e Tavares (2007), todos deveriam ser auto e hétero supervisores - potencialmente todos o serão - mas, é conveniente que existam membros do corpo docente com essas funções específicas.

No mesmo sentido, P. Hersey e K. Blanchard, citados por estas autoras, sustentam que o estilo do supervisor deve evoluir de acordo com a evolução da autonomia profissional do formando, ou seja, deve utilizar-se uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão.

Para Alarcão e Tavares (2007), os supervisores não podem ter a função de inspetores e avaliadores, devem, preferencialmente, sentir a responsabilidade de dinamizar iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação e que se integrem na política da escola.

Ainda de acordo com os mesmos autores (2007:45), a supervisão implica a “visão” de alguém que está próximo, que possui o conhecimento e as qualidades humanas que lhe permitam, através de um olhar “abrangente” e em profundidade, orientar o formando, ou o professor no processo de ensino/aprendizagem e no próprio desenvolvimento profissional.

Estes autores afirmam que o supervisor não será aquele que diz como fazer, mas, aquele que ajuda o professor a desenvolver capacidades de investigação-ação, num ambiente emocional estável que lhe permita o desenvolvimento das suas capacidades como pessoa e como profissional.

Num processo de desenvolvimento e aprendizagem, o supervisor “deve dominar os conteúdos programáticos, possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação”. Para além disso, deve” ter uma atitude permanente de bom senso.” Alarcão e Tavares (2007:59).

Segundo os mesmos autores (2007:52), o supervisor e o formando precisam de desenvolver “estruturas físicas, biológicas, psíquicas, sociais, culturais multi e transculturais já adquiridas, num processo de informação - reflexão - ação – reflexão”, e em que a ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano.

Ao envolverem-se na investigação das suas práticas, através de estratégias de investigação-ação, os professores necessitam de uma reflexão sistemática sobre a ação. Essa reflexão deverá levá-los à utilização de processos de escrita narrativa sobre a profissão, sobre as suas dúvidas, os aspetos mais ou menos positivos da sua atividade docente, sobre os alunos, sobre a escola ou sobre políticas educativas.

Neste sentido, Sá-Chaves (2005) considera que os portefólios reflexivos são como instrumentos de diálogo do professor, com ele próprio e com o supervisor, num processo continuado, agindo sobre a sua própria transformação, definindo objetivos, tomando decisões e fazendo opções, reorientando-se, permanentemente, no sentido do seu autodesenvolvimento, em que “o professor é o principal ator”. (Alarcão e Tavares, 2007:106)

Os portefólios, como instrumentos de avaliação, devem conter evidências não só das descrições das ações vivenciadas pelo professor, mas, também, outra documentação “refletidamente seleccionada e significativamente comentada e organizada” (Alarcão e Tavares, 2007:105), de forma a permitirem “o conhecimento aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso, isto é, o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática.”, (Sá Chaves, 2004:16).

Para Roldão (2008), a capacidade (ou prática) reflexiva dos professores exige o recurso a conhecimento teórico e prático prévios e a uma teorização problematizadora das práticas que permitirão a produção de conhecimento suscetível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações. Surge assim a ideia do professor – investigador, do professor prático reflexivo, inserido numa comunidade de professores aprendentes, produtora de novos conhecimentos.

Concordamos com Alarcão e Tavares (2007), quando referem que o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências e ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe, para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta, devendo fazê-lo em clima de encorajamento, em que apenas a relação é diferente, que, por ser mais próxima, pode ser mais dialogante e mais pessoal, pois é uma relação entre adultos.

Estes autores afirmam que, na atual conjuntura, é necessário que se pense a supervisão e a melhoria das aprendizagens que lhe está inerente, não só na sala de aula, mas em toda a escola, na dinâmica e nas interações entre os professores, na dimensão didática, institucional, educativa, mantendo como denominador comum a dimensão formativa de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, docentes e funcionários.

Acrescentam ainda que, sendo o objeto da supervisão o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação, a constante atitude de reflexão de uma escola em aprendizagem e desenvolvimento não deixa agudizar os problemas, pois, estes são prontamente resolvidos.

No entanto, a avaliação do desempenho docente não está, muitas vezes, de acordo com os objetivos formativos e de desenvolvimento profissional que deveria ter como prioritários. Formosinho e Machado, citados por Vieira e Moreira (2011:22), consideram que “a associação entre supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, remetendo-a para uma função “administrativa de controlo em que a eficiência e a produtividade são a palavra de ordem”, “longe de uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos professores” (Afonso, 2010, citado por Vieira e Moreira, 2011:22).

Fernandes (2008) refere que, em qualquer modelo de avaliação, encontramos duas lógicas que parecem incontornáveis: uma associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, remetendo para uma avaliação mais contextualizada e formativa e a outra centrada na responsabilização e prestação de contas, com a finalidade de medir e quantificar, que remete para uma avaliação sumativa.

No mesmo sentido, Vieira e Moreira (2011) consideram que, no contexto de avaliação do desempenho docente, com implicações diretas na progressão na carreira, o potencial formativo da supervisão pode ser fortemente reduzido se esta ação for associada à observação e ao controlo do trabalho do professor.

A avaliação dos docentes trouxe para as escolas e para os professores um excesso de burocratização que prejudica a sua atividade docente e retira tempo para o trabalho colaborativo, de investigação e pesquisa.

Moreira, citado por Moreira (2011:23), reconhece que a ação do supervisor/avaliador será sempre potenciadora de estratégias de forte resistência por parte do professor avaliado/supervisionado, ainda que pareça haver consenso e respeito entre eles, de acordo com as regras de conduta institucionais.

Se não existir confiança entre avaliado e avaliador, os objetivos formativos, de alteração das práticas e de melhoria do desempenho dificilmente serão alcançados.

3.6 QUE ELEMENTOS SE DEVEM CONSIDERAR NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE?

Para se avaliar um docente, devem ter-se em conta os resultados dos alunos?

É evidente que a principal função do docente é fazer com que os alunos aprendam, o principal objetivo do ensino é a aprendizagem. Mas, quando se trata de realidades sociais diferentes, o nível sociocultural e económico das famílias dos alunos, o seu interesse pela escola, a importância que dão à escola, ao conhecimento que aí é transmitido ou às aprendizagens que aí são realizadas, os professores encontram-se em iguais condições se exercerem funções numa escola inserida num bairro económica e socialmente favorecido ou se trabalharem em bairros problemáticos?

A avaliação pelos pais e encarregados de educação deve ser considerada na avaliação dos professores?

Todos os encarregados de educação têm capacidade para avaliar o professor? Têm o conhecimento suficiente do seu trabalho para o avaliar?

No nosso país em que grande parte da população portuguesa tem ainda um nível baixo de escolaridade, certamente será muito complicado avaliar o desempenho dos professores dos seus educandos. Poderão saber se estes têm uma boa relação com os alunos, se conseguem manter a disciplina na aula, mas conseguirão avaliar o seu envolvimento no trabalho ou os seus desempenhos profissionais?

A autoavaliação é um dos elementos previstos na avaliação dos docentes e é certamente um elemento muito importante a ter em conta na avaliação.

Se se pretende que os docentes sejam profissionais reflexivos, que diariamente repensem o seu trabalho no sentido de se tornarem cada vez melhores profissionais, tem que se ter em conta a sua autoavaliação como elemento fundamental da sua avaliação.

CAPÍTULO II METODOLOGIA

1 QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Com base no objetivo geral deste estudo, que é o de analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percebido pelos professores participantes neste estudo, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola, identificaram-se as seguintes questões do estudo:

- Que Concepções têm os Avaliados e Avaliadores sobre Avaliação do Desempenho Docente?
- Que Práticas Desenvolvem os Avaliados e os Avaliadores?
- Qual o Impacto da Avaliação do Desempenho Docente nas Práticas Profissionais dos Docentes?
- Que Concepções têm os Órgãos de Gestão da Avaliação do Desempenho Docente?
- Qual o Impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento organizacional da Escola?

1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De acordo com as questões enunciadas foi possível delinear os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as Concepções dos Avaliadores e Avaliados sobre a Avaliação do Desempenho Docente;
- Caracterizar as Práticas de Avaliadores e Avaliados no Processo de Avaliação do Desempenho Docente;
- Caracterizar o Impacto da Avaliação do Desempenho Docente nas Práticas Profissionais dos Docentes;
- Caracterizar as Concepções dos Órgãos de Gestão da Escola sobre a Avaliação do Desempenho Docente;

- Caracterizar os Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Organizacional da Escola.

2 OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 PARADIGMA DO ESTUDO

Tendo como objetivo desta pesquisa analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percebido pelos professores participantes neste estudo, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola, consideramos que este trabalho pode configurar-se como um precioso contributo para a mudança de atitude face à avaliação de desempenho docente.

Para desenvolvimento desta investigação, com base nas questões do estudo e nos objetivos que pretendemos atingir, começamos por optar pela investigação qualitativa ou naturalista. Verificamos, no entanto, a necessidade de a complementar com dados quantitativos, uma vez que o modelo de avaliação instituído em 2007 sofreu algumas alterações, durante o tempo que decorreu este estudo, sentimos necessidade de recolher a opinião de um maior número de docentes sobre o modelo, as respetivas alterações que foram surgindo e as implicações de todo este processo.

Como afirma Quivy (2008), um “plano de investigação pode ser continuamente adaptado e cada método pode prestar os serviços esperados”. Neste sentido, e uma vez que as escolhas metodológicas e científicas devem reger-se “por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa,1991:30), a utilização em conjunto dos dois tipos de abordagem permite uma investigação mais alargada, para ajudar a clarificar esta problemática.

Em educação, a realidade diária depende da experiência individual e da conceção simbólica que cada um faz dessa realidade e é interpretada de diferentes formas pela sociedade. Assim, também a análise de situações educativas se torna mais difícil dado que as perceções e os comportamentos humanos são extremamente subjetivos, não podendo ser estudados à maneira das ciências exatas, onde não se conseguem isolar variáveis e factos individuais. O recurso a diferentes abordagens,

utilizando a “precisão” de análise do paradigma quantitativo com as descrições e esclarecimentos preciosos de carácter interpretativo, é “uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos” (Salomon, citado por Coutinho, 2004:444).

Como resposta às questões colocadas pelos desafios atuais da investigação em educação, têm surgido várias abordagens relacionadas com uma nova atitude perante a pesquisa em que “os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos ‘quadros de referência’ por eles sustentados. (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

Cupchik (2001), citado por Duarte (2009), considera que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, estão interrelacionadas, uma vez que, enquanto a pesquisa quantitativa se ocupa de ordens de grandeza e contribui para a identificação precisa de processos relevantes, a pesquisa qualitativa ajuda a interpretar medidas, a compreender o que não é quantificável e proporciona a base da descrição desses processos.

Também Lukas e Santiago (2004), citados por Coutinho (2004:444), constataam que, atualmente, as experiências mais explícitas e com maior sucesso, integrando as duas abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, são, precisamente, no âmbito das investigações sobre avaliação.

No mesmo sentido, Carmo e Ferreira (1998:176) afirmam que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”.

Manuela Esteves, em Lima e Pacheco (org.) (2006), é da mesma opinião pois, sustenta que “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los e interpretá-los com rigor (...) como, com igual rigor, tentar explicá-los”.

Deste modo, e de acordo com Coutinho (2004), que considera que a opção metodológica do investigador deve ser imposta pelo problema a investigar e não pela preferência por uma ou outra metodologia ou paradigma, decidimos complementar a metodologia qualitativa, apoiada pela entrevista semiestruturada com a metodologia quantitativa, apoiada num questionário. Começamos por realizar

quatro entrevistas a docentes de diferentes departamentos curriculares, dois avaliados e dois avaliadores, um deles a desempenhar funções no Órgão de Gestão. A partir dos indicadores que emergiram das respostas obtidas, elaboramos um questionário que foi aplicado a 82 docentes que, no entanto, trabalham no mesmo contexto (Agrupamento Lilás).

Pretendemos, a partir do conhecimento e da compreensão que se tem dos diferentes atores e do modo como entendem e se envolvem na vida da escola, interpretar e descrever os seus “significados” sobre a relação entre a avaliação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. A partir da análise dos dados recolhidos, desejamos conhecer como as diferentes pessoas envolvidas entendem a avaliação do desempenho docente.

2.2 DESIGN DO ESTUDO

Este estudo inclui-se na metodologia de um «estudo de caso» dado que ocorre num Agrupamento de Escolas, onde pretendemos realizar uma pesquisa sobre uma questão particular, “no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos” (Yin, 1994).

Nesta abordagem metodológica, procuramos compreender o problema em estudo, do ponto de vista do investigador. É uma pesquisa circunscrita a um espaço e a um tempo, ou seja, é singular, pois não se pretende representar o mundo, mas, representar o caso. Tem como intuito proporcionar uma perspetiva global, tanto quanto possível congruente e integral do objeto em estudo.

O estudo de caso aplica-se à investigação em educação, quando se pretende responder ao “como?” e “porquê?” da situação em estudo e tem como objetivo “explorar, descrever ou explicar” (Yin, 1994).

De acordo com Merriam, citado por Bogdan e Biklen (1994:89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Yin (1994) afirma que: “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006:2).

Este estudo, ao incidir sobre um conjunto de sujeitos que trabalham e se relacionam num mesmo contexto, neste caso num agrupamento de escolas do Ensino Básico (designado Agrupamento Lilás, por razões de anonimato), procurando entender de que forma os atores individuais e coletivos se posicionam e atuam no contexto educacional em que se situam, de forma a poder descrever intensamente o objeto realçando o que ele tem de importante e específico.

Assim, a nossa investigação é norteada, principalmente, por objetivos de natureza descritiva e interpretativa, mas complementada com dados quantitativos que ajudam a clarificar as questões do estudo. Enquanto estudo de uma situação, pretende, de acordo com Stake (1988), descrever uma situação que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja tanto quanto possível interessante e iluminativa. Esta investigação pretende “chamar a atenção para o que há de interessante, original e surpreendente na situação estudada, objectivo que pode ser muito bem servido por um relato narrativo”. (Ponte 2006:10)

Um estudo de caso é sempre bem delimitado, pode ser semelhante a outros já realizados, mas tem sempre um carácter distinto, próprio. O objeto estudado é tratado como único, como uma representação singular da realidade. Como tal, não é preocupação de um estudo de caso fazer generalização dos resultados; “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994:66).

Neste sentido, não pretendemos generalizar as conclusões da nossa investigação, mas sim que este estudo possa ser mais um olhar sobre a problemática da “Avaliação do Desempenho Docente”, de modo a contribuir para um melhor conhecimento da realidade que se vive atualmente nas escolas.

Tendo em conta as particularidades de um estudo de caso e tentando compreender de que forma a avaliação de desempenho afeta a vida dos professores e da escola, optamos pela aplicação de metodologias sensíveis à complexidade e adaptados ao contexto. Deste modo, recorreremos às entrevistas, à recolha documental e ainda à

aplicação de questionário. Esta escolha prende-se, naturalmente, com as finalidades do estudo e com os condicionalismos existentes.

2.3 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para este estudo e de acordo com os objetivos formulados, necessitamos criar alguns instrumentos que permitissem colocar-nos do ponto de vista de um observador externo. Assim, elaboramos os seguintes instrumentos de recolha e observação:

- Uma ficha de caracterização para aplicar aos docentes entrevistados (Anexo I);
- Uma entrevista semiestruturada a aplicar a um pequeno número de docentes (Anexo II);
- Um questionário a aplicar aos 82 docentes que constituem a amostra (Anexo III).

Estes instrumentos possibilitaram a recolha de informação, de acordo com a questão do estudo, tendo em conta os objetivos enunciados.

2.3.1 A ENTREVISTA

A entrevista, em investigação, tem como objetivo a produção de um discurso sobre um determinado tema, no âmbito da problemática a investigar. Permite, ao investigador, conhecer a forma como os diferentes atores interpretam determinados aspetos do problema.

Se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível. (Quivy e Van Campenhoudt, 2008:192).

A entrevista é o elemento por excelência da investigação qualitativa, por permitir a obtenção de informação e recolha de dados na linguagem do entrevistado, possibilitando uma maior proximidade e interação entre os sujeitos entrevistado e o entrevistador. Optamos pelas entrevistas semiestruturadas pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Realizamos quatro entrevistas semiestruturadas, a dois docentes

avaliados e a dois docentes avaliadores, um dos quais com funções de direção no agrupamento.

Estes docentes foram entrevistados na escola onde exercem funções, em hora acordada previamente, numa sala que estava desocupada.

A entrevista foi organizada em Blocos, de acordo com os temas que nos permitiram definir os objetivos e as questões a formular. As questões que constituem cada bloco funcionam, apenas, como orientação para o entrevistador.

A entrevista foi estruturada da seguinte forma:

- No Bloco A, foram indicados os objetivos da entrevista, como forma de a legitimar e procurar motivar o entrevistado, explicitando a importância da sua colaboração e o interesse para a continuação do estudo, agradecendo a sua colaboração e disponibilidade;
- No Bloco B, procuramos identificar as Implicações da Avaliação de Desempenho Docente nas Dinâmicas Organizacionais, nomeadamente, no trabalho ao nível dos departamentos, nos Conselhos de Turma, no sucesso dos alunos, na melhoria do ensino, qual o reflexo na vida dos professores, na dos alunos, no desempenho do professor, na qualidade do serviço prestado e no desenvolvimento da instituição;
- No Bloco C, pretendemos compreender que mudanças se verificam na forma como os professores estão a trabalhar, nomeadamente, ao nível do trabalho cooperativo e da preocupação com a formação contínua;
- No Bloco D, procuramos saber quais as implicações da introdução do modelo na prática pedagógica dos docentes;
- O Bloco E visa identificar as expectativas dos professores face à Avaliação do Desempenho Docente;
- O Bloco F pretende compreender as implicações que a Avaliação do Desempenho Docente tem nas relações interpessoais, dentro da Escola.

Após a transcrição das entrevistas, devolvemos os protocolos (Anexo IV) das mesmas aos participantes para que as validassem, conferindo a veracidade das informações, dando-lhes a possibilidade de completar ou explicitar o que entendessem. Passamos de seguida à análise de conteúdo das mesmas. O método de análise de conteúdo utilizado foi a análise categorial temática (Bardin,

2008). O objetivo desta análise foi o de perceber as concepções dos participantes sobre a avaliação do desempenho docente, através das palavras que constituem o seu discurso, e que, após a sua quantificação, possibilitaram a elaboração dos questionários.

2.3.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Yin (2005:126), um ponto forte importante dos estudos de caso é a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência. Deste modo, a recolha documental centrou-se em documentos da escola, relevantes para o estudo.

Os documentos analisados referem-se aos anos letivos 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011. Foram analisados o Projeto Educativo, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Relatório de Auto-Avaliação e as atas das reuniões da Comissão de Coordenação da Avaliação Docente (CCAD), da CCAD com os professores relatores e com os professores; foram também analisados portefólios dos professores.

Esta análise, foi muito útil para, juntamente com o resultado das entrevistas, permitir a elaboração do inquérito por questionário.

2.3.3 O QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário é um processo de recolha de dados, que visa obter informação acerca dos conhecimentos dos inquiridos, “os seus valores e as suas opiniões” (Quivy e Campenhoudt, 2008), através de questões apresentadas por escrito, que devem ser respondidas também por escrito. Por ser aplicado a um número grande de pessoas, é previamente codificado, para se facilitar a seleção da resposta pelos inquiridos.

Este instrumento é de simples análise e possibilita a recolha de informação de uma forma rápida, sem grandes custos, e sem dificuldade para os inquiridos. Neste aspeto, o questionário considera-se um instrumento muito útil de recolha de dados, quando é bem construído, pois “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário” (Hill e Hill, 2005: 83).

Este tipo de instrumento permite-nos obter dados que, por serem quantificáveis, transmitem ao investigador uma sensação de conforto perante as descobertas feitas. Os números falam por si só, e se bem que possam ser redutores da realidade estudada, têm a vantagem de transmitir uma realidade menos sujeita a interpretações. O objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento desse objeto. A quantidade caracteriza “o objecto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes (...) a quantidade é expressa por um número.” (Triviños, 1995: 66-67).

Tuckman (2002:15-17) diz-nos que “a investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação”, mas adianta que “a interpretação dessas respostas pode não ser a mais correta, dado não existir um termo de comparação”. O autor é de opinião que o inquérito é “uma técnica potencialmente muito útil em educação (...) [e] tem um valor inegável na recolha de dados”, o que é reiterado por Bell (1997:100), quando nos diz que “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (...)”.

Na elaboração do inquérito por questionário que aplicamos (Anexo III) procuramos usar uma linguagem simples, clara e neutra, pois, é necessário “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das questões, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado” (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Este questionário é constituído por sessenta questões “fechadas” e três questões “abertas”. Nas primeiras, os inquiridos selecionaram para cada questão, de acordo com as suas perceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente, uma das opções: **Discordo totalmente; Discordo; Não tenho opinião; Concordo; Concordo totalmente.**

Este tipo de resposta fechada permite, ao inquirido, opções que poderiam, de outro modo, não contemplar, por esquecimento ou por não as considerarem relevantes. Para além disso, a unidade da forma facilita o tratamento dos questionários.

O questionário, na sua introdução, explica o objetivo do estudo e garante a confidencialidade dos dados, de forma a permitir que os entrevistados respondam com sinceridade, sem reservas nem constrangimentos. Para além da introdução, é

constituído por duas partes. Na parte A constam as instruções de preenchimento, as questões “fechadas” e as questões “abertas” e a parte B, o preenchimento dos dados biográficos dos inquiridos. Como já foi dito, o questionário foi construído com base no resultado de uma primeira análise ao conteúdo das entrevistas realizadas.

Das sessenta questões “fechadas”, cinquenta e seis eram afirmativas e apenas quatro eram frases negativas. Introduzimos algumas questões com o mesmo significado, formuladas de maneira diferente, com o objetivo de detetar alguma falta de sinceridade nas respostas por comparação dos resultados. Na redação das questões, procuramos que estas tivessem um tom neutral, de forma a não levantar reações que pudessem enviesar as respostas.

O questionário em causa é “de administração direta”, foi entregue, em mão, a 82 Docentes: 8 docentes da Educação de Infância, 27 docentes do 1.º Ciclo, 25 docentes do 2.º ciclo, 29 docentes do 3.º ciclo correspondente a 80% dos docentes de cada nível de educação e ensino do agrupamento, abrangendo todos os grupos de recrutamento. Era nossa intenção aplicar os questionários a todos os docentes do agrupamento mas, por dificuldade de encontrar todos os docentes, devidos aos seus horários e ao nosso próprio horário, não nos foi possível. No entanto, prestamos os esclarecimentos necessários e asseguramos a confidencialidade das pessoas envolvidas.

Dos 82 questionários entregues, foram devolvidos 2 dos docentes da Educação de Infância, correspondendo a 25%, 13 dos docentes do 1.º Ciclo, correspondente a 48%, 13 dos docentes do 2.º Ciclo, correspondendo a 52%, e 18 dos docentes do 3.º Ciclo, correspondendo a 62%. Foram assim devolvidos 46 questionários, correspondendo a 56% dos questionários distribuídos.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Tal como referimos anteriormente, para a análise das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo de (Bardin, 2008). Após a transcrição do registo áudio das entrevistas (Anexo IV), procedemos a uma primeira leitura flutuante e ao recorte do discurso. Numa primeira fase surgiram um conjunto de ideias chave que fomos reorganizando e ajustando à medida que avançávamos no processo de análise e

nos reposicionávamos relativamente ao nosso objeto de estudo e questões da investigação.

Deste processo, emergiram 7 categorias e 22 subcategorias que, por sua vez, se subdividem em 69 indicadores que resultaram do recorte e organização do discurso/conteúdo do protocolo de cada uma das entrevistas (Anexo II). Começamos por construir uma primeira grelha de análise (Anexo V) que serviu de base à grelha final (Anexo VI). Com base na grelha obtida, procedemos à análise individual de cada uma das entrevistas (anexo VI). Posteriormente, procedemos de igual forma com o texto resultante das perguntas abertas (Anexo VII).

Para obter uma visão global e comparativa da perspetiva de todos os entrevistados, procedemos à elaboração de grelhas síntese por categoria, subcategoria e indicadores, com a respetiva quantificação de cada um dos entrevistados, e o total de unidades de registo.

No questionário, no que diz respeito às questões abertas, recorremos também à análise de conteúdo de (Bardin, 2008), nas questões fechadas, numa primeira fase procedemos à respetiva quantificação e ao cálculo das percentagem das respostas em programa Excel, posteriormente agrupamos as questões seguindo a lógica das categorias, subcategorias e questões do inquérito (Anexo VIII), o que nos permitiu captar outras perspetivas de análise.

A partir do resultado dos inquéritos, construímos, numa primeira fase, um gráfico por cada pergunta (Anexo IX) e mais tarde, para facilitar a análise e discussão dos resultados, elaboramos gráficos por subcategoria, agrupando perguntas.

Após todo o processo de análise e triangulação dos dados, emergiram quatro grandes temas:

Tema 1 – A Importância e as Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes;

Tema 2 – O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação;

Tema 3 – A Supervisão como Aspeto Central do Processo de Avaliação de Desempenho: o Relator e o Avaliado;

Tema 4: O Impacto da Avaliação de Desempenho Docente no Contexto do Estudo.

No capítulo III apresentaremos as categorias, as subcategorias e os indicadores que os integram e enquadram.

2.5. TRIANGULAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS DADOS

A triangulação e validação dos dados foi efetuada através do cruzando dos dados das entrevistas da análise documental e dos inquéritos aos docentes.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

3.1 IDENTIDADE

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (P.E.A.), aprovado em julho de 2011, o Agrupamento onde decorreu o estudo é formado por quatro estabelecimentos de educação e de ensino, abrangendo a Educação Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, totalizando, aproximadamente, 1500 alunos e está localizado numa freguesia de Lisboa.

A população residente caracteriza-se por uma grande homogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, quer quanto ao grau de instrução e idade. Prevalecem os estratos sociais médios e superiores, as profissões técnicas e científicas, que exigem elevados níveis de escolarização. Por esse motivo, a maior parte dos alunos deste Agrupamento provém de agregados familiares que se integram na chamada classe média, do ponto de vista socioeconómico e culturalmente favorecidos, havendo um número significativo de pais com formação académica superior. (P.E.A., 2011)

Este facto, aliado às características e lógicas de ação da liderança e gestão da prestação do serviço educativo e dos resultados, que mereceram a qualificação de muito bom na Avaliação Externa realizada entre 11 e 13 de abril de 2012, contribuem para que este agrupamento seja reconhecido por toda a comunidade educativa.

3.2 OS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO DO AGRUPAMENTO

Por questões de anonimato, serão aqui atribuídos nomes fictícios aos estabelecimentos de ensino do agrupamento. Assim, um dos Jardins de Infância, aqui denominado Jardim Amarelo, tem seis salas de atividades.

Uma das Escolas do 1.º Ciclo, denominada Escola Laranja que funciona num edifício tipo P3 adaptado com seis núcleos (dezoito salas), tem também quatro zonas de trabalho comuns a cada núcleo e uma sala onde funciona uma unidade de apoio especializado (UAE).

A outra Escola do 1º ciclo e Jardim de Infância, Escola Verde, tem doze salas de aula para o 1º ciclo e quatro salas de atividades para a educação pré-escolar. (P.E.A., 2011).

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, a Escola Azul, é a escola sede do Agrupamento. A nível de instalações tem treze salas de aula, uma sala TIC, quatro laboratórios – dois de Ciências e dois de Física/Química, três salas para Educação Visual e Tecnológica, uma sala de Música, um ginásio, uma biblioteca escolar, um campo exterior de jogos, sala de alunos, bar de alunos, cozinha e refeitório, um gabinete de apoio ao aluno. (P.E.A., 2011).

3.3 ESTRUTURAS DE APOIO

Para além dos órgãos de administração e gestão e demais estruturas de orientação educativa, para uma melhor resposta educativa ao Agrupamento, existem ainda os seguintes estruturas de apoio:

Educação Especial, que presta apoio especializado a crianças e alunos com necessidades educativas especiais integradas nos vários estabelecimentos. Esta intervenção tem um carácter transversal, visando proporcionar uma resposta educativa integrada aos 79 alunos, desde a educação pré-escolar até à conclusão do ensino básico.

O Serviço de Psicologia e Orientação é assegurado por uma psicóloga que desenvolve a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensinos básico do Agrupamento. (P.E.A., 2011).

3.4 FAMÍLIAS

Embora exista uma grande diversidade, o agregado familiar é constituído, na sua maioria por 3 ou 4 elementos, sendo 97% das famílias de nacionalidade Portuguesa.

A maioria dos pais possui habilitação literária superior, sendo 49,38% a percentagem de pais licenciados.

Os pais têm uma alta expectativa em relação aos desempenhos escolares e ao futuro dos seus filhos, sendo, por isso, muito exigentes relativamente à qualidade do serviço educativo prestado. Por outro lado, e devido à exigência das suas atividades profissionais, os encarregados de educação tendem a responsabilizar a escola, para além do que é normalmente previsto, e a prolongar, por demasiado tempo, a permanência dos educandos no espaço escolar. (P.E.A., 2011).

3.5 ALUNOS

Os alunos distribuem-se pelos seguintes estabelecimentos de educação e ensino, de acordo com o Quadro 1. (Ano letivo 2010/2011)

Quadro 1. Distribuição dos Alunos por Nível de Escolaridade e por Estabelecimento.

Escolas	JI		EB1		JI		EB1		EB2,3		Totais	
	Nº Salas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Salas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos
Pré-Escolar	6	145	0	0	4	100	0	0	0	0	10	245
1º Ciclo	0	0	12	280	0	0	12	273	0	0	24	553
2º Ciclo									14	362	14	362
3º Ciclo	0	0	0	0	0	0	0	0	13	322	13	322
Total de Turmas e Alunos no Agrupamento											61	1477

In Projeto Educativo do Agrupamento (2011)

O sucesso escolar obtido nos últimos 3 anos letivos (2007/2008 a 2009/2010) é superior a 90%, conforme se pode observar no quadro 2.

Quadro 2. Percentagem do Sucesso/Insucesso dos Alunos

2007/2008			2008/2009			2009/2010		
1º ciclo		0,00%	1º ciclo	95,81%	4,19%	1º ciclo	96,95%	3,05%
2º ciclo	90,00%	10,00%	2º ciclo	92,54%	7,46%	2º ciclo	94,05%	5,95%
3º ciclo	86,67%	13,33%	3º ciclo	95,14%	4,86%	3º ciclo	88,50%	11,50%
Agrupamento 88,21%			Agrupamento 93,87%			Agrupamento 91,40%		

In Projeto Educativo do Agrupamento (2011)

3.6 PESSOAL DOCENTE

No Agrupamento, exercem funções 134 docentes, sendo sete da Educação Especial, doze educadores de infância, trinta e três professores do 1º ciclo e oitenta e dois do 2º e 3º ciclos (Quadro 3).

Quadro 3. Vínculo do Pessoal Docente (Ano letivo 2010/2011)

	Educação Especial	Educadores de Infância	Professores do 1º ciclo	Professores do 2º e 3º ciclos	Nº total	%
Quadro de Escola/ Agrupamento	5	9	23	43	80	59,7%
Quadro de Zona Pedagógica	0	2	7	12	21	15,7%
Contratado	2	1	3	27	33	24,6%
Total	7	12	33	82	134	

In Projeto Educativo do Agrupamento (2011)

Os quadros seguintes apresentam a qualificação para o ensino e a experiência profissional do corpo docente. De realçar que, entre 2006 e 2010, entraram no Agrupamento 48% do corpo docente atual.

Quadro 4. Qualificação para a Docência (Ano letivo 2010/2011)

Qualificação para a docência	Nº de docentes	%
Profissionalizados	123	96,9%
Com habilitação própria	4	3,1%

In Projeto Educativo do Agrupamento (2011)

Quadro 5. Habilitações dos Docentes (2010/2011)

Habilitações	Nº de docentes	%
Bacharelato	5	3,9%
Licenciatura	113	89,0%
Mestrado	9	7,1%
Doutoramento	0	0,0%

In Projeto Educativo do Agrupamento

Quadro 6. Experiência Profissional dos Docentes (Ano letivo 2010/2011)

Experiência profissional dos docentes	<5 anos	de 5 a 9 anos	de 10 a 19 anos	de 20 a 29 anos	de 30 a 34 anos	>35 anos
Nº de docentes	7	16	40	41	17	6
%	5,5%	12,6%	31,5%	32,3%	13,4%	4,7%

In Projeto Educativo do Agrupamento

3.7 ASSOCIAÇÕES DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No Agrupamento existem três Associações de Pais. Todas estas associações foram constituídas antes da criação do Agrupamento.

Tal como consta no Plano Anual de Atividades, os projetos das Associações de Pais visam participar na conceção e no desenvolvimento de iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação e do ensino.

Estas Associações têm-se revelado sempre muito empenhadas na vida da escola, designadamente através da sua representação nos Órgãos de Gestão, Conselho Geral e Conselho Pedagógico. (P.E.A., 2011)

3.8 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Começamos por selecionar quatro docentes de diferentes departamentos, dois avaliados e dois avaliadores, um dos quais com funções na Direção do Agrupamento, para a realização das entrevistas. Esses docentes exercem funções no Agrupamento há mais de 6 anos. A finalidade das entrevistas foi devidamente explicitada no ponto 2.3.1.

Os questionários foram distribuídos a 80% dos docentes de cada nível de educação e de ensino do agrupamento, com o objetivo de, relativamente ao problema em estudo, se recolher a opinião de uma maior variedade de docentes, com diferentes situações profissionais, e, ainda, por o modelo de avaliação docente ter sofrido algumas alterações, durante o tempo em que este estudo decorreu.

3.8.1 OS ENTREVISTADOS

Com o objetivo de caracterizar os participantes do estudo, distribuímos uma ficha para recolha dos seus dados de identificação (Anexo I), relativamente ao sexo, à idade, e para a sua caracterização profissional: a formação académica (formação inicial e outras qualificações) e ao número de anos de experiência profissional.

Quadro 7: Dados de Identificação dos Entrevistados

Entrevistados	Género	Idade	Situação Profissional	Formação Académica	Outras Qualificações	Experiência Profissional
E1	Feminino	+ 64 anos	Quadro de Zona Pedagógica	Línguas e Literaturas Modernas, Variante Português/Francês	Mestrado em Literatura Francesa	18 anos
E2	Feminino	Entre 47 e 52 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura em Pintura	Frequência do 3º ano de História da Arte	24 anos
E3	Feminino	Entre 47 e 52 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Variante Português/Francês		26 anos
E4	Feminino	Entre 53 e 58 anos	Quadro de Agrupamento	Curso de Professores do 1.º Ciclo	Cuso de Estudos Superiores em Supervisão e Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar	34 anos

No Quadro 7, apresentamos os dados dos entrevistados no que concerne ao género, idade, situação profissional, formação académica e anos de serviço, como docentes.

3.8.2 Os INQUIRIDOS

Quadro 8: Sexo (Género) dos Inquiridos

Género	Número de Participantes	Percentagem
Feminino	40	87%
Masculino	6	13%

O Quadro 8 apresenta o número e percentagem relativamente ao género dos inquiridos.

Quadro 9: Faixa Etária dos Inquiridos

Faixa Etária	Número de Participantes	Percentagem
25 – 30	1	2,2%
31 – 46	24	52,2%
47 – 52	10	21,7%
53 – 58	10	21,7%
59 – 64	1	2,2%

No quadro 9, estão representadas as faixas etárias e a percentagem de inquiridos em cada faixa etária.

Quadro 10: Nível de Ensino onde os Inquiridos Exercem Funções

Nível de Ensino onde Exerce Funções	Número de Participantes	Percentagem
Pré-Escolar	2	4,3%
1.º Ciclo	13	28,3%
2º Ciclo	13	28,3%
3º Ciclo	18	39,1%

No Quadro 10, apresentamos o número e a percentagem de inquiridos de cada nível de ensino.

Quadro 11: Formação Académica dos Inquiridos

Formação Académica	Número de Participantes	Percentagem
Bacharelato	1	2,2%
Licenciatura	41	89,1%
Mestrado	4	8,7%

O Quadro 11 resume a formação académica dos inquiridos.

Quadro 12: Tempo de Serviço dos Inquiridos

Anos de Serviço	Número de Participantes	Percentagem
< 5	2	4,3%
5 – 10	11	23,9%
11 – 20	12	26,1%
21 – 30	12	26,1%
> 30	9	19,6%

No Quadro 12, apresentamos o tempo de serviço dos inquiridos.

4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Por se tratar de um estudo de caso exploratório, os resultados não são generalizáveis, embora possam constituir uma referência e um ponto de partida para uma reflexão no contexto de estudo, facto que consideramos relevante.

Temos a noção de que deveríamos ter realizado entrevistas a mais docentes com responsabilidades neste processo e com responsabilidades nos diferentes níveis, mas, tal não nos foi possível por falta de tempo e, também, pelo facto de haver uma alteração de papéis, responsabilidades e estatuto, uma vez que o modelo de avaliação do desempenho sofreu, ao longo do tempo em que decorreu o estudo, algumas alterações legislativas que nos dificultaram a investigação. Entendemos que o facto de termos optado por aplicar um inquérito por questionário, para recolher um maior número de opiniões sobre esta problemática e conhecer a opinião dos docentes do agrupamento, de certa forma permitiu o equilíbrio e a representatividade da amostra.

5 PREOCUPAÇÕES ÉTICAS NA INVESTIGAÇÃO

Nos estudos de natureza qualitativa/interpretativa, as questões éticas e deontológicas devem estar sempre presentes, devendo o investigador observar algumas regras de proteção dos participantes (Sieber, citado por Lima, 2006), como o recurso ao anonimato, através da utilização de pseudónimos, minimizando os riscos, para o participante, bem como o “respeito”, a atenção e a “preocupação com o bem-estar” das pessoas. Deve, ainda, identificar-se a relevância do estudo para os sujeitos envolvidos.

O consentimento informado e voluntário dos sujeitos é fundamental. Assim, informamos os entrevistados/participantes dos objetivos da investigação que pretendíamos realizar, da metodologia a adotar e da duração provável da sua participação. Comunicámos-lhes o processo de recolha de dados, nomeadamente a necessidade de gravação áudio das entrevistas.

O investigador deve abster-se, também, de emitir juízos de valor sobre o objeto do estudo, por essa razão, assumimos, sempre, uma atitude de respeito para com as pessoas, para com o estudo e, para connosco próprios. Esta foi a postura que assumimos ao longo de todo o trabalho.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados do estudo de caso exploratório que desenvolvemos no Agrupamento Lilás e que tinha como objetivo central analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percecionado por estes professores, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola.

A especificidade desta modalidade de avaliação leva-nos a questionar como decorreu a organização do processo de avaliação, as lógicas de ação, os constrangimentos, as potencialidades e resultados da avaliação.

Tendo como referência a problemática de estudo, o quadro conceptual, ainda que flexível, a que recorremos e explicitámos, em particular, no capítulo I, as entrevistas realizadas, os inquéritos aplicados, a recolha documental, todo um processo de análise que efetuamos, bem como a triangulação e sistematização necessária, emergiram quatro grandes temas, que por sua vez deram origem a 7 categorias e 22 subcategorias que apresentamos de forma sintética no quadro 8.

Quadro 13: Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Conceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Importância da Avaliação do Desempenho Docente
	Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente
O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	Dimensões/ Domínios da Avaliação na Perspetiva dos Docentes
	Intervenientes no Processo
	Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente
Constrangimentos do Modelo	A Complexidade do Articulado
	Muito Burocrático
	As Fragilidades da Supervisão
	Relação entre a Avaliação e a Progressão na Carreira
Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator
	Dilemas do Relator Ser ou Não Par Ser do Mesmo Agrupamento ou Ser Externo
	A Avaliação Formativa como Fundamental para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes
Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente	Nos Resultados dos Alunos
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes
	No Desenvolvimento Organizacional
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes
	Intensificação do Trabalho do Docente
	No Desempenho do Docente

Categorias	Subcategorias
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	No Sucesso dos Alunos
	No Desenvolvimento da Instituição
Propostas de Melhoria na Avaliação de Desempenho	Os Diversos Contextos de Trabalho e a Avaliação dos Docentes
	Os Períodos Avaliativos

Ao longo do capítulo, e com o objetivo de permitir uma melhor compreensão e leitura, optamos por tornar os resultados mais acessíveis. Assim, apresentamos, em cada um dos pontos, os quadros síntese de cada categoria, com as subcategorias, indicadores e a frequência das unidades de registo obtidas por cada um dos participantes entrevistados. Seguindo a mesma lógica, à medida que formos avançando na interpretação e discussão, apresentamos, também, gráficos com os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados. Esta nossa opção assenta na convicção de que a leitura das congruências e incongruências se tornam mais evidentes e, por isso, mais fáceis de “ler” e compreender.

1.1 A IMPORTÂNCIA E AS FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES

A implementação em Portugal da Avaliação do Desempenho Docente é justificada, por um lado, pelo contexto internacional que privilegia a formação ao longo da vida, com o objetivo de “eivar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tornando-os uma referência mundial” e, por outro, pela necessidade da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores.

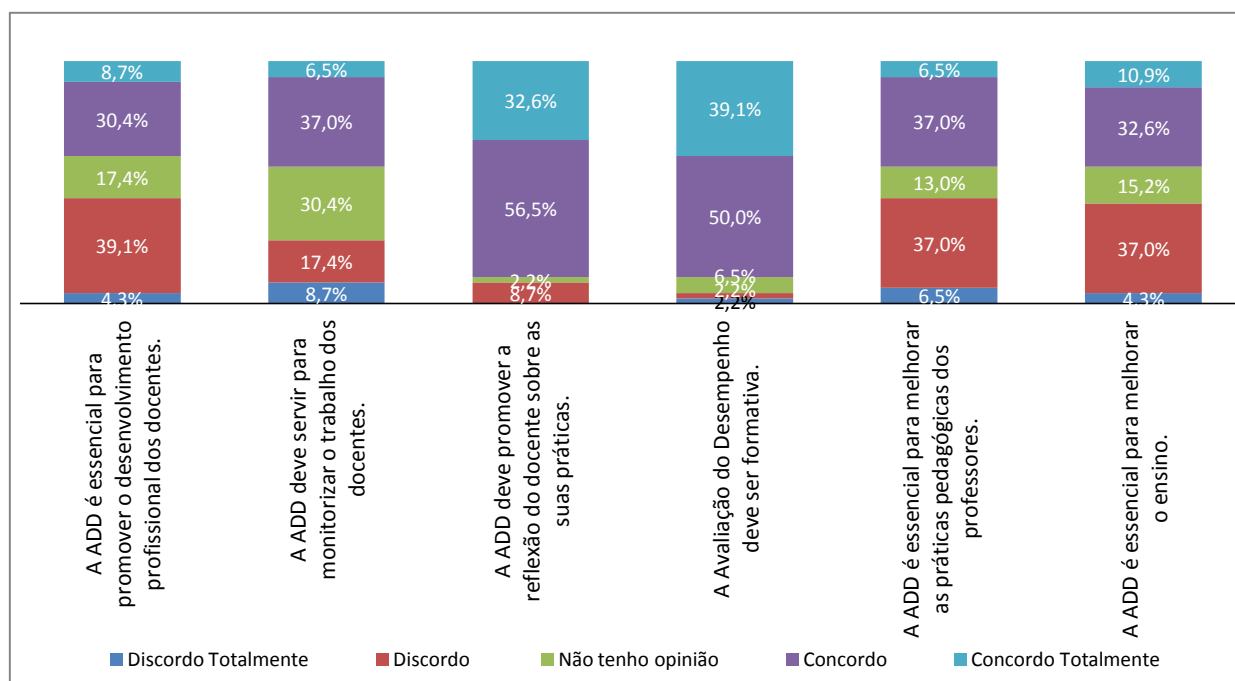
Neste sentido, pretendemos analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percecionado por estes professores, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola.

No quadro 14, apresentamos o resultado da análise de conteúdo das entrevistas referentes à primeira categoria do primeiro tema: as conceções dos entrevistados sobre a avaliação do desempenho docente.

Quadro 14: Concepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Concepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Importância da Avaliação do Desempenho Docente	Identificação dos Docentes Menos Competentes	4	2	3		9
		Identificação das Fragilidades Individuais e Coletivas				1	1
		Valorização e Reconhecimento do Mérito			2	3	5
		Identificação de Necessidades de Formação		1	1		2
	Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente	O Desenvolvimento Profissional	3	5	2	5	15
		O Carácter Formativo da Avaliação		4	6	2	12
		A Melhoria da Qualidade do Ensino		3	1	4	8
		A Melhoria da Qualidade das Aprendizagens		1		2	3
		A Melhoria da Imagem da Organização/ Instituição Escola			1		1

Gráfico 1: Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente



Da análise do Quadro 14 e dos gráficos 1 e 2, verificamos, como aspetos mais relevantes para os entrevistados, o desenvolvimento profissional e o carácter formativo da avaliação, o que vai ao encontro do referido no Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, que preconiza que “As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam assim clarificar a sua articulação com (...) o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação (...).

Verificamos que estes aspetos são também referidos pelos inquiridos, nas respostas às questões abertas, pois, 21,7% consideram que uma das finalidades da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) é “Fazer os docentes refletirem sobre o seu trabalho de uma maneira mais formal.” (I2) (I15), (I16), (I34), (I37) e pela análise do gráfico 1, constatamos que 89,1% concordam que a “ADD deve ser formativa”, ou seja, deve ajudar e apoiar o docente a ultrapassar as dificuldades, concordando com (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001), citados por Moreira (2009:37), que as funções da avaliação do desempenho docente “devem ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimentalista”.

Day (2001) considera o desenvolvimento profissional dos professores como:

o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day 2001: 20 e 21).

Por sua vez, Vieira e Moreira (2011:11) argumentam que “No quadro da avaliação do desempenho, a auto-supervisão pode representar a estratégia básica de auto-avaliação e desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa, embora estas possam contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica”.

No entanto, nas questões fechadas, a maioria dos inquiridos não concorda com o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes, talvez por considerarem, tal como Vieira e Moreira (2011:8), a avaliação como “uma medição da qualidade através da definição de objectivos e padrões estreitos e supostamente universais”, que cria “um conflito entre propósitos formativos de desenvolvimento profissional e propósitos sumativos de selecção e progressão na carreira”.

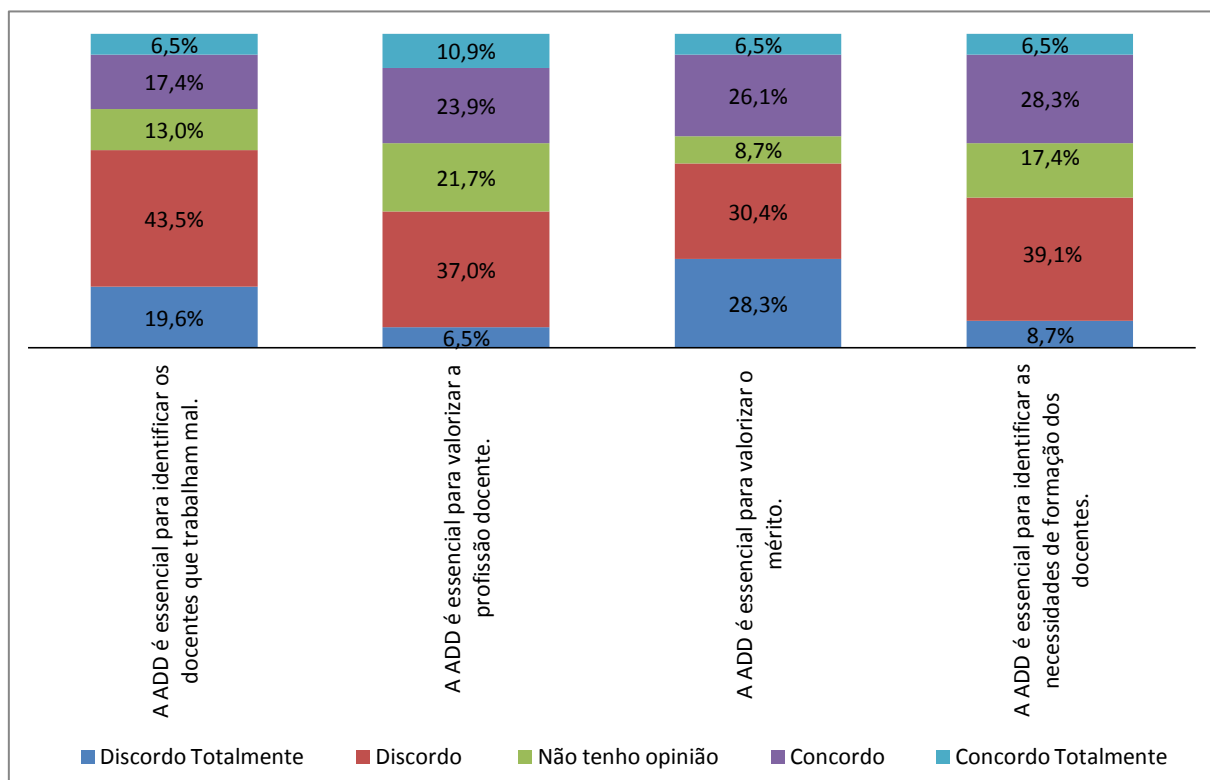
Para os entrevistados, apresentam-se também como importantes para a ADD, a identificação dos docentes que revelam maiores dificuldades no desempenho das suas funções, uma vez que referem:

“(...) naqueles professores que se percebe que não têm uma prestação tão boa(...) intervir aí (...)” E3

“(...) para identificar(...) as fragilidades individuais e coletivas dos docentes.” E4.

Contudo, dos inquiridos, apenas 23,9% são da mesma opinião, havendo 63,1% que discordam que a ADD contribui para a identificação dos professores que trabalham mal, como podemos constatar no gráfico 2.

Gráfico 2: Importância da Avaliação do Desempenho Docente



Esta perspetiva vai ao encontro da de Hadji (1994) quando enumera algumas funções importantes da avaliação do desempenho docente:

“identificar” e “inventariar” as necessidades de formação do professor; “harmonizar as metodologias de formação”; “apoiar” e “orientar” na definição das prioridades e dos caminhos a percorrer; “tranquilizar” e fomentar a autoestima do professor avaliado; “reforçar” os pontos fortes e “corrigir” possibilitando a identificação dos constrangimentos e das necessidades de formação através do “diálogo” e da negociação construtivos. (Hadji,1994: 65-66).

Outro dos aspetos mais importantes para os entrevistados, prende-se com o contributo da ADD para a melhoria do ensino. Se repararmos no gráfico 1, podemos constatar que estas perspetivas são congruentes com as dos inquiridos quando concordam que a ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e para a melhoria do ensino, sendo que existe um equilíbrio entre a percentagem de inquiridos que discordam e aqueles que concordam (43,5%), também nas respostas abertas, este aspeto é referido por igual percentagem dos respondentes (43,5%).

De acordo com Freitas (2009:173), podemos entender este modelo de avaliação do desempenho docente como uma forma de melhorar “as práticas educativas que ocorrem na escola”, desde que surja “numa perspectiva de Desenvolvimento Profissional” que sirva a “necessidade da prestação de contas, decorrente das responsabilidades inerentes a qualquer actividade profissional” e também, a “valorização da identidade pessoal e profissional que, inevitavelmente, se traduzirá na melhoria das aprendizagens dos alunos”.

No que diz respeito à melhoria da imagem do agrupamento, este aspeto foi pouco referido pelos participantes, talvez por considerarem que a imagem do agrupamento está consolidada, por se tratar de uma unidade orgânica em que a percentagem de sucesso dos alunos é elevada e que na última avaliação externa, teve “muito bom” em todos os parâmetros. Todavia, tal como afirma Day (2001:150), “a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola”. Deste modo, os participantes consideram como finalidades da ADD, o desenvolvimento profissional dos docentes, o carácter formativo da avaliação, a melhoria da qualidade do ensino, a melhoria da qualidade das aprendizagens e a melhoria da imagem do agrupamento.

Em síntese, os participantes do estudo consideram que a Avaliação do Desempenho Docente é importante para identificação dos docentes que revelam maiores dificuldades no desempenho das suas funções, permitindo uma intervenção atempada e um acompanhamento, no sentido de os ajudar a ultrapassar o problema. Para além disso, a ADD é importante para o reconhecimento da profissão e para a valorização do mérito dos bons profissionais.

Para os participantes, a ADD deve ter como finalidades a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, através de uma maior monitorização do trabalho, de uma reflexão mais sistemática sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista a melhoria dessas práticas, a melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos.

1.2 O MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: DO ARTICULADO LEGAL ÀS POTENCIALIDADES E LIMITES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

No quadro 15, apresentamos os resultados das entrevistas relativamente ao processo de implementação do modelo de avaliação docente, em vigor nos últimos anos.

Quadro 15: O Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	Dimensões/ Domínios da Avaliação na Perspetiva dos Docentes	A Transversalidade da Vertente Profissional Social e Ética				2	2
		O Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem como Fundamental	7	8	4	2	21
		A complementaridade Natural da Participação na Escola e da Relação com a Comunidade	1	3			4
		Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida como Necessidade Emergente da Prática Pedagógica		1		2	3
	Intervenientes no Processo de Avaliação	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)				3	3
		Relatores				2	2
		Júri de Avaliação				1	1
	Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente	Aulas Assistidas	2	2	4	7	15
		Dossiê de Evidências		6			6
		Auto Avaliação	1	1	1		3

O quadro 15 permite-nos verificar que “O Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” é considerado, pelos entrevistados, como a dimensão fundamental da avaliação, quando afirmam que:

“(…) O professor deve ser avaliado essencialmente na dimensão pedagógica(…) penso eu que é a mais importante (…)” (E2)

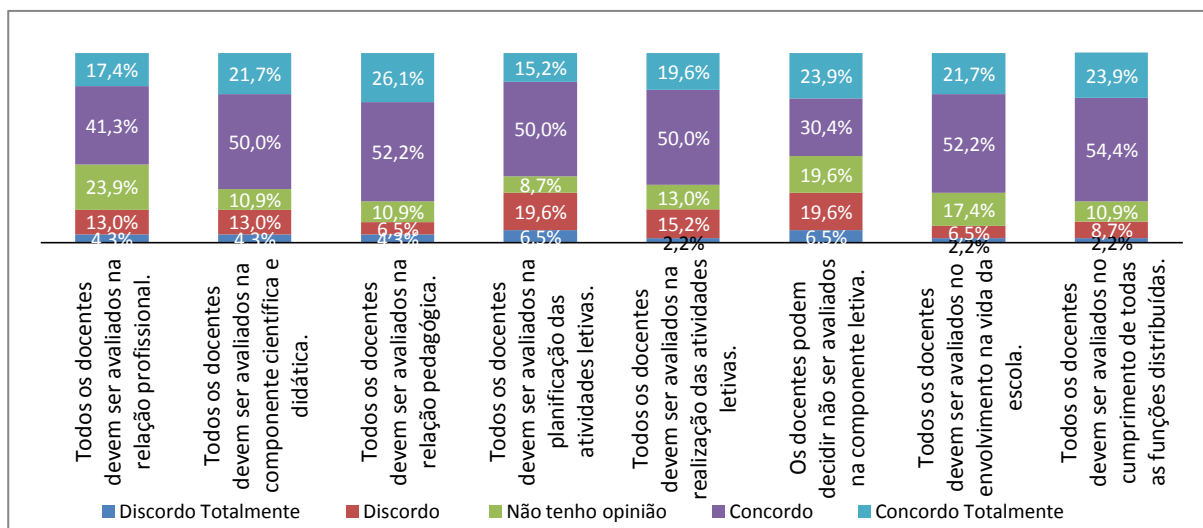
“(…) a avaliação do modo como eles se posicionam perante a escola, perante os alunos, perante a turma, a avaliação pedagógica é aquela que me parece mais importante.” (E3).

Tal como afirma Pacheco (2009:45), “Se não há professores fora da escola e fora da sala de aula também não pode existir avaliação docente que não tenha como centro a relação profissional e a relação pedagógica.” No entanto, nas respostas às questões abertas, apenas um dos inquiridos refere que “O centro de avaliação do desempenho tem que ser a prática pedagógica e a sala de atividades” (I18), concordando com Pacheco (2009:46) que declara que “o professor deve ser

avaliado no seu contexto profissional, não sendo possível colocar-se de lado a centralidade da sala de aula.”

Como podemos observar pelos resultados obtidos e que sintetizamos no gráfico seguinte, os docentes inquiridos revelam perspectivas muito próximas/semelhantes às dos entrevistados:

Gráfico 3: Dimensões/ Domínios da Avaliação



Do mesmo modo, como podemos constatar pela análise do gráfico 3, a avaliação da relação pedagógica e a avaliação do cumprimento de todas as funções distribuídas são as que apresentam maior percentagem de concordância, embora a maioria dos inquiridos concorde também que a avaliação deve incidir na relação profissional, na componente científica e didática, na planificação e na realização das atividades letivas, no envolvimento na vida da escola, qualquer uma com uma percentagem de concordância acima dos 58,7%.

Outro parâmetro bastante referido pelos participantes foi o das aulas assistidas. A maioria dos entrevistados considera insuficiente o número de aulas assistidas, por não ser possível em 180 minutos avaliar o trabalho do professor e observam que:

“(…) a avaliação de desempenho não verifica a preparação de aulas, uma aula assistida não mostra como o professor prepara as aulas ao longo do ano (…)” E2

“(…) os docentes quando são observados tentam aplicar práticas e utilizam materiais que no dia-a-dia não utilizam.” E4

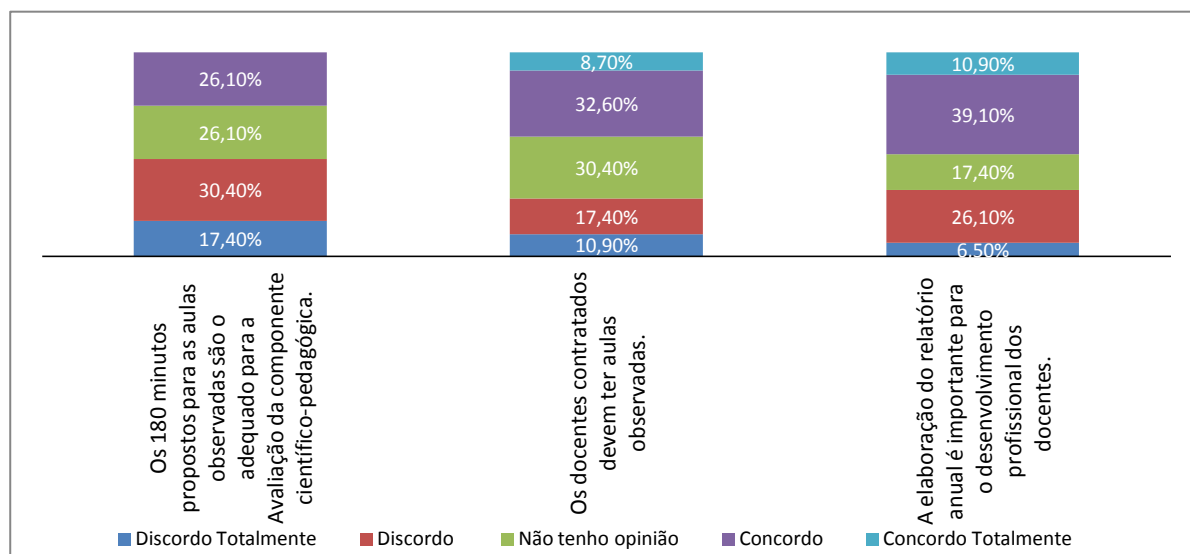
Concordamos com Reis (2011) quando refere que:

Contudo por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca são inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências

profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem (Reis, 2011:9).

Igualmente os inquiridos referiram, nas respostas às questões abertas, “(...) Não haver rigor na avaliação, por não se avaliar o trabalho do Docente ao longo do ano mas apenas em dois ou três blocos de 90 minutos.” (I2). O mesmo acontece com as respostas às perguntas fechadas uma vez que, de acordo com o gráfico 4, apenas 26,1% dos inquiridos consideram suficientes os 180 minutos de observação nas aulas assistidas, no entanto, Alçada, citada por Cruz (2009:144), afirma que “O que se deseja relevante é que os elementos recolhidos na observação suscitem argumentos fundamentados no estudo e na experiência e que estes argumentos constituam sugestões de trabalho numa situação de formação recíproca”.

Gráfico 4: Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente



Relativamente às outras dimensões, pelas respostas, tanto dos entrevistados como dos inquiridos nas questões abertas, percebemos que estes sentem que o envolvimento na realização de projetos ou a participação na escola e relação com a comunidade não são suficientemente valorizados, pois consideram que se deve ter:

(...) em conta todo o trabalho realizado pelo docente na escola, sempre que solicitado. (I20)

“(...) Que se privilegie mais (...) a participação na vida da escola(...), a dinamização de projetos que contribuam para a valorização dos alunos.” (I15), (I16), (I20), (I46).

No que diz respeito ao desenvolvimento e formação profissional, os participantes atentam que esta não vai ao encontro das necessidades dos docentes, quando referem:

“(...) a avaliação tem que estar associada à formação contínua“(...) As escolas têm que desenvolver mecanismos de formação e de autoformação para ajudar os docentes no seu desenvolvimento profissional.” E4.

“Em vez das ações de formação que às vezes andamos a perder tempo, a aprender coisas que não nos fazem falta nas aulas, deveriam ser essas formações de acordo com as necessidades dos professores que deveriam ser postas em prática.”E2

Para além disso, os participantes afirmam que está a diminuir a oferta de formação nos centros de formação agregados às escolas.

No quadro 16 apresentamos os constrangimentos que os entrevistados dizem estarem associados a este modelo de avaliação.

Quadro 16: Constrangimentos do Modelo

Categoria 2	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total	
Constrangimentos do Modelo	A Complexidade do Articulado	A Linguagem do Articulado				4	4	
		Pouca Clarificação dos Padrões de Desempenho				3	3	
	Muito Burocrático	Excesso de Instrumentos de Apoio ao Processo	3	2	4	5	14	
	As Fragilidades da Supervisão	Inexistência de Relatores nos Grupos Disciplinares		8				8
		Escassez de Docentes com Formação Especializada			1			1
		A Avaliação Realizada pelos Pares		3	7			10
		Falta de Perfil do Relator					4	4
		Falta de Acompanhamento e Orientação Pedagógica do Relator	4	9				13
		Falta de Tempo para a Apoio e Supervisão pelos Relatores					4	4
	Relação entre a Avaliação e a Progressão na Carreira	Os Efeitos Negativos da Existência de Quotas	6	4	9	6		25
		Não Permite a Diferenciação		1	5	1		7
		Não Premeia o Mérito			1			1

Pela análise do quadro 16, verificamos que o maior constrangimento do modelo de avaliação do desempenho, para os entrevistados, é a existência de quotas com repercussões na progressão na carreira, quando referem:

“(...) ainda por cima, existem as quotas: avaliou dois, são os dois muito bons ou são os dois excelentes e só um é que pode progredir e o outro não (...)” E3. Outro entrevistado reforça que:

“(...) a existência de quotas é outra coisa que não deveria existir em qualquer modelo de avaliação(...)” E1.

Identicamente, nas respostas às questões abertas, os inquiridos manifestam o seu desagrado relativamente à existência de quotas, observam que “(...) As quotas são extremamente injustas.” (I7). Do mesmo modo, nas respostas às questões fechadas, a maioria dos inquiridos (73,9%) considera que não devem existir quotas para as menções de “muito bom” e de “excelente”. Neste sentido, Pereira (2009:33) esclarece que “À imagem do que sucedeu com o SIADAP, a aplicação de quotas introduz selecção quantitativa onde mesmo os professores que cumpram os requisitos de preenchimento das quotas podem não vir a preenchê-las, uma vez que há um limite de atribuição”.

Outro dos grandes constrangimentos assinalados pelos entrevistados é a quantidade de documentos associados à avaliação docente. Tanto os relatores como os avaliados apontam que:

“Os últimos anos na educação foram prejudicados por processos de avaliação demasiados burocráticos (...) continua a obrigar que cada escola produza uma inacreditável quantidade de instrumentos de medida normalizados.” E4.

“(...) Claro que o preenchimento de documentos a que a avaliação obriga, vai ocupar muito o professor (...)” E1,

“(...) tem que fazer aqueles relatórios imensos e burocráticos que a avaliação nos termos atuais nos pede (...)” E3.

De igual modo, 97,8% dos inquiridos concordam que este modelo é muito burocrático e nas respostas abertas é um dos factos assinalados:

“(...) O maior problema é a carga burocrática que prejudica a eficácia profissional.” (I11)

“(...) muito burocrática (o tempo administrativo não pode sobrepor-se ao pedagógico)” (I20).

No mesmo sentido, Machado e Formosinho (2009:300) referem que “a azáfama das escolas na produção de instrumentos de registo de avaliação acabou por exaurir energias dos professores, num processo cuja complicação também se deve aos actores locais”, afirmando que “a recepção burocrática do regime de avaliação fez da acção burocrática na escola uma acção insensata.” Iguualmente, Fullan & Hargreaves (2001:159) são de opinião que “a avaliação do desempenho deve ter o mesmo tipo

de tratamento que a burocracia: deve ser utilizada “para facilitar, não para constranger”.

A avaliação realizada por pares foi também referida como um constrangimento tanto pelos avaliados ao constatarem que “(...) há amizades e as pessoas não conseguem fugir muitas vezes desses círculos das amizades e das preferências.” E2, como pelos relatores: “(...) claro que nos custa, se nós estamos a avaliar um colega com quem lidamos todos os dias e que depois temos que chegar a uma conclusão!” E3.

De igual modo, a inexistência de acompanhamento e orientação pedagógica pelos relatores é outro dos constrangimentos referidos, tanto pelos entrevistados quanto pelos inquiridos.

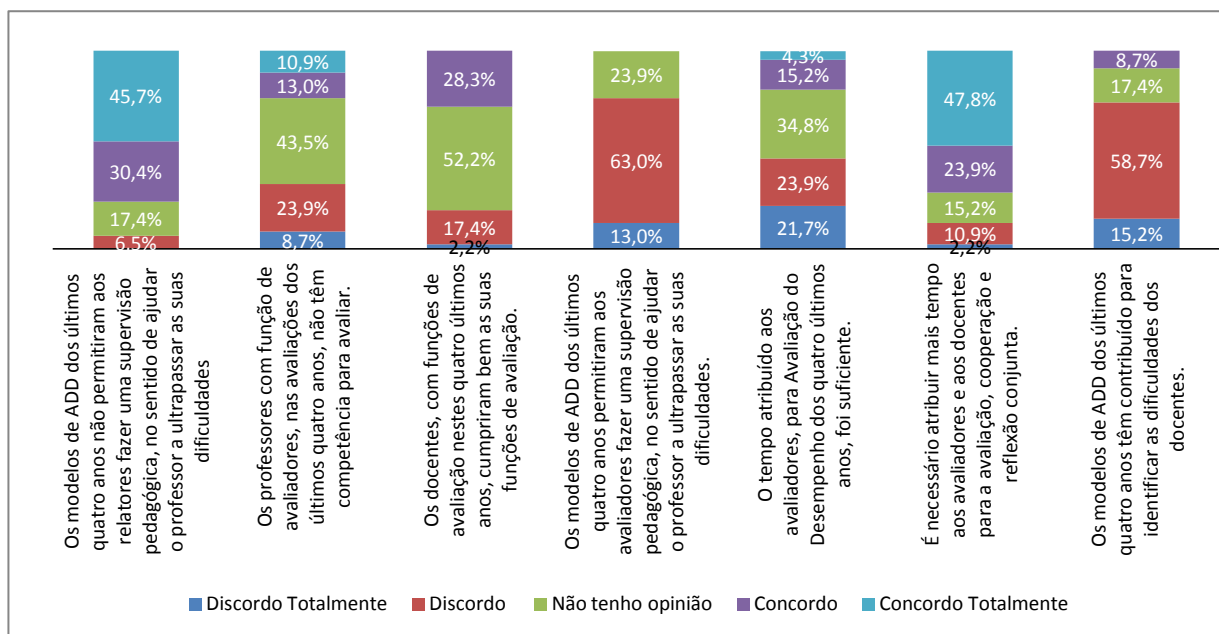
Pela análise do gráfico 5, verificamos que 76% dos inquiridos concordam que os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos não permitiram aos relatores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades.

Do mesmo modo, os entrevistados também manifestam o seu descontentamento, pois esperavam que o relator ou a comissão de avaliação dessem

“(...) alguma informação que levasse a superar algumas dificuldades, para que o desempenho seja melhor (...)” E1

“(...) assim uma entrevista que se pudesse dizer cara a cara “olha achei que podias (...) uma vez que eu acho que havia coisas que eu podia ter feito melhor, nesse dia estava nervosa nessa aula (...) mas não houve qualquer comentário! (...) eu precisava que alguém me desse mais indicações para eu melhorar a minha prática(...)” E2.

Gráfico 5: As Fragilidades da Supervisão



Também Cortesão (2002: 38) refere que na observação das aulas, “a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo)”. Esta ideia está em consonância com a de Moreira (2009:254) que considera que a avaliação do desempenho deve servir para ajudar a “identificar pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria”.

De acordo com um dos entrevistados, estas dificuldades prendem-se com o facto de alguns relatores não serem do mesmo grupo disciplinar do avaliado.

“(…) a colega que me avaliou não era especificamente da minha área (...), eu apresentava-lhe a preparação da aula e ela não entendia linguagem específica da própria disciplina (...)” E2.

Outro motivo apresentado por um inquirido em resposta às questões abertas, pode estar relacionado com a falta de formação em avaliação de docentes dos relatores, pois acrescenta que:

“(…) Apesar de, regra geral, se verificar que a avaliação é feita por um docente da mesma escola, da mesma área curricular, posicionado num escalão superior, nem sempre é a mesma isenta de falhas inerentes ao avaliador. Então evitem-se esses problemas, preparando convenientemente os docentes avaliadores.” (I10).

“(…) muito complicado, porque esta relatora em vez de fazer o seu trabalho, parece que só sabe ameaçar as avaliadas com a nota e (...) As avaliadas não lhe têm respeito (...)” E4.

“O facto de sermos avaliados por colegas que não têm perfil para avaliar.” (I20)

Esta falta de acompanhamento e orientação pedagógica, por parte do relator, pode também dever-se, como afirma um entrevistado

“(…) a insuficiência de tempos que é atribuída a cada relator – um tempo de 45 minutos por semana para três avaliados, ou seja, 15 minutos por semana para cada avaliado, torna-se impossível o relator prestar ao avaliado o apoio necessário ao longo do processo de avaliação (...)” E4.

Esta ideia é ainda corroborada pelos inquiridos, já que 45,6% concordam ser insuficiente o tempo concedido aos relatores para apoiar o avaliado, como se verifica no gráfico 5.

Em síntese, embora os inquiridos concordem, na sua maioria, que os docentes devem ser avaliados em todas as funções que lhes são distribuídas, a maioria dos entrevistados e também uma percentagem elevada de inquiridos, 81,3% consideram que a avaliação deve incidir, sobretudo, na relação pedagógica, na prática da sala de aula e na gestão da disciplina. No que diz respeito à participação na escola e relação com a comunidade, percebe-se algum desencanto, pois, tanto os entrevistados quanto os inquiridos notam que essa dimensão não é suficientemente valorizada.

No que concerne à formação e desenvolvimento profissional, os participantes constataam uma diminuição de oferta de formação, gratuita, que vá ao encontro das necessidades e dos interesses dos docentes, obrigando, muitas vezes, a fazerem formação só para obtenção de créditos.

No respeitante à observação de aulas, os participantes são de opinião que é insuficiente o tempo dedicado à observação, para se poder avaliar com “rigor”.

Os sujeitos do estudo consideram também que este modelo é muito burocrático, pois exige o preenchimento de muitos documentos, prejudicando, assim, o trabalho nas escolas. Para além disso, é notório o desagrado com o sistema de quotas para as menções de “muito bom” e “excelente” com repercussões ao nível da progressão na carreira.

Para os participantes, a avaliação realizada por relatores que não pertencem ao mesmo grupo disciplinar, a inexistência de acompanhamento e orientação pedagógica, tanto por falta de formação dos relatores para desempenharem esta função, quanto pela escassez de tempo atribuído para este acompanhamento, trouxe alguns constrangimentos que põem em causa a finalidade desta avaliação.

1.3 A SUPERVISÃO COMO ASPETO CENTRAL DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: O RELATOR E O AVALIADO

O quadro 17 apresenta os resultados das entrevistas relativamente ao processo de acompanhamento e supervisão pedagógica pelos relatores.

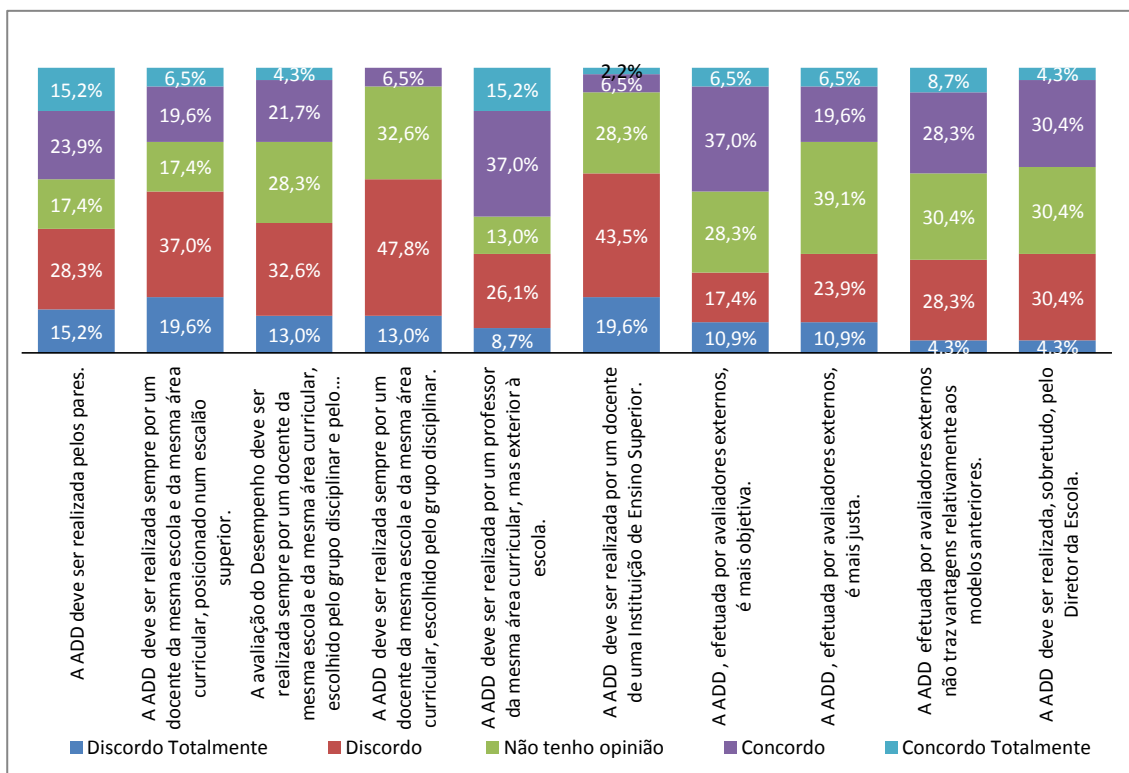
Quadro 17: Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator	Pertencer ao mesmo Grupo Disciplinar	1		4		5
		Com Experiência em Avaliação Docente		3	4		7
		Com Formação em Supervisão e Avaliação de Docentes	3		5		8
		Que Acompanhe e Oriente a Prática Pedagógica				8	8
	Dilemas do Relator Ser Par ou Ser Externo ao Agrupamento	Ser Par			5		5
		Ser do Mesmo Agrupamento ou Ser Externo	2	3	7		12
		Ser Uma Comissão Independente		1			1
	A Avaliação Formativa como Fundamental para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes	A Importância da Formação em contexto		4		1	5
		Importância do Trabalho Colaborativo				4	4

No Quadro 17, constatamos que não existe consenso entre os participantes, no que diz respeito ao relator ser par ou ser um relator externo ao agrupamento do avaliado. Uns consideram que o relator deve ser “(...) imparcial e, por isso, teria que ser externo à escola.”E1, outro, no mesmo sentido, diz que preferia “(...)que os professores não fossem avaliados pelos seus pares porque há amizades (...)” E2. No entanto, outro afirma que “(...) deve ser da escola, sempre que possível(...)” porque “(...) tem a vantagem do conhecimento e da pessoa se sentir muito mais à vontade.” E3. Pelo que também podemos constatar, este último entrevistado não tem uma opinião definida sobre quem deve ser o avaliador, uma vez que, acrescenta

que “(...) também não me choca que seja externo, até porque a avaliação se quer isenta, se for um avaliador externo, é mais isento que um avaliador da escola.” E3, concluindo que “(...) talvez seja melhor pelos pares.”

Gráfico 6: Dilemas do Relator Par ou Ser Externo ao Agrupamento



Do mesmo modo, os inquiridos, nas respostas às questões abertas, se encontram divididos relativamente a esta questão, pois enquanto uns desejam um “Avaliador da mesma escola (...)” (I17), outros defendem que “As pessoas que avaliam devem ser externas à escola mas devem estar a lecionar numa escola, (...)” (I1), (I5), (I7), (I19), (I36), (I37).

Nas respostas às questões fechadas, como podemos constatar no gráfico 6, há um maior número de inquiridos a concordar com a avaliação por um avaliador externo 52,2%, enquanto 39,1% concordam que a avaliação seja feita por um avaliador que seja “par”.

Outros dos parâmetros mais referidos pelos entrevistados, são a necessidade de formação em avaliação e supervisão pedagógica dos relatores e que estes acompanhem a prática pedagógica.

“(...) também conhecedora dessa área da avaliação (...).Teria que ser sempre alguém conhecedor da matéria, obviamente (...)” E1,

“(...) um profissional com formação específica para avaliar práticas pedagógicas (...)” E2

“(...) a experiência poderá ser uma mais-valia.” E3.

Os inquiridos, nas respostas às questões abertas, também referem a necessidade de ser um “(...) Avaliador com competências (...)” (I10), estando em congruência com as respostas às questões fechadas, já que 89,1% concordam que os relatores devem ter formação em avaliação.

Os participantes mencionam a importância do acompanhamento e supervisão pedagógica, por parte do relator, uma vez que esta não tem tido muita visibilidade. Por esse motivo, consideram indispensável a realização de formação, pelos relatores, para que estes possam realizar um acompanhamento e uma supervisão pedagógica mais eficaz.

Esta perspectiva vai ao encontro do que Goldhammer e al. (1980:26-27) defendem por considerar que a supervisão deve pressupor uma relação de trabalho entre supervisores e professores, requer confiança mútua, compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional. Para este autor, o supervisor deve saber mais do que o professor, relativamente, ao ensino e à aprendizagem, o que implica que o supervisor possua formação.

Tanto os entrevistados como os inquiridos referem, ainda, a necessidade de um trabalho colaborativo e de formação em contexto, ao afirmarem que:

“(...) é necessário existirem práticas de trabalho conjunto entre os docentes(...), os docentes deveriam de ser capazes de identificar os problemas, as dificuldades(...)” E4

“(...) Acompanhamento e formação em contexto para superação das dificuldades observadas.” (I18).

Estas intenções conduzem à reflexão sobre as práticas, ou seja, a reflexão na ação preconizada por Schön (1983 e 1987).

Este autor, citado por Vieira e Moreira (2011:11), afirma também que “as actividades supervisivas e pedagógicas fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa”, esta afirmação é corroborada por Vieira e Moreira (2011:22) que consideram que “Através do diálogo crítico, a avaliação como exercício colaborativo de supervisão incidirá nas justificações e consequências da

acção profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos.”

Flores e *al*, confirmam que:

A avaliação do desempenho coloca-se ao serviço de comunidades de desenvolvimento profissional, enquanto empreendimento colectivo, interactivo, onde as oportunidades de partilha e reflexão abarcam os sucessos e os insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de auto-eficácia e do comprometimento. (Flores e *al*, citados por Vieira e Moreira, 2011: 21-22)

No mesmo sentido, Perrenoud (1997:200) argumenta que “Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”.

Em síntese, os participantes são de opinião que o relator deve ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado, de preferência, com experiência em avaliação. Para além disso, o relator deve possuir formação em avaliação de professores e em supervisão pedagógica, com vista ao desenvolvimento profissional do docente.

Pela análise dos gráficos e das entrevistas, verificamos que as opiniões se dividem relativamente à origem do relator: alguns dos participantes preferem que a avaliação seja realizada por pares, pertencentes ao mesmo agrupamento, outros preferem um avaliador externo, por ser mais imparcial.

Os participantes manifestam, ainda, o desejo de uma avaliação formativa, da existência de formação em contexto e da possibilidade de criação de horários docentes que permitam o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

No quadro 18 apresentamos os resultados das entrevistas, sobre os impactos positivos da avaliação docente.

1.4 O IMPACTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO DO ESTUDO

Quadro 18: Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente	Melhora o Sucesso dos Alunos	Com a Alteração das Práticas Pedagógicas	2	1			3
		Se a Avaliação for Formativa				1	1
		Se Existir Acompanhamento da Prática Pedagógica				2	2
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Melhora a Qualidade do Ensino				2	2
		Obriga os Docentes a Serem Mais Cuidadosos	2		2		4
		Obriga os Docentes a Organizarem Melhor o Trabalho			4		4
		Melhora a Proficiência		2	1		3
	No Desenvolvimento Organizacional	Promove a Imagem da Escola	1	1			2
		Diminui o Absentismo			4		4
		Promove um Maior Conhecimento dos Funcionários			2		2
		Contribui para a Reflexão sobre a Avaliação Interna			1		1

Da análise do quadro 18, verificamos que os entrevistados consideram que a avaliação do Desempenho Docente tem impacto positivo no sucesso dos alunos devido à alteração das práticas pedagógicas:

“(…) segundo o que é dito, os alunos têm uma postura em função da reação do professor, se o professor tiver um melhor desempenho, os alunos beneficiam com isso.” E1.

“(…) se a avaliação dos docentes fosse formativa, teria um grande impacto (….) no sucesso dos alunos(…)” E4

“(…) se existisse um acompanhamento da prática letiva efetivo e cotidiano, então haveria um grande impacto no sucesso dos alunos (….)” E4.

Esta ideia é apenas referida por um dos inquiridos, nas respostas abertas, quando afirma que a avaliação “(…) Melhora a produtividade com vista ao sucesso educativo (….)” (19). O mesmo acontece com as respostas às questões fechadas, pois apenas 30,5% dos inquiridos concordam com essa perspectiva.

Os entrevistados mencionam, também, o impacto positivo da avaliação do desempenho no desenvolvimento profissional dos docentes, pois consideram que a avaliação:

“(...) obriga-nos não a sermos melhores mas a sermos mais cuidadosos na apresentação, na sistematização (...)” E3

“(...) Se existisse uma supervisão pedagógica (...) haveria uma grande melhoria na qualidade do ensino.” E4

“(...) Se a avaliação vier a contribuir para o professor melhorar a sua prática, tem, com certeza, repercussões positivas no professor.” E2.

“(...) a organizarmos melhor o nosso raciocínio. (...) ele internamente estrutura-se melhor, estrutura melhor o seu trabalho e isso será uma mais-valia.” E3.

No mesmo sentido, os inquiridos referem, nas respostas às questões abertas, que a avaliação permite uma “Maior monitorização do trabalho dos docentes (...)” (I15) e, também, contribui para uma “Maior Responsabilização dos Docentes.” (I19), (I32), (I33), (I36). Nas respostas às questões fechadas, 69,6% dos inquiridos concordam que a avaliação promove a reflexão dos docentes sobre as suas práticas.

Os entrevistados são, ainda, de opinião que a avaliação docente tem impacto positivo no desenvolvimento organizacional, por considerarem que:

“(...) talvez tivesse havido maior preocupação com o absentismo” E3,

“(...) Se a avaliação for uma avaliação objetiva (...) a instituição tem um maior conhecimento dos seus funcionários.” E3

“(...) depois que a instituição faça uma reflexão sobre os resultados, para depois poder agir no bom sentido, ver o que está menos bem e colmatar (...)” E3

Os inquiridos, nas respostas às questões abertas, concordam com esta perspetiva, pois consideram que a avaliação é uma “Contribuição para o alcance das metas e objetivos previamente estabelecidos.” (I6).

Do mesmo modo, nas questões fechadas, 89,1% concordam que a avaliação docente diminui o absentismo.

De acordo com o exposto, Casanova (2011) é de opinião que na avaliação do desempenho,

O *feedback* dado pelo supervisor e sobretudo a capacidade do professor de se auto espelhar sobre o ocorrido em sala de aula ou no exercício das suas funções, de refletir e encontrar possíveis caminhos de mudança são

fundamentais. Esta tarefa tem um triplo benefício: a) ajudar os professores a melhorarem as suas performances e a gerar processos de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento; b) melhorar as aprendizagens dos alunos e a promoção do seu sucesso escolar, e a sua formação cívica enquanto cidadãos; c) promover a qualidade da organização-escola e da comunidade. (Casanova, 2011:105)

Em síntese, os participantes são de opinião que a avaliação do desempenho docente tem impacto positivo no sucesso dos alunos, devido à alteração das práticas decorrentes da avaliação, no entanto, outro dos participantes afirma que para esse sucesso seria necessário que a avaliação tivesse um carácter formativo. Para além disso, os participantes consideram que a ADD também tem impacto positivo no desenvolvimento profissional, pois obriga os docentes a serem mais cuidadosos na apresentação, organização e sistematização do trabalho. Consideram, por isso, que a avaliação torna o professor mais responsável e que tudo isto terá como consequência a melhoria do ensino.

Os participantes afirmam também que a avaliação dos docentes tem impacto positivo na instituição pois, como a assiduidade tem algum peso na avaliação, os docentes faltam menos.

Para além disso, a instituição tem um maior conhecimento do trabalho dos docentes, permite-lhe uma maior reflexão sobre os resultados, contribuindo para uma autoavaliação consistente.

No quadro 19, são apresentados os resultados das entrevistas sobre o impacto negativo da avaliação docente.

Quadro 19: Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente

Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes	Possibilita as Injustiças	2	3		3	8
		Prejudica as Relações Interpessoais		1		4	5
		Promove a Competição		4		2	6
	Intensificação do Trabalho do Docente	Falta de Tempo para Preparação das Aulas	1	1	3		5
		Desinvestimento nos Alunos		3		1	4
Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Impacto	Intensificação do	Falta de Tempo para a Avaliação dos Alunos		1			1

Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	Trabalho do Docente	Prejuízo para a Vida Pessoal e Familiar	2	7	5	1	15
		Multiplicidade de Funções	3	3	3		9
		Mais uma Preocupação para os Relatores	1				1
		Mais Trabalho para a Direção			1		1
	Resultados da Avaliação Final	Desinvestimento no Trabalho e nos Projetos	4	4	1		9
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não Contribui para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes		1	2	2	5
		Não Permite a Monitorização da Prática Pedagógica				1	1
	No Sucesso dos Alunos	Não Contribui para o sucesso dos Alunos	2		4	1	7
	No Desenvolvimento da Instituição Escola	Não Contribui para o Desenvolvimento da Instituição				2	2
		Não Contribui para uma Cultura de Colaboração				1	1
		Gera Dificuldades nas Equipas de Trabalho				1	1
		Perturba o Clima da Escola		2	6	2	10

Da análise do quadro 19, observamos que, de acordo com as representações dos entrevistados, a avaliação do desempenho docente tem impacto negativo na alteração dos modos de relação entre os docentes. Estes consideram que a ADD possibilita as injustiças:

“(…) sentimos sempre que pode haver injustiça(…)” E2

“(…) não garante a imparcialidade nem a transparência no processo avaliativo e permite a subjetividade e a arbitrariedade.” E4.

Do mesmo modo, nas respostas às questões abertas, para os inquiridos existe “(…) Falta de objetividade entre os avaliadores” (I3), dizem que “cada um avalia à sua maneira” (I15), (I16).

Esta perspetiva é oposta à de Cruz (2009) que considera que:

Se a principal função da observação de aulas for a avaliação do trabalho do professor e se a avaliação não for considerada como o resultado de um processo formativo centrado no diálogo entre os intervenientes, então a objectividade aparece como um preceito a assegurar para evitar as injustiças. (Cruz, 2009: 143-144)

Também Reis (2009: 281) afirma que “Diferenciar desempenhos significa comparar desempenhos. Garantir que a comparação seja justa deve ser preocupação de dirigentes, avaliadores e de avaliados.”

Neste sentido, para Vieira e Moreira (2011:21) é necessário que durante o processo de avaliação, os avaliados recebam “*feedback* imediato, claro e compreensível,” para além disso, deve ser feita uma “revisão periódica e avaliação dos resultados

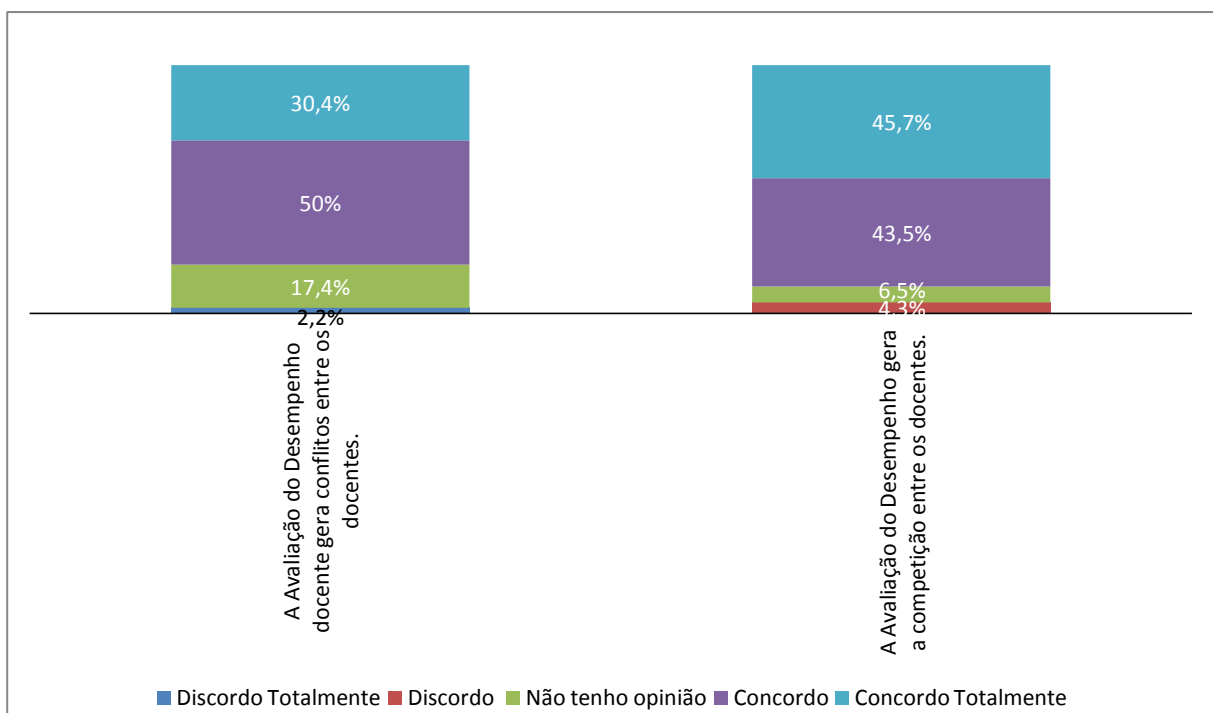
entre todos os participantes e, não menos importante, da justiça e equidade do processo”.

Os entrevistados consideram também que a ADD prejudica as relações interpessoais, por pensarem que:

“(…) entre os meus colegas, deixou de haver essa confiança.” E2

“(…) alguns avaliados não aceitaram as sugestões dos relatores (…)” E4.

Gráfico 7 : Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes



Igualmente nas questões abertas, os inquiridos acrescentam que “(…) Provoca conflito de interesses” (I16), e nas questões fechadas, como podemos verificar no gráfico 7, 80,4% dos inquiridos concordam que a ADD gera conflitos entre os docentes.

Sobre este assunto, Cruz (2009: 138) é de opinião que “O objectivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas.”

Da mesma forma, para os entrevistados, a avaliação promove a competição entre os docentes pois declaram que:

“(...) os mais novos entraram de algum modo naquilo que era de evitar(...) aquela competição entre colegas e que é muito feia.”E2.

Esta é, igualmente, a opinião dos inquiridos quando referem, nas questões abertas, que a ADD fomenta uma “(...) Maior competição, pouco saudável, entre pares.” (I6), (I17), (I36), (I37), (I38). O mesmo se verifica nas questões fechadas dado que 89,1% dos inquiridos concordam que a avaliação gera competição entre os docentes.

Esta perspetiva vai ao encontro da de Chamberlin e Al. (2002), referidos por Bettencourt (2009:13), quando dizem que “o aumento da competição entre professores origina “efeitos perversos na cooperação e colegialidade previamente estabelecidas”.

Outro impacto negativo da avaliação, apontado pelos entrevistados, prende-se com a intensificação do trabalho. Estes referem que o aumento de trabalho, decorrente da avaliação, tem repercussões na vida pessoal:

“(...) a vida familiar também é muito prejudicada.” E2

“(...) o tempo que deveria ser dedicado na preparação das aulas, e em investigação vai ter que ser utilizado no preenchimento de documentos” E1.

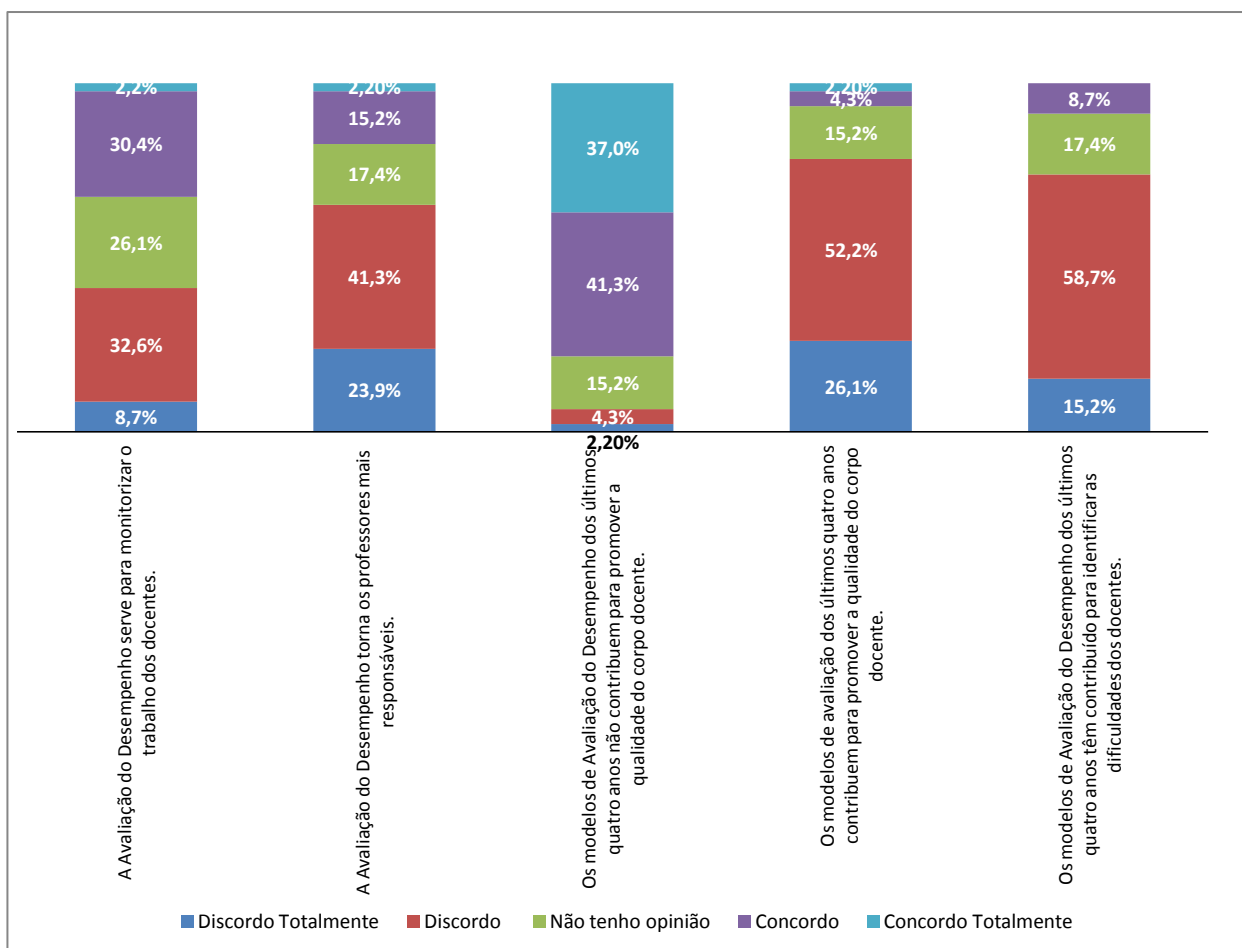
Também retira tempo para o trabalho com os alunos:

“(...) era muito difícil estar a avaliar alunos e estar a preparar a minha avaliação ao mesmo tempo (...)” E2

“(...) o tempo que gastam a fazer floreios para a aula assistida tira-lhes disponibilidade para investirem nos alunos(...)” E4.

Nas perguntas abertas, verificamos que os inquiridos são da mesma opinião, quando constatarem que, com a avaliação têm “(...) Falta de tempo para planificar” (I8) e “(...) Falta de tempo para realizar as atividades que mais se adaptam ao perfil da turma” (I22).

Gráfico 8: Impacto Negativo da ADD no Desempenho Docente



Do mesmo modo, 95,7% dos inquiridos concordam que a avaliação do desempenho trouxe um acréscimo de trabalho para os docentes, como se observa no gráfico 8.

Os entrevistados referem, ainda, a multiplicidade de funções docentes:

“(…) começa por ser a falta de tempo, porque ao professor são pedidas imensas funções (…)” E3,

“(…) a avaliação vai ocupar muito o professor. O professor tem muitas tarefas dentro da sua profissão e isso vai ocupá-lo ainda mais.” E1.

Esta perspetiva vai ao encontro daquilo que diz Formosinho quando fala do superprofessor. Para esta autora, citada por Formosinho e Machado (2009):

O superprofessor, (...) apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, pode desempenhar qualquer função na escola: professor, diretor de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor da escola, avaliador, etc. O professor será sempre um generalista potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais. (Formosinho e Machado, 2009: 309)

Ainda de acordo com o quadro 19, verificamos que o resultado final da avaliação pode levar ao desinvestimento no trabalho e nos projetos da escola. Alguns entrevistados manifestaram descontentamento e confirmaram:

“(...) Não concordei com a minha avaliação, (...) muitos itens para os quais trabalhei (...) e que desenvolvi, muitas vezes, fora do meu horário de trabalho, os meus esforços não foram tidos em conta (...) quando fui avaliada e percebi que não fui justamente avaliada nesse campo, este ano já não fiz (...)” E2.

Alguns entrevistados consideram ainda que esta avaliação tem um impacto negativo no desenvolvimento profissional dos docentes pois referem que:

“(...) esta avaliação é redutora, porque reduz e condena a essência da avaliação de desempenho docente (...) o atual sistema de avaliação não constitui um desafio para os docentes, na medida em que não há uma monitorização da prática letiva (...) Isto não é nada, assim não estamos, certamente, a contribuir para o sucesso dos alunos.” E4.

Do mesmo modo, também os inquiridos dizem que lhes “Falta tempo para refletir sobre as práticas” (I10) e, nas questões fechadas, 78,3% dos inquiridos consideram que a ADD não contribui para promover a qualidade do corpo docente. Enquanto alguns inquiridos, nas questões abertas, mencionam que a ADD torna os professores mais responsáveis, 65,2% (gráfico 8) não são da mesma opinião

De acordo com Casanova (2011), para que se dê o desenvolvimento profissional é necessário:

possuir skills comunicacionais capazes de proporcionar reflexividade e metac conhecimento; experiência pessoal contextualizada; assunção e exercício de papéis diversificados acompanhados de reflexividade assente na díade ação-reflexão (Alarcão e Sá-Chaves, 2007); partilha e trabalho colaborativo (cf. Alarcão e Roldão, 2009). As relações interpessoais e a formação conjunta desempenham um papel importante no contexto do desenvolvimento profissional. (Casanova, 2011:104)

No mesmo sentido, Marcelo (2009) refere que:

investigadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem aumentam quando os professores questionam de forma colectiva rotinas de ensino que demonstram não ser eficazes, examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos, e implicam-se activamente no seu desenvolvimento profissional. (Marcelo, 2009: 54)

Verificamos, ainda, através do quadro 19 que, para os entrevistados, a avaliação perturba o clima nas escolas:

“(...) Criou-se um mau ambiente na escola (...) cria constrangimentos (...)”
E3

“(...) traz alguma perturbação para a Escola(...)” E4.

Nesta perspetiva, Batista (2011:39) é de opinião que “o desempenho docente se desenvolve em ambientes de interlocução humanamente densos”, em que as relações interpessoais são “por vezes conflituantes” e “as questões relacionadas com os valores de estima, reconhecimento e mérito ganham importância decisiva gerando perturbações e mesmo desentendimentos”.

Do mesmo modo, os inquiridos, nas perguntas abertas, declaram que a avaliação traz consigo uma “Sobrecarga de trabalho para as escolas (...)” (I34) e, nas questões fechadas, também 87% dos inquiridos concordam que a ADD trouxe, para as escolas, um acréscimo de trabalho.

Em síntese, os participantes no estudo referem alguns impactos negativos da avaliação do desempenho. Para eles, a avaliação perturba as relações interpessoais uma vez que fomenta, nos avaliados, sentimentos de injustiça, por permitir a subjetividade e a arbitrariedade, para além disso, gera competição, sobretudo devido à existência de quotas para as menções de “muito bom” e de “excelente”. Os participantes também afirmam que os professores têm cada vez mais funções e que, com a avaliação, todos os implicados no processo têm ainda mais trabalho, muitas vezes, com prejuízo para a preparação de aulas, para o trabalho com os alunos e para a vida pessoal e familiar.

Alguns participantes acrescentam ainda que a avaliação não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, por não ter carácter formativo e, por isso, não tem impacto no sucesso dos alunos. Esta opinião é contrária à de outros sujeitos que referiram, como já foi dito, que a avaliação obriga a uma mudança nas práticas, com repercussões positivas no sucesso dos alunos. Relativamente à instituição – escola, uma vez que a avaliação não contribui para uma cultura de colaboração e, pelo contrário, gera competição, perturba o trabalho das escolas, alguns participantes consideram que a avaliação não contribui para o desenvolvimento da instituição.

No quadro 20, apresentamos os resultados de algumas propostas dos entrevistados para a avaliação docente.

Quadro 20: Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho

Categoria (3)	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	Total
Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho	Os Diversos Contextos de Trabalho e a Avaliação dos Professores	Os Critérios de Avaliação dos Docentes Adequados a cada Contexto		8	5		13
	Os Períodos Avaliativos	Duração dos Períodos Avaliativos		4	4		8

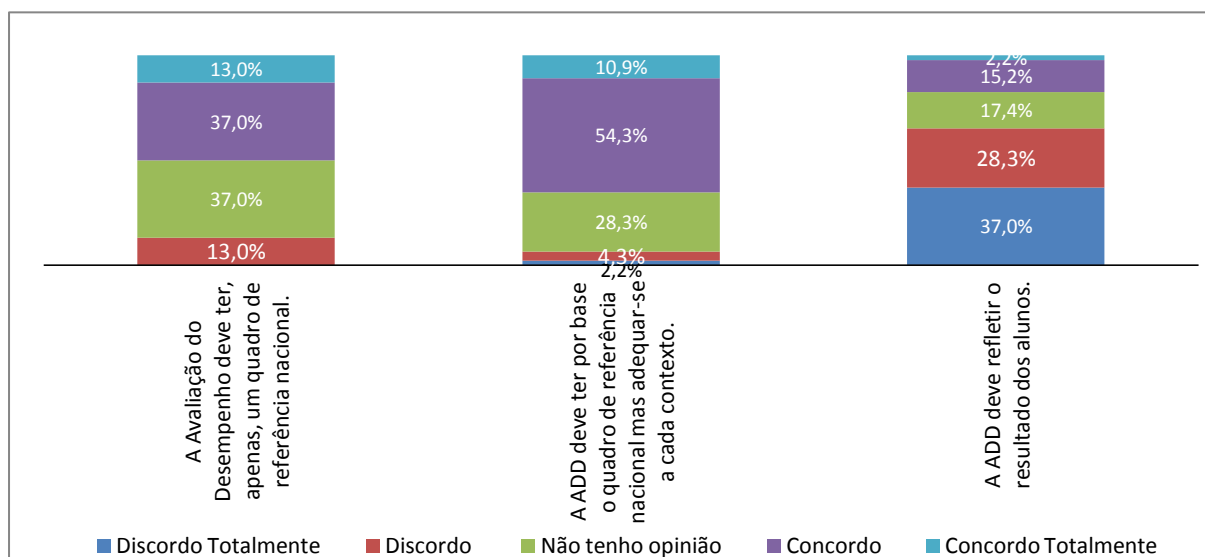
De acordo com o quadro 20, verificamos que os entrevistados consideram que os critérios de avaliação se devem adequar ao contexto onde decorre essa avaliação, como refere um entrevistado:

“(…)Deve adequar-se a cada contexto, porque o meio em que a nossa escola e outras escolas como a nossa estão inseridas não tem nada a ver com o meio em que outras escolas estão. Se uma aula corre mal porque aqueles alunos não querem, de facto, alguma coisa tem que se fazer, não podemos limitar-nos a observar, porque os alunos não querem aprender (…) alguma coisa tem que se fazer, mas a avaliação tem que ser forçosamente outra” E3.

“(…) por exemplo, nesta escola que é uma escola quase de elite, de famílias diferenciadas, como é que nós estamos a ser avaliados dentro dos mesmos parâmetros que esses colegas que estão em escolas tão problemáticas. Aí o trabalho do avaliador ainda deve ser mais exigente para com ele próprio.” E2.

Através do gráfico 9, podemos verificar que 65,2% dos inquiridos são da mesma opinião, pois concordam que a avaliação deve ter por base um quadro de referência nacional, mas adequar-se a cada contexto.

Gráfico 9: Avaliação Adequada ao Contexto



Cruz (2009:140) partilha da mesma opinião quando diz que “uma aula pode ser um êxito ou um malogro em função de se estar ou não perante uma turma que rende com um tema mais ou menos complexo. Daí ser fundamental que observador e observado partilhem o contexto onde se vai desenrolar a acção.”

Tal como Vieira (2009), quando diz que:

“... muitas vezes decorrente do contexto traçado, as atitudes dos discentes nem sempre são de interesse e de motivação genuínos, até porque as condições prévias, os conteúdos, os recursos e as dinâmicas nem sempre são os mais adequados ou mais motivadores e as faixas etárias não favorecem o estabelecimento de objectivos pessoais a médio/longo prazo (ano e ciclo). (Vieira, 2009: 171)

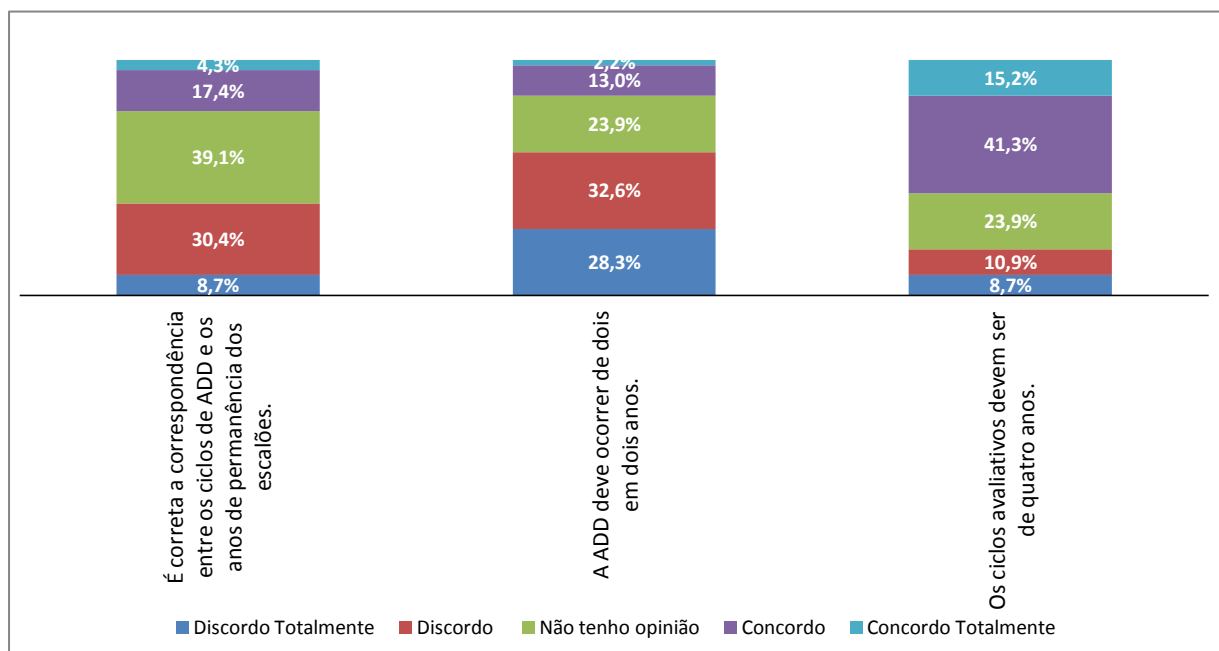
Relativamente à duração dos períodos avaliativos, como se pode ver nos relatos, os entrevistados consideram que estes devem ser mais espaçados.

“(...) Não, a avaliação de todos os professores todos os anos é impossível. Isso seria um trabalho hercúleo, nem sequer há formadores nem avaliadores para tantos professores. E isso falha, tem que falhar.” E2.

“(...) quando a pessoa tem que mudar de escalão, é sujeita a uma avaliação e depois é novamente um ano antes da próxima mudança. E assim vamos avaliando alguns professores faseadamente (...)” E3.

Do mesmo modo, os inquiridos também consideram que “A avaliação deve ser mais espaçada no tempo (4 ou 6 anos)” (I32) e, nas questões fechadas, como podemos verificar através do gráfico 10, 56,5% dos inquiridos concordam que os ciclos avaliativos devem ser de quatro anos.

Gráfico 10: Duração dos Ciclos Avaliativos



Em síntese, os participantes são de opinião que a avaliação docente deve adequar-se a cada contexto. Pois, o comportamento, o interesse dos alunos, as taxas de abandono escolar e as taxas de sucesso variam de escola para escola, de acordo com o ambiente socioeconómico e cultural dos alunos e, por isso, o trabalho dos docentes, a forma como se posicionam perante os alunos, perante as turmas, a forma de trabalhar, não pode ser avaliada da mesma forma e pelos mesmos parâmetros em todas as escolas.

No que se refere à duração dos ciclos avaliativos, os participantes consideram que estes devem ter a duração de 4 anos, ou seja, devem corresponder ao período de permanência em cada escalão. Afirmam, ainda, que as escolas necessitam de alguma tranquilidade, que só é possível se, em cada ano, forem avaliados apenas alguns docentes, num processo faseado.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresentaremos as considerações finais deste estudo empírico, procurando responder às questões que nos motivaram para a sua realização, destacando os aspetos que nos pareceram mais relevantes.

Quando nos propusemos realizar este trabalho, pretendíamos analisar a forma como o atual modelo de avaliação é percecionado pelos professores participantes, no desempenho da sua função e no desenvolvimento organizacional da escola.

A partir do quadro teórico e legislativo em que nos apoiamos e das opções metodológicas que nos conduziram em todo este processo, desde a recolha, à análise e à comparação dos dados, foram surgindo resultados, que apresentamos e discutimos no Capítulo anterior, e, nesta sequência, apresentaremos uma síntese dos resultados a que chegamos.

1. Conceções dos avaliados e avaliadores sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Por tudo o que foi exposto, concluímos que os participantes consideram que a Avaliação do Desempenho é importante para ajudar a ultrapassar dificuldades, disponibilizando formação, consoante as necessidades que forem sendo identificadas, para, atempadamente, se intervir e apoiar os docentes no sentido de os ajudar a ultrapassar os problemas. Estes são os pressupostos de uma avaliação com carácter formativo e não apenas com uma finalidade sumativa ou de prestação de contas, como se tem verificado nos modelos de avaliação que foram implementados desde 2008.

É representação dos docentes que a avaliação docente deve ter como finalidade promover o seu desenvolvimento profissional. Só uma avaliação com carácter formativo, que permita aos avaliados a supervisão e o apoio de um professor mais experiente, que os conduza numa reflexão sobre as suas práticas, contribuirá para a melhoria das práticas pedagógicas com vista ao seu desenvolvimento profissional, à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, para uma escola de qualidade, o que vai ao encontro do que afirma Alarcão (2007).

De acordo com os sujeitos, a avaliação docente é também importante para reconhecer o mérito dos bons professores e para valorização da profissão docente. Desde há uns tempos que esta profissão tem estado na ordem do dia, a sociedade em geral considera que os professores trabalham pouco, que têm muito tempo livre e muitas férias mas, como afirmou um dos entrevistados, **“o professor tem imensas atividades, por vezes não tem tempo quase para respirar (...) as pessoas que não estão no meio não conseguem compreender (...) E1”**. Por isso é necessário que a avaliação do desempenho docente permita o reconhecimento da profissão pela sociedade, condição para afirmar o prestígio dos docentes e o seu estatuto social. (Nóvoa, 1991)

2. O Impacto das Práticas da Avaliação do Desempenho Docente no Trabalho com os Alunos.

A análise dos resultados, permite-nos constatar que os participantes consideram que a avaliação torna o professor mais responsável. Para eles, a avaliação obriga o docente a ser mais cuidadoso e mais metódico na apresentação do seu trabalho, obriga-o a estruturar-se e a organizar melhor o seu raciocínio, pois, a presença de alguém que vai assistir às suas aulas, levá-lo-á a um maior rigor, até, por uma questão de brio pessoal, o que é, por si mesmo, positivo. Esse cuidado tem, obrigatoriamente, reflexos positivos nas suas práticas e nas aprendizagens dos alunos. A necessidade de realizar um bom trabalho, poderá conduzir os docentes a constituírem-se em equipas de trabalho colaborativo, para uma maior reflexão conjunta criando-se, assim, quase espontaneamente, um espírito de entreatajuda. Estas posturas entrarão, com o tempo, nas práticas dos docentes, resultando numa mais-valia.

No entanto, a forma como este modelo foi implementado nas escolas, trouxe alguma perturbação. Os docentes utilizam materiais e aplicam práticas de trabalho apenas para as aulas observadas, não existindo o mesmo cuidado nas outras aulas. Os alunos ficam admirados com a maneira como alguns professores alteram a sua forma de dar aulas.

Para além disso, este processo revelou-se muito burocrático, exigindo o preenchimento de grande quantidade de documentos. Os docentes referem que todo o trabalho que a avaliação do desempenho lhes impõe, lhes retira tempo para

prepararem as aulas, para investigarem, para realizarem formação e, até para investirem nos alunos. Também, no dizer dos participantes, a vida pessoal é extremamente prejudicada, não têm quase tempo para dedicarem aos próprios filhos.

Verificamos, desde há uns anos, uma intensificação do trabalho dos docentes, por passarem cada vez mais tempo nas escolas, a preencher documentos, relativos aos alunos ou às disciplinas e à avaliação docente. Como os alunos permanecem durante a maior parte do dia nas escolas, para além do seu horário letivo, os comportamentos desajustados multiplicam-se. Tudo isto acarreta um trabalho acrescido para os diretores de turma, seja no atendimento de pais, com frequência, para além do seu horário, seja no envio de mensagens por correio eletrónico, para os informar do comportamento e do aproveitamento dos seus educandos.

Deste modo, sentimos que os docentes têm cada vez mais dificuldades em encontrar um espaço e um tempo para se dedicarem ao que realmente interessa, o seu desenvolvimento profissional, a melhoria das suas práticas, o trabalho com os seus alunos.

Para além disso, verificamos que a avaliação do desempenho traz consigo outros constrangimentos, relacionados com a inexistência de relatores em alguns grupos disciplinares que se revela, em certas situações, complicado. Do mesmo modo, a ausência de formação dos relatores em supervisão pedagógica e em avaliação de professores, associada à insuficiência de tempo atribuído para avaliar, dificulta o acompanhamento e a supervisão pedagógica do avaliado e põe em causa as finalidades da avaliação docente. Além do mais, os sujeitos revelam preocupação com a equidade na avaliação, por esta revelar algum grau de subjetividade. Consideram também não existir rigor na avaliação por possibilitar a arbitrariedade. Afirmam que os relatores não avaliam todos da mesma maneira, que as amizades ou subjetividades podem por em causa a isenção para avaliar e interferir no resultado final.

Por esse motivo, nesta matéria, as opiniões dividem-se. Embora a maioria dos participantes prefira que a avaliação seja realizada por avaliadores externos, outros preferem ser avaliados por uma comissão independente e outros, ainda, por professores do ensino superior. Há, no entanto, um número significativo de participantes que preferem ser avaliados pelos pares.

Para além do exposto, temos a acrescentar a relação direta entre o resultado final da avaliação e a progressão na carreira ou a ordenação para efeitos de concurso. A existência de quotas para as menções de “muito bom” e “excelente” não é aceite pelos docentes. Não compreendem por que motivo não podem aceder a uma avaliação a que têm direito, se são muito bons ou se são excelentes.

Por essa razão, os participantes afirmam que este modelo não permite a diferenciação nem premeia o mérito dos docentes.

Decorrente do que foi dito, verificamos um impacto negativo nas relações interpessoais, com alguma crispação entre os docentes. Constatamos que se desenvolveram sentimentos de injustiça, e o aparecimento de uma competição, pouco saudável.

Além disso, alguns dos participantes afirmam que não concordaram com as avaliações que lhes foram atribuídas na dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade”. Confirmam que desenvolveram projetos e se envolveram em atividades da escola, com alunos e pais, muitas vezes para além dos seus horários, e que todos os objetivos da atividade foram cumpridos e superados. No entanto, a avaliação que lhes foi atribuída, nessa dimensão, não correspondeu ao esperado, consideram que foi injusta. São de opinião, ainda, que essa dimensão deveria ter mais “peso” na avaliação final. Por tudo isto, estes participantes confirmam que agora já não investem nem se envolvem, da mesma forma, nos projetos da escola.

Outro constrangimento verificado relativamente ao modelo de avaliação, que perturbou o trabalho dos relatores e da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), prende-se com a linguagem do articulado legal. Os envolvidos, neste processo, referem o número exagerado de indicadores e descritores e o recurso a diferentes formas verbais, advérbios de modo e adjetivos, pretendendo criar uma distinção, que se verificou ser apenas artificial, entre as menções de “muito bom” e de “excelente”. Este documento obrigou os elementos que compunham a CCAD a dedicar imenso tempo à elaboração dos instrumentos de avaliação.

Devido à complexidade da linguagem do articulado legal, os relatores tiveram grandes dificuldades em reconhecer, nos descritores, o trabalho de um professor habitualmente empenhado, responsável, rigoroso e cumpridor das suas funções.

3. Concepções dos Órgãos de Gestão sobre a Avaliação de Desempenho Docente

Da análise da entrevista, constatamos que a perspectiva do elemento do órgão de gestão vai ao encontro das dos docentes, tanto avaliados como relatores que participaram no estudo. Deste modo, concluímos que também o órgão de gestão considera importante a avaliação do desempenho docente para identificar as fragilidades individuais e coletivas dos docentes, com o objetivo de as ultrapassar e corrigir. Para este participante, a avaliação docente é também essencial para potenciar e credibilizar as competências científicas, pedagógicas e profissionais dos docentes que permita valorizar e reconhecer o mérito do seu trabalho e, concomitantemente, para a valorização da carreira docente.

Deste modo, para este participante, o desenvolvimento profissional dos docentes é um dos principais objetivos, quando afirma que: **“(...) o fim último da avaliação dos docentes deverá ser o seu desenvolvimento profissional.”** Nesta perspectiva, refere a avaliação formativa como preocupação fundamental, por esta estar associada a **“(...) importantes processos metacognitivos”** indispensáveis ao desenvolvimento profissional dos docentes, decorrentes da **“autoavaliação, do autocontrolo e da autorregulação”**. (Sá-Chaves, 2004)

Este participante é também de opinião que só com uma avaliação de carácter formativo, se conseguirá envolver o corpo docente na renovação e melhoria das suas práticas pedagógicas, com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos e, paralelamente, da melhoria da imagem e do desenvolvimento da escola. Entende, também, que o desenvolvimento profissional dos docentes tem que estar associado à formação contínua e que as escolas têm que desenvolver mecanismos de formação e de autoformação, com vista ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente.

No entanto, este sujeito afirma que não é isto que se tem verificado pois, este modelo de avaliação não tem em vista o desenvolvimento profissional dos docentes. Não é possível que os relatores prestem um acompanhamento e façam uma supervisão pedagógica, com vista à melhoria do desempenho docente, se não lhes

for atribuído, no seu horário, tempo suficiente para acompanhar o professor, ao longo do ano, e para lhe prestar o apoio de que ele necessite. Apenas quinze minutos semanais, para cada avaliado, é manifestamente insuficiente para um acompanhamento e uma supervisão que permita uma supervisão pedagógica realmente eficaz.

Para além disso, este participante concorda com a opinião da maioria dos outros sujeitos ao afirmar que o tempo atribuído à observação de aulas é também insuficiente. Duas aulas de noventa minutos anuais, não permite, ao relator, verificar o trabalho desenvolvido pelo docente ao longo do ano. Possibilita sim, o que atrás referimos, a encenação de um trabalho, em duas aulas, completamente diferente daquele que habitualmente desenvolve. Não havendo uma apropriação do resultado do trabalho que permita a alteração e a melhoria das práticas.

Portanto, se não existir um acompanhamento regular e efetivo da prática pedagógica, não haverá reflexos na melhoria do ensino nem no sucesso dos alunos.

4. Impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Organizacional da Escola

Pela análise dos resultados das entrevistas e dos questionários aplicados, verificamos, na sequência do que foi referido, que alguns dos participantes consideram que a avaliação do desempenho promove a imagem da escola. Uns participantes afirmam que a avaliação obriga os docentes a um maior cuidado, a estruturarem melhor o trabalho, e outros concordam que promove uma maior reflexão sobre as práticas, a melhoria do ensino, traduzindo-se na promoção do sucesso dos alunos. Deste modo, a melhoria do ensino e a melhoria do sucesso dos alunos têm impacto positivo no desenvolvimento da instituição.

Para além disso, alguns dos participantes consideram que, como o absentismo é um elemento a ter em conta na avaliação docente, o facto de existir avaliação, tem implicações diretas na diminuição do absentismo docente, contribuindo também para o desenvolvimento da instituição.

Alguns participantes afirmam, também, que a avaliação permite à instituição um maior conhecimento dos seus docentes, das suas dificuldades, para poder intervir atempadamente e ajudar a resolver esses problemas. No mesmo sentido, a avaliação permite à instituição conhecer as boas práticas dos docentes, para que

crie condições que permitam que essas boas práticas sejam reconhecidas e se alarguem à instituição. Este conhecimento por parte da instituição é, assim, um contributo para a sua autoavaliação com vista ao seu desenvolvimento.

A instituição precisa de refletir sobre o trabalho dos seus docentes, sobre os resultados dos seus alunos, para que possa crescer e se desenvolver como organização.

No entanto, para outros participantes, a avaliação poderia ter um grande impacto no desenvolvimento organizacional da escola se, como já foi referido, a avaliação tivesse um carácter formativo. Se existissem condições para uma supervisão e um acompanhamento de qualidade, haveria impacto positivo no desenvolvimento da instituição. Se os docentes tivessem horários que lhes permitissem constituírem-se em equipas de trabalho colaborativo, onde se trocassem ideias, experiências novas, boas práticas, onde se fizesse, em conjunto, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, os sucessos e as dificuldades, para que uns aprendessem com os outros ao nível dos departamentos, das disciplinas, dos anos de escolaridade seria uma mais-valia, com reflexos no desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento profissional dos docentes constrói-se em conjunto, num processo de formação em contexto, identificando problemas e fragilidades e ajudando a resolvê-los. Neste sentido, poderia verificar-se grande impacto na melhoria do ensino e no desenvolvimento organizacional da escola.

Todavia, alguns participantes referem situações de perturbação durante o processo de avaliação. A existência de alguns relatores que não têm perfil para avaliar e que ameaçam os avaliados com a avaliação final, ou avaliados que não aceitam as sugestões dos relatores porque não as compreendem ou por considerarem que estes relatores estão a “ir” além das suas competências. Estas situações também geram mau estar na escola e não contribuem para o desenvolvimento organizacional da instituição – escola.

Na sequência do que se disse e, segundo alguns dos participantes, este modelo de avaliação não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes por não permitir uma monitorização da prática pedagógica e, deste modo, não contribui para a melhoria do ensino, nem para o sucesso dos alunos. Assim, consideram que este modelo não contribui para uma cultura de colaboração, não incentiva o trabalho em equipa, pelo contrário, promove a competição e gera mau estar e desconfiança entre

os docentes. Para além disso, é um processo muito burocrático que perturba o trabalho dos docentes, avaliados e avaliadores e o trabalho das direções dos agrupamentos. Todas estas situações de mau estar e perturbação produzem impacto negativo na instituição.

Segundo um dos participantes, a escola faz-se com todos os atores educativos. Os docentes têm que entender a escola como o lugar onde estão, o lugar onde pertencem, onde desenvolvem o seu trabalho, para se envolverem no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento da instituição.

Por sua vez, a organização para se desenvolver tem que ter um corpo docente de qualidade, que se envolva nos projetos da escola e no sucesso dos seus alunos. Porém, para que tal aconteça, têm que se sentir parte da instituição, que são ali necessários e que o seu trabalho é importante. É num trabalho conjunto, com todos os atores implicados no processo que a organização cresce e se desenvolve. (Alarcão, 2007)

Fazendo eco com as palavras de Marchesi e Martín (2003), uma

escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com a sua oferta educativa em seu ambiente social. (Marchesi e Martín 2003:22)

Os docentes referiram algumas propostas para melhoria do modelo de avaliação, apresentadas por nós no capítulo anterior. Para além dessas, outras surgiram que não quisemos deixar “cair”.

Assim, segundo os docentes deste estudo, precisamos de um modelo de avaliação exigente, que tenha, em primeiro lugar, uma finalidade formativa, que incentive a reflexão dos docentes e que contribua para o crescimento da instituição, visando a melhoria da qualidade do serviço educativo. Para além disso, precisamos de um modelo menos burocrático e que esteja associado a qualquer sistema de arbitragem para resolução de conflitos sobre as classificações.

Os participantes são ainda de opinião que a avaliação docente deve adequar-se a cada contexto. Como o comportamento, o interesse dos alunos, as taxas de abandono escolar e as taxas de sucesso variam de escola para escola, de acordo com o ambiente socioeconómico e cultural dos alunos, o trabalho dos docentes, a forma como se posicionam perante os alunos, perante as turmas, a forma de

trabalhar, não pode ser avaliada da mesma forma e pelos mesmos parâmetros em todas as escolas.

Do mesmo modo, a taxa de sucesso dos alunos é tida em conta na avaliação externa das escolas e o número de “muito bons” e de “excelentes” a atribuir a cada agrupamento depende desta avaliação. Ora, nas escolas com grandes taxas de insucesso, com populações escolares complicadas, em que os alunos têm outros interesses, não gostam de estar na escola, por melhor que seja o professor, não consegue obter bons resultados. Estes são muito mais penalizados em termos de quotas. Também por este motivo, os participantes consideram que a avaliação se deve adequar a cada contexto.

No que se refere à duração dos ciclos avaliativos, os participantes consideram que estes devem ter a duração de 4 anos, ou seja, devem corresponder ao período de permanência no escalão. Os participantes acrescentam que as escolas necessitam de alguma tranquilidade, para poderem prestar um bom serviço aos alunos e à comunidade educativa, que só é possível se, em cada ano, forem avaliados apenas alguns docentes, num processo faseado.

Queremos referir, mais uma vez, o carácter exploratório e limitado deste estudo. Não foi nossa intenção generalizar as conclusões da nossa investigação, mas gostaríamos que este estudo fosse mais um olhar sobre a tão controversa “Avaliação do Desempenho Docente”.

As limitações decorreram da nossa inexperiência nesta matéria, pois foi a primeira investigação que desenvolvemos, da indisponibilidade de tempo devida às nossas funções profissionais, do reduzido número de estudos sobre este tema e das alterações que o modelo sofreu, durante o período em que decorreu o estudo.

Consideramos, no entanto, que foi importante a sua realização e, uma vez que está a ser implementado um novo modelo de avaliação do desempenho docente que já contempla a avaliação da componente pedagógica por um avaliador externo, era importante conhecer, em estudos futuros, quais as representações dos docentes face a esta problemática, com base nesse novo modelo.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed. Org.)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão – Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L., & Tavares, J. (org.) (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência- Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Avalos, B. (2010). O Sistema Chileno de Avaliação do Desempenho Docente. In Fores, M. A. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. De: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Bettencourt, I. P. (2009). *Avaliação do Desempenho Docente e Conflitos Profissionais: Ensaio de um Enquadramento e Exploração de Evidências Sobre o Caso Português*. CIES e-working Paper, 58. De: cies@iscte.pt
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007, Setembro, 27 e 28). *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores: Comunicação Apresentada na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da*

- Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, de: http://eu2007.min-edu.pt_np4__newsId=109&fileName=Relat_rio_da_Confer_ncia_Rui_Can_rio.pt
- Canário, R.; do Ó, J. R. & Carvalho, L. M. (Ed.) (2007). *Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 04. De: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-09-JMFar.pdf>
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2011). *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*. 8º Congresso Nacional da Administração Pública (INA). de: <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>
- Coelho, A. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Comissão Europeia. (2006). *Leonardo Da Vinci. Programa de Acção Comunitária em Matéria de Formação Profissional*. de: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/guides/pt_1.pdf
- Cortesão, L. (2002). Formas de Ensinar, Formas de Avaliar, Breve Análise de Práticas Correntes de Avaliação. In Paulo Abrantes (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às Práticas*. Lisboa: DEB, ME.
- Coutinho, C. (2004). *Quantitativo Versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação / Quantitatif Versus Qualitatif: Options Paradigmatiques Dans la Recherche en Evaluation*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 221-244. CIEd – Universidade do Minho.
- Cruz, I. (2009). *Observação de Aulas – Estratégia de Desenvolvimento Profissional*. Revista ELO, 16, 137-145. De: www.cffh.pt

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2010). Formas de Avaliação Docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In Flores, M. A. (org.) (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J. (2010). A Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores: Postura de Controlo ou Postura de Reconhecimento?. In Alves, P. A., & Machado, A. M. (org.). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- DGES – Direção-Geral do Ensino Superior. (2007). *1º Programa de Trabalho Educação e Formação 2010 – Relatório Nacional de Progresso*. De: <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/1590/EF2010Relat%C3%B3rioNacionaldeProgresso2008.pdf>
- Dicionário da Língua Portuguesa (1999)(8ª ed.).Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. (2008). *Estudos de Caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e Outro Modo de Generalização*. Revista Lusófona de Educação, 11, 113-132. De: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões Sobre Triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. De: cies@iscte.pt
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1999). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice, Unidade Europeia (2006). *A Garantia da Qualidade da Formação de Professores na Europa*. Lisboa: Min. Educação/G.E.P.E.
- Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho dos Professores (I e II)*. A Página da Educação, 178, 29 e 182,31. De: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Cat_178/Anexos/aPagina178Mai2008.pdf e http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Cat_182/Anexos/aPagina182Out2008.pdf

- Fetterman, D. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. London: The Guilford Press.
- Figari, G.; Rodrigues, P. Alves, M. P. & Valois, P. (Orgs.) (2006). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais*. Lisboa: Educa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para Uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Os Professores e a Diferenciação Docente. Da Especialização de Funções à Avaliação de Desempenho*. Revista ELO, 16, 307-324. De: www.cffh.pt
- Freitas, M. J. (2009). *Avaliação de Desempenho Docente: O Desenvolvimento de um Processo Integrado*. Revista ELO, 16, 167-180. De: www.cffh.pt
- Fullan, M., & Hargreaves, Andy. (2000). *A Escola como Organização Aprendente – Buscando uma Educação de Qualidade (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, Andy. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Goldhammer, R., & Anderson, R., & Krajewsky, R. (1980, 2ª ed.). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gonçalves, J. A. (2007). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente*. Sísifo, 8 de: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves(2).pdf)
- 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 Fores, M. A. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1-19.

- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2009). *Carreira e Desenvolvimento Profissional: Narrativas de Professores do 1º CEB*. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 489-506. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *La Evaluacion del Desarrollo Profesional Docente: de la Cantidad a la Calidad*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1, (1) 43-70.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (2003). *Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação – The Case Study as Research Strategy in Education*. *Revista de Educação*, Vol 2(2). Inovação, Investigação em Educação. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. De: <https://www.eduser.ipb.pt>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). Relatório Nacional do Programa Trabalho “Educação e Formação 2010”. *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Moreira, M. A. (2009). *A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica*. Braga: U. Minho. de: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366
- Moreira, M. A. (2009). *Supervisão Inter pares, Avaliação e Autonomia Profissional*. *Revista ELO*, 16, 37-42. De: www.cffh.pt
- Nóvoa, A. (1991). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. In *Ciências de Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.

- Nóvoa, A. (1991). *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, 4 (1), 63-76.
- Nóvoa, A. (2007, Setembro, 27 e 28). *O Regresso dos Professores*: comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, de www.eu2007.min-edu.pt
- OCDE. (2005). ANNUAL REPORT. <http://www.oecd.org/about/34711139.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). *Para a Sustentabilidade Avaliativa do Professor*. Revista ELO, 16, 43-49. De: www.cffh.pt
- Pereira, C. P. (2004). *Quantitativo versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação*. Universidade do Minho, de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>
- Pereira, I. B. (2009). *Avaliação do Desempenho Docente e Conflitos Profissionais: Ensaio de um Enquadramento e Exploração de Evidências sobre o Caso Português*. CIES e Working Paper, 58. De: cies@iscte.pt
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D.Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T. & Oliveira, H. (2001). *O Início da Carreira Profissional de Jovens Professores de Matemática e Ciências*. Revista de Educação, 10 (1), 31-45. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Bolema, 25, 105-132. de: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)

- Projeto Educativo do Agrupamento.(2011).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. De: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rodrigues, P. (2004). *A Avaliação da Formação pelos Participantes em Situação de Entrevista*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. e outros (2000). *Avaliação do Impacto da Formação*. Lisboa: Ed. Colibri/E.S.E.S.
- Roldão, M. C. (2007, Setembro, 27 e 28). *Formação de Professores Baseada na Investigação e na Prática Reflexiva*: Comunicação Apresentada na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, de www.eu2007.min-edu.pt
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão – Textos Seleccionados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as Questões dos Professores* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. e Trigueiros, A. e al (2009) (Coord.). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Castelo Branco: Edição Associação Nacional de Professores Rvj Editores
- Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica – Textos Seleccionados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do Seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho – Identidades, Visões e Instrumentos para a Acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stake, R. (1988). *Case Study Methods in Educational Research: Seeking sweet water*. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in education*. Washington, DC: AERA.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). *Um Conjunto de Balizas para a Avaliação da Profissionalidade dos Professores*. In Alves, M. P., & Machado, E. A. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- TEVAL – Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences. (2006). *Evaluation systems for teaching and training competences in Europe*. Transnational Report. Available at www.teval.eu.
- Triviños, A. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação* (4ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Tucker, P., & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos Professores e os Resultados dos Alunos*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. de: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Asa Editores.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Artigo 40º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/20005, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

O Decreto Regulamentar N.º 1-A/2009, de 5 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro

Decreto Regulamentar N.º 14/2009, de 21 de agosto

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

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro de 2010

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro de 2010

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Lei n.º 10/2004, de 22 de março

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro

ANEXOS

Anexo I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Objetivos:

- Recolher dados de caracterização dos participantes do estudo
- Recolher dados da caracterização profissional dos docentes

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Género M F Idade _____

Formação Académica:

Formação Inicial _____

Outras qualificações _____

Número de anos de experiência profissional _____

Anexo II - PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
A) Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Indicar ao entrevistado, em linhas gerais, o trabalho de investigação</p> <p>2- Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância)</p> <p>3- Colocar o entrevistado em situação de membro da investigação</p> <p>4- Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</p> <p>5- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista</p>
B) A importância da Avaliação do Desempenho Docente nas Dinâmicas Organizacionais (quais e como)	Identificar o resultado da implementação da ADD nas dinâmicas organizacionais	<p>- Qual a importância da avaliação do desempenho docente?</p> <p>- Qual deve ser a finalidade de uma avaliação de desempenho? Porquê?</p> <p>- Acha que o facto de haver uma avaliação terá impacto no sucesso dos alunos, na melhoria do ensino? (que acha que acontece com a avaliação, qual o reflexo na vida dos professores, na dos alunos no desempenho do professor, na qualidade do serviço prestado) No desenvolvimento da instituição? Como?</p>
C) Mudanças ao nível do trabalho do professor	Identificar as mudanças na no trabalho do professor com a implementação da ADD	- Verifica alguma alteração na forma como os professores estão a trabalhar (mais responsáveis, se faltam menos, preparam melhor as aulas, se têm mais cuidado no trabalho com os alunos, se trabalham mais em equipa, se trocam informações com outras escolas, se mostraram maior preocupação com a formação)?
D) Implicações do modelo na prática	- Identificar as implicações do modelo de ADD na prática docente	<p>- Quais as implicações da introdução do modelo na sua prática pedagógica?</p> <p>- Houve alterações na sua prática pedagógica?</p>
E) Expectativas face à ADD	Analisar as expectativas dos professores face à Avaliação do Desempenho Docente	<p>- Concorda com o modelo da ADD? Porquê?</p> <p>- Concordou com a sua avaliação no ano anterior? Porquê?</p> <p>- Em que dimensão sente maiores dificuldades em responder às</p>

		<p>solicitações?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foram feitas, pelo avaliador ou pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho (CCAD), algumas recomendações para promover o seu desenvolvimento profissional? No caso afirmativo, por favor, dê exemplos: - Concorda com as recomendações feitas - No caso negativo, concorda com esse procedimento? Porquê? - Relativamente à proposta utilizada no biénio anterior, considera esta proposta melhor? - Quais os aspetos positivos? - Quais os aspetos negativos? - Quais são as maiores dificuldades que encontra nestas novas diretrizes? - Num balanço geral, considera que este modelo de avaliação contribui para promover a qualidade do corpo docente? Porquê? - Que sugestões oferece para melhorar ou alterar o modelo?
<p>F) Implicações nas relações interpessoais</p>	<p>Na Escola: analisar o ambiente relacional entre a Direção da Escola e a comunidade docente</p> <p>Nos Departamentos: analisar o ambiente relacional dos departamentos</p> <p>Analisar o ambiente relacional entre o avaliador e o avaliado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que alterações relacionais se observam entre a Direção e os docentes? - Que alterações relacionais se verificam entre pares? - Que constrangimentos traz para o professor a Avaliação de Desempenho? - Que alterações relacionais se verificam entre avaliador e avaliado?

Anexo III - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Cara(o)s colega(s)

Este questionário é anónimo e tem como objetivo recolher elementos sobre a Avaliação do Desempenho Docente e destina-se aos docentes do Agrupamento.

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Supervisão em Educação intitulada:

-O Impacta Avaliação do Desempenho nas Funções dos Docentes e no Desenvolvimento Organizacional da Escola-

a ser apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento, a integrar no estudo que estou a realizar.

A sua colaboração irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Por favor, responda com sinceridade e clareza.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Obrigada pela sua colaboração

Março de 2012

Maria Antónia Carreiras

A-Avaliação do Desempenho Docente

No quadro seguinte, apresenta-se um conjunto de afirmações relativas à Avaliação do Desempenho Docente. Indique, por favor, assinalando com (X), o seu grau de concordância ou de discordância em relação a cada uma das afirmações utilizando a seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2-Discordo	3-Não tenho opinião	4- Concordo	5- Concordo totalmente
-------------------------------	-------------------	----------------------------	--------------------	-------------------------------

	1	2	3	4	5
1 - A Avaliação do Desempenho é essencial para melhorar o ensino.					
2 - A Avaliação do Desempenho promove o sucesso dos alunos.					
3 - A Avaliação do Desempenho é essencial para valorizar a profissão docente.					
4 -A Avaliação do Desempenho é essencial para melhorar as práticas pedagógicas dos professores.					
5 - A Avaliação do Desempenho é essencial para valorizar o mérito. (distinguir os melhores professores)					
6 - A Avaliação do Desempenho é essencial para promover o desenvolvimento profissional dos docentes.					
7 - A Avaliação do Desempenho promove a reflexão do docente sobre as suas práticas.					
8 - A Avaliação do Desempenho deve promover a reflexão do docente sobre as suas práticas.					
9 - A Avaliação do Desempenho deve ser formativa.					
10 - A Avaliação do Desempenho serve para monitorizar o trabalho dos docentes.					
11 - A Avaliação do Desempenho é formativa.					
12 - A Avaliação do Desempenho é essencial para identificar os docentes que trabalham mal.					

13 - A Avaliação do Desempenho é essencial para identificar as necessidades de formação dos docentes.					
14 - A Avaliação do Desempenho deve servir para monitorizar o trabalho dos docentes.					
15 - Todos os docentes devem ser avaliados na componente científica e didática.					
16 - Todos os docentes devem ser avaliados na relação pedagógica.					
17 - Todos os docentes devem ser avaliados na planificação das atividades letivas.					
18 - Todos os docentes devem ser avaliados na realização das atividades letivas.					
19 - Os docentes podem decidir não ser avaliados na componente letiva.					
20 - Todos os docentes devem ser avaliados na relação profissional.					
21 - Todos os docentes devem ser avaliados no envolvimento na vida da escola.					
22 - Todos os docentes devem ser avaliados no cumprimento de todas as funções distribuídas.					
23 - A Avaliação do Desempenho deve ser realizada pelos pares.					
24 - A Avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, posicionado num escalão superior.					
25 - A avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo disciplinar e pelo Diretor da Escola.					
26 - A avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo disciplinar.					
27 - A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um professor da mesma área curricular, mas exterior à escola.					
28 - A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um docente de uma Instituição de Ensino Superior.					
29 - A Avaliação do Desempenho deve ser realizada, sobretudo, pelo Diretor da Escola.					
30 - Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos não permitiram aos relatores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades					
31 - A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos trouxe acréscimo de trabalho para as escolas.					
32 - A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos trouxe acréscimo de trabalho para os docentes.					
33 - O tempo atribuído aos avaliadores, para Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos, foi suficiente.					
34 - Os professores com função de avaliadores, nas avaliações dos últimos quatro anos, não têm competência para avaliar.					
35 - Os avaliadores devem ter formação em avaliação de professores.					
36 - É necessário atribuir mais tempo aos avaliadores e aos docentes para a avaliação, cooperação e reflexão conjunta.					
37 - Os modelos de avaliação dos últimos quatro anos contribuem para promover a qualidade do corpo docente.					
38 - A Avaliação do Desempenho diminui o absentismo dos docentes.					
39 - Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos têm contribuído para identificar as dificuldades dos docentes.					
40 - Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos permitiram aos avaliadores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades.					
41 - A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos é muito burocrática.					
42 - Os docentes, com funções de avaliação nestes quatro últimos anos, cumpriram bem as suas funções de avaliação.					
43 - A Avaliação do Desempenho docente gera conflitos entre os docentes.					

44 - A Avaliação do Desempenho gera a competição entre os docentes.					
45 -A Avaliação do Desempenho torna os professores mais responsáveis.					
46 - Deve haver quotas para as menções de Excelente e Muito Bom.					
47 -A Avaliação do Desempenho deve ocorrer de dois em dois anos.					
48 - Os ciclos avaliativos devem ser de quatro anos.					
49 - A Avaliação do Desempenho deve ter, apenas, um quadro de referência nacional.					
50 - A Avaliação do Desempenho deve ter por base o quadro de referência nacional mas adequar-se a cada contexto.					
51 - A Avaliação do Desempenho deve refletir o resultado dos alunos.					
52 - Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos não contribuem para promover a qualidade do corpo docente.					
53- O modelo de Avaliação do Desempenho de Fevereiro de 2012 apresenta vantagens relativamente aos modelos anteriores.					
54- Os 180 minutos propostos para as aulas observadas são o adequado para a Avaliação da componente científico-pedagógica.					
55 -Os docentes contratados devem ter aulas observadas.					
56- A Avaliação do Desempenho, efetuada por avaliadores externos, é mais objetiva.					
57 - A Avaliação do Desempenho, efetuada por avaliadores externos, é mais justa.					
58 - A Avaliação do Desempenho efetuada por avaliadores externos não traz vantagens relativamente aos modelos anteriores.					
59- A elaboração do relatório anual é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes.					
60 – É correta a correspondência entre os ciclos de avaliação e os anos de permanência dos escalões.					

Do meu ponto de vista, os maiores problemas na avaliação de desempenho são:

Com vista ao sucesso da avaliação do desempenho, proponho as seguintes alterações ao modelo em vigor:

Do meu ponto de vista, as vantagens da avaliação de desempenho são:

B- Dados Biográficos

1. Idade: 25-30 <input type="checkbox"/> 31-46 <input type="checkbox"/> 47-52 <input type="checkbox"/> 53- 58 <input type="checkbox"/> 59-64 <input type="checkbox"/> mais de 64 <input type="checkbox"/>	
2. Sexo: Masc. <input type="checkbox"/> Fem. <input type="checkbox"/>	3. Área de Lecionação ou Grupo de Recrutamento:
4. Formação Académica:	5. Tempo de serviço (Agosto 2011)

Entrevista: E3

- Obrigada por aceites responder à minha entrevista. As questões que te vou colocar são sobre a avaliação do desempenho docente, pois estou a fazer a dissertação sobre este tema. A tua colaboração é muito importante, e tudo o que me disseres tem carácter confidencial, pois vai ser tudo codificado. Importaste-te que grave a entrevista?

- Não de modo nenhum!

Questão: Então, consideras importante a existência de uma avaliação de desempenho dos professores?

R: Considero. Penso que a avaliação existe e é importante no sistema de ensino e, se avaliamos os nossos alunos, os professores também têm que ser avaliados. E só a avaliação pretenderá sempre valorizar o mérito.

Questão: Qual ou quais devem ser os outros objetivos (finalidade) de uma avaliação de desempenho?

R: Deve contribuir para melhorar o ensino. Fazer uma monitorização do trabalho efetuado. Claro, os professores que são responsáveis fazem-no, mas também são humanos, e se a pessoa souber que vai ter uma avaliação, não quer dizer que faça melhor, mas faz com mais cuidado.

Questão: Só para as aulas assistidas?

R: O ideal é que haja depois uma sistematização e que esse cuidado depois entre na sua prática para sempre, não só para aulas que vão ser assistidas, até porque a pessoa também cria hábitos e cria rotinas e acaba por continuar a fazer aquilo que fez para as aulas assistidas, continuará a fazê-lo para as outras, penso eu que será o melhor.

Questão: Em que dimensão deve avaliar? (na preparação das aulas, só nos aspetos científicos, nos pedagógicos, nos metodológicos) Porquê?

R: Em primeiro lugar, penso que a parte pedagógica é fundamental, porque temos que ter confiança nas Instituições e se eles já têm um curso, já fizeram um estágio, em princípio, a parte científica já estará assegurada. Agora a avaliação do modo

como eles se posicionam perante a escola, perante os alunos, perante a turma, a avaliação pedagógica é aquela que me parece mais importante.

Questão: Então o aspeto científico ficaria preterido?

R: Ou seja, isto também é uma coisa que não se pode perceber *a priori*, mas vamos ver, a menos, que o avaliador, que deve ser sempre da área, perceba que afinal a Instituição que lhe deu a habilitação, por qualquer motivo, não quer dizer que a instituição não seja válida, mas, que a pessoa não aprendeu o que devia, e se o avaliador vir algum erro científico, aí deve também fazer a sua avaliação. Agora, *a priori*, a parte pedagógica, a da relação humana, é a que me parece mais importante. até porque se é da área e se está a avaliar e se está a assistir às aulas, forçosamente que faz as duas.

Questão: Então consideras que o avaliador deve ser da área do avaliado, e deve ser da escola ou externo à escola?

R: O avaliador deve ser da área científica, pelo menos, e deve ser da escola, sempre que possível, mas também não me choca que seja externo, até porque a avaliação se quer isenta, se for um avaliador externo, é mais isento que um avaliador da escola.

Questão: E com conhecimentos em avaliação, ou não?

R: Sim, penso que deve ser melhor se o avaliador tiver conhecimentos em avaliação.

Questão: O avaliador deve ser do mesmo nível de ensino, ou de uma instituição de ensino superior?

R: O relator deve ser do mesmo nível de ensino, até porque as dinâmicas são diferentes em cada nível de ensino, e um professor do ensino superior pode saber muito sobre essas matérias mas, volto à minha questão inicial, é a parte pedagógica o modo como se tem de transmitir a alunos de 10 anos, de 15 ou já adultos é completamente diferente e as pessoas que estão habituadas a lidar com adultos vêm com esses vícios e não podem aplicar as mesmas metodologias ao ensino básico, por isso, não me choca que seja externo mas tem que ser do mesmo nível de ensino. Se for alguém com uma formação extra em avaliação, eu penso que talvez seja melhor, mas não um professor universitário porque as dinâmicas as metodologias, a pedagogia a usar é forçosamente outra e aprende-se com a prática, não se aprende só com a teoria.

Questão: Achas que o facto de haver uma avaliação terá impacto no sucesso dos alunos, na melhoria do ensino (que acha que acontece com a avaliação, qual o

reflexo na vida dos professores, na dos alunos no desempenho do professor, na qualidade do serviço prestado)? No desenvolvimento da instituição? Como?

R: Eu penso que não, durante muitos anos não houve propriamente avaliação segundo este modelo e o modelo que eu conheço é o modelo institucionalizado recentemente, e não foi por isso que os nossos alunos deixaram de ter sucesso e dar provas daquilo que sabiam, mais do que hoje, infelizmente. Portanto, reconhecendo eu que para a classe dos professores é importante a avaliação, não lhe reconheço esse mérito. Ou seja, não é pelo facto deles serem avaliados que eles se tornam melhores professores e se melhoram estes alunos. Eu penso que é uma relação que não se pode estabelecer.

Questão: E no que diz respeito ao professor?

R: A partir do momento em que a avaliação obriga a um trabalho mais sistemático, porque uma coisa é o que nós trabalhamos para nós e outra coisa é o nosso trabalho a ser avaliado e visto pelos outros. Sim, obriga-nos ao tal cuidado, obriga-nos não a sermos melhores mas a sermos mais cuidadosos na apresentação, na sistematização, a organizarmos melhor o nosso raciocínio. Nesse aspecto penso que poderá melhorar a proficiência do professor. Não melhora os seus conhecimentos nem o modo dele dar aulas, ele internamente estrutura-se melhor, estrutura melhor o seu trabalho e isso será uma mais-valia.

Questão: E para a instituição?

R: Se a avaliação for uma avaliação objetiva e feita segundo determinadas regras a instituição tem um maior conhecimento dos seus funcionários e pode, e deve, naqueles professores que se apercebe que não têm uma prestação tão boa, por variadíssimas razões, intervir aí, fazer uma intervenção, senão, não faz sentido, porque a avaliação só faz sentido se premeia as boas práticas, mas aqueles que não as têm tão boas ou que têm um percurso diferente, ou que não têm tantos anos de experiência, podem, pois, aprender com esses outros e a instituição melhora porque se viu as boas práticas que estão sistematizadas, porque as pessoas sabem-nas, mas sabem-nas intuitivamente, e pode ter uma ação para com os outros de modo que essas boas práticas se estendam.

Questão: Então a avaliação não deve ser vista para progressão na carreira...

R: O carácter formativo da avaliação é a única coisa que faz sentido na avaliação. A progressão na carreira é um pouco decorrente. Mas o carácter formativo da avaliação, esse é que é importante. É um pouco o que se passa com os nossos

alunos, a avaliação deles é para eles passarem, mas aquilo que nós ensinamos, o modo como eles ficam formados, no sentido global, formados quer a nível das disciplinas que aprendem, quer da formação, isso é que é importante. E relativamente aos professores, somos todos professores, é o que eu digo, temos que ter confiança nas instituições, portanto, se a avaliação tiver esse carácter formativo, acho que é o que a avaliação deve ter em primeiro lugar. Identificar o que não está tão bem e melhorar e dar formação e aprendemos uns com os outros, quando eu disse que uns não têm tão boas práticas, podem ser muito bons noutros aspetos e tem que haver também aí essa partilha de conhecimentos. Se a avaliação ficar só entre o avaliado e o avaliador e se não houver um alargar à instituição escola, é muito redutor a importância que ela pode vir a ter.

Questão: Consideras que a avaliação de desempenho traz um acréscimo de trabalho para o professor e para o avaliador? Especifica.

R: Traz um acréscimo de trabalho para o professor avaliador porque ele tem que acompanhar o avaliado, tem que assistir às aulas, tem que fazer aqueles relatórios imensos e burocráticos que a avaliação nos termos atuais nos pede, tem que assistir a mais reuniões, é de facto um acréscimo de trabalho, sem dúvida.

Questão: Em caso afirmativo, consideras esse acréscimo de trabalho compatível com a tua carga horária?

R: Atendendo a que o professor agora tem que estar na escola 35 horas, é preciso um esforço grande e onde é que nós acabamos por facilitar? Naquilo que não devemos, que é às vezes a preparação das aulas, que, sobretudo professores com mais experiência, nós também sabemos como é, se houver uma aula menos bem preparada, aquilo também vai funcionando, agora descuramos um pouco aquilo que podemos, por vezes é na preparação, na pesquisa, em leituras que se fazem que é o que se faz para preparar as aulas e que é o que o que deveria ser o mais importante

Questão: Como avaliador, quais os problemas/dificuldades que consideras existirem nesta função?

R: Começa por ser a falta de tempo, porque ao professor são pedidas imensas funções, se o professor fosse apenas professor e depois, eventualmente avaliador, mas não, o professor tem imensas tarefas, pelas quais se dispersa, é diretor de turma, é coordenador de departamento, tem n tarefas, ora aí começa por haver falta de tempo e de disponibilidade e depois, o sistema, tal como eu o conheço, também

exige muita burocracia: muitos papéis que têm que se preencher, muitas reuniões a que tem que se assistir, que não faz muito sentido e que não é muito relevante e que não é importante, portanto isso obriga, de facto, a muita perda de tempo e até a alguma saturação.

Questão: Quais os constrangimentos no exercício desta função? (os efeitos decorrentes do resultado da avaliação, a falta de formação para desempenhar o cargo, as aulas assistidas)

R: Há constrangimentos porque eles são os nossos pares e daí a dizer que não me choca que seja alguém de fora que tenha a mesma formação que nós, não tem esses constrangimentos; claro que nos custa, se nós estamos a avaliar um colega com quem lidamos todos os dias e que depois temos que chegar a uma conclusão! Se a avaliação for só formativa, penso que todos nós temos humildade para aceitar “ Ah, esta sugestão é boa e eu vou mudar” e aí tem o seu sentido. Quando a avaliação passa a ter um peso apenas na progressão na carreira e no concurso, claro que nos constrangemos, claro, quem somos nós agora para fazer com que as pessoas com quem lidamos diariamente não progrida, claro que isto é um constrangimento. As quotas, penso que não fazem nenhum sentido. É claro que isto já é uma situação posterior, o avaliador já sabe que a avaliação que der já vai dar a uma determinada avaliação e depois, ainda por cima, existem as quotas: avaliou dois, são os dois muito bons ou são os dois excelentes e só um é que pode progredir e o outro não. A injustiça é esta!

Questão: E quando existem 2 avaliados que são excelentes e há outro colega do departamento ou da escola que também avaliou com excelente outros 2 professores, sentiste essa situação o ano passado?

R. Senti, sente-se um pouco isso, porque nós também conhecemos o trabalho das pessoas, a mim pode-me ter calhado uma pessoa excelente e depois ao meu colega também mas só um deles é que pode ter excelente e isso é que eu acho que não faz nenhum sentido porque, ou a tutela tem confiança na Instituição e tem confiança nos professores avaliadores e, se o professor avaliador disse que o avaliado era excelente é porque de facto o é, então não tem que ser a tutela agora a dizer que está tudo muito bem mas que só quer um. Esses são constrangimentos e grandes!

Questão: Quais são as maiores preocupações no exercício desta função?

R: A maior dificuldade que senti foi a isenção, a começar por aí, porque assistir às aulas, tudo bem, depois, como avaliar sabendo que a avaliação fazia implicar, quer a

progressão na carreira, ou a minha avaliação servia para quê se eu dizia “ a professora é excelente” – “sim mas com as quotas só pode ter menção de Bom”. Essa é uma dificuldade que nos faz pensar que trabalho é que nós estamos a fazer? Assistir às aulas não, pela parte que me tocou, as coisas correram sempre muito bem, não tive problema! As planificações foram entregues, foram discutidas, foi o culminar de um processo que tinha começado antes, foi pacífico!

Questão: Sentiste que foi gratificante a tua função de avaliador, no ano letivo anterior?

R: Não gostei de avaliar colegas, de facto nunca tinha sido avaliadora, só quando fui orientadora de estágio, mas as coisas são um pouco diferentes. Se eu pudesse não o fazer, não o faria. Não senti qualquer prazer em o fazer.

Questão: Fizeste algumas recomendações para promover o desenvolvimento profissional do professor avaliado? Sim, Dá exemplos, não, porquê?

R: Dei, depois dei sugestões ao colega. Depois disso houve uma reunião, eu só avalei uma pessoa, e avalei-a numa turma que já tinha sido minha, portanto eu conhecia-os bem, e, naturalmente, a pessoa quando sabe que está a ser avaliada, fazia uma série de perguntas só aqueles que ela sabia que respondiam bem, aos bons alunos e, notei que havia outros que estavam com o dedo no ar mas que a professora não lhe solicitava a palavra e eu disse-lhe que às vezes também temos que ter atenção aos outros porque são aqueles que mais precisam. Depois relativamente à preparação das aulas e aos testes, havia alunos com necessidades educativas especiais que me pareceu que não estavam tão adaptados e tão contemplados e que sugeri, sempre no sentido da melhoria, claro.

Questão: De um modo geral, concordas com a atribuição das avaliações que conheces nomeadamente dos “muito bom” ou “excelente”? Achas que houve injustiças? Trata-se de um processo aberto ou confidencial?

R: As quotas trazem sempre injustiças, forçosamente, mesmo que a nossa escola, que até teve uma boa avaliação externa e havia a possibilidade de existência de mais “muito bons” e “excelentes”, e os que não puderam ter excelentes tiveram muito bom, mas há sempre injustiças, há sempre pessoas cuja pontuação era de excelente e não o puderam ter, e nem que seja por uma questão de brio profissional, que no fundo é disso que se trata, deveria estar em causa na avaliação e em toda a nossa atuação e pessoa também diz “olha para quê?” portanto, as quotas provocam forçosamente as injustiças. Para mim as quotas significam que o ministério não tem

confiança nas instituições e nos seus funcionários que são os professores, porque senão não fazia sentido nenhum usá-las. Para travar a progressão é muito pouco nobre, eu acho que devia era travar a entrada a determinados professores, não era a progressão daqueles que já cá estão e que estão a dar provas de que estão cá muito bem. Eu acho que é um processo confidencial, é sigiloso, também acho que ninguém tem nada que saber qual é a avaliação de cada um. Eu considero que o processo deve ser aberto e que depois haja intervenção relativamente aos aspetos menos bons depois que a instituição faça uma reflexão sobre os resultados, para depois poder agir no bom sentido, ver o que está menos bem e colmatar, agora penso que o resultado final da avaliação não pode ser assim divulgado, acho que não, acho que isso é de cada um.

Questão: Num balanço geral, consideras que este modelo de avaliação contribui para promover a qualidade do corpo docente? Quais as principais vantagens? E inconvenientes?

R: Este modelo não, de todo. Este modelo não contribui para a qualidade do corpo docente. Não conheço vantagens neste modelo. Desvantagens, tem imensas. Não lhe conheço vantagens porque todo o trabalho a que ele obriga os professores quer os avaliadores quer os avaliados, quer a direção que tem um trabalho desmedido para avaliar todos, depois não tem os frutos que se desejam. Avaliação de professores, sim, avaliação de professores com este modelo, não. Pela experiência que tive, que não foi uma experiência muito grande, mas pela que tive, de facto eu não lhe reconheci nenhum mérito, acho que é burocrático, é escravizante o trabalho dos professores avaliadores e avaliados, é uma guerra de nervos quase, como dizia o meu avaliado e, depois olhamos para o resultado de tudo aquilo, e retiramos muito pouco em termos de melhoria da prática pedagógica, em termos das boas práticas. A avaliação depois também não tem o efeito que deve ter, porque se a pessoa é excelente, não pode ser por causa das quotas, acaba tudo por ter mais ou menos o mesmo.

Questão: Que sugestões ofereces para melhorar ou alterar o modelo?

R: Eu acho que o que nasce torto, tarde ou nunca se endireita e este modelo já nasceu de facto torto, e eu sou muito pouco a favor de remendos. Ele tem uma filosofia, tudo tem uma filosofia por trás e nós não conseguimos, por muito que se melhore e ele já foi melhorado, e não sei se as “melhorias” a que foi sujeito se o melhoraram efetivamente. Eu acho que tinha que haver alguém com capacidade

avaliativa e que conhecesse de facto muito bem as escolas, a realidade das escolas e o tecido humano das nossas escolas e fizesse um modelo novo e diferente. Eu não sugiro, porque acho que já nasceu torto por isso não se endireitará por muitas sugestões que eu dê.

Questão: Achas que a avaliação deve ser extensível a todo o pessoal docente independentemente das suas funções?

R: Esta avaliação não de todo. Eu penso que se pedem demasiadas funções aos professores e se ainda se pede que sejam avaliados por isso tudo, não sei se conseguiremos fazer um bom trabalho. Se os professores estivessem vocacionados para aquilo que é importante que é a sua prática letiva e depois uma função ou outra, porque eu penso que os professores também têm que ter outras funções, se nós queremos uma gestão democrática, esta tem que ser feita pelos professores. Nós não podemos querer uma gestão democrática, em que sejamos nós a liderar o nosso destino e o nosso dia-a-dia e depois dizermos "ah mas eu não quero", não é compatível, eu penso que os professores têm que exercer também outras funções dentro da orgânica da escola, mas tinham que exercer só essas, não tinham que ser assistentes sociais, não tinham que saber lidar com alunos com deficiências múltiplas, o que muitas vezes acontece, não tinham que ter essa multiplicidade. Se exercessem só essas funções, podiam ser avaliados por elas, agora, dado que exercem uma multiplicidade delas, se fôssemos avaliados por isto tudo, não fazíamos outra coisa, nem com 24 h por dia a trabalhar.

Questão: A avaliação deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional ou deve adequar-se a cada contexto?

R: Deve adequar-se a cada contexto, porque o meio em que a nossa escola e outras escolas como a nossa estão inseridas não tem nada a ver com o meio em que outras escolas estão. Se uma aula corre mal porque aqueles alunos não querem, de facto, alguma coisa tem que se fazer, não podemos limitar-nos a observar, porque os alunos não querem aprender, alguma coisa tem que se fazer, mas a avaliação tem que ser forçosamente outra e as capacidades dos professores aí têm que ser avaliadas noutro aspeto, se calhar muito mais do que até o científico.

Questão: Achas que este modelo permite isso, a adequação ao contexto?

R: Não, não permite, ele é o preenchimento de todos aqueles impressos adaptados a qualquer pessoa, a qualquer escola a qualquer contexto e esta avaliação não permite diferenciação. Poderia haver uma primeira parte, ainda não pensei muito

bem sobre isso e espero não ter que o fazer. Mas devia haver uma primeira parte mais geral mas depois devia adaptar-se às especificidades de cada contexto.

Questão: A avaliação docente deve refletir os resultados dos alunos?

R: Não deve refletir o resultado dos alunos. Porque não há bons alunos se não houver bons professores. É uma máxima que aprendi desde pequenina mas o inverso também não é verdadeiro. Bons professores, não significam necessariamente bons alunos. Até porque nós lidamos com uma população muito heterogénea com realidades culturais sociais e económicas diferentes e não pode ser. Até porque se os resultados dos alunos refletissem a avaliação dos professores, haveria 0% de insucesso que era para sermos ótimos? Até porque o importante é saber, eu sou muito a favor que aquilo que é importante é o aluno saber, a avaliação é o que é correto, eu digo isso sempre aos meus alunos quando eles estão muito preocupados com a matéria para o teste, “você preocupem-se é em saber aquilo que vocês sabem, porque aquilo que vocês sabem é que é fundamental, se vocês souberem, a avaliação de certeza que vem ao encontro desse vosso conhecimento, e se não vier porque por qualquer motivo vocês estavam mal dispostos nesse dia, cá está o professor para avaliar o que vocês sabem”. O que é importante é que eles saibam. Se os resultados dos alunos implicarem a avaliação dos professores, “o saber” que é o que é fundamental, fica de lado. Acho que não deve refletir de todo.

Questão: E o abandono escolar dos alunos, deve refletir-se na avaliação dos professores?

R: Que culpa têm os professores do abandono? Não têm culpa nenhuma. Essas são as tais tarefas que são pedidas aos professores. O abandono escolar é tratado em sede de associações: de polícia, culturais, sociais (assistentes sociais). Tem de haver organismos que providenciem isso, não é a escola! Quer dizer, o aluno matricula-se, a escola recebe-o na idade de ir à escola, o aluno não vai, que culpa tem o professor? Os professores agora são penalizados por uma sociedade que nós temos desestruturada?

Questão: Que instrumentos de avaliação devem ser utilizados/recolhidos para efeitos da avaliação do desempenho?

R: Devem ser utilizados um instrumento de registo de observação de aulas, dos documentos produzidos pelo professor, depois a monitorização, o registo da reunião, aquilo que tinha sido dito de bem ou de mal pelo professor, era mais do que suficiente.

Questão: E o Plano de aula?

R: O Plano de aula, a planificação, todos os instrumentos que os professores fizeram relativamente àquela avaliação de aula parece-me que era mais do que suficiente. Se o professor exerce outro cargo e que tenha que também ser avaliado por esse cargo, também há outras formas, há os inquéritos, há outras formas de monitorizar o trabalho que o professor fez no cargo que desempenhou. E era mais do que suficiente, não era preciso estar a preencher aquilo tudo.

Questão: Da tua experiência como avaliadora, sentiste mudanças na forma como os professores trabalharam? (mais responsáveis, se faltaram menos, prepararam melhor as aulas, se tinham mais cuidado no trabalho com os alunos, se trabalharam mais em equipa, se trocavam informações com outras escolas, se mostraram maior preocupação com a formação)

R: Avaliei só uma, também não é assim...Relativamente ao trabalho individual, eu penso que há essa necessidade de sistematizar melhor. Criou-se um mau ambiente na escola, precisamente por isso, porque a avaliação não tem um carácter formativo, ela é selecionadora dos melhores e ainda por cima não seleciona todos os melhores, seleciona alguns, e por isso cria constrangimentos e cria mau ambiente e mal-estar na escola, cria algum mal-estar na escola, houve algum mau estar.

Questão: Notaste alguma mudança positiva no trabalho do professor, no ano passado ou neste ano?

R: Não, porque mesmo aquilo que eu sinto como a única coisa mais positiva que é um trabalho mais sistematizado, é uma gotinha no transtorno, que de facto esta avaliação acaba por provocar.

Questão: Houve maior preocupação dos professores com a formação, com o absentismo?

R: Talvez tivesse havido maior preocupação com o absentismo Isso talvez, sim. É capaz de ter havido, não tenho assim dados objetivos, e também a pessoa que eu avaliei não era pessoa de faltar, mas talvez sim, talvez haja uma maior preocupação. O que não me choca que o absentismo seja um fator a contar, porque há aquelas pessoas que faltam mesmo só quando não podem, que estão doentes ou assim, e aquelas que por qualquer dorzinha de cabeça..., mas isso não é só na parte dos professores.

Questão: Consideras viável a avaliação de todos os professores da escola, todos os anos nas diferentes dimensões?

R: Não, nem pensar. Como já disse, para mim este modelo nasceu mal e não se endireitará tão cedo e, o outro modelo terá que ser um modelo faseado. Se a avaliação tem que ser algo formativo, a formação demora o seu tempo! Por ex: “ eu avalio agora, aprendo alguma coisa, e tento transmitir alguma coisa, só daqui a 4, 5, 6 anos é que eu vejo se a prática está a dar os seus frutos ou não está. Portanto, o que é que se pode fazer? Não sei como se podem estruturar as carreiras, mas imaginando que também é por anos de serviço, quando a pessoa tem que mudar de escalão, é sujeita a uma avaliação e depois é novamente um ano antes da próxima mudança. E assim vamos avaliando alguns professores faseadamente, a escola avaliar todos os anos os professores todos, isso não faz nenhum sentido!

Na minha modesta opinião. Os professores não podem ser todos avaliados todos os anos e os que forem avaliados têm que ser monitorizados e melhorar a sua prática letiva e depois daí a 4 ou 5 anos logo se vê se melhoraram ou não. Isso não faz nenhum sentido para mim, nem nenhuma profissão assim é! E a instituição não melhora porque não tem capacidade para isso, se se dedica só a avaliar. Então e a preparação da prática letiva? Agora andamos todos só a trabalhar para a avaliação, isso não faz nenhum sentido. Quase de certeza que isso não existe em qualquer outra profissão e as outras profissões são muito mais objetivas que a nossa. Nós estamos a trabalhar com seres humanos, com miúdos em desenvolvimento, não, não faz nenhum sentido e isso cria uma perturbação de tal ordem na escola que se a avaliação tem algum mérito, lho retira completamente. Essa necessidade de avaliar todos os professores ao mesmo tempo.

Questão: Consideras que a avaliação deve ser feita por um professor da mesma área disciplinar ou do mesmo departamento ou por um agente externo à escola?

R: Um agente externo é sempre mais objetivo, desde que seja da mesma área de formação que nós temos, é muito mais objetivo, também tem outros contras, eu ai fico muito dividida, porque por um lado, imagina-me eu sozinha a ter que dar contas a alguém de fora, por um lado, mas isto também faz parte, eu acho que em qualquer profissão assim é, as pessoas são avaliadas, são autoavaliadas em primeiro lugar e depois são avaliadas por alguém de fora, não é pelos seus pares. A avaliação dos pares tem a desvantagem, o constrangimento de ser par, mas tem a vantagem do conhecimento e da pessoa se sentir muito mais à vontade. Por um lado conheces melhor, vais ter que avaliar melhor, mas por outro, está muito próximo e o distanciamento e a objetividade ficam um bocado fora, mas penso que se for uma avaliação de outro modelo, nós também lidamos com os nossos alunos todos os

dias, criamos afeto por eles e não é por isso que deixamos de os avaliar e de lhes reconhecer o mérito que eles têm e de reprovar até alguns, é claro que nos custa. A mim custa-me ter que chegar ao fim e reprovar alguns alunos porque gosto deles, e conseguimos este distanciamento. Concluindo, talvez seja melhor pelos pares.

Questão: Quais os professores que consideras com competência para avaliarem?

R: A experiência poderá ser uma mais-valia. Agora, competência para avaliar, isso é muito difícil, não sei se somos competentes para avaliar, portanto acho que estamos todos mais ou menos ao mesmo nível. Eventualmente os com mais experiência, mas não é significativo. Nenhum de nós tem um curso especializado em avaliação.

- Mas achas que se houvesse, devia ser esse?

- Se houvesse com formação em avaliação, talvez, mas acho que os professores todos são capazes de avaliar. Eles avaliam centenas de alunos anualmente, agora não são capazes de avaliar o colega?!

- Muito Obrigada pela tua colaboração!

- De nada, foi um prazer!

Anexo V – 1ª GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. u.r
<p>Conceções sobre a Importância de uma Avaliação do Desempenho Docente</p>	<p>Conceções sobre a ADD</p>		<ul style="list-style-type: none"> Identificar os mais e menos preparados 	<p>(...) porque em todas as profissões há pessoas menos capazes, menos aptas, menos preparadas para exercerem essa função E1</p> <p>(...), considero que há poucos, mas ainda há alguns que não têm nem vocação nem formação para serem professores, por isso, a avaliação que passe também por aí, é imprescindível. E2</p>	
		<p>Importância da ADD para melhorar o desempenho docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> Monitorizar do trabalho efetuado 	<p>Fazer uma monitorização do trabalho efetuado. E3</p> <p>(...) essa avaliação é fundamental, para que se chegue a uma conclusão sobre o trabalho da pessoa E1</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as necessidades de formação 	<p>(...)Serviria para se pensar em ações de formação para professores que nos possam ajudar a melhorar a nossa prática e vejo muita gente a precisar e se houvesse essas ações de formação tenho a certeza que se inscreveriam nelas E2</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar estabelecer plano de formação individualizado 	<p>(...)há metodologias que têm que ser atualizadas. E2</p> <p>(...) Em vez das ações de formação em que às vezes andamos a perder tempo, a aprender coisas que não nos fazem falta nas aulas, deveriam ser essas que deveriam ser postas em prática. E2</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar e credibilizar as competências: <ul style="list-style-type: none"> ○ científicas ○ pedagógicas ○ profissionais • Para melhorar a prática pedagógica 	<p>(...) a avaliação de desempenho docente deveria ter como finalidade potenciar e credibilizar as competências científicas, pedagógicas e profissionais dos docentes através de processos de regulação E4</p> <p>(...) é preciso avaliar para que esses percebam onde estão menos bem</p>	

				<p>preparados e se preparem melhor. E1</p> <p>(...) darem-nos indicações e orientações para melhorarmos a nossa prática, do ponto de vista curricular e da didática específica de cada disciplina. E2</p> <p>(...) a pessoa também cria hábitos e cria rotinas e acaba por continuar a fazer aquilo que fez para as aulas assistidas, continuará a fazê-lo para as outras, penso eu que será o melhor.E3</p> <p>(...) se a pessoa souber que vai ter uma avaliação, não quer dizer que faça melhor, mas faz com mais cuidado. E3</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar o ensino 	<p>(...) com vista à melhoria do ensino E4</p> <p>(...)Para melhorar o ensino.</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional 	<p>(...) deve, antes de mais, incentivar e estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, E4</p>	

				(...) para que os docentes possam identificar e ultrapassar as suas fragilidades individuais e coletivas.E4	
		Importância da ADD para a valorização da carreira docente	• Equidade profissional e Justiça social	(...) E numa classe em que se pretende defender aquilo que é justo e aquilo que é eficiente, remete justamente para isso.E1	
			• Valorizar e reconhecer o mérito	(...) E só a avaliação pretenderá sempre valorizar o mérito E3 (...)É importante, também, para que seja reconhecido o mérito dos docentes. E4	
			• Valorização da profissão docente	(...) poderá ser um importante meio para que os educadores e professores vejam o seu trabalho e a sua profissão mais reconhecidos e valorizados. E4	
Processo de ADD	Constrangimentos do Processo da ADD	Perfil do atual avaliador	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de preparação do docente para avaliar • Ser avaliado por um par 	<p>(...) quem é que também nos vai avaliar nas aulas assistidas, professores como nós? Com a mesma experiência, com os mesmos erros, as mesmas qualidades...E1</p> <p>(...) que os professores não fossem avaliados pelos seus pares porque há amizades e as pessoas não conseguem</p>	

				fugir muitas vezes desses círculos das amizades e das preferências. E2 (...)Há constrangimentos porque eles são os	
			<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação feita por professor de um nível de ensino diferente do do avaliado 	nossos pares(...).Se eu pudesse não o fazer, não o faria. Não senti qualquer prazer E3 (...) ela precisava que eu lhe explicasse as terminologias dos conteúdos, porque essa colega não é do mesmo nível de ensino. E2	
			<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recomendações no final do processo pelo Avaliador 	(...) Eu acho que devia haver um diálogo, (...) uma maior aproximação entre o avaliado e o avaliador e terem dado alguma informação que levasse a superar algumas dificuldades, para que o desempenho seja melhor. E1	
			<ul style="list-style-type: none"> • Discordância com a avaliação efetuada 	(...) Não, não concordei. Não me refiro à avaliação final porque havia quotas com as quais eu também não concordo E1	

		Resultado da avaliação efetuada nestes últimos ciclos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> • Não considerada na ADD algumas dimensões do trabalho 	<p>Não concordei, (...) porque muitos itens para os quais trabalhei e que faziam parte do Projeto Curricular da Escola, que tive o cuidado de analisar para desenvolver nesses pontos o meu trabalho e que desenvolvi e os meus esforços não foram tidos em conta E2</p> <p>(...) refiro-me (...) aos projetos. Eu desenvolvi imensos projetos, todos eles foram cumpridos, os objetivos foram alcançados...E1</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados da avaliação podem levar os professores a desinvestir no trabalho que faziam antes da avaliação 	<p>(...) Quando fui avaliada e percebi que não fui justamente avaliada nesse campo, este ano já não fiz E2</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Dúvida da equidade • Promove a desconfiança entre os professores 	<p>(...) A dúvida constante da equidade e uma frustração enorme porque sentimos sempre que pode haver injustiça. E2</p> <p>(...) As aulas observadas são encenadas com uma roupagem, que muitas vezes os alunos até ficam abismados E4</p> <p>os docentes quando são observados tentam aplicar práticas e utilizam materiais que não usam habitualmente</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Prejudica o ambiente de trabalho 	<p>(...) muitas vezes os avaliados não reconhecem nos relatores competências para avaliar. Estas situações geram algum conflito dentro dos grupos e não contribuem em nada para o desenvolvimento profissional dos docentes, nem para a melhoria da instituição</p> <p>(...)às vezes ninguém consegue avaliar corretamente e de forma imparcial um colega. E2</p> <p>(...) As maiores dificuldades que senti foram a isenção, a começar por aí, porque</p>	

				<p>assistir às aulas, tudo bem, depois, como avaliar sabendo o que a avaliação fazia implicar(...)E3</p> <p>(...)Contribui para criar mais guerras dentro das escolas, para estragar o bom ambiente. E2</p> <p>(...) entre os meus colegas, deixou de haver essa confiança. E2</p> <p>(...)Criou-se um mau ambiente na escola, precisamente por isso, porque a avaliação não tem um carácter formativo E3</p>	
		Intensificação do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Acréscimo de trabalho para professores 	<p>(...) a forma como ela está a ser feita traz bastante trabalho E2</p> <p>(...) o avaliador tem que assistir às aulas,(...) tem que assistir a mais reuniões, é de facto um acréscimo de trabalho E3</p> <p>(...) o professor cada vez tem mais funções (...) o professor tem imensas atividades, por vezes não tem tempo quase para respirar. E1</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • A falta de tempo para preparação de aulas 	<p>(...) Em casa é um trabalho extenuante, (...) a corrigir testes, a preparar aulas, (...)E1</p> <p>(...) Então e a preparação da prática letiva? Agora andamos todos só a trabalhar para a avaliação(...)E3</p> <p>(...) Então com o número de horas que nos obrigam agora a estar na escola, não faço ideia como será com os outros professores, não devem ter mãos a medir, eu ainda sou uma privilegiada porque na minha disciplina não há testes. E2</p> <p>(...) o professor agora tem que estar na escola 35 horas, é preciso um esforço(...) descuramos um pouco aquilo que podemos,E3</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para Investigação 	<p>(...) por vezes é na preparação, na pesquisa, em leituras para preparar as aulas e que é o (...) o que deveria ser o mais importante.E3</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho de funções para as quais não tiveram preparação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Direção de Turma 	<p>(...) nas funções como diretor de turma pois também nunca ninguém nos ensinou e também no apoio com meninos NEE que ninguém também nos ensinou e temos que</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> ○ Apoio a alunos com NEE <p>•Perda de tempo com reuniões pouco importantes</p>	<p>o fazer. A escola inclusiva saltou-nos em cima sem termos qualquer preparação.E2</p> <p>(..)os professores não tinham que ser assistentes sociais, não tinham que saber lidar com alunos com deficiências múltiplas, o que muitas vezes acontece, não tinham que ter essa multiplicidade. (...) E3</p> <p>(...)muitas reuniões o que não é muito relevante obriga, de facto, a muita perda de tempo e até a alguma saturação.E3</p>	
Processo de ADD	Constrangimentos do Processo da ADD	Existência de quotas na avaliação para impedir a progressão na carreira	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de quotas • Ter como objetivo a progressão na carreira 	<p>(...) penso que não é admissível que se estabeleça um limite e que as pessoas não consigam progredir todas, esforçando-se não consigam progredir . E1</p> <p>(...)O objetivo era impedir a progressão na carreira, e isso é das maiores injustiças, a maior injustiça está toda na existência de quotas. (...) E2</p> <p>Uma avaliação que está relacionada com a progressão na carreira, e por isso sujeita a um número limite de vagas, não promove, de certeza, a qualidade do corpo docente E4</p>	

				<p>(...) as quotas provocam forçosamente as injustiças. E3</p> <p>(...) Para travar a progressão é muito pouco nobre em o fazer E3</p>	
		<p>Processo muito burocrático</p>	<ul style="list-style-type: none"> Excesso de burocracia 	<p>(...)Tempo que deveria ser dedicado na preparação das aulas e em investigação, vai ter que ser utilizado no preenchimento de documentos E1</p> <p>(...). Tempo que deveria ser dedicado na preparação das aulas, e em investigação, vai ter que ser utilizado no preenchimento de documentos.E1</p> <p>(...) Penso que não era necessária a existência de tanta burocracia.E1</p> <p>(...) muita burocracia (...) tem que fazer aqueles relatórios imensos e burocráticos E3</p> <p>(...) não tinha mãos a medir de papelada que tinha de estar sempre, a acumular e a guardar para o tal dossier (...) E2</p> <p>(...) o preenchimento de todos aqueles impressos</p>	

		Reflexos na vida pessoal e familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Perturba a vida familiar 	(...) E a vida familiar também é muito prejudicada. E2	
		Inexistência de relação entre a ADD e a melhoria do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Não permite a diferenciação 	(...) depois olhamos para o resultado de tudo aquilo, e retiramos muito pouco em termos de melhoria da (...) não seleciona todos os melhores, seleciona alguns	
			<ul style="list-style-type: none"> • Não está adaptado a cada contexto 	(...) adaptados a qualquer pessoa, a qualquer escola a qualquer contexto e não permite diferenciação. E3 (...) a avaliação do desempenho não verifica a preparação de aulas, uma aula assistida não mostra como o professor prepara as aulas ao longo do ano. E2	

			<ul style="list-style-type: none"> • Não contribui para promover a qualidade do corpo docente • Muitos professores trabalham apenas para a avaliação e para o diretor, não trabalham para os alunos • Não traz melhoria da prática pedagógica 	<p>(...) não promove a qualidade do corpo docente</p> <p>(...) O que assistimos com esta avaliação de desempenho é que os docentes quando são observados tentam aplicar práticas e utilizam materiais que no dia-a-dia não utilizam E4</p> <p>Não melhora os seus conhecimentos nem o modo dele dar aulas,</p>	
		Juízos da sociedade face ao trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> • - Apreciações sociais • Incompreensão por parte dos não professores • Os professores faltam muito • Os professores são incompetentes 	<p>(...) as pessoas que não estão no meio não conseguem compreender</p> <p>(...) Na sociedade há a ideia que os professores faltam muito e que são incompetentes, eu já dou aulas há quase 30 anos e podem contar-se pelos dedos de uma mão, os professores que encontrei menos competentes.</p>	

	Impacto no trabalho dos professores	- Sem impacto Maioria dos professores	<ul style="list-style-type: none"> Muitos vão continuar a trabalhar do mesmo modo 	Eu penso que não, a ADD não terá impacto para a maioria dos professores. E1	
			<ul style="list-style-type: none"> Os alunos sempre tiveram sucesso sem ADD Não existe essa relação entre a ADD e o sucesso dos alunos 	<p>Eu penso que não tem impacto,(...) não foi por isso que os nossos alunos deixaram de ter sucesso e dar provas daquilo que sabiam, mais do que hoje, infelizmente.E3</p> <p>(...) não é pelo facto deles serem avaliados que eles se tornam melhores professores e se melhoram estes alunos.(...)é uma relação que não se pode estabelecer.E3</p> <p>(...) Isto não é nada, assim não estamos, certamente, a contribuir para o sucesso dos alunos, nem para o desenvolvimento profissional dos docentes.E4</p>	

Reflexos da implementação da ADD		Impacto positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização dos professores para a melhoria das práticas docentes 	<p>Maior investimento/empenho no trabalho por parte de professores menos rigorosos</p> <p>(...)Se calhar haverá pessoas que em função da avaliação terão uma postura e um desempenho melhor</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Melhoraria o desempenho dos alunos • se houvesse um acompanhamento da prática pedagógica 	<p>(...) essa mudança de atitude vai refletir-se provavelmente nos alunos</p> <p>(...)se existisse uma supervisão pedagógica, ou seja, se existisse um acompanhamento da prática letiva efetivo e cotidiano, então haveria um grande impacto no sucesso dos alunos e uma grande melhoria na qualidade do ensino.E4</p> <p>(...)se a avaliação dos docentes fosse formativa teria um grande impacto na melhoria do ensino e, por conseguinte, no sucesso dos alunosE4</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação ser feita por várias pessoas 	<p>O Diretor não é o único responsável pela ADD mas sim o CCAD</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Tão positivo como no modelo anterior 	(...) Sempre houve avaliação de professores e o impacto tem sido sempre positivo. E2	
			<ul style="list-style-type: none"> • Permite fazer recomendações para melhorar a prática pedagógica 	Pode fazer-se recomendações no sentido da melhoria	
Impacto da ADD na Escola/Instituição	Impacto Positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Na melhoria do desempenho dos professores • Na qualificação da escola 	(...) mas o próprio professor em si mesmo vai beneficiar dessa exigência para consigo próprio. Se o corpo docente tiver um melhor desempenho, a Escola, certamente, melhorará também com isso		
		<ul style="list-style-type: none"> • se contribuir para melhorar a prática pedagógica do professor 	(...) Se a avaliação vier a contribuir para o professor melhorar a sua prática, tem, com certeza, repercussões positivas no professor e na instituição, mas feita a sério		
		<ul style="list-style-type: none"> • Maior cuidado na: apresentação, • Maior sistematização e organização do raciocínio 	(...) obriga-nos não a sermos melhores mas a sermos mais cuidadosos na apresentação, na sistematização, a organizarmos melhor o nosso raciocínio.		

			<ul style="list-style-type: none"> • Melhora a proficiência do professor 	(...) poderá melhorar a proficiência do professor(...),	
			<ul style="list-style-type: none"> • Melhor estruturação do trabalho 	(...) estrutura melhor o seu trabalho e isso será uma mais-valia.	
			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necessidades de formação 	(...) naqueles que se apercebe que não tem uma prestação tão boa, por variadíssimas razões, intervir aí.	
			<ul style="list-style-type: none"> • Estender as boas práticas a todos os professores 	(...) pode ter uma ação para com os outros de modo que essas boas práticas se estendam.	
		Impacto negativo	<ul style="list-style-type: none"> • gera dificuldades nas equipas de trabalho 	(...) Se os docentes entendem a instituição escola como o lugar onde vão e não o lugar onde estão, então não contribuem em nada para o desenvolvimento da escola. Como esta avaliação é redutora, porque reduz e condena a essência da avaliação de desempenho docente, gera algumas dificuldades nas equipas de trabalho.	
			<ul style="list-style-type: none"> • alimenta a competição ▪ não contribui para a cultura de colaboração 	Esta avaliação alimenta alguma competição entre os docentes e em nada contribui para uma cultura de colaboração. Ora, qualquer organização só se desenvolve se todos trabalharem para o mesmo objetivo.	

			<ul style="list-style-type: none"> • Não é possível prestar o apoio necessário ao avaliado 	<p>Dificuldade no apoio e supervisão de professores mais experientes e que ocupam funções de liderança e supervisão no Agrupamento</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Sem vantagens • Dificuldade em avaliar alguns domínios • a insuficiência de tempos que é atribuída a cada relator para apoio e supervisão 	<p>(...)Não lhe conheço vantagens porque todo o trabalho a que ele obriga os professores quer os avaliadores quer os avaliados, quer a direção que tem um trabalho desmedido para avaliar todos, depois não tem os frutos que se desejam.</p> <p>Comprometimento da avaliação objetiva dos domínios “Preparação e organização das atividades letivas” e “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” para alguns professores</p> <p>(...)para além do trabalho que a CCAD e os coordenadores tiveram com a elaboração dos instrumentos de registo,</p> <p>(...)descritores muito imprecisos(...)</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de produção de grande quantidade de instrumentos de medida normalizados • Descritores pouco objetivos • Traz perturbação • Mais trabalho para CCAD e coordenadores: <ul style="list-style-type: none"> ○ elaboração de instrumentos de registo 	<p>(...)os descritores existentes têm dado dores de cabeça aos relatores</p> <p>dificuldade em reconhecer nos descritores a realidade do trabalho diário de um professor habitualmente reconhecido como responsável, empenhado, rigoroso e cumpridor das suas funções</p> <p>(...)este sistema não avaliará coisa nenhuma e muito menos a qualidade didática e pedagógica dos professores</p> <p>(...)Sim, traz alguma perturbação para a Escola.</p>	
		Dimensões e Domínios da ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Científica 	<p>(...) considero que os professores devem ser avaliados na componente científica, pedagógica e profissional e na relação pedagógica com os alunos. E4</p> <p>(...) Na parte científica E1</p>	

				(...) se o avaliador vir algum erro científico, aí deve também fazer a sua avaliação. E3	
			<ul style="list-style-type: none"> • Na relação pedagógica com os alunos 	<p>(...) naturalmente, na parte expositiva, quando tenta fazer perceber a mensagem que transmite aos alunos, na orientação da aula, E1</p> <p>(...)a parte pedagógica, a da relação humana, é a que me parece mais importante E3</p> <p>(...)Só do ponto de vista pedagógico, E2</p> <p>(...) na prática de sala de aulas. E2</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Interações em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Gestão da disciplina ○ Gestão das relações 	<p>(...)a avaliação do modo como eles se posicionam perante a escola, perante os alunos, perante a turma,E3</p> <p>(...) da relação do professor com o aluno, da motivação, da atenção que se dá, da dispersão que se possa ter dentro da sala de aula, (...).E2</p> <p>(...) também na sua parte humana, que há alunos que precisam de ser contemplados por essa parte humana do professorE1</p> <p>(...),na maneira como os alunos se comportam...E1</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • quatro domínios: <ul style="list-style-type: none"> ○ planificação ○ criação de ambientes de aprendizagem, ○ práticas de ensino ○ profissionalismo 	<p>À exceção da vertente social e ética, E4</p> <p>(...) considero que a avaliação deveria centrar-se em quatro domínios: planificação das aprendizagens, criação de ambientes de aprendizagem, práticas de ensino e profissionalismo. E4</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Deveria estar integrada no contexto atual do sistema educativo • Deveria ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> • - o atual Estatuto da Carreira Docente, • - o Estatuto do Aluno • - outros normativos 	<p>(...) a avaliação de desempenho docente deveria ser analisada e ponderada de uma forma muito cuidada, e estar integrada no contexto atual do sistema educativo.E4</p> <p>Deveria ter em conta o atual Estatuto da Carreira Docente, o Estatuto do Aluno e muitos outros normativos, bem como as especificidades relacionais, espaciais e de gestão de cada realidade escolar. E4</p>	
		Outros Parâmetros a ter em conta na ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados dos alunos que frequentam • Não deve refletir os resultados dos alunos • Não deve abranger o abandono escolar • Deve adequar-se a cada contexto 	<p>(...) O resultado dos alunos que estão nas aulas, que estão lá e praticam e que seguem uma unidade de trabalho desde o primeiro dia até ao último, não é daqueles que nos desaparecem das aulas.</p> <p>(...) os professores dessas escolas não podem ser penalizados pelos alunos que abandonam a escola. E2</p> <p>(...) Que culpa têm os professores do abandono? Não têm culpa nenhuma.E3</p> <p>(...) Esses alunos, como desaparecem das aulas os seus resultados nunca são positivos.</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Deve ter-se em conta o absentismo • Deve ser sigiloso • Deve realizar-se apenas no ano anterior à mudança de escalão • Deve ser exigente e rigoroso • Menor peso em procedimentos administrativos 	<p>(...) Os professores agora são penalizados por uma sociedade que nós temos desestruturadaE3</p> <p>(...)Deve adequar-se a cada contexto, claro. Cada escola é diferente.</p> <p>(...)não me choca que o absentismo seja um fator a contar, porque há aquelas pessoas que faltam mesmo só quando não podem, que estão doentes ou assim, e aquelas que por qualquer dorzinha de cabeça..., mas isso não é só na parte dos professores.E3</p> <p>(...)penso que o resultado final da avaliação não pode ser assim divulgado, acho que não. E3</p> <p>A pessoa tem que mudar de escalão, é sujeita a uma avaliação e depois é novamente um ano antes da próxima mudança. E3</p> <p>É importante conceber um regime de avaliação exigente, rigoroso e consequente, num quadro de</p>	
--	--	--	---	--	--

				correspondência bem definida entre autonomia e responsabilidade, sem que estes princípios conduzam a cargas desmedidas de procedimentos administrativos.	
		Quem deve avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • O próprio docente • A Direção • Outro avaliador que <ul style="list-style-type: none"> ○ não seja um par ○ pertença à escola ○ não seja professor universitário ○ seja par ○ externo à Escola 	<p>Haver autoavaliação</p> <p>(...) em qualquer profissão assim é, as pessoas são avaliadas, são autoavaliadas em primeiro lugar e depois são avaliadas quer a direção que tem um trabalho desmedido para avaliar todos</p> <p>(...) mas também não me choca que seja externo até porque a avaliação se quer isenta, se for um avaliador externo, é mais isento que um avaliador da escola</p>	
		Perfil do avaliador	<ul style="list-style-type: none"> • Competente do ponto de vista científico e metodológico • Com formação nas novas pedagogias • Deve ser da mesma área científica e do mesmo nível de ensino do avaliado • Com experiência em 	<p>(...) alguém conhecedor da matéria, com formação científica na área do avaliado, com formação pedagógica e também conhecedora dessa área da avaliação, mas imparcial e por isso .</p>	

			avaliação de docentes <ul style="list-style-type: none"> • Imparcial 		
		Instrumentos a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação de aula • Registo da reunião • Planos de aula • Materiais produzidos pelo professor • Inquéritos 	<p>(...)Um instrumento de registo de observação de aulas, dos documentos produzidos pelo professor, depois a monitorização, o registo da reunião, aquilo que tinha sido dito de bem ou de mal pelo professor, era mais do que suficiente.</p> <p>(...) O Plano de aula, a planificação, todos os instrumentos que os professores fizeram relativamente àquela avaliação de aula parece-me que era mais do que suficiente.</p> <p>(...) Se o professor exerce outro cargo e que tenha que também ser avaliado por esse cargo, também há outras formas, há os inquéritos</p>	

Anexo VI - ANÁLISE DA ENTREVISTA E3

Tema 1 - A Importância e as Finalidades Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total
Conceção sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Importância da Avaliação do Desempenho Docente	Identificação dos Docentes Menos Competentes	(...) naqueles professores que se percebe que não têm uma prestação tão boa, (...) intervir aí (...) (...)mas aqueles que não as têm tão boas ou que têm um percurso diferente, ou que não têm tantos anos de experiência(...) (...)uns não têm tão boas práticas(...)	3
		Identificação das Fragilidades Individuais e Coletivas		
		Valorização e Reconhecimento do Mérito	(...) a avaliação pretenderá sempre valorizar o mérito (...) a avaliação só faz sentido se premeia as boas práticas	2
		Identificação de Necessidades de Formação	(...) identificar o que não está tão bem e melhorar e dar formação	1
	Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente	O Desenvolvimento Profissional	(...) fazer uma monitorização do trabalho efetuado(...) (...) para que o faça com mais cuidado (...)	2
		O Carácter Formativo da Avaliação	(...) O carácter formativo da avaliação é a única coisa que faz sentido na avaliação (...) Mas o carácter formativo da avaliação, esse é que é importante. (...) se a avaliação tiver esse carácter formativo, acho que é o que a avaliação deve ter em primeiro lugar. (...) Se a avaliação for só formativa, penso que todos nós temos humildade para aceitar “ Ah, esta sugestão é boa e eu vou mudar” e aí tem o seu sentido(...) (...) e aprendemos uns com os outros, (...) (...) haver também aí essa partilha de conhecimentos(...)	6
		A Melhoria da Qualidade do Ensino	Deve contribuir para melhorar o ensino (...)	1
		A Melhoria da Qualidade das Aprendizagens		
		A Melhoria da Imagem da Organização/ Instituição Escola	A Instituição melhora porque se viu as boas práticas (...) pode ter uma ação para (...) que essas boas práticas se estendam.	1

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total
O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	Dimensões/ Domínios da Avaliação na Perspetiva dos Docentes	A Transversalidade da Vertente Profissional Social e Ética		
		O Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem como Fundamental	(...) a parte pedagógica é fundamental (...) (...) a avaliação do modo como eles se posicionam perante a escola, perante os alunos, perante a turma, a avaliação pedagógica é aquela que me parece mais importante (...) (...) e se o avaliador vir algum erro científico, aí deve também fazer a sua avaliação. Agora, <i>a priori</i> , a parte pedagógica, a da relação humana, é a que me parece mais importante (...) (...) até porque se é da mesma área do avaliado e se está a avaliar e se está a assistir às aulas forçosamente que faz as duas (...)	4
		A Complementaridade Natural da Participação na Escola e da Relação com a Comunidade		
		Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida como Necessidade Emergente da Prática Pedagógica		
	Intervenientes no Processo	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)		
		Relatores		
		Júri de Avaliação		
	Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente	Aulas Assistidas	(...) assistir às aulas, tudo bem, (...) (...) assistir às aulas (...), pela parte que me tocou, as coisas correram sempre muito bem, não tive problema (...) (...) que esse cuidado depois entre na sua prática para sempre, não só para aulas que vão ser assistidas (...) até porque a pessoa também cria hábitos e cria rotinas e acaba por continuar a fazer aquilo que fez para as aulas assistidas, continuará a fazê-lo para as outras, penso eu que será o melhor(...)	4
		Dossiê de Evidências		
		Auto Avaliação	(...) as pessoas(...) são autoavaliadas em primeiro lugar (...)	1

Tema 2 - O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação

Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	
Constrangimentos do Modelo	A Complexidade do Articulado Muito Burocrático	A Linguagem do Articulado			
		Pouca Clarificação dos Padrões de Desempenho			
		Excesso de Instrumentos de Apoio ao Processo	(...) o preenchimento de todos aqueles impressos (...) (...) o professor (...) tem que fazer aqueles relatórios imensos e burocráticos que a avaliação nos termos atuais nos pede (...) (...) também exige muita burocracia: muitos papeis que têm que se preencher (...)	3	
	As Fragilidades da Supervisão	Escassez de Docentes com Formação Especializada	(...) nenhum de nós tem um curso especializado em avaliação.		1
		A Avaliação Realizada pelos Pares	(...) a maior dificuldade que senti foi a isenção (...) (...)há constrangimentos porque eles são os nossos pares (...) claro que nos custa, se nós estamos a avaliar um colega com quem lidamos todos os dias e que depois temos que chegar a uma conclusão! (...) Não gostei de avaliar colegas, (...) (...) Se eu pudesse não o fazer, não o faria. Não senti qualquer prazer em o fazer. (...)A avaliação dos pares tem a desvantagem, o constrangimento de ser par(...) (...) está muito próximo e o distanciamento e a objetividade ficam um bocado fora(...)		7
	Relação entre a Avaliação e a Progressão na Carreira	Os Efeitos Negativos da Existência de Quotas	(...) ainda por cima, existem as quotas: avaliou dois, são os dois muito bons ou são os dois excelentes e só um é que pode progredir e o outro não (...) (...) A injustiça é esta. (...) as quotas, penso que não fazem nenhum sentido. (...) claro que nos constrangemos (...), quem somos nós agora para fazer com que as pessoas com quem lidamos diariamente não progrida (...) (...) claro que isto é um constrangimento. (...)As quotas trazem sempre injustiças (...) (...) portanto, as quotas provocam forçosamente as injustiças. (...) Para mim as quotas significam que o ministério não tem confiança nas instituições e nos seus funcionários que são os professores (...) (...) Para travar a progressão é muito pouco nobre (...)		9
		Não Permite a Diferenciação	(...) há sempre injustiças, há sempre pessoas cuja pontuação era de excelente e não o puderam ter(...)		5

			(...) a mim pode-me ter calhado uma pessoa excelente e depois ao meu colega também mas só um deles é que pode ter excelente (...) isso é que eu acho que não faz nenhum sentido (...) esses são constrangimentos e grandes! (...) depois, como avaliar sabendo que a avaliação fazia implicar, (...) se eu dizia “ a professora é excelente” – “ sim mas com as quotas só pode ter menção de Bom”. Essa é uma dificuldade que nos faz pensar que trabalho é que nós estamos a fazer (...) (...) ela é selecionadora dos melhores e ainda por cima não seleciona todos os melhores, seleciona alguns, (...)	
		Não Premeia o Mérito	(...) e esta avaliação não permite diferenciação.	1

Tema 3 - A supervisão como Aspeto central do Processo de Avaliação de Desempenho: o Relator e o Avaliado

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total
Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator	Pertencer ao mesmo Grupo Disciplinar	(...)O avaliador deve ser da área científica(...) (...) O relator deve ser do mesmo nível de ensino, até porque as dinâmicas são diferentes em cada nível de ensino(...) (...) mas tem que ser do mesmo nível de ensino (...) (...) desde que seja da mesma área de formação que nós temos(...)	4
		Com Experiência em Avaliação Docente	(...) a experiência poderá ser uma mais-valia. (...) Eventualmente os com mais experiência(...) (...) mas acho que os professores todos são capazes de avaliar. (...) Eles avaliam centenas de alunos anualmente, agora não são capazes de avaliar o colega?!	4
		Com Formação em Supervisão e Avaliação de Docentes	(...) sim, penso que deve ser melhor se o avaliador tiver conhecimentos em avaliação (...) (...) Se for alguém com uma formação extra em avaliação, eu penso que talvez seja melhor (...) (...) Se houvesse com formação em avaliação, talvez (...)	5
		Que Acompanhe e Oriente a Prática Pedagógica	(...)Dei, depois dei sugestões ao colega. (...)Depois disso houve uma reunião (...) (...) notei que havia outros que estavam com o dedo no ar mas que a professora não lhe solicitava a palavra e eu disse-lhe que às vezes também temos que ter atenção aos outros porque são aqueles que mais precisam. (...)Depois relativamente à preparação das aulas e aos testes, havia alunos com necessidades educativas especiais que me pareceu que não estavam tão adaptados e tão contemplados e que sugeri, sempre no sentido da melhoria, claro.	

	Dilemas do Relator Ser Par ou Ser Externo Agrupamento	Ser Par	(...) deve ser da escola, sempre que possível(...) (...) mas tem a vantagem do conhecimento e da pessoa se sentir muito mais à vontade. (...) Por um lado conheces melhor, vais ter que avaliar melhor(...) (...) Ser um avaliado por um avaliador externo tem outros contras, eu ai fico muito dividida, porque por um lado, imagina-me eu sozinha a ter que dar contas a alguém de fora(...) (...) Concluindo, talvez seja melhor pelos pares.	5
		Ser Externo Agrupamento	(...)mas também não me choca que seja externo, até porque a avaliação se se quer isenta, se for um avaliador externo, é mais isento que um avaliador da escola. (...) não me choca que seja externo(...) (...) um agente externo é sempre mais objetivo, (...) (...) é muito mais objetivo, (...) (...) em qualquer profissão assim é, as pessoas (...) são avaliadas por alguém de fora, não é pelos seus pares. (...) não me choca que seja alguém de fora que tenha a mesma formação que nós, (...) (...) não tem esses constrangimentos(...)	7
		Ser uma Comissão Independente		
	A Avaliação Formativa como Fundamental para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes	A Importância da Formação em contexto		
		Importância do Trabalho Colaborativo		

Tema 4: O Impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Contexto do Estudo

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total
Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho do Docente	Melhora o Sucesso dos Alunos	Com a Alteração das Práticas Pedagógicas		
		Se a avaliação for formativa		
		Se existir acompanhamento da prática pedagógica		
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Melhora a Qualidade do Ensino		
		Obriga os Docentes a Serem Mais Cuidadosos	(...) Sim, obriga-nos ao tal cuidado, (...) (...) obriga-nos não a sermos melhores mas a sermos mais cuidadosos na apresentação, na sistematização(...)	2
		Obriga os Docentes a Organizarem	(...) a organizarmos melhor o nosso raciocínio. (...) ele internamente estrutura-se melhor (...) (...) estrutura melhor o seu trabalho,(...) (...)será uma mais-valia.	4

		Melhor o Trabalho		
		Melhora a Proficiência	(...) poderá melhorar a proficiência do professor.	1
	No Desenvolvimento Organizacional	Promove a imagem da Escola		
		Diminui o Absentismo	(...) talvez tivesse havido maior preocupação com o absentismo (...) (...)Isso talvez, sim. (...) É capaz de ter havido, não tenho assim dados objetivos, e também a pessoa que eu avaliei não era pessoa de faltar,(...) (...) mas talvez sim, talvez haja uma maior preocupação.	4
		Promove um Maior Conhecimento dos Funcionários	(...) se a avaliação for uma avaliação objetiva(...) (...) a instituição tem um maior conhecimento dos seus funcionários(...) (...) se a avaliação ficar só entre o avaliado e o avaliador e se não houver um alargamento à instituição escola, é muito redutor a importância que ela pode vir a ter.	2
Contribui para a Reflexão sobre a Avaliação Interna	(...) depois que a instituição faça uma reflexão sobre os resultados, para depois poder agir no bom sentido, ver o que está menos bem e colmatar(...)	1		

Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes	Possibilita as Injustiças			
		Prejudica as Relações Interpessoais			
		Promove a Competição			
	Intensificação do Trabalho do Docente	Falta de Tempo para Preparação das Aulas	(...) é preciso um esforço grande e onde é que nós acabamos por facilitar? Naquilo que não devemos, que é às vezes a preparação das aulas(...) (...) agora descuramos um pouco aquilo que podemos (...) (...) por vezes é na preparação, na pesquisa, em leituras (...) para preparar as aulas e que é o que deveria ser o mais importante (...)		3
		Desinvestimento nos Alunos			
		Falta de Tempo para a Avaliação dos Alunos			
		Prejuízo para a Vida Pessoal e Familiar	(...) traz um acréscimo de trabalho para o professor avaliador porque ele tem que acompanhar o avaliado (...) (...) tem que assistir às aulas, (...) tem que assistir a mais reuniões, (...) é de facto um acréscimo de trabalho, sem dúvida(...) (...) muitas reuniões a que tem que se assistir(...) obriga, de facto, a muita perda de tempo e até a alguma saturação.		5
Multiplicidade de Funções	(...) começa por ser a falta de tempo, porque ao professor são pedidas imensas funções(...)		3		

			(...) o professor tem imensas tarefas, pelas quais se dispersa, é diretor de turma, é coordenador de departamento(...) (...) tem n tarefas, ora ai começa por haver falta de tempo e de disponibilidade(...)	
		Mais uma Preocupação para os Relatores		
		Mais Trabalho para a Direção	(...) a direção que tem um trabalho desmedido para avaliar todos, depois não tem os frutos que se desejam(...)	1
Resultados da Avaliação Final	Desinvestimento no Trabalho e nos Projetos		(...) nem que seja por uma questão de brio profissional, que no fundo é disso que se trata, deveria estar em causa na avaliação e em toda a nossa atuação e a pessoa também diz “olha para quê?”	1
No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não Contribui para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes		(...) não é pelo facto deles serem avaliados que eles se tornam melhores professores (...) (...) Não melhora os seus conhecimentos nem o modo dele dar aulas(...)	2
No Sucesso dos Alunos	Não Permite a Monitorização da Prática Pedagógica			
No Sucesso dos Alunos No Desenvolvimento da Instituição Escola	Não Contribui para o sucesso dos Alunos		(...) eu penso que não, durante muitos anos não houve propriamente avaliação segundo este modelo (...) e não foi por isso que os nossos alunos deixaram de ter sucesso e dar provas daquilo que sabiam, mais do que hoje, infelizmente. (...) não é pelo facto deles serem avaliados(...) que se melhoram estes alunos. (...) não lhe reconheço esse mérito. (...) Eu penso que é uma relação que não se pode estabelecer.	4
	Não Contribui para o Desenvolvimento da Instituição			
	Não Contribui para uma Cultura de Colaboração			
	Gera Dificuldades nas Equipas de Trabalho			
	Perturba o Clima da Escola		(...) Criou-se um mau ambiente na escola (...) (...) cria constrangimentos (...) cria mau ambiente (...) (...) cria (...)mal-estar na escola (...) (...) cria algum mal-estar na escola(...) (...) houve algum mau estar.	6

Categoria (3)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total
Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho	Os Diversos Contextos de Trabalho e a Avaliação dos professores	Os Critérios de Avaliação dos Docentes Adequados a cada Contexto	(...)Deve adequar-se a cada contexto, porque o meio em que a nossa escola e outras escolas como a nossa estão inseridas não tem nada a ver com o meio em que outras escolas estão. (...) Se uma aula corre mal porque aqueles alunos não querem, de facto, alguma coisa tem que se fazer, não podemos limitar-nos a observar, porque os alunos não querem aprender(...) (...) alguma coisa tem que se fazer, mas a avaliação tem que ser forçosamente outra (...) (...)as capacidades dos professores aí têm que ser avaliadas noutro aspeto, se calhar muito mais do que até o científico. (...) devia haver uma primeira parte mais geral mas depois devia adaptar-se às especificidades de cada contexto.	5
	Os Períodos Avaliativos	Duração dos Períodos Avaliativos	(...) quando a pessoa tem que mudar de escalão, é sujeita a uma avaliação e depois é novamente um ano antes da próxima mudança. (...) e assim vamos avaliando alguns professores faseadamente (...) (...) a escola avaliar todos os anos os professores todos, isso não faz nenhum sentido (...) (...) os professores não podem ser todos avaliados todos os anos e os que forem avaliados têm que ser monitorizados e melhorar a sua prática letiva e depois daí a 4 ou 5 anos logo se vê se melhoraram ou não.	4

Anexo VII - GRELHA DE ANÁLISE – INQUÉRITO - PERGUNTAS ABERTAS

Tema 1 - A Importância e as Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	%	
Conceção sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Importância da Avaliação do Desempenho Docente	Identificação dos Docentes Menos Competentes				
		Valorização e Reconhecimento do Mérito	(...) para que a pessoa seja reconhecida no bom trabalho que fez.(11) Deve servir para premiar os docentes com bom desempenho; (14), (15) (...) Que valorizasse, efetivamente, as boas práticas (...) (17) (...) premiar quem trabalha bem (...) (14), (18), (118), (134)	8	17,4%	
		Identificação de Necessidades de Formação	Através da ADD poderão reunir-se condições para a deteção de falhas pontuais de formação em docentes e criar ações de formação adequadas e úteis. (15), (139), (146)	3	6,5%	
	Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente	O Desenvolvimento Profissional	Maior monitorização do trabalho dos docentes(...) (114) Fazer os docentes refletirem sobre o seu trabalho de uma maneira mais formal. (12) (115), (116), (134), (137) Responsabilização dos docentes. (119), (132), (133), (136)		10	21,7%
		O Carácter Formativo da Avaliação	A existência de uma avaliação construtiva e formativa poderá contribuir para uma melhoria do ensino e, conseqüentemente, para uma melhoria das práticas dos docentes. (15), (139), (146) Avaliação Formativa como componente indispensável das práticas pedagógicas; Deve ter como objetivo ajudar e apoiar o docente a ultrapassar as dificuldades (...) (11), (15), (16), (110), (119), (132), (136), (137), (139), (146) (137), (146) Maior orientação nas falhas a colmatar; (15), (139), (146)		18	39,1%
		A Melhoria da Qualidade do Ensino	A avaliação de desempenho é importante para melhorar o ensino e conseqüentemente o sucesso dos alunos. (15), (16), (110), (118), (132), (137) (139), (146) (...) visando o sucesso dos alunos e a melhoria da prática pedagógica. (11), (15), (16), (110), (119), (132), (136), (137), (139), (146) (137), (146)		20	43,5%
		A Melhoria da Qualidade das Aprendizagens				

		A Imagem da Organização/ Instituição Escola	Contribuição para o alcance das metas e objetivos previamente estabelecidos. (I6)	1	2,2%
--	--	--	---	----------	-------------

Tema 2 - O Modelo de Avaliação de Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	%	
O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	Dimensões/ Domínios da Avaliação na perspetiva dos docentes	A transversalidade da Vertente Profissional Social e Ética				
		O Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem como Fundamental	O centro de avaliação do desempenho tem que ser a prática pedagógica e a sala de atividades; (I18)	1	2,2%	
		A Complementaridade natural da Participação na Escola e da Relação com a Comunidade	(...)Terem em conta todo o trabalho realizado pelo docente na escola, sempre que solicitado. (I20) (...) Que se privilegie mais (...) a participação na vida da escola (...), a dinamização de projetos que contribuam para a valorização dos alunos. (I15), (I16), (I20), (I46)	5	10,9%	
		Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida como Necessidade Emergente da Prática Pedagógica	(...) Os docentes devem fazer formação apenas quando for necessário e não apenas para somar créditos, por imposição legal, com gastos de tempo e financeiros;(I3) (...) Maior oferta de formação, nas escolas públicas, nas diversas áreas de formação, pois a formação em escolas privadas está a aumentar; (I4), (I5), (I6), (I8), (I17), (I18), (I34), (I35), (I37), (I39) (...) Inexistência de oferta de formação dos centros agregados aos agrupamentos. (I17), (I18), (I37)	14	21,7%	
	Intervenientes no processo de avaliação	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)				
		Relatores				
		Júri de Avaliação				
	Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente	Aulas Assistidas	(...) Não haver rigor na avaliação, por não se avaliar o trabalho do docente ao longo do ano mas apenas em dois ou três blocos de 90 minutos. (I2) (...) Não se deve apenas avaliar o trabalho nas aulas assistidas, 2 ou três aulas de 90 minutos num ano	12	26,1%	

			<p>letivo. (I2), (I7), (I11), (I13)</p> <p>(...) A ADD deveria servir para monitorizar o trabalho e empenho dos docentes ao longo da carreira, não sendo a observação de algumas aulas a forma mais correta para o fazer. (I13)</p> <p>(...) Aulas assistidas só nos primeiros 5 anos de docência. (I3)</p> <p>(...) Os docentes com mais de 20 anos de serviço só deveriam ter aulas assistidas se houvesse indícios de estarem a perder qualidades. (I3)</p> <p>(...) não devem ser avisados os momentos das aulas assistidas. (I7)</p> <p>(I6), (I14), (I36)</p>		
--	--	--	---	--	--

Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	%
Constrangimentos do Modelo	A Complexidade do Articulado	A Linguagem do Articulado			
		Pouca Clarificação dos Padrões de Desempenho	(...) Pouca qualidade dos instrumentos de registo (I12) (...) Falta de adequação dos procedimentos envolvidos; (I18) (...) Parâmetros pouco objetivos (I19) (...) O modelo deve ser simples, objetivo e de fácil leitura. (I32) (...) A criação de critérios muito claros e muito transparentes, por forma a tornar o processo de avaliação mais simples e justo. (I5), (I8), (I19), (I32), (I33), (I46) (...) Menos parâmetros e maior explicitação dos mesmos (para evitar duplas interpretações)(I18)	11	23,9%
	Muito Burocrático	Excesso de Instrumentos de Apoio ao Processo	(...) Excesso de burocracia (I5), (I6), (I7), (I9), (I11) (...) Burocratização dos Modelos de ADD(...) (I12), (I14), (I15), (I16), (I19), (I21), (I22), (I32), (I33), (I34), (I35), (I39) (...) O maior problema é a carga burocrática que prejudica a eficácia profissional. (I11) (...) Muito Burocrático (I20) (...) ADD menos burocrática e mais eficaz (I4), (I8), (I18), (I34) (...) muito burocrática (o tempo administrativo não pode sobrepor-se ao pedagógico) (I 20);	24	52,2%
	As Fragilidades da Supervisão	Inexistência de Relatores nos grupos disciplinares			
O Relator não ter Competências para Avaliar		O facto de sermos avaliados por colegas que não têm perfil para avaliar. (I20)	1	2,2%	

		Escassez de Docentes com Formação Especializada	(...) Pouca formação dos docentes avaliadores, no que diz respeito à avaliação de docentes (I5), (I10), (I18), (I20) (I33), (I46) (...) Apesar de, regra geral, se verificar que a avaliação é feita por um docente da mesma escola, da mesma área curricular, posicionado num escalão superior, nem sempre é a mesma isenta de falhas inerentes ao avaliador. Então evitem-se esses problemas, preparando convenientemente os docentes avaliadores. (I10)	7	15,2%
	Relação entre a Avaliação e a Progressão na Carreira	Os Efeitos Negativos da Existência de Quotas	(...) As quotas são extremamente injustas. (I7) (...) É como se um docente, numa turma, apenas atribuísse um excelente, dois muito bons e aos restantes bons ou insuficientes, independentemente do desempenho e do mérito porque para os últimos não estão previstas quotas. (I3) (I9), (I13), (I17), (I35) (...) Era importante a abolição das quotas na ADD. (I4), (I6)	8	17,4%
		Não Permite a Diferenciação	(...) Os maus docentes, tanto a nível pedagógico, científico como a nível profissional e de postura na escola, continuam a passar impunes e a ter a menção de Bom. (I1) (...) Não se traduz em diferenciação e valorização dos docentes (...) (I13), (I33), (I35) (...)Deve haver mais justiça e que sejam de facto penalizados os maus profissionais. (I1)	5	10,9%
		Não Premeia o Mérito			

Tema 3 - A Supervisão como Aspeto Central do Processo de Avaliação de Desempenho: o Relator e o Avaliado

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	%
Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator	Pertencer ao mesmo Grupo Disciplinar	Avaliador da mesma área curricular;(I10), (I17)	2	4,3%
		Com Experiência em Avaliação Docente	(...)Avaliador com competências (...) (I10) (...) ajudar a ultrapassar as dificuldades aos que não trabalham bem, para que tenham um bom desempenho(...) (I4), (I8), (I18), (I34) (...) Que dê sugestões e orientações para melhorar, efetivamente, a prática pedagógica (I4) (...) dar sugestões para que possam melhorar o desempenho que têm. (I4), (I8), (I18), (I34)	11	23,9%

		Com Formação em Supervisão e Avaliação de Docentes	(...) avaliador com qualidades humanas para avaliar (...) (I10) (...) ser avaliador consciente e incensurável.(I4), (I5)	3	6,5%
		Que Acompanhe e Oriente a Prática Pedagógica	(...) A ADD deveria ser feita por docentes do ensino básico e secundário (a lecionar) e com formação específica para o efeito (I1), (I5), (I10), (I19).	4	8,7%
	Dilemas do Relator Ser Par ou Ser Externo Agrupamento	Ser Par	Avaliador da mesma escola (I17) Avaliação formativa obrigatória feita pelos pares (I1), (I10)	2	4,3%
Ser Externo Agrupamento		As pessoas que avaliam devem ser externas à escola mas devem estar a lecionar numa escola, (...) (I1), (I5), (I7), (I19), (I36), (I37)	6	13%	
Ser uma Comissão Independente					
	A Avaliação Formativa como Fundamental para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes	A Importância da Formação em contexto	(...) Falta de acompanhamento das dificuldades de desempenho com planos de formação efetivos, quer a nível de escola, quer a nível os centros de formação com vista à melhoria do desempenho. (I18), (I37) (...) Maior oferta de formação, nas escolas públicas, nas diversas áreas de formação, pois a formação em escolas privadas está a aumentar; (I4), (I5), (I6), (I8), (I17), (I18), (I34), (I35), (I37), (I39) (...) Acompanhamento e formação em contexto para superação das dificuldades observadas. (I18)	13	28,3%
		Importância do Trabalho Colaborativo	Horários compatíveis para trabalho de grupo;(I19)	1	2,2%

Tema 4: O Impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Contexto do Estudo

Categoria (1)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	
Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente	Melhora o Sucesso dos Alunos	Com a melhoria da produtividade	(...) Melhora a produtividade com vista ao sucesso educativo (...) (I9)	1	2,2%
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Monitoriza o Desempenho Docente	(...) Analisa e avalia o desempenho do docente (...) (I9) Maior monitorização do trabalho dos docentes (...) (I15)	2	4,3%
		Maior Responsabilização	Maior Responsabilização dos docentes. (I19), (I32), (I33), (I36)	4	8,7%
		Maior Orientação e Acompanhamento	Maior orientação nas falhas a colmatar(...) (I11)	1	2,2%
		Promove o Sentido de Justiça	(...) Promove o sentido de justiça entre outros profissionais. (I15), (I16)	2	4,3%
		Maior Operacionalização dos Instrumentos	Os documentos elaborados pelos docentes (planificação e realização das atividades) tornaram-se mais úteis e operacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. (I6), (I18)	2	4,3%
	Maior Preocupação com o Absentismo	Diminui o absentismo docente(I9)	1	2,2%	
No Desenvolvimento Organizacional	Contribui para os Objetivos do PE e do PCA	O facto dos objetivos formulados pelos docentes terem como referência obrigatória os objetivos do PE, operacionalizados no PAA PCG/PCT, introduziu melhorias não só nesses documentos como na sua articulação (I6)	1	2,2%	

Categoria (2)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho	Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes	Possibilita as Injustiças	(...) Injustiça (I16) (...) pouca isenção dos avaliadores em relação aos avaliados; (I5), (I6), (I7), (I9), (I11) (...) Falta de objetividade entre os avaliadores (I3) (...) cada um avalia à sua maneira (...) (I15), (I16) (...) Não haver rigor na avaliação (I10)	10	21,7%
		Prejudica as Relações	(...) Desconfiança e mau ambiente da escola (I7), (I15), (I16), (I31), (I32), (I38) (...) O mau ambiente que provoca. (I15) (...) Provoca conflito de interesses (I16)	8	17,4%
		Promove a Competição	(...) Maior competição, pouco saudável, entre pares. (I6), (I17), (I36), (I37), (I38)	5	10,9%

	Intensificação do Trabalho dos Docentes	Falta de Tempo para Preparação das Aulas e para a Avaliação dos Alunos	(...) Excesso de tempo despendido na sua atuação. (I8), (I17), (I34) (...) Falta de tempo para planificar (I8) (...) Falta de tempo para realizar as atividades que mais se adaptam ao perfil da turma (I22)	5	10,9%
		Falta de Tempo para Formação	(...) Dificulta a formação por falta de tempo para ler, frequentar as formações(...)	1	2,2%
		A Multiplicidade de Funções do Docentes			
		Prejuízo para a Vida Pessoal e Familiar	Acréscimo de trabalho para os docentes (I34), (I37) (...) Tira tempo à vida pessoal(...) (I9)	3	6,5%
		Gera Stress	(...) Gera stress permanente (...)(I7)	1	2,2%
Resultados da Avaliação Final	Desinvestimento no Trabalho e nos Projetos				
No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não Contribui para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Falta tempo para refletir sobre as práticas (I10)	1	2,2%	
No Trabalho da Instituição Escola	Provoca um Acréscimo de Trabalho para a Escola	Sobrecarga de trabalho para as escolas; (I34) (...) Acréscimo de trabalho para a escola (I34), (I37)	3	6,5%	

Categoria(3)	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Total	
Propostas de Melhoria na Avaliação de Desempenho	Os Diversos Contextos de Trabalho e a Avaliação dos Docentes	Os Critérios de Avaliação dos Docentes Adequados a cada Contexto			
	Os Períodos Avaliativos	Duração dos Períodos Avaliativos	A avaliação deve ser mais espaçada no tempo (4 ou 6 anos) (I32) (...) A Avaliação do Desempenha deveria ser monitorizada ao longo do ano e não esporadicamente. (I11), (I13), (I37)	4	8,7%
	Intervenientes na Avaliação	O Parecer dos Coordenadores de Grupo e de Estabelecimento	Introdução do parecer dos coordenadores de grupo/departamento/estabelecimento , com carácter ponderativo. (I14)	1	2,2%

Anexo VIII - GRELHA DOS QUESTIONÁRIOS

Tema 1 - A Importância e as Finalidades Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes

Categoria 1	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente^e
Conceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente	A Importância da Avaliação do Desempenho Docente	A Avaliação do Desempenho é essencial para identificar os docentes que trabalham mal.	19,6%	43,5%	13,0%	17,4%	6,5%
		A Avaliação do Desempenho é essencial para valorizar a profissão docente.	6,5%	37,0%	21,7%	23,9%	10,9%
		A Avaliação do Desempenho é essencial para valorizar o mérito.	28,3%	30,4%	8,7%	26,1%	6,5%
		A Avaliação do Desempenho é essencial para identificar as necessidades de formação dos docentes.	8,7%	39,1%	17,4%	28,3%	6,5%
	Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente	A Avaliação do Desempenho é essencial para promover o desenvolvimento profissional dos docentes.	4,3%	39,1%	17,4%	30,4%	8,7%
		A Avaliação do Desempenho deve servir para monitorizar o trabalho dos docentes.	8,7%	17,4%	30,4%	37%	6,5%
		A Avaliação do Desempenho deve promover a reflexão do docente sobre as suas práticas.	0%	8,7%	2,2%	56,5%	32,6%
		A Avaliação do Desempenho deve ser formativa.	2,2%	2,2%	6,5%	50%	39,1%
		A Avaliação do Desempenho é essencial para melhorar as práticas pedagógicas dos professores.	6,5%	37%	13%	37%	6,5%
		A Avaliação do Desempenho Docente é essencial para melhorar o ensino.	4,3%	37%	15,2%	32,6%	10,9%

Tema 2 - O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação

Categoria 1	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente	Dimensões/ Domínios da Avaliação	Todos os docentes devem ser avaliados na relação profissional.	4,3%	13%	23,9%	41,3%	17,4%
		Todos os docentes devem ser avaliados na componente científica e didática.	4,3%	13%	10,9%	50%	21,7%
		Todos os docentes devem ser avaliados na relação pedagógica.	4,3%	6,5%	10,9%	52,2%	26,1%
		Todos os docentes devem ser avaliados na planificação das atividades letivas.	6,5%	19,6%	8,7%	50%	15,2%
		Todos os docentes devem ser avaliados na realização das atividades letivas.	2,2%	15,2%	13%	50%	19,6%
		Os docentes podem decidir não ser avaliados na componente letiva.	6,5%	19,6%	19,6%	30,4%	23,9%
		Todos os docentes devem ser avaliados no envolvimento na vida da escola.	2,2%	6,5%	17,4%	52,2%	21,7%
		Todos os docentes devem ser avaliados no cumprimento de todas as funções distribuídas.	2,2%	8,7%	10,9%	54,4%	23,9%
	Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente	Os 180 minutos propostos para as aulas observadas são o adequado para a Avaliação da componente científico-pedagógica.	17,4%	30,4%	26,1%	26,1%	0%
		Os docentes contratados devem ter aulas observadas.	10,9%	17,4%	30,4%	32,6%	8,7%
		A elaboração do relatório anual é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes.	6,5%	26,1%	17,4%	39,1%	10,9%

Categoria (2)	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Constrangimentos do Modelo	Muito Burocrático	A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos é muito burocrática.	0%	2,2%	0%	21,7%	76,1%
	As Fragilidades da Supervisão	Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos não permitiram aos relatores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades	0%	6,5%	17,4%	30,4%	45,7%
		Os professores com função de avaliadores, nas avaliações dos últimos quatro anos, não têm competência para avaliar.	8,7%	23,9%	43,5%	13%	10,9%
		Os docentes, com funções de avaliação nestes quatro últimos anos, cumpriram bem as suas funções de avaliação.	2,2%	17,4%	52,2%	28,3%	0%

		Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos permitiram aos avaliadores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades.	13%	63%	23,9%	0%	0%
		O tempo atribuído aos avaliadores, para Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos, foi suficiente.	21,7%	23,9%	34,8%	15,2%	4,3%
		É necessário atribuir mais tempo aos avaliadores e aos docentes para a avaliação, cooperação e reflexão conjunta.	2,2%	10,9%	15,2%	23,9%	47,8%
		Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos têm contribuído para identificar as dificuldades dos docentes.	15,2%	58,7%	17,4%	8,7%	0%
	Relação entre a Avaliação e a Progressão na Carreira	Deve haver quotas para as menções de Excelente e Muito Bom.	34,8%	39,1%	13%	2,2%	10,9%

**Tema 3 - A Supervisão como Aspeto Central do Processo de Avaliação de Desempenho:
o Relator e o Avaliado**

Categoria (1)	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente	Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator	Os avaliadores devem ter formação em avaliação de professores.	2,2%	0%	8,7% ⁴	41,3%	47,8%
	Dilemas do Relator Par ou Ser Externo ao Agrupamento	A Avaliação do Desempenho deve ser realizada pelos pares.	15,2%	28,3%	17,4%	23,9%	15,2%
		A Avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, posicionado num escalão superior.	19,6%	37%	17,4%	19,6%	6,5%
		A avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo disciplinar e pelo Diretor da Escola.	13%	32,6%	28,3%	21,7%	4,3%
		A avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo disciplinar.	13%	47,8%	32,6%	6,5%	0%
		A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um professor da mesma área curricular, mas exterior à escola.	8,7%	26,1%	13%	37%	15,2%
		A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um docente de uma Instituição de Ensino Superior.	19,6%	43,5%	28,3%	6,5%	2,2%
		A Avaliação do Desempenho, efetuada por avaliadores externos, é mais objetiva.	10,9%	17,4%	28,3%	37%	6,5%
		A Avaliação do Desempenho, efetuada por avaliadores externos, é mais justa.	10,9%	23,9%	39,1%	19,6%	6,5%

		A Avaliação do Desempenho efetuada por avaliadores externos não traz vantagens relativamente aos modelos anteriores.	4,3%	28,3%	30,4%	28,3%	8,7%
		A Avaliação do Desempenho deve ser realizada, sobretudo, pelo Diretor da Escola.	4,3%	30,4%	30,4%	30,4%	4,3%

Tema 4: O Impacto da Avaliação de Desempenho Docente no Contexto do Estudo

Categoria (1)	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente	No Sucesso dos Alunos	A Avaliação do Desempenho Docente promove o sucesso dos alunos	6,5%	50%	13%	19,6%	10,9%
	No Desenvolvimento Profissional dos Docentes	A Avaliação do Desempenho promove a reflexão do docente sobre as suas práticas.	4,3%	23,9%	2,2%	56,5%	13%
	No Desenvolvimento Organizacional	A Avaliação do Desempenho diminui o absentismo dos docentes.	0%	2,2%	8,7%	54,4%	34,8%

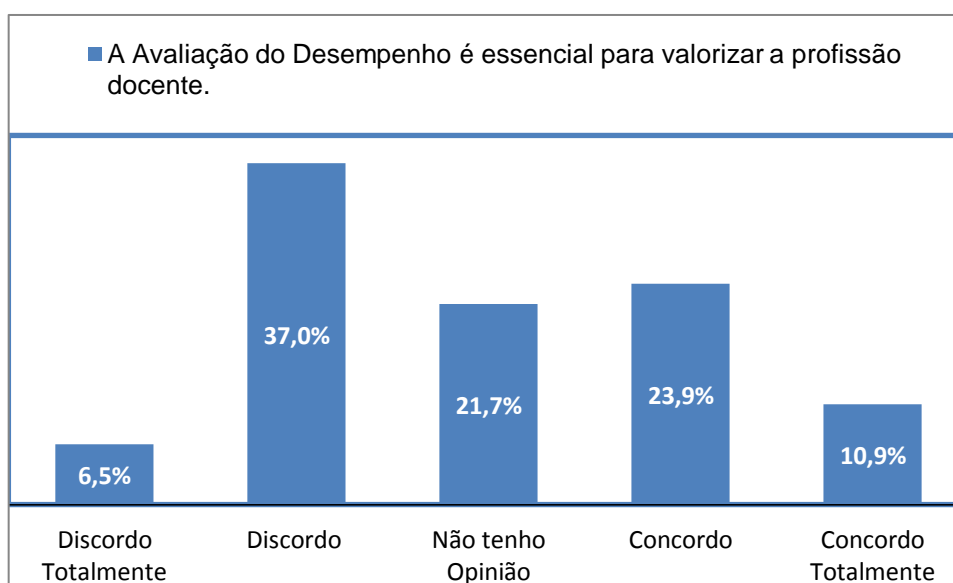
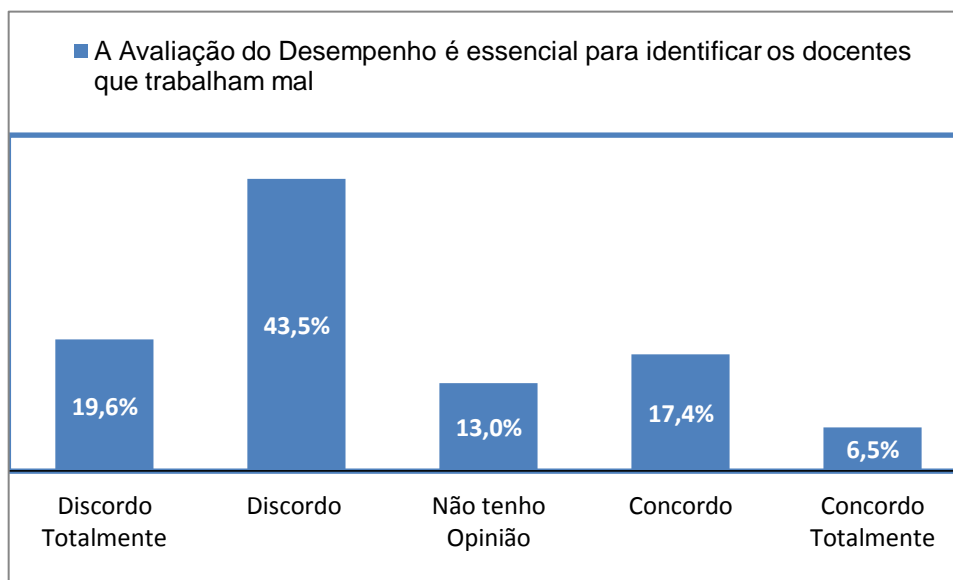
Categoria (2)	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente	Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes	A Avaliação do Desempenho docente gera conflitos entre os docentes.	2,2%	0%	17,4%	50%	30,4%
		A Avaliação do Desempenho gera a competição entre os docentes.	0%	4,3%	6,5%	43,5%	45,7%
	Intensificação do Trabalho do Docente	A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos trouxe acréscimo de trabalho para os docentes.	2,2%	2,2%	0%	13%	82,6%
	Aspeto Formativo da Avaliação	A Avaliação do Desempenho é formativa.	15,2%	39,1%	19,6%	21,7%	4,3%
	No Desempenho do Docente	A Avaliação do Desempenho serve para monitorizar o trabalho dos docentes.	8,7%	32,6%	26,1%	30,4%	2,2%
		A Avaliação do Desempenho torna os professores mais responsáveis.	23,9%	41,3%	17,4%	15,2%	2,2%
		Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos não contribuem para promover a qualidade do corpo docente.	2,2%	4,3%	15,2%	41,3%	37%
		Os modelos de avaliação dos últimos quatro anos contribuem para promover a qualidade do corpo docente.	26,1%	52,2%	15,2%	4,3%	2,2%
		Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos têm contribuído para identificar as dificuldades dos docentes.	15,2%	58,7%	17,4%	8,7%	0%
	No Trabalho da Instituição Escola	A Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos trouxe acréscimo de trabalho para as escolas.	2,2%	0%	2,2%	8,7%	87%

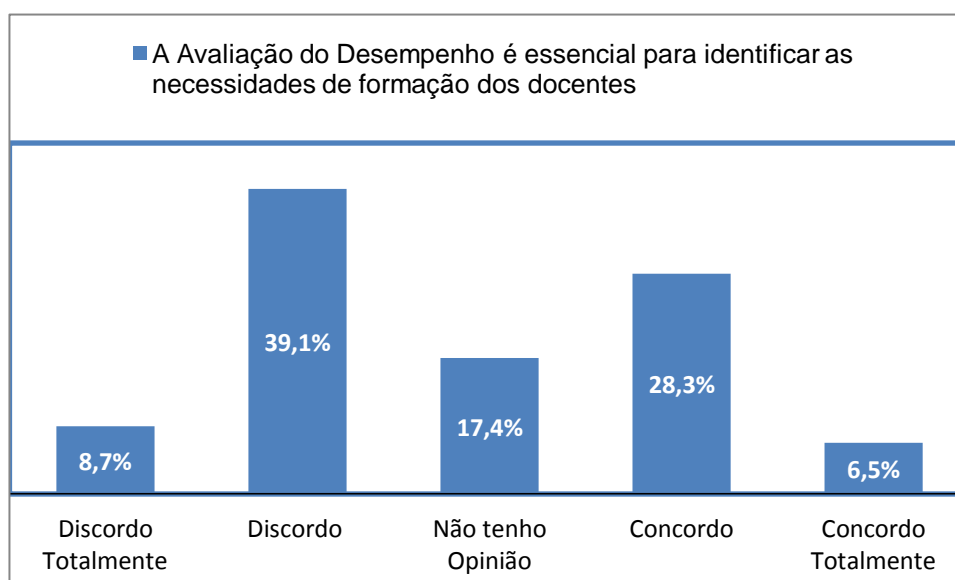
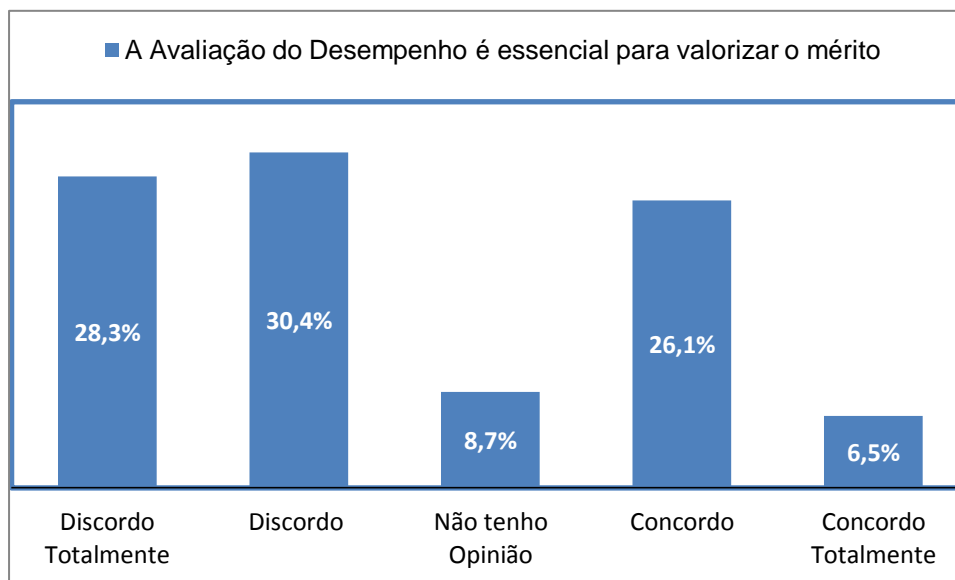
Categoria (3)	Subcategorias	Questões do Questionário	Discordo Totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho	Avaliação Adequada ao Contexto	A Avaliação do Desempenho deve ter, apenas, um quadro de referência nacional.	0%	13%	37%	37%	13%
		A Avaliação do Desempenho deve ter por base o quadro de referência nacional mas adequar-se a cada contexto.	2,2%	4,3%	28,3%	54,4%	10,9%
		A Avaliação do Desempenho deve refletir o resultado dos alunos.	37%	28,3%	17,4%	15,2%	2,2%
	Duração dos Ciclos Avaliativos	É correta a correspondência entre os ciclos de avaliação e os anos de permanência dos escalões.	8,7%	30,4%	39,1%	17,4%	4,3%
		A Avaliação do Desempenho deve ocorrer de dois em dois anos.	28,3%	32,6%	23,9%	13%	2,2%
		Os ciclos avaliativos devem ser de quatro anos.	8,7%	10,9%	23,9%	41,3%	15,2%

Tema 1 - A Importância e as Finalidades Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Participantes

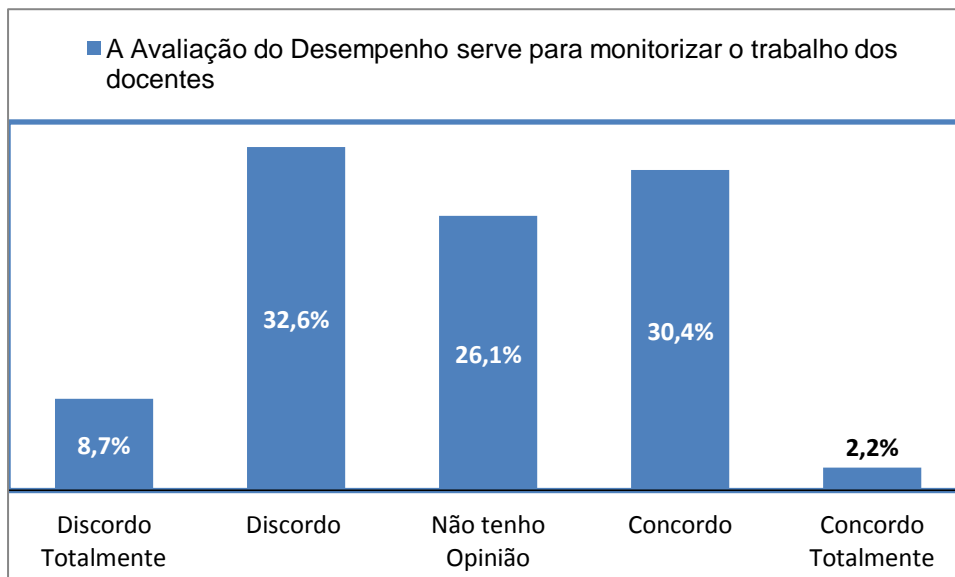
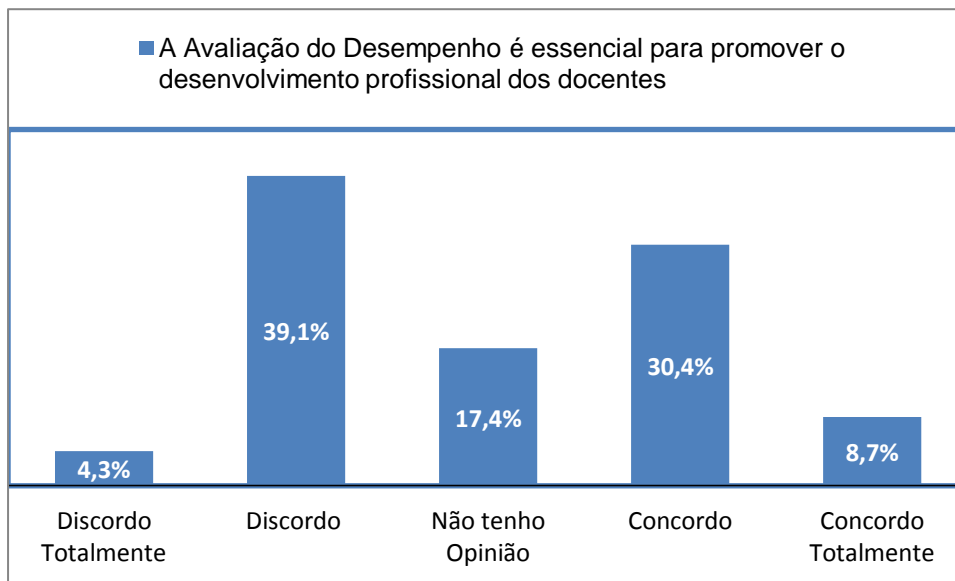
Categoria 1: Concepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente

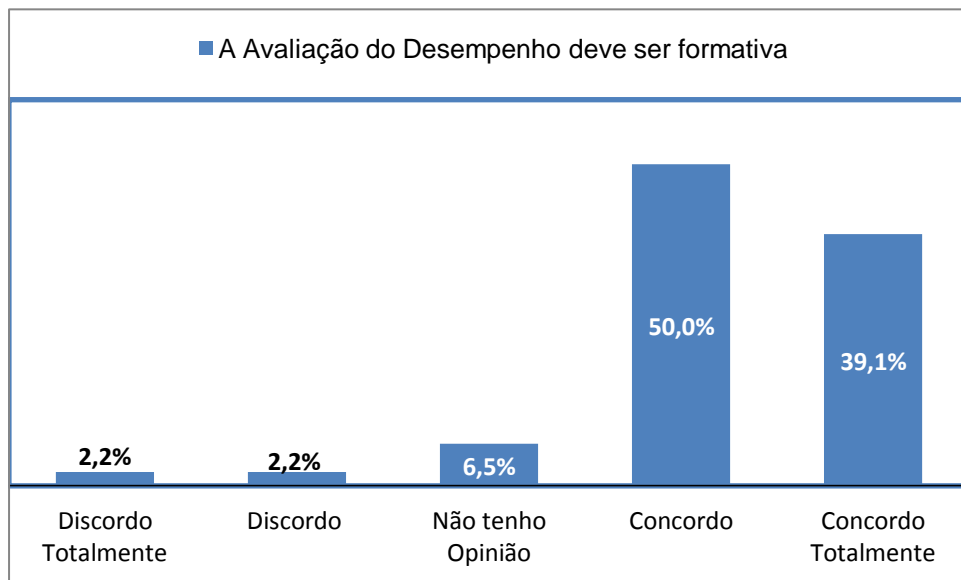
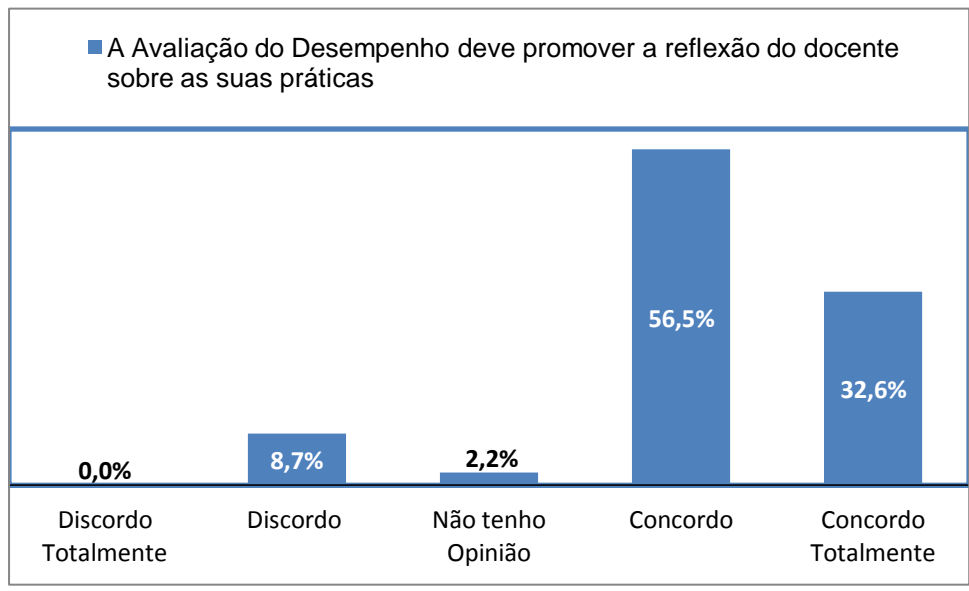
Subcategoria: A Importância da Avaliação do Desempenho Docente

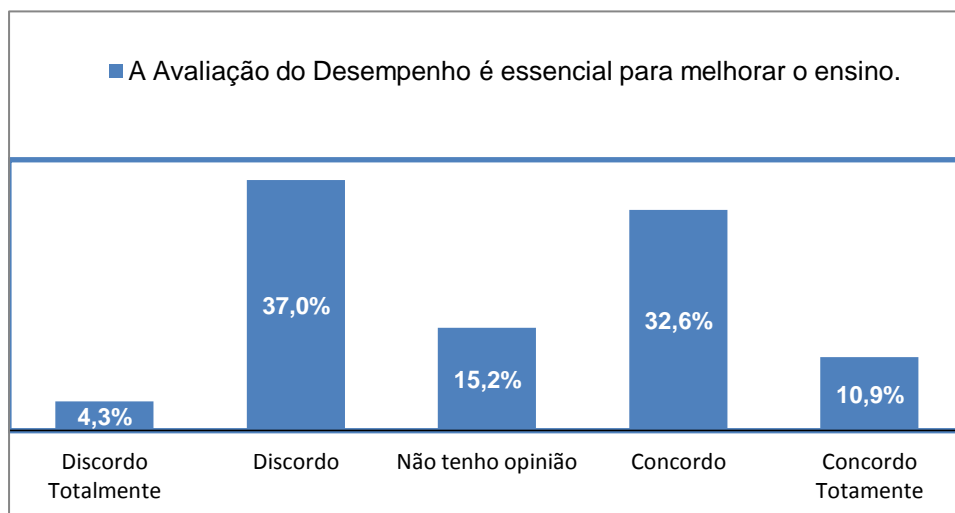
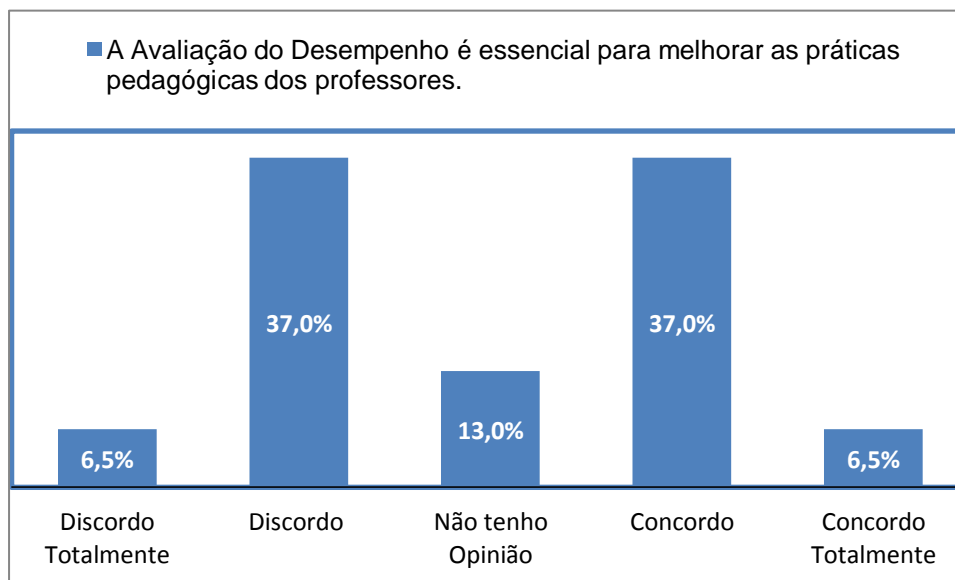




Subcategoria: Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente



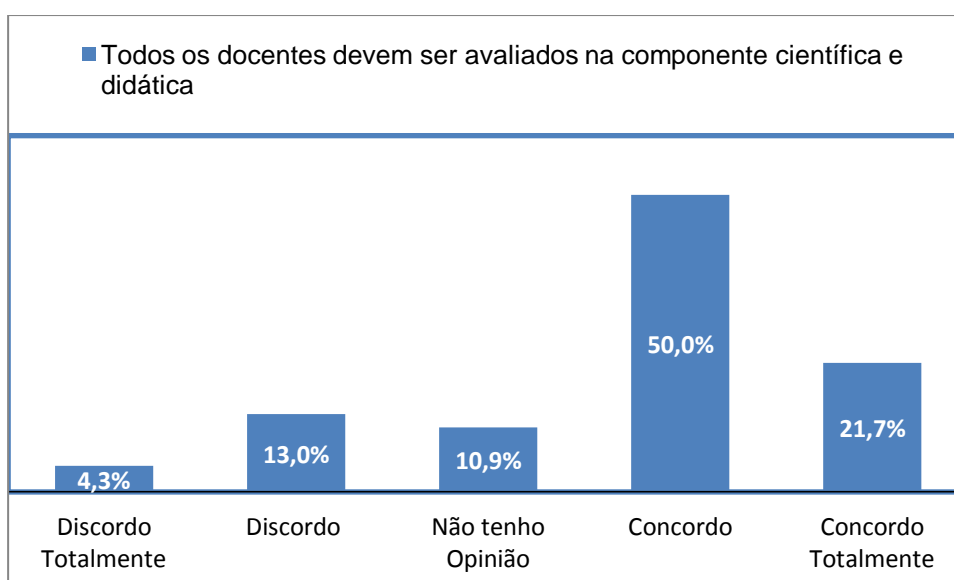
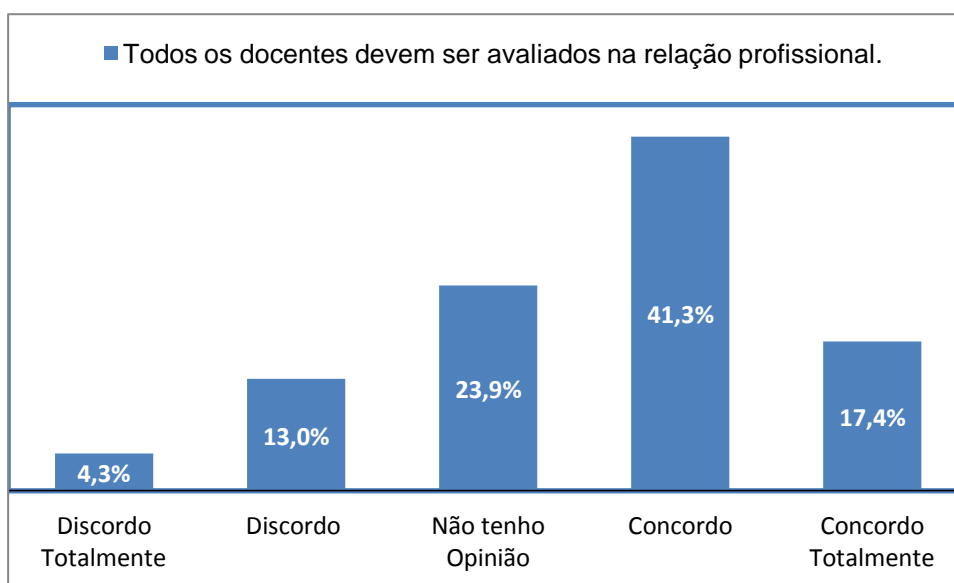


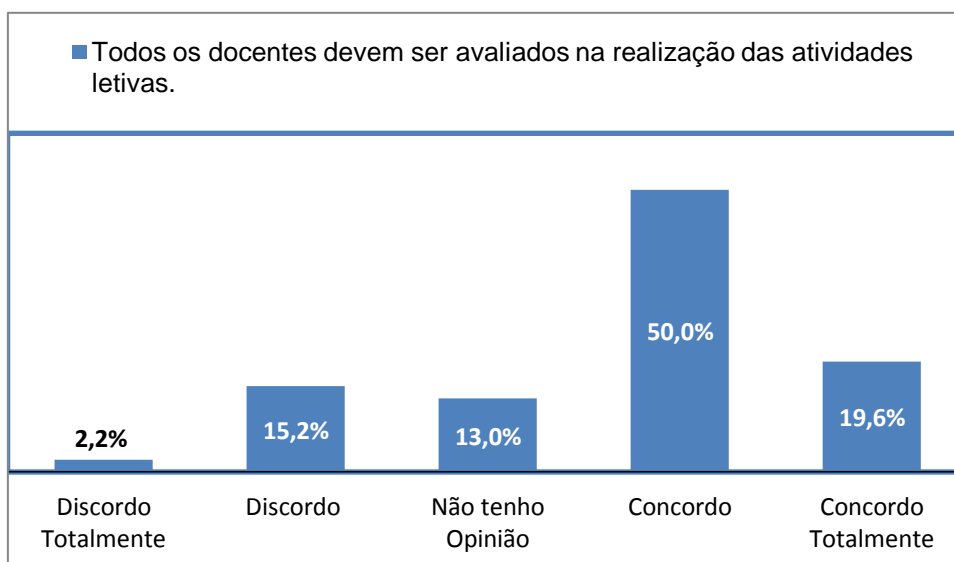
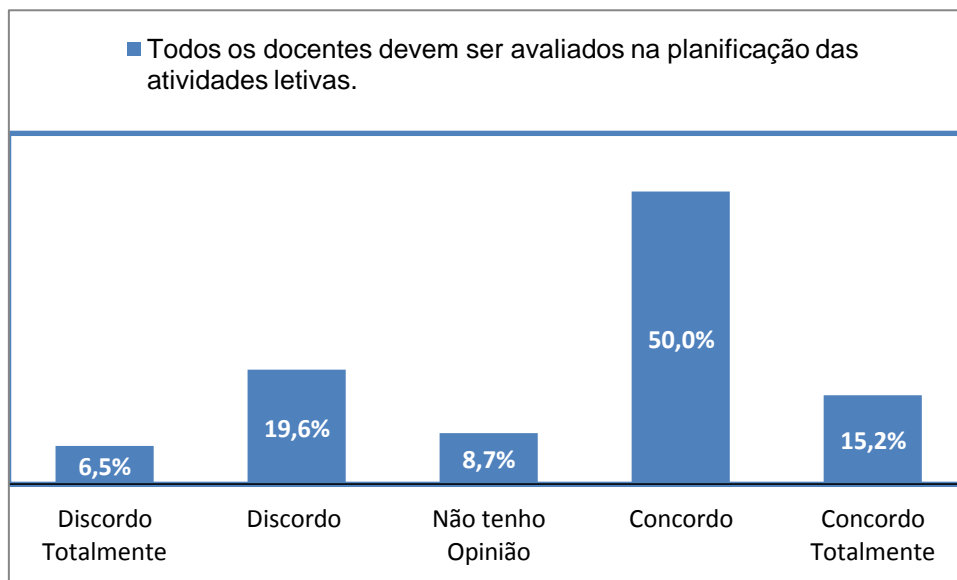


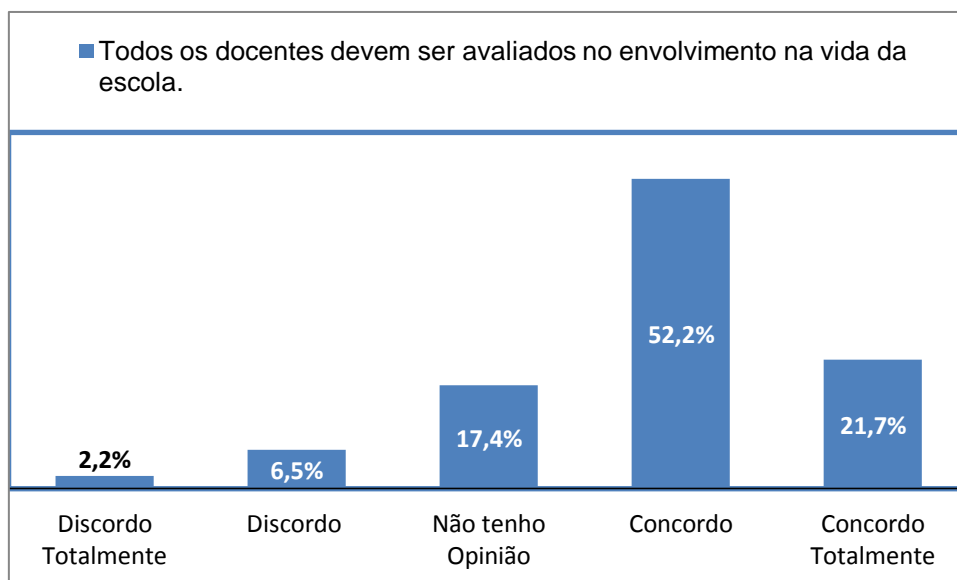
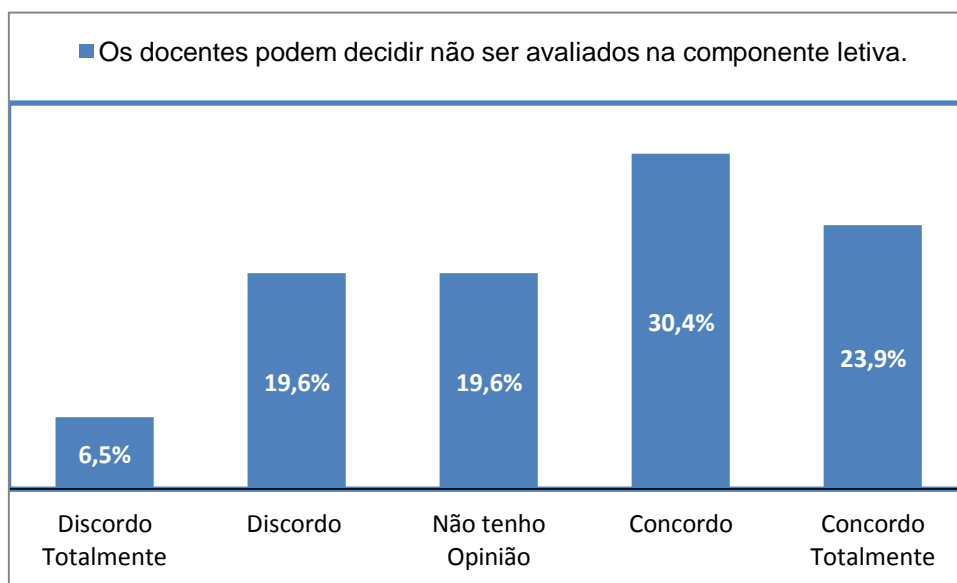
Tema 2 - O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Do Articulado Legal às Potencialidades e Limites da sua Implementação

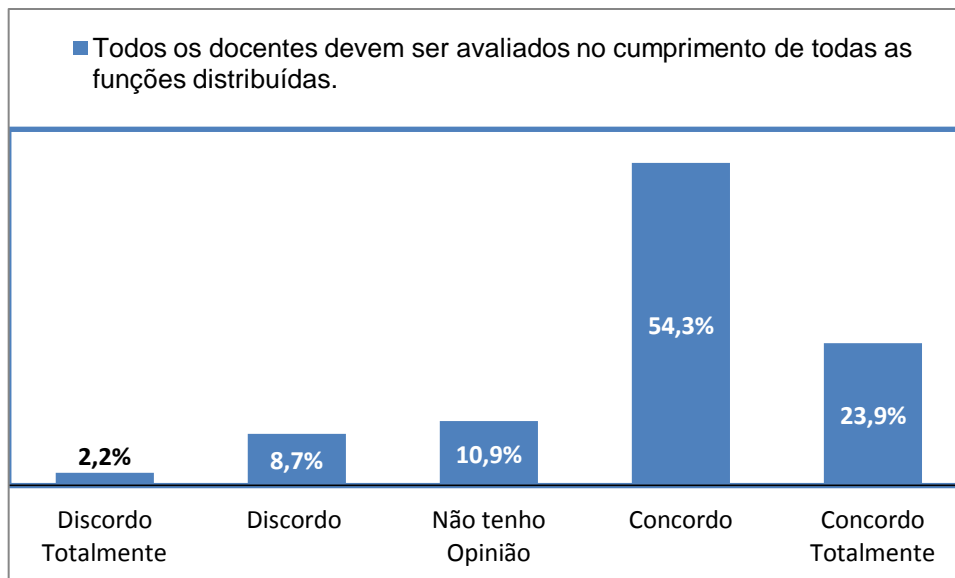
Categoria 1: O Decreto Regulamentar N.º 2/2010 e o Processo de Implementação da Avaliação do Desempenho Docente

Subcategoria: Dimensões/ Domínios da Avaliação

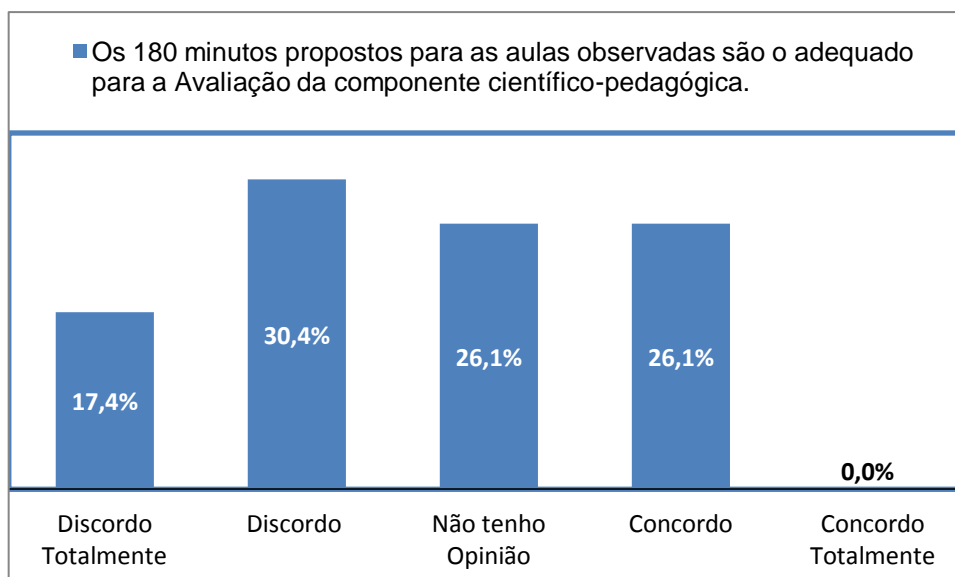


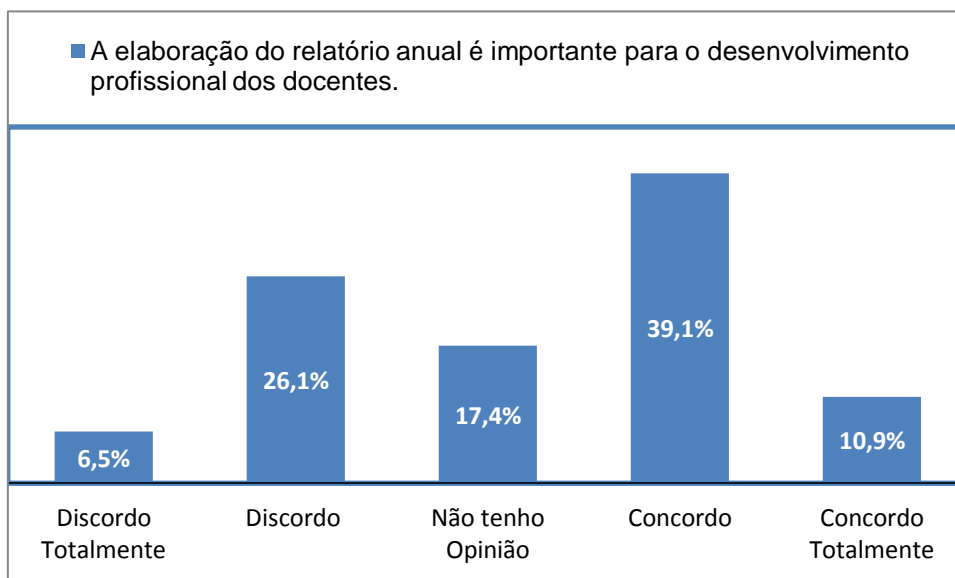
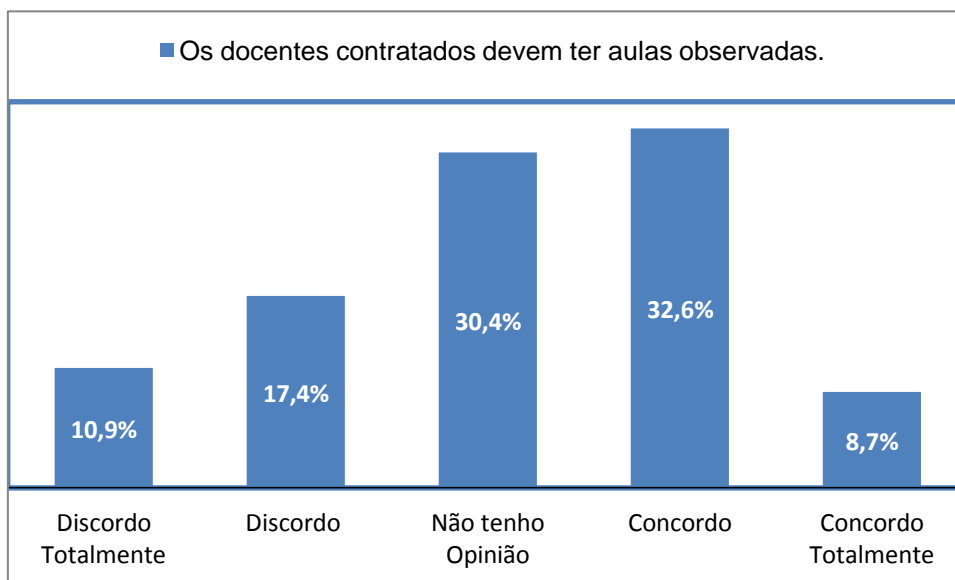






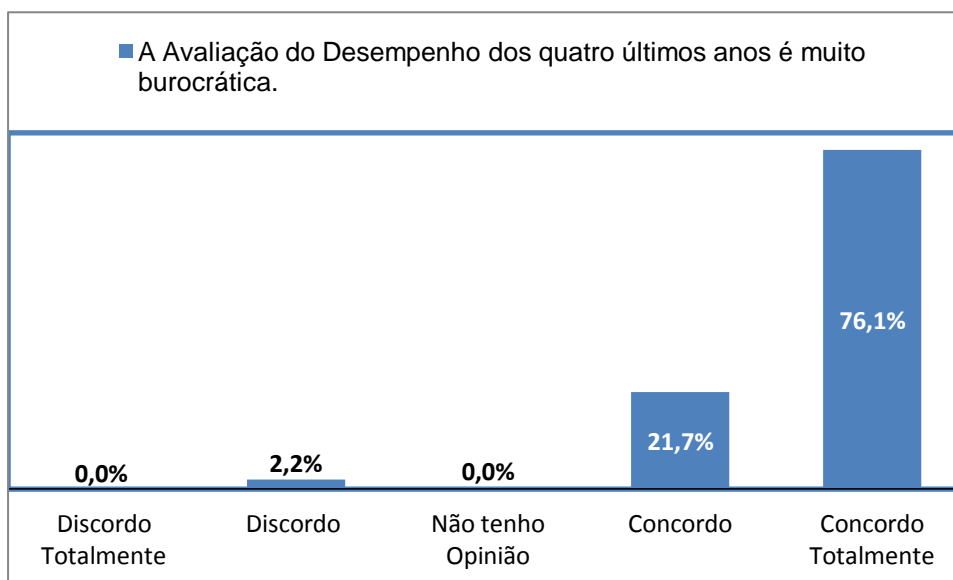
Subcategorias: Elementos Essenciais da Avaliação do Desempenho Docente



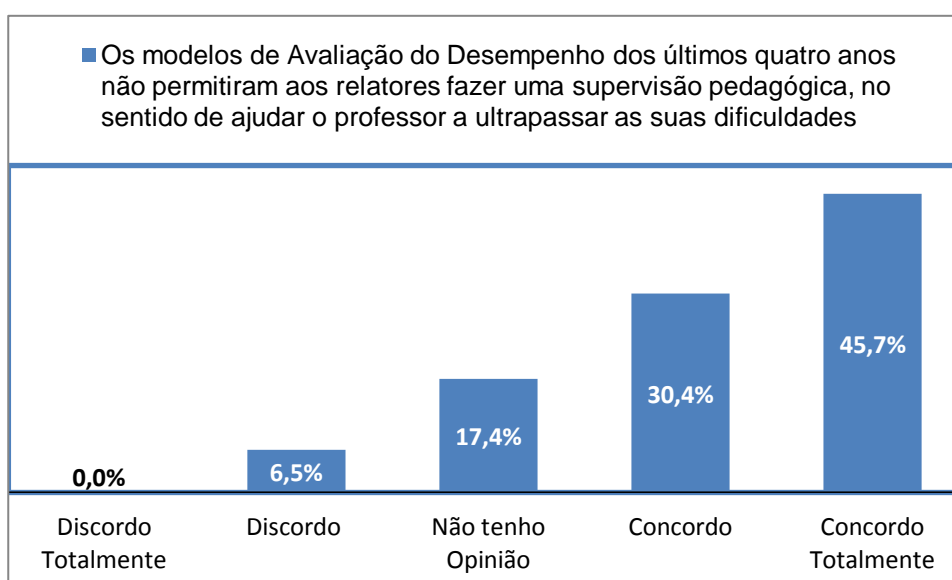


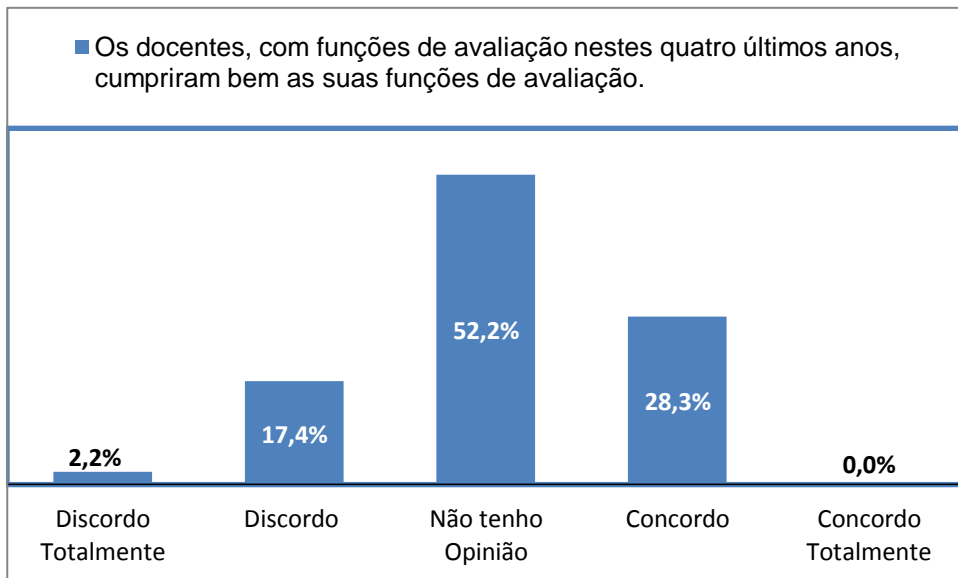
Categoria 2: Constrangimentos do Modelo

Subcategoria: Muito Burocrático

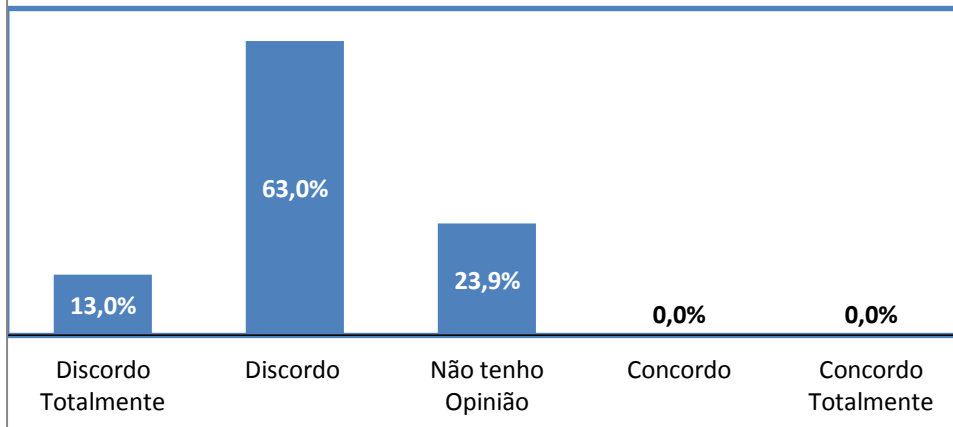


Subcategoria: As Fragilidades da Supervisão

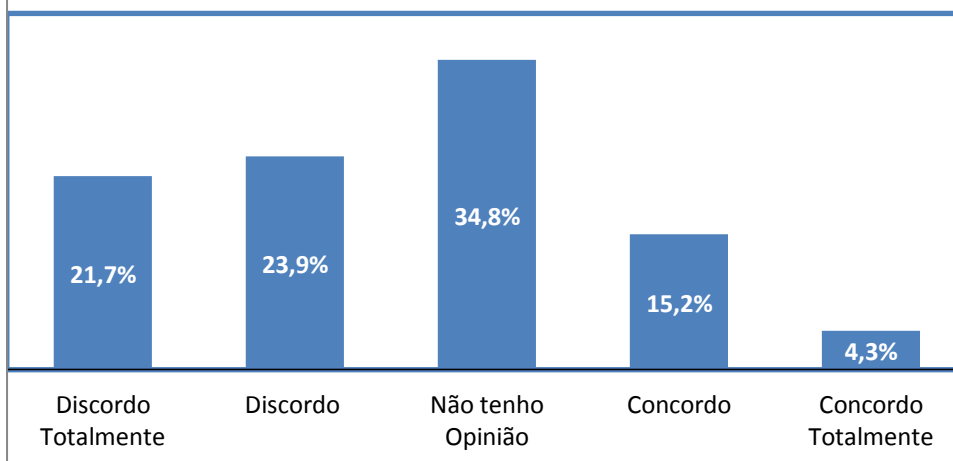


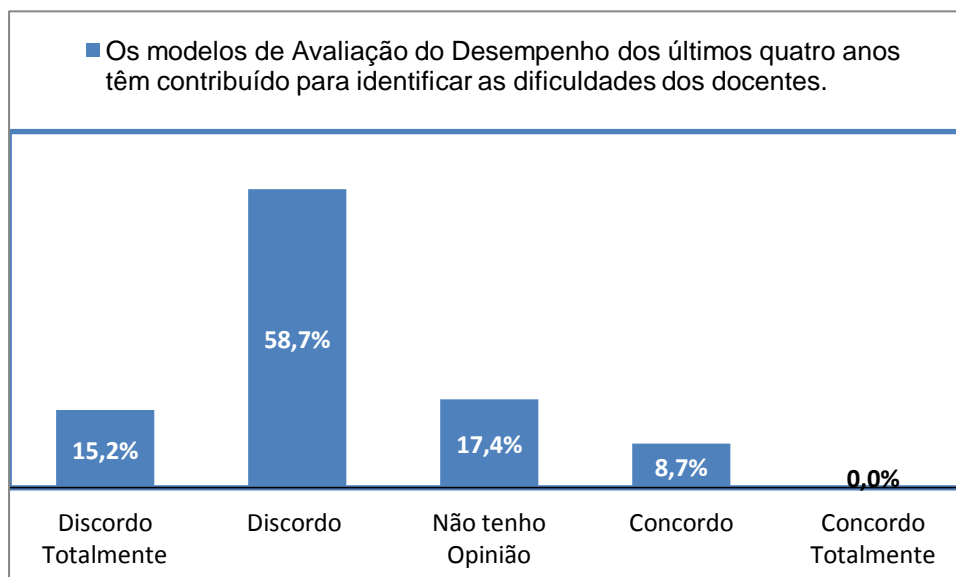
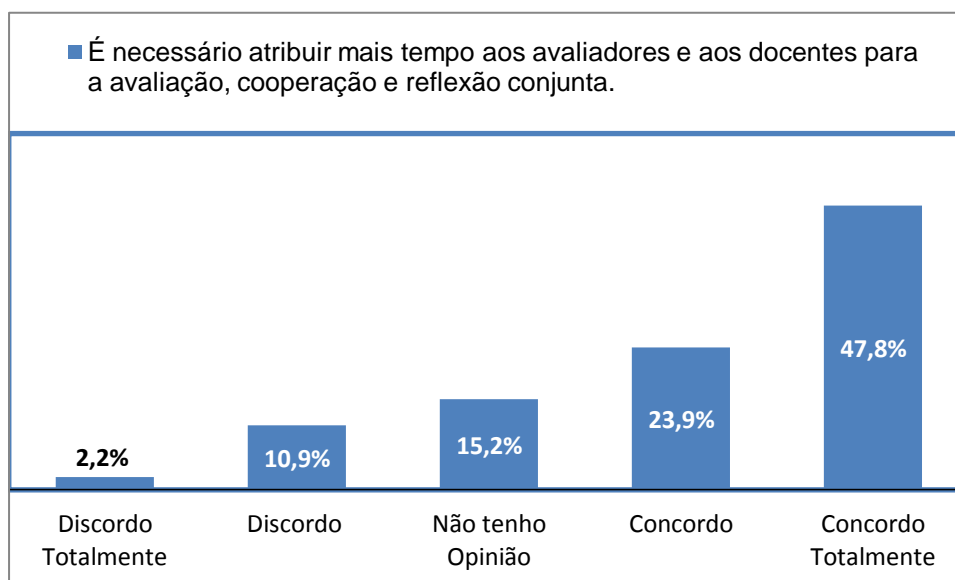


■ Os modelos de Avaliação do Desempenho dos últimos quatro anos permitiram aos avaliadores fazer uma supervisão pedagógica, no sentido de ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades.

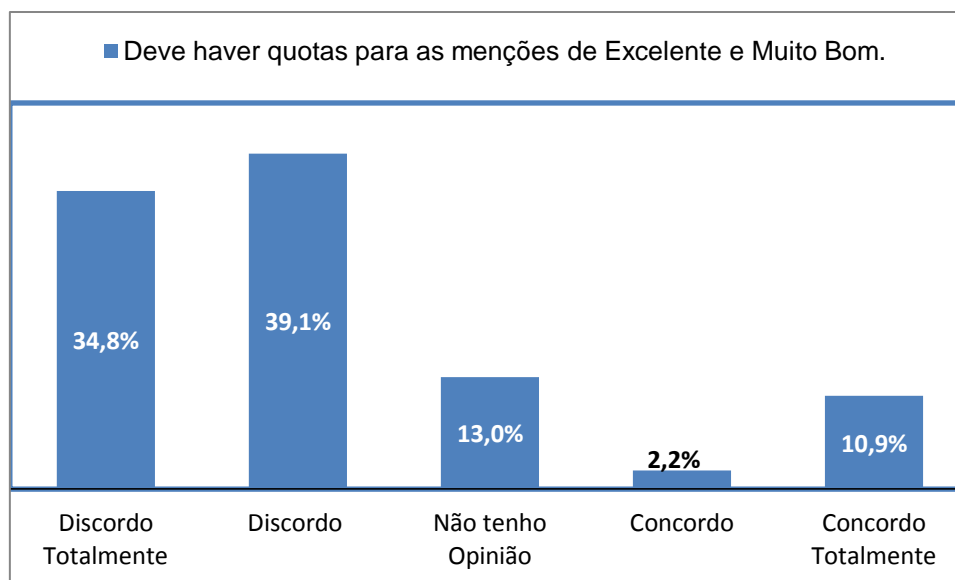


■ O tempo atribuído aos avaliadores, para Avaliação do Desempenho dos quatro últimos anos, foi suficiente.





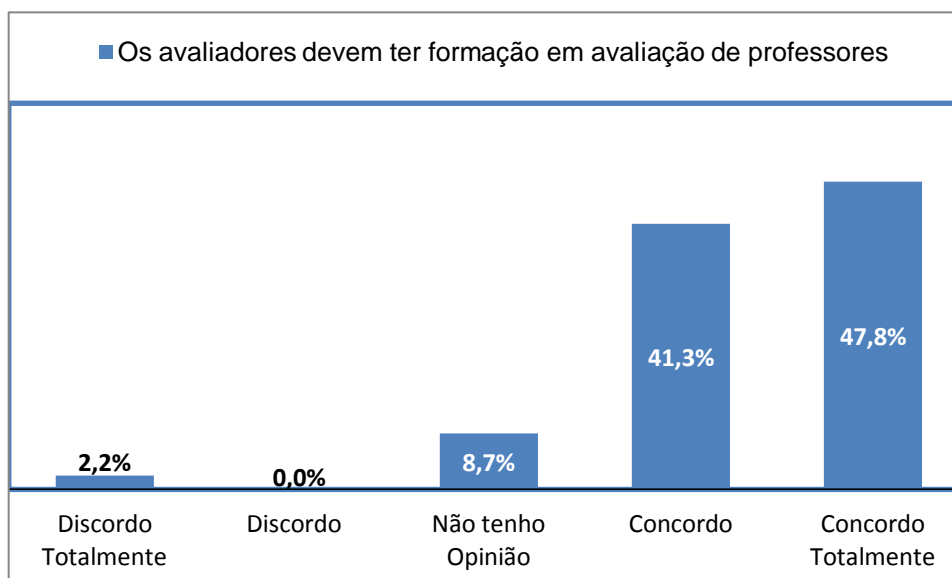
Subcategoria: Relação entre Avaliação e a Progressão na Carreira



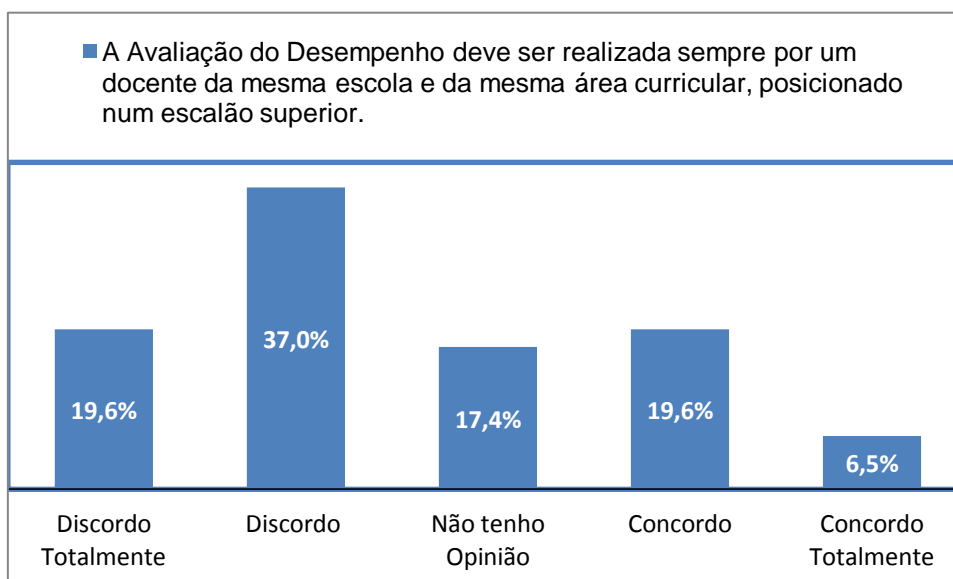
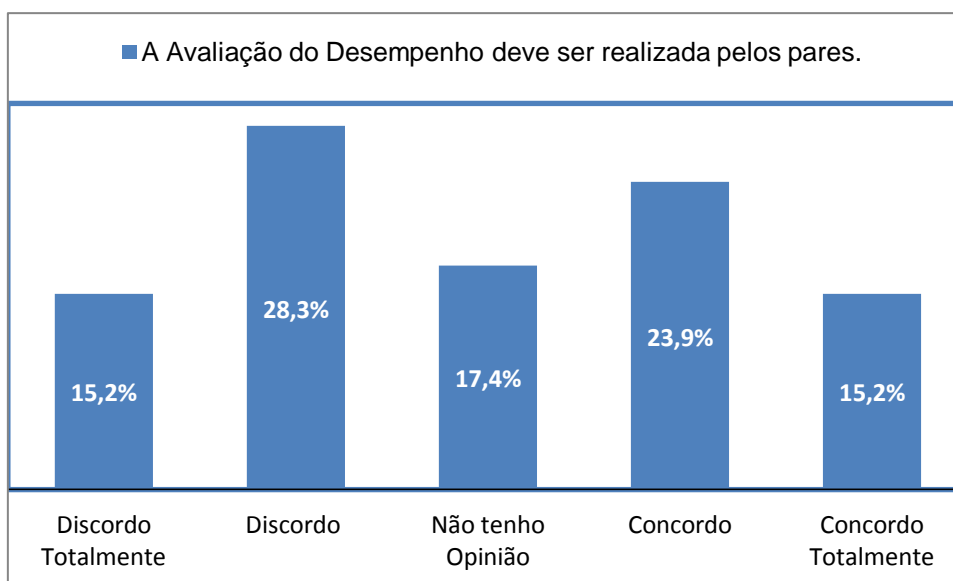
Tema 3 - A Supervisão como Aspeto Central do Processo de Avaliação de Desempenho: o Relator e o Avaliado

Categoria 1: Acompanhamento e Supervisão em Ação na Avaliação do Desempenho Docente

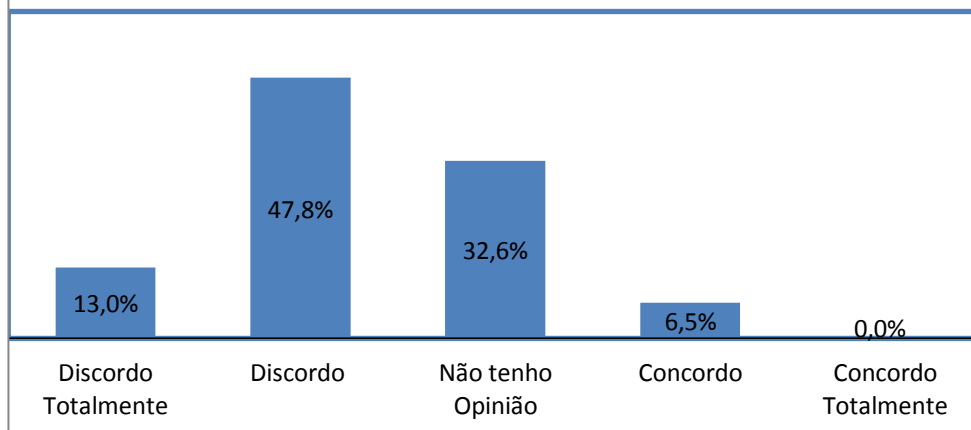
Subcategoria: Requisitos Fundamentais do Perfil do Relator



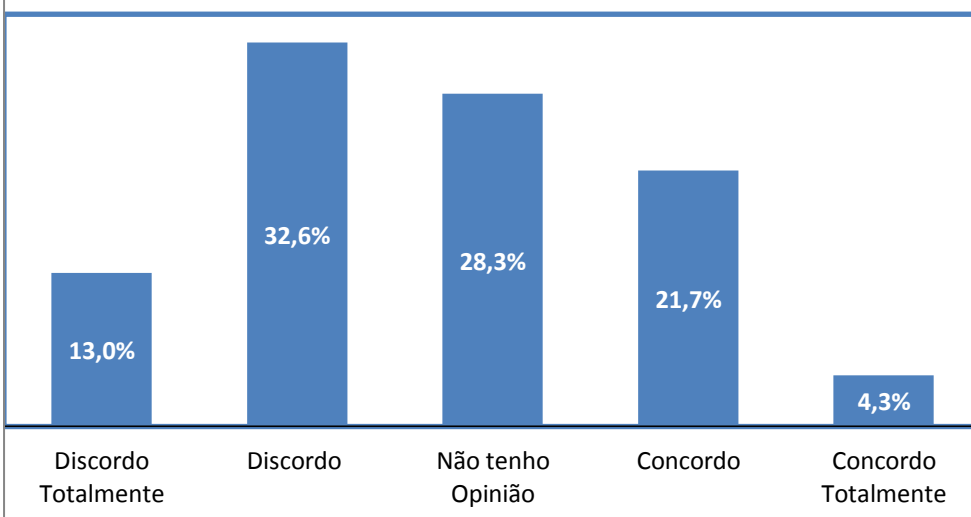
Subcategoria: Dilemas do Relator Par ou Ser Externo ao Agrupamento



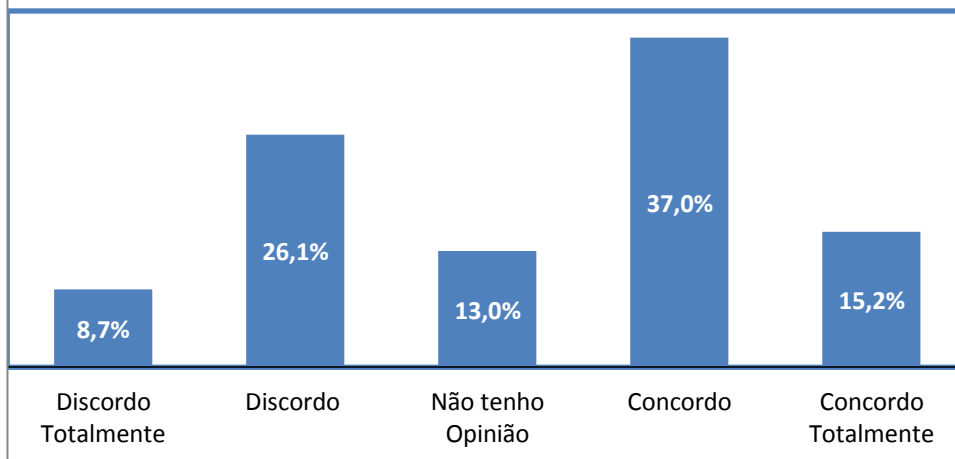
■ A avaliação do Desempenho deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo disciplinar.



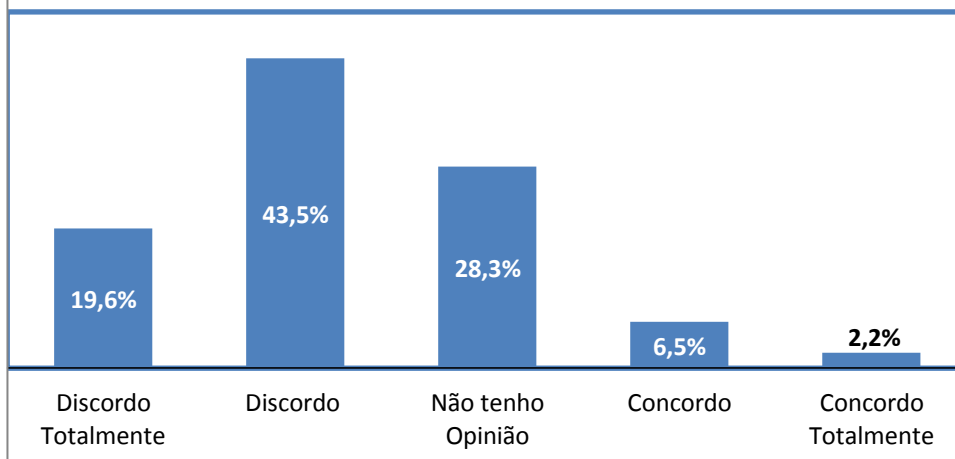
■ A ADD deve ser realizada sempre por um docente da mesma escola e da mesma área curricular, escolhido pelo grupo e pelo Diretor

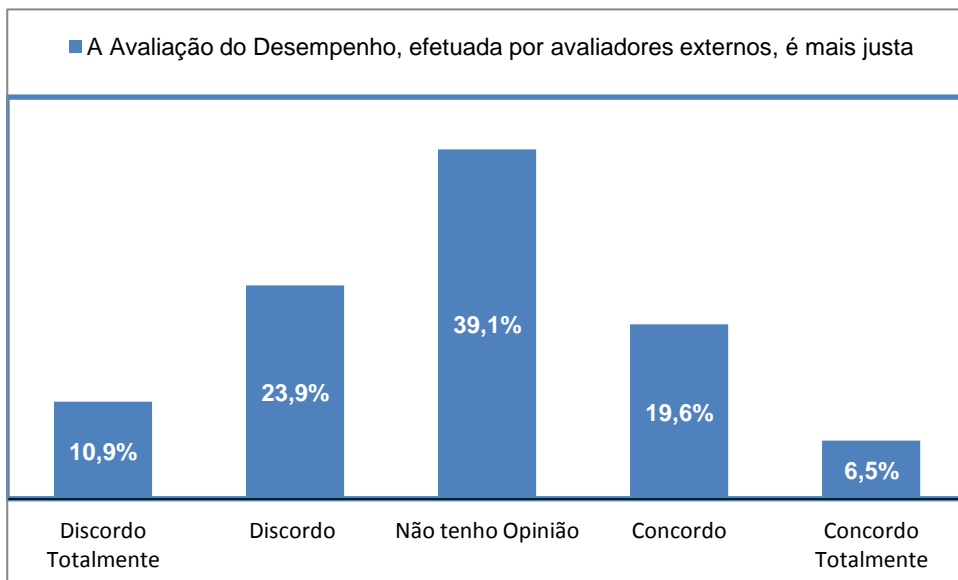
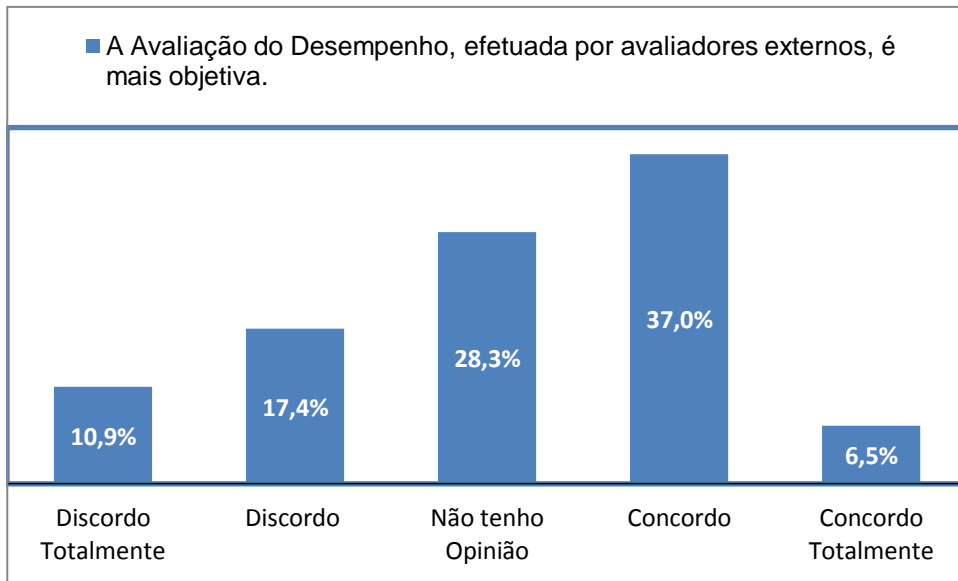


■ A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um professor da mesma área curricular, mas exterior à escola.

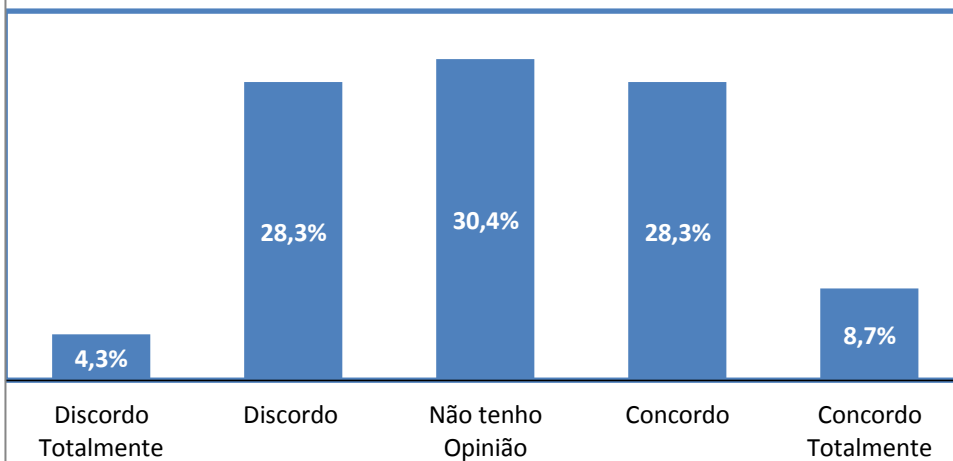


■ A Avaliação do Desempenho deve ser realizada por um docente de uma Instituição de Ensino Superior.

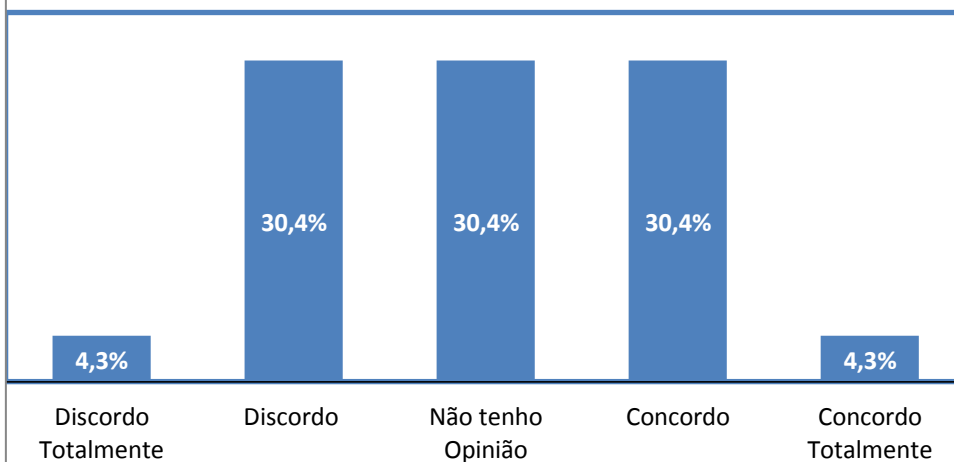




■ A Avaliação do Desempenho efetuada por avaliadores externos não traz vantagens relativamente aos modelos anteriores.



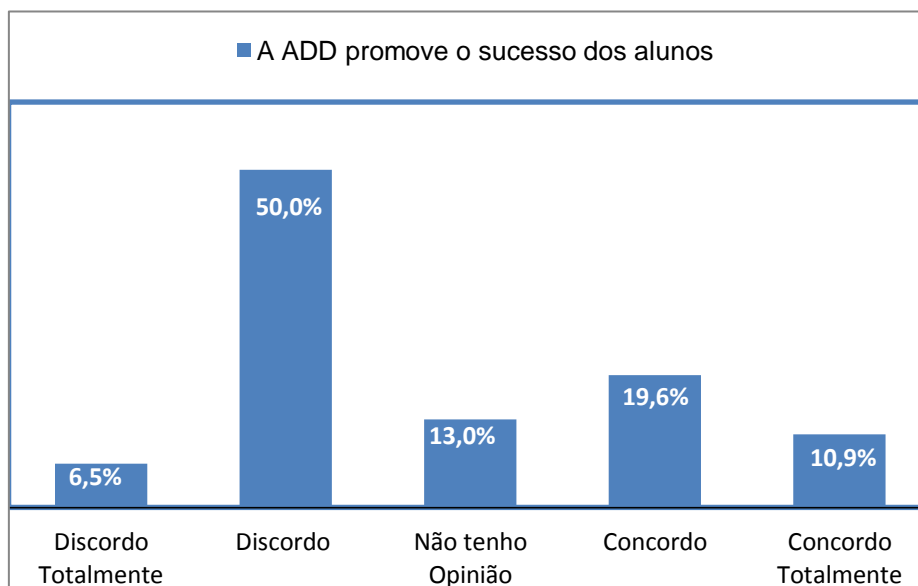
■ A Avaliação do Desempenho deve ser realizada, sobretudo, pelo Diretor da Escola.



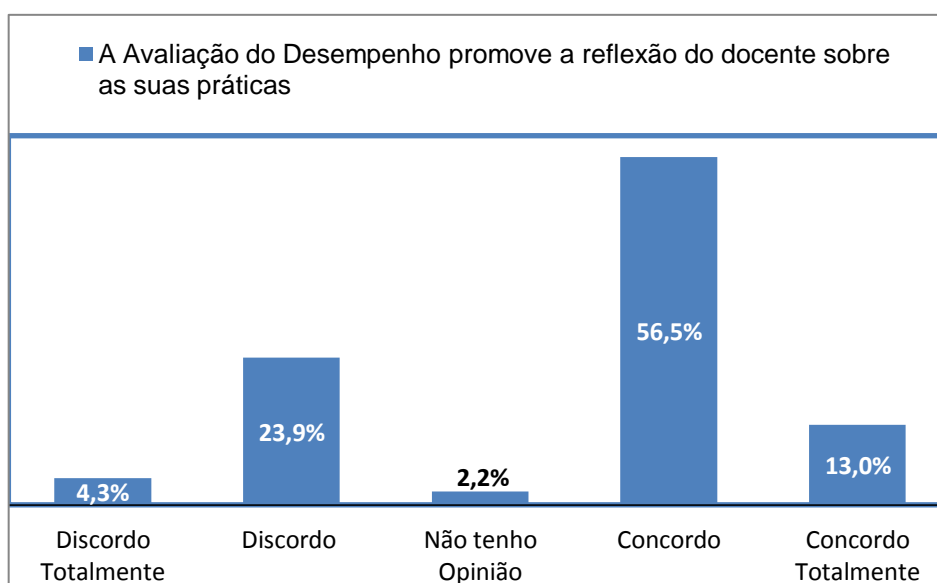
Tema 4: O Impacto da Avaliação de Desempenho Docente no Contexto do Estudo

Categoria 1: Impacto Positivo da Avaliação do Desempenho Docente

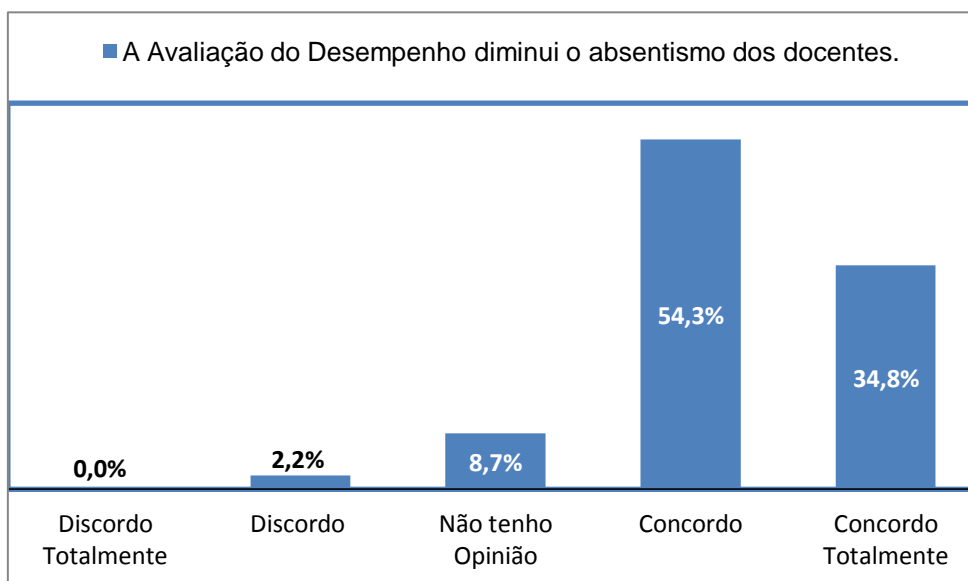
Subcategoria: No Sucesso dos Alunos



Subcategoria: Desenvolvimento Profissional dos Docentes

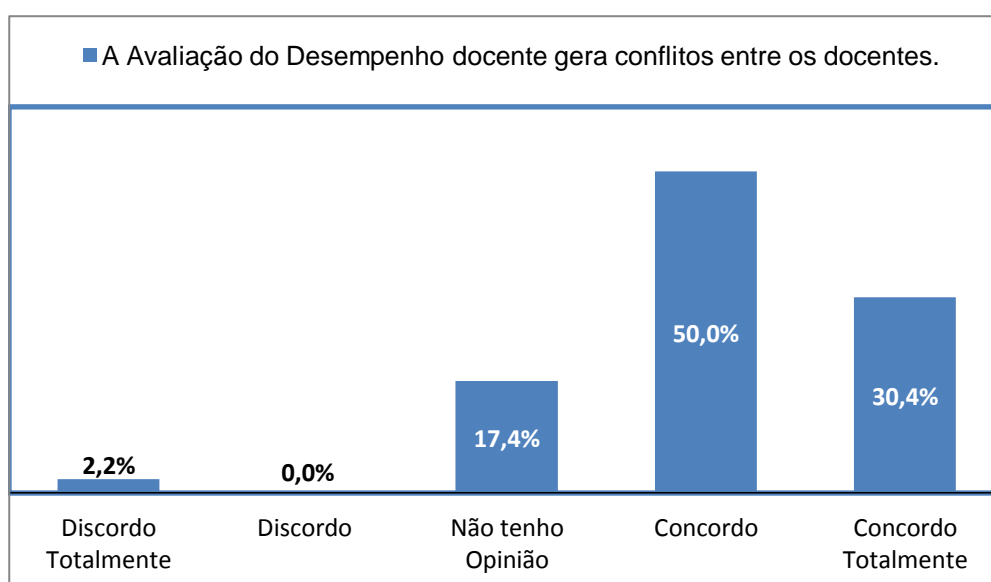


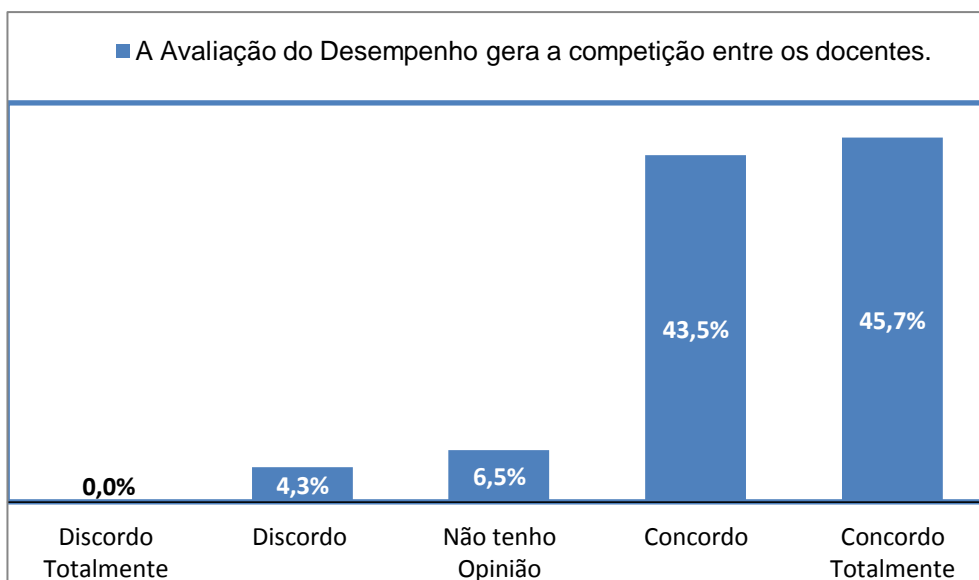
Subcategoria: No Desenvolvimento Organizacional



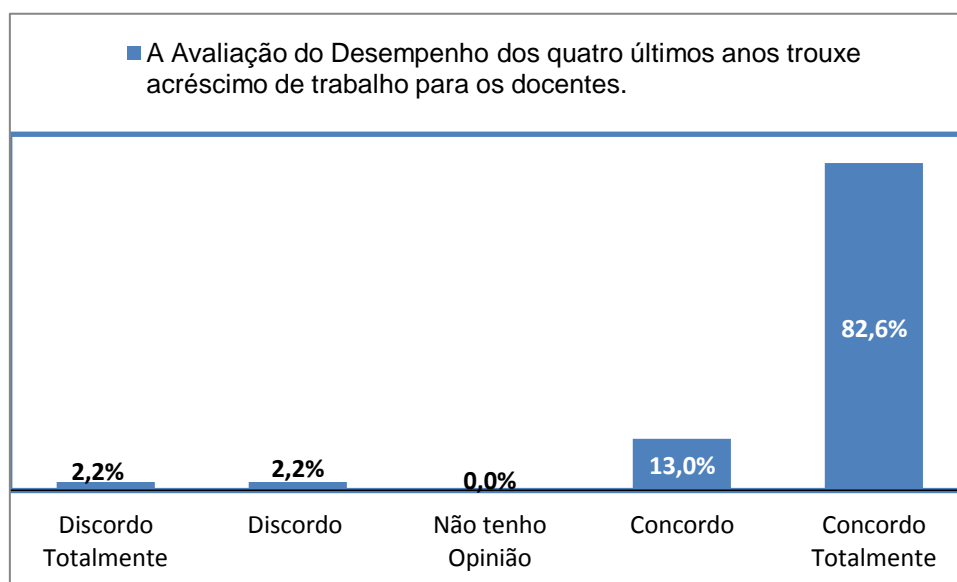
Categoria 2: Impacto Negativo da Avaliação do Desempenho Docente

Subcategoria: Alteração dos Modos de Relação entre os Docentes

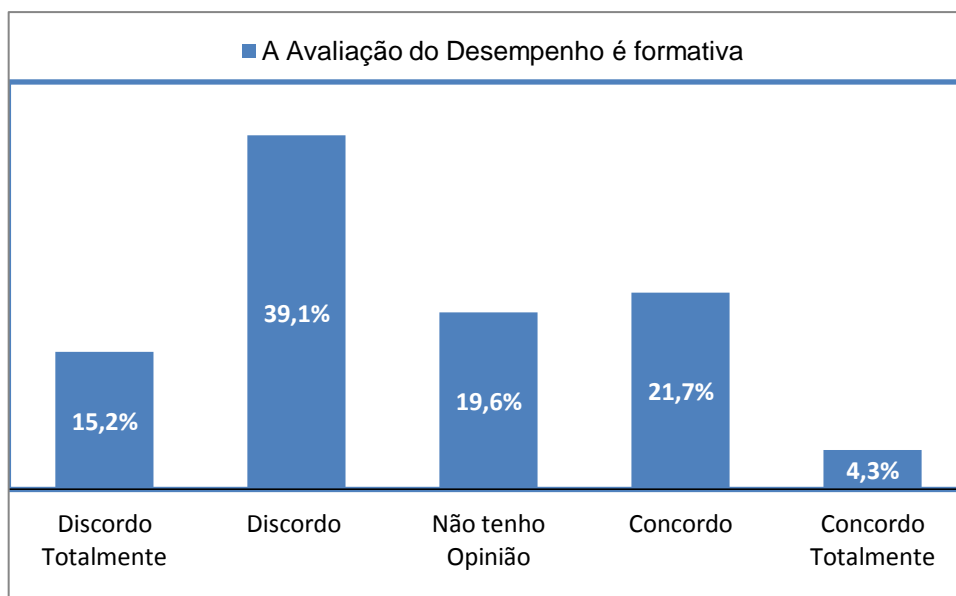




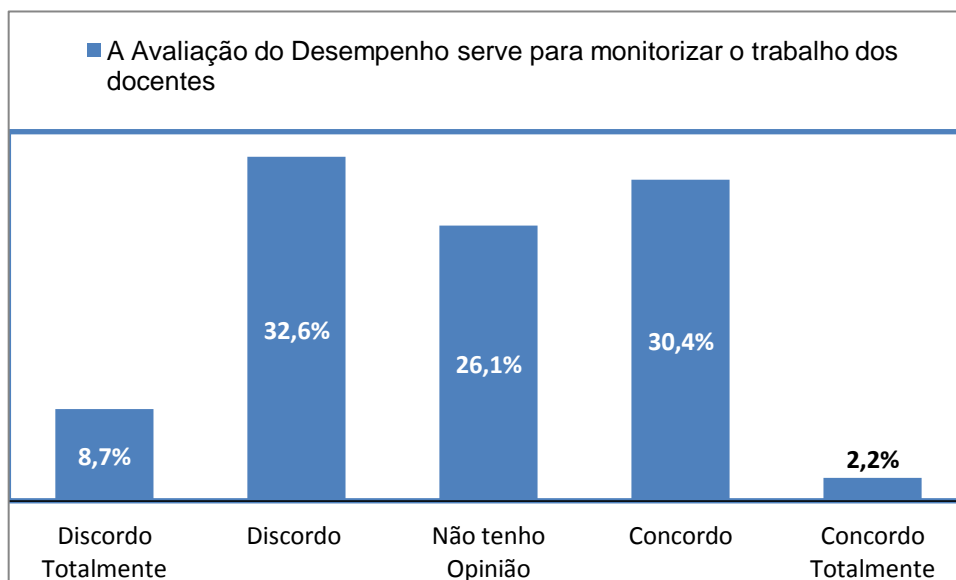
Subcategoria: Intensificação do Trabalho do Docente

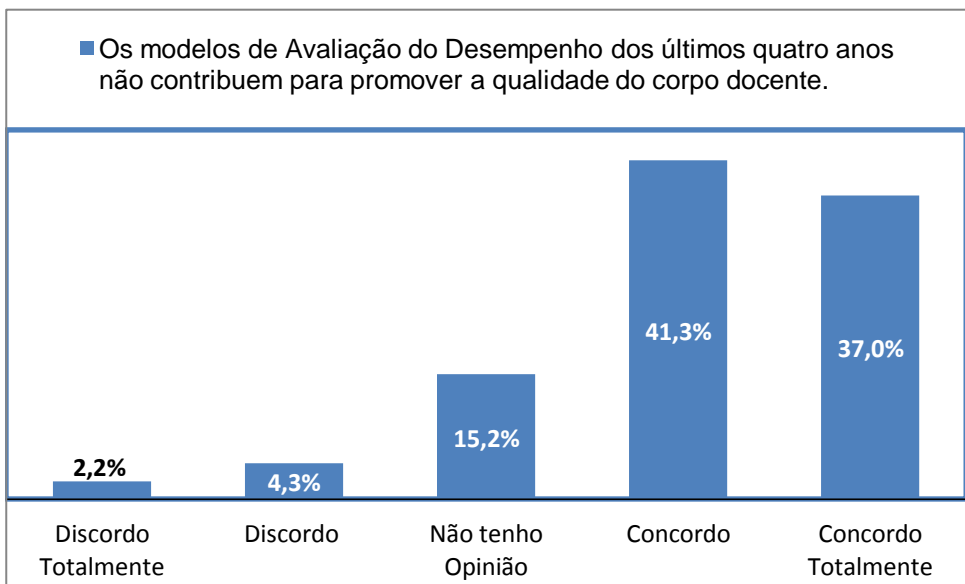
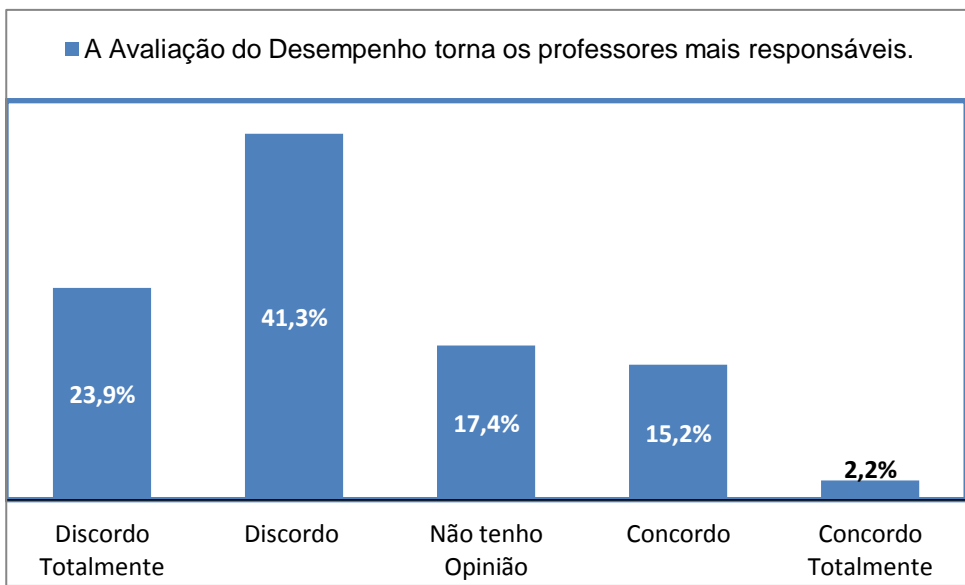


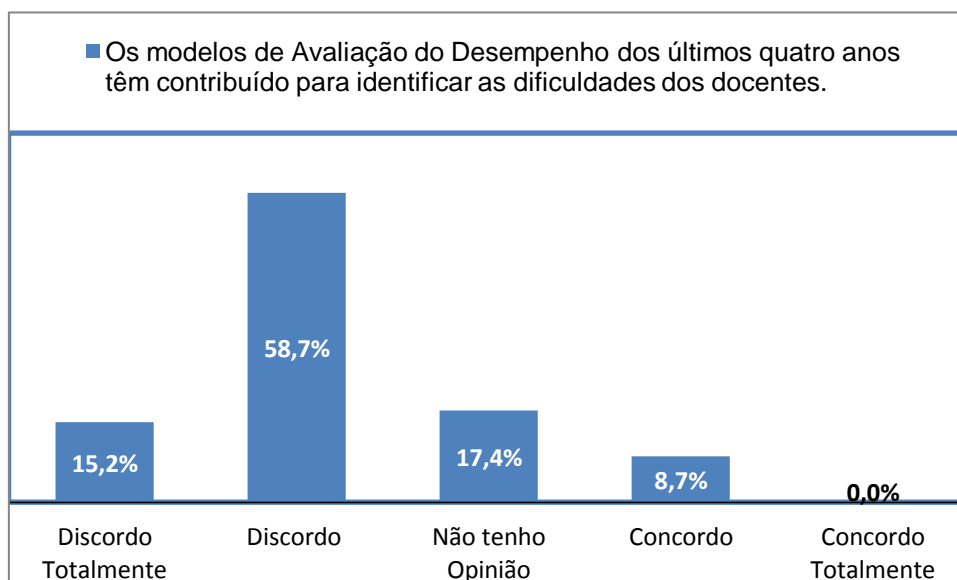
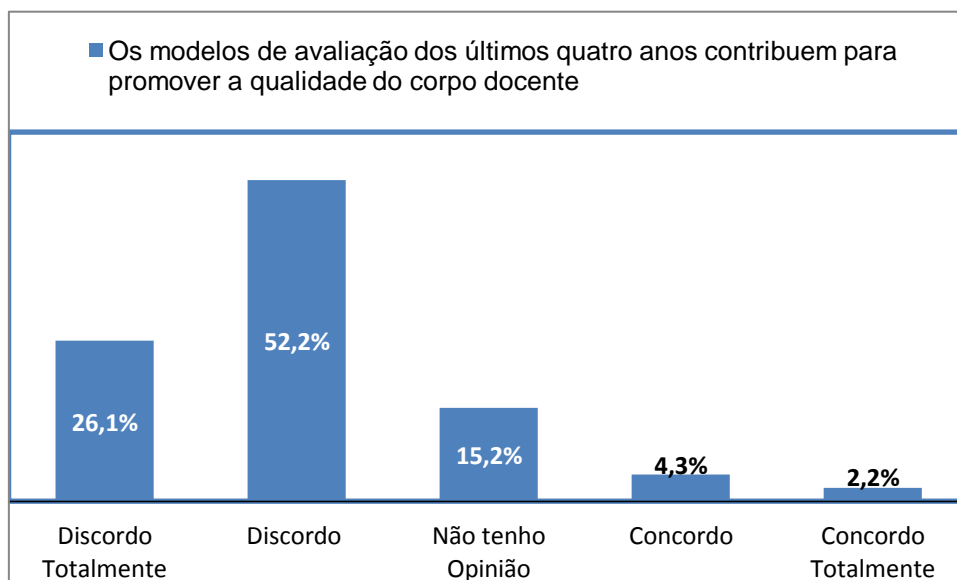
Subcategoria: Aspeto Formativo da Avaliação



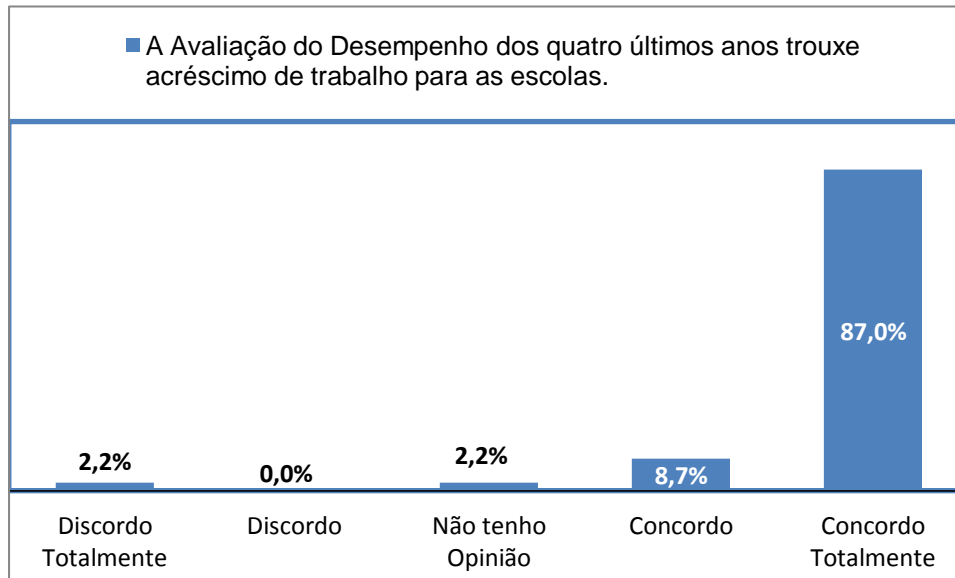
Subcategoria: No Desempenho do Docente





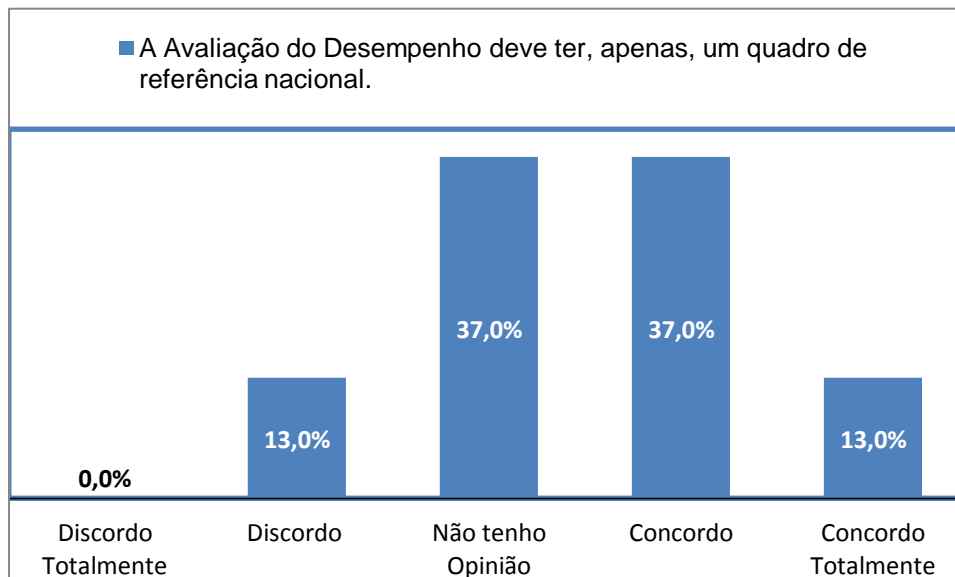


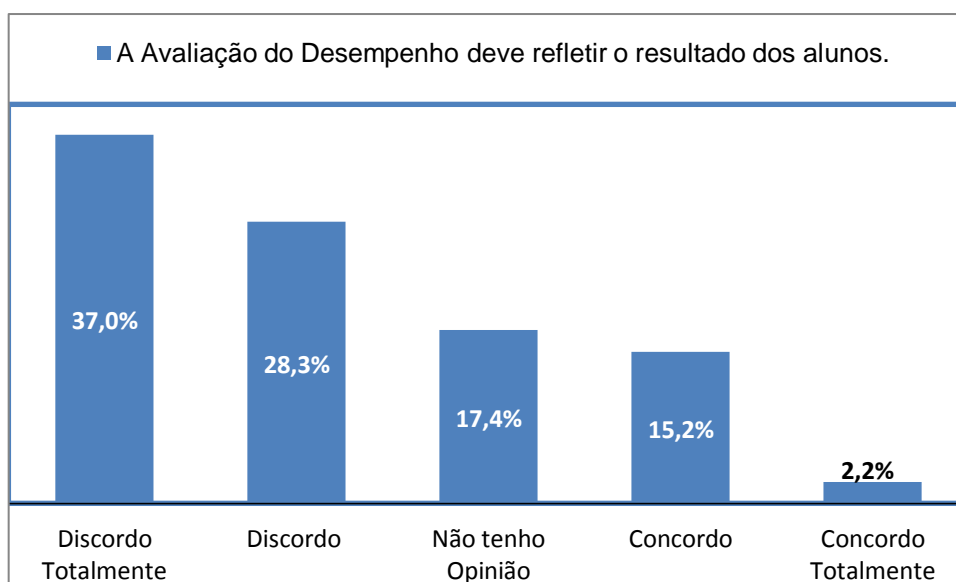
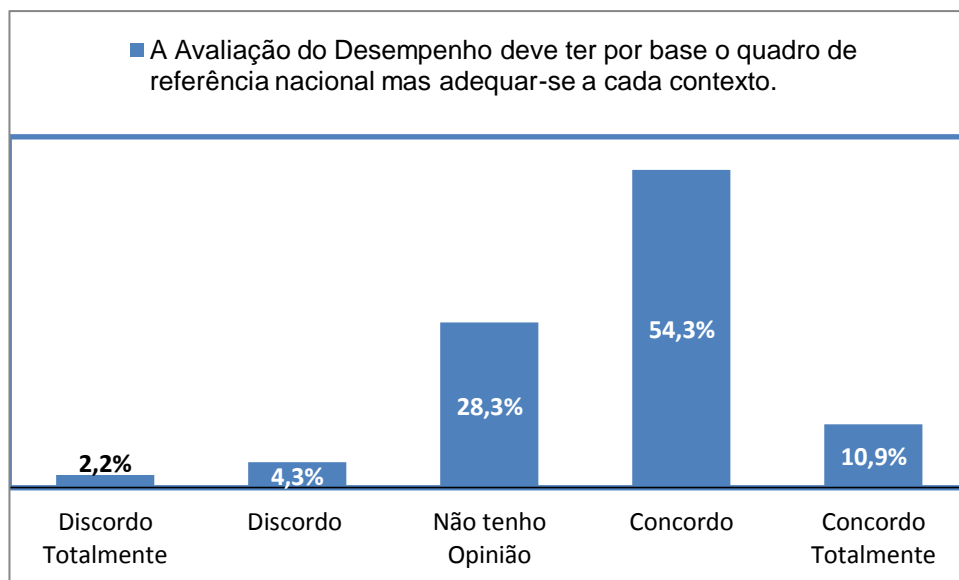
Subcategoria: No Trabalho da Instituição Escola



Categoria 3: Propostas de Melhoria na Avaliação do Desempenho

Subcategoria: Avaliação Adequada ao Contexto





Subcategoria: Duração dos Ciclos Avaliativos

