

DM

**A Avaliação do Desempenho Docente
(Im)Possibilidades de Desenvolvimento Profissional**
Estudo de caso numa Escola Secundária

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria do Carmo Martins da Silva Figueira Chaves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

**A Avaliação do Desempenho Docente
(Im)Possibilidades de Desenvolvimento Profissional**
Estudo de caso numa Escola Secundária

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria do Carmo Martins da Silva Figueira Chaves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica**

Maria do Carmo Martins da Silva Figueira Chaves

**A Avaliação do Desempenho Docente – (Im)Possibilidades de Desenvolvimento
Profissional
Estudo de Caso numa Escola Secundária**

Dissertação de Mestrado

dezembro 2020

**A Avaliação do Desempenho Docente – (Im)Possibilidades de Desenvolvimento
Profissional
Estudo de Caso numa Escola Secundária**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

Orientadora:
Professora Doutora Jesus Maria Sousa

dezembro 2020

Agradecimentos

Agradecimento especial à Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pela sua disponibilidade, incentivo e orientação na elaboração deste trabalho, sem a qual não teria sido possível.

Aos docentes que colaboraram no estudo, aos quais agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo, tornando exequível a sua realização.

Ao Presidente do Conselho Executivo da escola agradeço a disponibilidade e a colaboração prestadas, tornando possível a realização deste estudo.

À Direção Regional de Inovação e Gestão e à Comissão de Acompanhamento à Componente Externa da Avaliação Docente agradeço a colaboração e o apoio prestados na concretização do estudo.

Por fim, mas sempre presente, um agradecimento à minha família, em especial, ao Gil, à Carolina e ao Gonçalo, a quem dedico este meu trabalho.

Resumo

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), com a introdução do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, iniciou-se uma nova etapa na Avaliação do Desempenho Docente (ADD), que implicou novas metodologias e práticas de avaliação docente até aí inexistentes. Nesse contexto, passou a ser relevante o papel desempenhado pela supervisão pedagógica, nomeadamente, a supervisão da prática letiva, implicando um maior número de instrumentos e fontes de recolha de informação, incluindo a observação de aulas. O novo modelo de avaliação assegurou a função sumativa, mas reforçou a função formativa, numa lógica de avaliação com novas práticas, imbuídas de procedimentos promotores de reflexão e de aprendizagem cooperada, com vista a proporcionar ambientes de construção e de desenvolvimento profissional e melhoria dos resultados escolares dos alunos. O presente estudo teve como principal objetivo compreender as perceções dos docentes acerca do novo modelo de ADD, nomeadamente, as práticas desenvolvidas, as possibilidades de desenvolvimento profissional e os eventuais constrangimentos. O estudo empírico guiou-se por um estudo de caso desenvolvido numa escola secundária da RAM e teve uma natureza mista com cariz exploratório. Concretizou a aplicação de um questionário a todos os docentes, a condução de uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo (PCE) e uma análise documental a documentos de planeamento, referência e orientação da escola. Os principais resultados do estudo de caso indicaram que os docentes, incluindo o PCE da escola, tiveram uma visão, moderadamente positiva dos propósitos, das práticas desenvolvidas na ADD e dos contributos para o desenvolvimento profissional, apontando, maioritariamente, o congelamento da carreira docente e razões de índole relacional entre os intervenientes, como os principais constrangimentos, aliados a um discreto comprometimento organizacional com a ADD, perceptível nos documentos analisados. Estes resultados representam um desafio aquando da implementação de futuros modelos de avaliação de professores com vista a melhorar os propósitos desejados.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional.

Abstract

The introduction of the regional regulatory decree n.º 26/2012/M of October 8 in the Autonomous Region of Madeira started a new chapter in teacher performance evaluation, which required developing new methodologies and assessment practices. The role of pedagogical supervision, in particular of the supervision of teaching practices, became important in this context and required additional tools and sources of information gathering, including classroom observation. The new model of teacher performance evaluation assured its summative purpose, but also reinforced its formative aspect, through novel evaluation procedures promoting reflexive behaviour and cooperative learning, aiming at developing favourable environments for growth and professional development, and improving student educational outcomes. The main goal of this study was to understand teacher's perception relative to the new performance evaluation model implemented, in particular of the novel procedures performed, the opportunities for professional development and potential constraints. The empirical study was based on a case-study conducted at a high-school in Autonomous Region of Madeira and involved mixed methods and exploratory analysis. It comprised a questionnaire to all teachers, an interview with the President of the Executive Council and an analysis of the planning, reference and orientation documents of the school. The main results of the case-study suggested that teaching staff, including the President of the Executive Council, had a moderately positive view on the goals and practices of the introduced evaluation model and its contribution to professional development. In addition to the discreet organisational commitment to the evaluation practices perceptible in the documents analysed, the study showed that the freeze of teacher's career path and reasons of relational nature between participants were the main obstacles identified. Taken together, this work highlights the challenges during the implementation of new teaching evaluation models with the vision of improving desired outcomes in the future.

Keywords: Teacher Performance Evaluation, Pedagogical Supervision, Professional Development.

Résumé

Dans la Région Autonome de Madère (RAM), avec l'introduction du décret - DRR n° 26/2012/M, du 8 octobre, on a commencé une nouvelle étape sur l'Évaluation du Travail des Enseignants (ETE), ce qui a obligé à prendre de nouvelles méthodes et de nouvelles pratiques dans l'évaluation des enseignants jusqu'à alors inexistantes. Dans ce contexte, on a commencé à donner plus de relief au rôle de la supervision pédagogique, notamment, à la supervision de la pratique de l'enseignement, ce qui implique un plus grand nombre d'outils et aussi de sources de recherche et d'information qui englobe aussi la supervision des cours. La nouvelle méthode de l'Évaluation du Travail de l'Enseignant a assuré la fonction sommative, mais elle a aussi renforcé la fonction formative, dans une logique d'évaluation avec de nouvelles méthodes, pleines de processus promoteurs de réflexions et d'apprentissages coopérés, visant donner des ambiances de constructions et de développement professionnel et donc de meilleurs résultats scolaires des élèves. Cet étude a eu comme objectif principal comprendre les opinions des enseignants sur le nouveau modèle de la ETE, ainsi que les pratiques développés, les possibilités de développement professionnel et les contraintes possibles. Cet étude empirique a été fait à partir d'un étude cas développée dans une école secondaire de la Région (RAM) et il a eu une nature mixte avec un caractère exploratoire. Pour faire ce travail on a fait de questionnaires à tous les enseignants, une interview au Directeur de l'école et une analyse détaillée aux documents de planification, références et de l'orientation de l'école. Les principaux résultats de l'étude cas ont confirmé que les enseignants et même le Directeur ont eu une vision moyennement positive des propos, des pratiques développés par la ETE et des contribus pour le développement professionnel soulignant la plupart le manque de progression dans la carrière professionnelle et aussi des raisons de rapport entre les enseignants, comme étant les principaux obstacles, en ajoutant à un discret compromis organisationnel avec la ETE, visible dans les documents analysés. Ces résultats représentent un défi pour les futurs modèles d'évaluation des enseignants avec l'intention d'améliorer les objectifs désirés.

Mots-clés: Evaluation du Travail de l'Enseignant, Supervision Pédagogique, Développement Professionnel.

Resumen

En la Región Autónoma de Madeira (RAM), con la introducción de la DRR n.º 26/2012/M, del 08 de octubre, se inició una nueva etapa en la Evaluación del Desempeño Docente (EDD), que implicó nuevas metodologías y prácticas de evaluación docente que no existían. En ese contexto, pasó a ser relevante el papel desempeñado por la supervisión pedagógica, particularmente, la supervisión de la práctica lectiva, implicando un mayor número de instrumentos y fuentes de recolección de información, incluyendo la observación de las aulas. El nuevo modelo de Evaluación del Desempeño Docente aseguró la función sumativa, pero reforzó la función formativa, en una lógica de evaluación con nuevas prácticas impregnadas de procedimientos promotores de reflexión y de aprendizaje cooperativa, con vista a proporcionar ambientes de construcción y de desenvolvimiento profesional y mejoría de los resultados escolares de los alumnos. El presente estudio tuvo como principal objetivo comprender la percepción de los docentes acerca del nuevo modelo EDD, específicamente, las prácticas desarrolladas, las posibilidades de desenvolvimiento profesional y las eventuales dificultades que surjan. El estudio empírico se rigió por un estudio de caso desarrollado en una escuela secundaria de la RAM y tuvo una naturaleza mixta exploratoria. Se concretizó con la aplicación de un cuestionario a todos los docentes, se realizó una entrevista al Presidente del Consejo Ejecutivo (PCE) y un análisis a documentos de planeamiento, referencia y orientación de la escuela. Los principales resultados del estudio indicaron que los docentes, incluyendo el PCE de la escuela, tuvieron una visión, moderadamente positiva de los propósitos, de las prácticas desarrolladas en la EDD y de los beneficios para el desenvolvimiento profesional, apuntando, mayoritariamente, el congelamiento de la carrera docente y razones de índole relacional entre los intervinientes, como las principales dificultades, aliados a un discreto compromiso organizacional con la EDD, perceptible en los documentos analizados. Estos resultados representan un desafío para la implementación de futuros modelos de evaluación de profesores con vista a mejorar los propósitos deseados.

Palabras-clave: Evaluación del Desempeño Docente, Supervisión Pedagógica, Desenvolvimiento Profesional.

SUMÁRIO

Introdução	21
Parte 1. Enquadramento Teórico e Normativo	25
Capítulo I – A Avaliação do Desempenho Docente e o Desenvolvimento Profissional ...	25
1.1. A Avaliação do Desempenho Docente – algumas interrogações.	25
1.2. A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal – o evoluir de um processo.	43
1.2.1. A Avaliação do Desempenho Docente na Região Autónoma da Madeira.	56
1.3. A Avaliação do Desempenho Docente – potencialidades <i>versus</i> constrangimentos.	65
1.4. Olhares sobre o Desenvolvimento Profissional - que relação com a ADD?	74
Parte 2. Estudo Empírico	89
Capítulo II – Metodologia	89
2.1. As Questões da Investigação	91
2.2. Os Objetivos da Investigação	92
2.3. Natureza do Estudo – Estudo de Caso	93
2.3.1. O Paradigma Qualitativo	94
2.3.2. O Paradigma Quantitativo	96
2.4. O Contexto do Estudo de Caso – a Escola e os Participantes	97
2.5. A Recolha dos Dados	99
2.5.1. Inquérito por Questionário – Caracterização dos Participantes	100
2.5.2. A Entrevista – Caracterização do Entrevistado	109
2.5.3. Análise de Documentação	110
2.6. Análise e Tratamento dos Dados	111
2.6.1. O Questionário – Análises Estatísticas	113
2.6.2. A Entrevista – Análise de Conteúdo	136
2.6.3. A Análise Documental	139
Capítulo III – Discussão dos Resultados	142
Considerações Finais	149
Referências Bibliográficas	151
Legislação	157
Documentação Consultada	158
Anexos	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de Avaliação do Desempenho Docente segundo o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.	61
Quadro 2 – Estrutura do Inquérito por questionário efetuado aos docentes (síntese).	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O Ato de Avaliar - os elementos em relação.	27
Figura 2. Elementos-chave para uma ADD de qualidade.	32
Figura 3. Dimensões da Avaliação Docente e respetivos elementos de referência, segundo o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.	58
Figura 4. Modelo de Avaliação Docente.	67
Figura 5. Dimensões operacionalizadas nas mudanças de professores.	75
Figura 6. Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional, segundo Clarke & Hollingsworth (2002).	76
Figura 7. A dinâmica das dimensões da aprendizagem na formação de professores.	78

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AE – Avaliador externo

AI – Avaliador interno

CACEAD – Comissão de Acompanhamento à Componente Externa da Avaliação Docente

CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CDC – Com desempenho de cargos no âmbito da ADD (avaliadores internos e externos, elementos da SADD)

CE – Conselho Executivo

DA – Docente avaliado

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DNA – Docente Não Avaliado

DR – Decreto Regulamentar

DRIG – Direção Regional de Inovação e Gestão

DRR – Decreto Regulamentar Regional

DRRHAÉ – Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano Anual de Atividades da Escola

PAF – Plano Anual de Formação

PCCE – Presidente do Conselho da Comunidade Educativa

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

SADD – Secção de Avaliação do Desempenho Docente

SDC - Sem desempenho de cargos no âmbito da ADD (avaliadores internos e externos, elementos da SADD)

SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

Introdução

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo construído ao longo da vida dos professores. Palmilhado e construído de diferentes formas, o desenvolvimento profissional dos docentes é sustentado ao longo da carreira pela forma como o ciclo de vida do profissional se fez.

Referindo-se ao processo de construção de uma carreira docente, Huberman (1989) aponta que “para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (p. 38) Independentemente do percurso efetuado pelo professor ao longo da sua carreira, com mais ou menos momentos de intranquilidade e desassossego, reconhecem-se, em determinadas fases desse percurso, oportunidades de desenvolvimento profissional sobretudo nas ocasiões em que o docente assume a sua identidade enquanto profissional, onde há “uma mais forte afirmação do *eu*” (Huberman, 1989, p. 40) e um maior comprometimento com a ação pedagógica. De acordo com estudos efetuados por Fuller (1969) e Burden (1971), citados por Huberman (1989), há uma crescente preocupação dos professores, ao longo da sua carreira, por valorizar mais “os objetivos didáticos” (p. 40) em detrimento de objetivos individuais. Assim sendo, há, por parte do docente, uma vontade intrínseca crescente em “consolidar e aperfeiçoar o seu reportório de base” (Huberman, 1989, p. 40), constituindo, em si mesmo, uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Contudo, tratando-se do percurso individual do professor, em si dinâmico e complexo, ele é repleto de sentimentos, motivações, dilemas e constrangimentos que, naturalmente, condicionarão as possibilidades de desenvolvimento profissional.

A fase inicial de formação de um professor constitui uma etapa crucial nessa construção, desde logo pela forma como o professor formador incute e orienta esse desenvolvimento. No entanto, a formação inicial de um jovem professor depende dele próprio, e

esta não pode ser feita de fora para dentro. É necessário ter em conta todo um campo de representações mentais que o aluno-formando tem sobre a profissão que quer exercer, representações em termos ideais e em termos reais, que é preciso consciencializar, bem no início do processo. (Sousa, 2000, p. 49)

Também Korthagen (2009), considera que “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem . . .” (p. 44).

No contexto do seu percurso profissional, a avaliação do desempenho docente (ADD) constitui uma etapa da vida do professor que, a par do desconforto e desconfiança que gera, pretende promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional. Apesar da ADD ter experimentado, nas escolas públicas portuguesas, diferentes regulamentos ao longo das últimas décadas, é um processo que tem estado sempre associado ao propósito da melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes, numa clara alusão ao seu contributo no desenvolvimento profissional dos professores. Na mesma linha, e em sintonia com a legislação nacional em vigor, o regulamento da avaliação dos professores, a que este trabalho de investigação se propõe refletir, aplicado na Região Autónoma da Madeira (RAM) - Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 08 de outubro – consagra que os objetivos da avaliação do desempenho docente visam

a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes. (...) deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação, sem prejuízo do direito à autoformação. (Capítulo II, Secção I, Artigo 3.º)

Neste contexto normativo da avaliação do desempenho docente quer-se que os docentes avaliados e avaliadores se envolvam ativamente no processo, num ambiente de partilha, colaboração e de (auto)reflexão, capaz de gerar mais conhecimento e desenvolvimento profissional. A vertente formativa da supervisão pedagógica, enquanto metodologia proposta e desenvolvida ao longo do processo de avaliação do docente, constitui, segundo alguns autores, uma elevada contribuição e um forte impulso ao desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Contudo, o desenvolvimento profissional pretendido, no contexto da ADD, poder-se-á ver impossibilitado de atingir o nível desejado, em parte pela forma como os docentes encaram a vertente sumativa do processo, com implicações na progressão da sua carreira profissional. A valoração do desempenho profissional, associada à progressão na carreira, numa lógica de supervisão inspetiva, poderá constituir, em grande medida, um possível obstáculo ao desenvolvimento profissional dos docentes. Reconhecemos, portanto, no contexto da legislação em análise, a existência de dilemas, contratempos e incertezas no que concerne aos objetivos propostos pela avaliação do desempenho docente.

Este trabalho de investigação pretende averiguar, à luz do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, a perceção dos docentes avaliados e avaliadores (internos e externos) de uma escola secundária da RAM, relativamente ao contributo da avaliação do desempenho docente no seu desenvolvimento profissional, tendo em conta que durante os anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015, foram objeto da sua aplicação.

Tenciona, igualmente, deslindar os aspetos da ADD, referidos pelos docentes participantes do estudo, capazes de possibilitar/impossibilitar alcançar o desenvolvimento profissional, e atender os constrangimentos sentidos.

Propusemo-nos, igualmente, averiguar o grau de comprometimento organizacional da escola com o processo de avaliação em discussão.

Este trabalho de investigação está dividido em duas partes: Parte 1. Enquadramento Teórico e Normativo e Parte 2. Estudo Empírico.

A Parte 1 aborda, no Capítulo I, o tema da avaliação do desempenho docente, primeiro num sentido lato e depois, aclarando algumas questões, seguido de uma retrospectiva histórica do processo em Portugal e na RAM. Seguidamente, versamos sobre a avaliação do desempenho docente contrapondo as potencialidades e os constrangimentos. No final, olhamos para o desenvolvimento profissional e procuramos estabelecer correlação com a Avaliação do Desempenho Docente.

A Parte 2 inclui o estudo empírico realizado. No Capítulo II é descrita a metodologia seguida (as questões e os objetivos da investigação, a natureza, o contexto e os participantes no estudo) e os instrumentos utilizados na recolha dos dados. Seguidamente, é apresentada a análise e o tratamento dos dados recolhidos. No Capítulo III é efetuada a discussão dos resultados, tendo por base o referencial teórico e outros estudos efetuados no âmbito da ADD.

No final da segunda parte, são apresentadas as considerações finais, mencionando as principais conclusões e limitações do estudo, fazendo referência a sugestões para futuras investigações.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação e a documentação consultada, assim como, os anexos mencionados no decorrer do trabalho.

PARTE 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

Capítulo I – A Avaliação do Desempenho Docente

1.1. A Avaliação do Desempenho Docente – algumas interrogações.

Antes de considerarmos a avaliação do desempenho docente importa, primeiro, demorarmo-nos um pouco na aclaração do conceito de avaliação e do seu surgimento, como também refletir em torno de questões relacionadas com a avaliação do desempenho dos docentes.

A palavra avaliação pode significar estimativa ou apreciação e está relacionada com o ato de avaliar, ou remete-nos para o efeito dessa avaliação. Avaliar pode ser a apreciação do valor de alguma coisa ou de algum trabalho, em âmbitos distintos e em áreas como as empresariais, económicas, académicas ou outras.

A avaliação é inerente à natureza do ser humano. No seu quotidiano, o homem vive em permanente avaliação a tudo o que observa no seu meio envolvente, numa procura incessante pelo ajustamento que ela pode proporcionar e melhoria da sua realidade. Na verdade, a atividade avaliativa do homem já remonta aos seus primórdios tendo, desde sempre, sido confrontado no seu dia a dia com situações sobre as quais teve de apreciar e ajuizar fazendo desses atos avaliativos, ações rotineiras. Contudo, segundo Alves (2013), corre-se o risco de tal habituação, de avaliar tudo e a todos, poder “cegar” as pessoas ao ponto de as fazer pensar que avaliar é fácil, intuitivo e se encontra ao alcance de qualquer um” (p. 38).

Dada a diversidade de situações em que o ser humano exerce ações avaliativas, podemos considerar que a avaliação pode incidir sobre diferentes objetos, significando isso que poderemos ter que adotar diferentes tipos de avaliação, assim como seguir diferentes referenciais, diferentes procedimentos e metodologias. Com o tempo o objeto sujeito a avaliação tem vindo a dilatar-se, assim como o seu contexto de ação e as suas funções. Os conceitos sobre avaliação são, por isso, vastos e com distintas interpretações consoante o contexto histórico e o grau de complexidade e sofisticação do objeto a avaliar.

Ao nível da educação, por exemplo, e fazendo uma retrospectiva histórica em termos de contexto, apercebemo-nos que ao longo dos últimos anos “assistimos a uma mudança paradigmática que assinala a transição de uma visão humanista (...) para uma visão

instrumental e mercantilista, onde a educação emerge como próprio instrumento de emancipação (...)” (Alves, 2013, p. 33) e onde os resultados e as consequências do desempenho das escolas, professores e alunos é que são o foco principal. Talvez por isso, a avaliação de cariz sumativo, que atenta à medição dos desempenhos e à colocação dos intervenientes em escalas, tenha ganhado terreno e sobressaído face à natureza formativa da avaliação, ligada a aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores e com as melhorias da qualidade do ensino e da educação, proporcionando, por sua vez, o emergir de melhores resultados escolares dos alunos.

Conceitualizar a avaliação avizinha-se uma tarefa difícil, desde logo pelas influências que o seu significado tem tido ao longo dos tempos, vindas de diferentes quadrantes. Como refere Alves (2004), nunca se falou tanto de avaliação como nos últimos anos, tendo “vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade”. (p. 31) Neste contexto, Barreira (2001), citando Pelletier (1971), refere que no contexto educativo, por exemplo, “o conceito de avaliação deu lugar a uma encruzilhada semântica, constituindo, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares” (p. 9). O conceito de avaliação, influenciado por uma panóplia de fatores, apresenta, assim, olhares e perspetivas diferentes de acordo com os autores que a abordam, estando longe de ser consensual e de reunir unanimidade de opiniões. Enquanto que, para uns (Hadji, 1994; Figari, 1996), avaliar tende a ser um processo que envolve recolha de informações, que balizadas em critérios e referenciais, determinam um juízo de valor, para outros (Stufflebeam et al., 1980), avaliar implica uma tomada de decisão sobre algo.

Quando se tenciona imprimir sentido à palavra avaliação, segundo Hadji (1994), a sua aceção nunca será “exata”, sendo que para este autor a avaliação é “(...) o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num projeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, ...) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação. (...)” (p. 31). Recorrendo novamente a Hadji (1987, 1994, citado em Graça et al., 2011), para formular um juízo de valor implica a existência, no ato de avaliar, de uma relação entre “as informações recolhidas sobre o objeto da avaliação e os dados de ordem ideal, do dever ser (critérios, expectativas, projetos) que se aplicam ao mesmo objeto.” (p. 18) Para este mesmo autor, os elementos em relação no ato de avaliar são o “referido” (o objeto de avaliação, a realidade) e o “referente” (o ideal, as expetativas).

Figari (1996, citado em Graça et al., 2011) partilha, igualmente, da mesma conceção pois considera que “avaliar é por em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (...) com um referente (...)” (p. 19) (Figura 1).

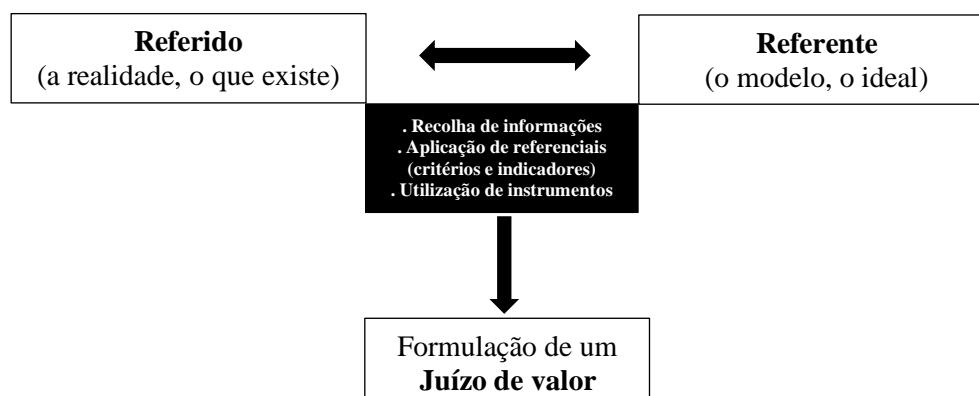


Figura 1. O Ato de Avaliar - os elementos em relação (segundo Hadji (1994) e Figari (1996), citado em Graça et al., 2011, adaptado)

Para autores como De Ketelle (2010), a avaliação está associada a uma escolha entre várias alternativas, na medida em que é um processo que consiste em “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios” (p. 10), adequadamente escolhidos, de modo a apoiarem a tomada de decisão. Também para Vogler (1996), para avaliar precisamos de comparar várias informações relativas ao mesmo objeto, com um determinado propósito. Na perspetiva de Maria do Carmo Clímaco (1997), a avaliação pode ser vista como uma operação que apoia uma deliberação, no sentido que pode apresentar propostas de melhoria para os problemas encontrados, facto particularmente importante quando o processo se desenrola em contexto escolar.

Daniel Stufflebeam (1980), (citado por A. Ventura, comunicação pessoal, 2012 abril 21), foi mais longe quando propôs, inclusivamente, um modelo teórico para a atividade avaliativa. Para o autor, a avaliação é um “processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis”. Stufflebeam (1971) atribui um papel importante na avaliação, à identificação, obtenção e disponibilização de informação útil e à descrição do processo, “acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado” (citado em Rosales, 1992, p. 24). Contudo, o mesmo autor, considera que o modelo avaliativo proposto não deverá ser tomado como infalível, “mas, sobretudo, conhecer as partes do mesmo que funcionam melhor ou pior, com vista a proceder à sua reformulação” (Graça et al., 2011, p. 16).

No contexto educativo, por exemplo, este mesmo autor refere que é preciso, primeiro, identificar as necessidades existentes e só depois elaborar programas de avaliação focados no processo educativo para que seja possível, depois, aperfeiçoar este processo. O modelo C.I.P.P. - *Contexto (C), Input (I), Processo (P) e Produto (P)* – é um modelo proposto por Stufflebeam (1971), que engloba uma metodologia que atribui à atividade avaliativa, um processo racional na recolha de informações/conteúdos a avaliar, efetuada em quatro dimensões. A metodologia envolve as avaliações do *contexto (C)* (avaliam-se necessidades, problemas e oportunidades, funcionando como base para definir objetivos e prioridades), as avaliações das entradas ou *inputs (I)* (avaliam-se abordagens alternativas), as avaliações do *processo (P)* (avaliam-se as aplicações dos planos que guiam as atividades) e as avaliações dos *produtos (P)* (identificam-se resultados desejados e involuntários, sendo que ambos ajudam a manter o processo no caminho desejado e a determinar a eficácia) (Graça et al., 2011, p.17). O modelo C.I.P.P., para além de ter, implicitamente, a intenção de envolver todas as partes interessadas na aplicação do processo avaliativo, é considerado, por diversos autores, como muito válido, tendo por isso sido muito utilizado em diferentes contextos e em diferentes tipos de avaliação (avaliação de projetos, de programas e de organizações). Stufflebeam & Shinkfield (1989) consideram, ainda, que para uma atividade avaliativa bem sucedida, esta tem de comportar, antecipadamente, várias fases: de *planeamento* (o que se deseja fazer?), de *estruturação* (como se deseja fazer?), de *implementação* (será que se está a fazer tal e como foi planeado? Se não, por quê?) e de *revisão* (será que está a funcionar adequadamente? Se não, por quê?) e englobar diferentes tipos de avaliação para cada uma das fases.

Definir avaliação, assim como compreender os caminhos e os meandros que a conduziram até à atualidade, não se afigura tarefa fácil. Contudo, Sobrinho (2004) desdramatiza, quando refere que

É importante jamais perder de vista a complexidade da avaliação. Nem poderia ser diferente, pois toda avaliação tem a ver com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos, monorreferenciais. Pode-se mesmo observar que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas. (pp. 710-711)

A avaliação, na sua conceção mais geral, muito antes de ser falada e discutida em Portugal, já o era ao nível internacional. No continente europeu, por exemplo, o tema da avaliação

começou a ser considerado durante o século XX. No Norte da Europa a avaliação da gestão pública iniciou-se nos anos 70, enquanto que, no Sul da Europa a avaliação teve a sua origem mais tarde, nos anos 90, muito por exigências decorrentes da integração destes países na União Europeia. Foi a partir do ano de 2000 que a União Europeia começou a integrar programas e projetos (e até políticas) onde já era pressuposto serem avaliados. Neste contexto, num dos trabalhos publicados pela O.C.D.E., em 2013, intitulado “Avaliar as atividades de desenvolvimento – 12 lições do CAD da OCDE”, constata-se que, no quadro do desenvolvimento da Comunidade Europeia, a avaliação é um foco impulsionador, podendo ler-se a este propósito, no prefácio e nas notas conclusivas do referido trabalho, que

A avaliação das atividades de cooperação para o desenvolvimento é uma das áreas onde mais facilmente se pode observar a influência do CAD sobre as políticas e práticas. Uma das condições para um país se tornar membro do CAD é a existência de um sistema de avaliação bem estabelecido. (...)

Verificamos, pois, que na atualidade a avaliação é um assunto que está na ordem do dia e que interessa a todas as sociedades, em especial aquelas comunidades perseverantes e determinadas na obtenção de resultados e seus efeitos. Na primeira linha, verificamos que são os Estados, e respetivos governos, os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspetiva das reformas, do controle e da regulação. De acordo com Sobrinho (2004), “tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado” (p. 706).

Para House (1994), a avaliação tem uma dimensão política mas também uma dimensão ética. Do ponto de vista político, quando um governo decide e aplica os programas/projetos, tendo por base uma determinada ideologia, está ciente de que “Há muitas pessoas interessadas, porque as decisões sobre um programa baseadas na avaliação afetarão a todos. A avaliação faz parte, de maneira fundamental e inextricável, de uma situação pública: uma decisão coletiva” (House, 1994, p. 19). No que toca à dimensão ética da avaliação, o mesmo autor considera que, no que se refere à avaliação exercida pelos avaliadores, esta deve ser verdadeira e credível (House, 1994). Nesta última dimensão, nomeadamente ao nível da educação, Isabel Baptista (2011) considera que no plano da docência, os professores “são agentes privilegiados da condição humana” (p. 25) e que, por isso, são frequentemente chamados a revelar as suas qualidades morais, até porque, no exercício das suas funções, “a experiência de relação com a alteridade humana está presente em todos os planos do desempenho docente” e ocupa um lugar

de destaque (p. 25). Isto faz com que as ações dos professores adquiram uma dimensão ética redobrada. Não admira, pois, que o ato de avaliar constitua, por si só, um ato carregado de subjetividade e complexidade, fruto das construções mentais que cada um faz, no contexto em que se encontra. Corroborando com a complexidade do ato avaliativo, Alves (2013) refere que a avaliação “envolve pessoas numa interação em contextos particulares, detentoras de práticas e políticas próprias que envolvem a natureza daquilo que está a ser avaliado” (p. 41). Conclui, então, que “qualquer que seja a perspetiva (teórica ou filosófica), as avaliações atuais dificilmente conseguem contornar questões sociais, políticas e éticas” (p. 41). Como refere Domingos Fernandes (2008), a avaliação

será sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um. Logo, sabe-se que nem todos verão e/ou sentirão o que outros vêem e/ou sentem e, por isso mesmo, a qualidade para uns não se chega a revelar enquanto que, para outros, é possível identificá-la quer através do que parece ser bom quer através do que parece não o ser (pp. 6-7).

Embora a avaliação possa ser contextualizada em diferentes aspetos da atividade humana, é no contexto da educação que está mais enraizada. Durante muitos anos, ao falar em avaliação emergia automaticamente a ideia da avaliação nas escolas, muito ligada aos alunos e às suas aprendizagens. Atualmente, a avaliação atua sobre um campo mais vasto e em vários domínios relacionados com a docência, saindo do seu “terreno tradicional” (Machado & Formosinho, 2010, p. 97).

Em contexto escolar, o ato de avaliar sempre assumiu um lugar de destaque, muito porque a avaliação constitui uma ferramenta que permite à escola “olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a ação empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia” (Clímaco, 2000, p. 5). A avaliação pode, assim, incidir sobre a totalidade do sistema educativo, nomeadamente sobre as suas políticas, e estender-se às instituições educativas (Escolas/Universidades e outras), aos currículos e programas escolares, aos projetos educativos e pedagógicos e aos diversos intervenientes (alunos, docentes, pessoal não docente e outros).

No contexto da educação, o campo da avaliação que mais discussão tem gerado é a ADD. A emergência da ADD surge numa ótica de que, não basta reestruturar e autonomizar as escolas, é preciso “melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008, p. 12), sendo que são os professores os sujeitos que estão no cerne da questão. A qualidade com que o trabalho do professor é desempenhado tem estado muito no centro das discussões sobre educação e qualidade do ensino prestado, sendo que a

conceção e o desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores acabaram por se tornar uma inevitabilidade no âmbito das políticas educativas.

A ADD surge numa ótica de rigor e de melhoria das práticas do docente no contexto escolar, visando a melhoria da qualidade das atividades educativas e das aprendizagens dos educandos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes. De acordo com um parecer do *Haut Conseil de l'évaluation de l'école* (HCéé, França), a avaliação dos professores “é uma questão difícil de analisar com serenidade: mexe com a honra das pessoas (dos avaliadores e dos avaliados) e a sua abordagem é muitas vezes subjetiva” (citado por Hadji, 2010, p. 114).

Hadji (2010) advoga que a ADD decorre no contexto do exercício da profissão docente, num seio de muitas mudanças – mudança ao nível do público que frequenta os estabelecimentos de ensino, mudança nos comportamentos escolares, mudança nas condições de exercício da profissão docente, mudança das expectativas em relação à Escola, mudança nas tecnologias de informação e comunicação – que afetam o exercício da profissão, tornando-a mais exigente, com novos desafios pela frente, o que faz da avaliação docente um processo complexo e sensível. Contudo, mesmo cientes das dificuldades/desafios que as escolas/instituições de ensino têm de enfrentar, o que se espera é que a avaliação docente se concretize e dê os seus frutos.

A ADD pode apresentar vários modelos que diferem de acordo com os pressupostos que estão subjacentes e na forma como são concebidos para concretizar os objetivos a que se propõem. Segundo Graça et al., (2011), tendo em conta a diversidade de contextos de aplicação, existem, fundamentalmente, três modelos de avaliação do desempenho docente: *Modelo da Responsabilização (Accountability)*, *Modelo do Desenvolvimento Profissional* e *Modelo Misto*.

Sumariamente, o modelo da responsabilização (*Accountability*) é baseado num instrumento que tem como objetivo medir e classificar os desempenhos dos professores atuando numa lógica sumativa e calculista. No modelo de desenvolvimento profissional o foco é a melhoria e o aperfeiçoamento do professor, valorizando o trabalho colaborativo durante o processo, sendo que o resultado da avaliação é apresentado de forma descritiva, destacando os aspetos qualitativos em detrimento dos aspetos quantitativos. O modelo misto comporta momentos de *accountability* e momentos de desenvolvimento profissional.

De acordo com Stronge (2010), existem muitos sistemas de avaliação de professores que não chegam a concretizar nenhum dos propósitos a que se propõem, considerando que para uma

avaliação de professores ser credível, e estar implementada na rotina das escolas, é necessário “criar um clima construtivo para que o processo ocorra” (p. 31).

O clima construtivo, a que o autor se refere, será determinante para proporcionar uma “avaliação de qualidade” se forem geradas, no seio da organização escolar, determinadas condições que considerou significativas: (Figura 2)

- i) a comunicação;
- ii) a colaboração;
- iii) o comprometimento organizacional.

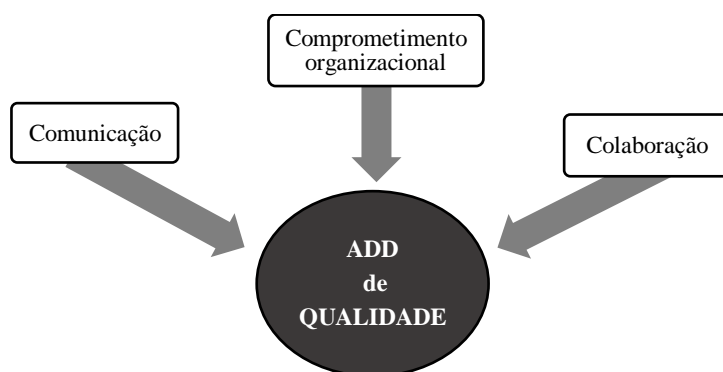


Figura 2. Elementos-chave para uma ADD de qualidade (segundo Stronge, 2010, adaptado)

Stronge (2010) considera que na ADD, se os três elementos-chave estiverem em sincronia, estão criados os requisitos para uma avaliação de professores com qualidade. O autor considera que a comunicação, em qualquer das etapas do processo de ADD, é crucial, seja a comunicação pública relacionada com a divulgação, clara e transparente, dos elementos decorrentes do processo de ADD, seja a comunicação privada entre os docentes (avaliados e avaliadores) envolvidos. Reforça a ideia quando refere, também, que esta comunicação deve ser contínua e ao longo de todas as etapas do processo, considerando-a um potencial importante para a concretização dos distintos propósitos da avaliação. O comprometimento organizacional, que passa por existir uma cultura de avaliação nas escolas, é igualmente fundamental. Se houver aceitação e a anuência de todos – da liderança e dos próprios professores – no que toca ao papel da ADD, na melhoria do ensino e da aprendizagem, a avaliação dos professores pode ser significativa e válida. A colaboração na avaliação de professores tem-se revelado um elemento indispensável e deverá ocorrer a vários níveis. De acordo com alguns autores, os professores não podem, à partida, ficar afastados da conceção do sistema de avaliação a que vão ficar sujeitos, sendo a sua participação ativa fundamental e uma “condição *sine qua non*” (McLaughlin, 1990, citado por Stronge, 2010, p. 34), para reforçar o compromisso com a

avaliação. A colaboração entre todos os participantes na avaliação, desde a sua conceção, à sua implementação e concretização, é crucial para transmitir confiança e credibilidade no sistema de avaliação. A este propósito, Ventura (2012) acrescenta que “para que a avaliação dos professores tenha qualidade, ela terá de ser percebida maioritariamente como justa e eficaz, baseada no desempenho efetivo, fundamentada numa variedade de elementos de avaliação (...)” (p. 57). Também Fernandes (2008) considera essencial a existência de “elementos incontornáveis” a ter em conta aquando da implementação de um sistema de avaliação. Segundo o autor, transparência, rigor, simplicidade, credibilidade, utilidade, participação e ética, são alguns dos elementos que poderão ser considerados como pontos de partida para sustentar a discussão em torno deste assunto.

A ADD tem ganho, atualmente, muita relevância por constituir parte de uma estratégia integrada, que pretende alavancar o sucesso das instituições educativas, por via da qualidade da educação e do ensino prestado.

Por forma a fundamentar os domínios da ADD e a forma como eles se intersejam, propomos abordar as questões seguintes: - *Avaliar, quem e o quê?*; *Avaliar, como?*; *Avaliar, por quem?*; *Avaliar, para quê?*.

Na nossa perspetiva importa compreender, primeiramente, quem é o sujeito sobre o qual recai a avaliação e o que é o desempenho docente, já que é sobre o exercício das suas funções que vai incidir a avaliação - *Avaliar, quem e o quê?*

O sujeito da avaliação é o professor, individualmente considerado, que de acordo com a lei, em determinado tempo da sua carreira e de forma periódica, é avaliado e presta contas do trabalho desenvolvido num determinado período de tempo. Porém, a avaliação de professores, como já foi anteriormente referido, tem de ser olhada, concebida e analisada como parte de um enquadramento global de avaliação, numa esfera mais vasta, em que se integra a avaliação de alunos, de escolas, de programas, de currículos e de sistemas, não podendo ser encarada de forma isolada e circunscrita.

Falar em ADD é falar na avaliação da função docente. É falar no que é um professor, qual a sua especificidade e o que o distingue de outros profissionais. O que distingue o professor de outros profissionais é o facto da profissão apresentar uma ação que a torna singular – o ato de ensinar. Esta função específica, apesar de modificada por força da mudança dos tempos, não deixa de ser a característica mais distintiva do professor. Naturalmente que, para além desta função específica, aos professores é-lhes exigido que exerçam funções, em diversas áreas e em diferentes contextos, da melhor forma possível tendo em vista o sucesso dos alunos. Acresce a

este conjunto de funções a necessidade de atualização constante, dos seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

De acordo com Roldão (2008), a principal marca do professor, contextualizada de diferentes maneiras, é a “acção de ensinar” (p. 171). Mas “ensinar”, segundo a autora, não é um conceito fixo e muito menos consensual. A função docente – ensinar - já é muito antiga e tem, ao longo dos tempos, percorrido vários conceitos, discutindo-se qual o que mais serve os tempos atuais – se, “professar um saber” (ensino transmissivo) / “e o fazer outros se apropriarem de um saber”, se, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ensino ativo). Por razões, sobretudo, de contexto e sócio históricas particulares, a função específica de “ensinar” foi durante largos tempos definida como uma simples transmissão de saberes, em oposição a uma visão mais atual e integradora e que reconhece a complexidade da acção de ensinar, num tempo em que o acesso à informação é alargado e onde a globalização está presente em todas as áreas da sociedade.

Segundo a mesma autora (2008), nas sociedades atuais, “ensinar” não pode ser apenas passar conhecimento, tem, antes, que caracterizar-se por uma

dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção de ensinar) (p. 172-173)

Na senda de Freire (2009), ser professor é “saber que ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47), sabendo o professor que nessa construção tem de ir “criticando a sua *extensão*” (p. 48), envolvendo-se “nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (p. 48). Freire (2009) organizou no seu livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa” um conjunto de saberes que, no entender do autor, são indispensáveis ao desempenho da função docente e que devem ser apreendidos aquando da formação inicial do professor, de forma a que “desde o início do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23). Neste sentido, Freire (2009) considera que para Ensinar têm de ser levadas a cabo, por parte do educador, várias exigências - “rigoriedade metódica” (p. 26), “pesquisa” (p. 29), “respeito aos saberes dos educandos” (p. 30), “criticidade” (p. 31), “estética e ética” (p. 32), “corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 34), “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 35), “reflexão crítica sobre a prática” (p. 38), “reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p. 41). Considerando a permanente recusa do “ensino bancário” (p. 25),

(*ensinar não é transferir conhecimento*), o autor considera, ainda, que o “ensinar” requer do professor ter “consciência do inacabamento” (p. 50), com predisposição para aprender, e por isso, condicionado pelas possibilidades que o rodeiam. Se o que rodeia o professor são *educandos*, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético” (p. 59), da mesma forma que o bom senso deve imperar nos momentos de tomadas de decisão, de orientação de atividades ou em outras situações. De acordo com Freire (2009), na prática docente impõe-se a “apreensão da realidade” (p. 68) por parte do professor, que deve estar atento ao seu papel de “contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação” (p. 70), consciente de que a sua contribuição “tanto pode ser auxiliadora como perturbadora da busca inquieta dos educandos” (p. 70), sem esquecer que, nessa busca, a alegria, a curiosidade e a esperança são ingredientes fundamentais para um “bom clima pedagógico-democrático” (p. 85). Freire (2009) fala da importância da competência profissional para o exercício da função docente e da segurança necessária num professor, que daí decorre, “que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (p. 91).

Também Medley, 1982, citado por Fernandes (2008), fala na competência do professor como “um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita” (p. 15).

Voltando à pertinência da função docente, importa refletir sobre o que está subjacente à definição de profissionalidade docente. Revisitando, de novo, Roldão (2008), considera-se haver um *saber distintivo* para o desempenho da função docente, um *conhecimento profissional específico*, adquirido através de uma formação própria, que está em estreita ligação com a função de ensinar. No entender da autora, o *conhecimento profissional* é o “factor decisivo da distinção profissional” (p. 174), que, embora envolto de complexidade, é o que vai permitir que a profissão docente dê “o salto para um nível mais consistente de profissionalidade (...)” (p. 174). Todavia, não chega ao professor estar imbuído do conhecimento profissional.

O conhecimento profissional quando ligado ao ato de ensinar tem de mobilizar um conjunto de outros saberes, pressupondo aspetos teóricos-científicos, científicos-didáticos, pedagógicos, contidos num saber único, integrador, situado e contextual.

Em suma, a natureza do conhecimento profissional docente pode-se caracterizar pela prática profissional refletida, pelo conhecimento da prática e da reflexão efetuada *antes, sobre, na e após* a ação (Roldão, 2008).

Enquadrando a relação da teoria com a prática na, já de si complexa, função de ensinar, Roldão (2008) afirma que

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente ... Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (p. 182).

Morgado (2005), acrescenta que o *professor da contemporaneidade* não deve ficar preso aos seus conhecimentos específicos mas, pelo contrário, deve passar a ser detentor de um saber coletivo, proveniente de vários campos do saber, a “quem compete organizar e ajudar a construir” (p. 69), promovendo a aprendizagem e a contribuir para uma visão mais alargada da realidade. Adaptar-se à rapidez das mudanças e à crescente complexidade e imprevisibilidade do mundo atual, constitui um dos principais desafios que se colocam aos professores. Por isso é que, no âmbito da formação de professores, por exemplo, torna-se “necessário recorrer a outras estratégias de formação que exijam ao futuro professor tomada de decisões, iniciativa, espírito crítico, imaginação, busca de soluções para os problemas que ele irá necessariamente enfrentar, isto é, características pessoais imprescindíveis num mundo em mudança” (Sousa, 2000, p. 255).

Numa perspetiva mais prática, Posada (2009, pp. 81-83) considera que a ADD encontra-se circunscrita entre três facetas do professor: i) O *saber* (conhecimento específico da disciplina, dos processos que envolve a aprendizagem dos alunos e o nível do planeamento e da gestão de uma aula); ii) O *saber-fazer* (conhecimento ao nível pedagógico-didático para promover a aprendizagem dos alunos); iii) O *saber-estar* (conhecimento sobre as atitudes e valores que devem orientar a ação educativa do professor). O mesmo autor acrescenta, ainda, que dadas as limitações que muitas vezes ocorrem no contexto da avaliação docente, que impedem a demonstração plena das suas competências, a avaliação deveria abranger também o *querer fazer* e o *poder fazer*. Dito por outras palavras, o desempenho docente está “associado àquilo que o professor efectivamente faz quando está a trabalhar” (Fernandes, 2008, p. 15), quer seja nos momentos de preparação das suas atividades, quer seja nos momentos em que ensina ou participa em outras atividades.

Acrescente-se que, ao fazer uma análise sobre o desempenho do professor, não podemos considerar ser algo que se conheça à partida (ideias pré-concebidas), de acordo com expectativas sociais e individuais, sem antes ter em consideração o contexto do seu desempenho. Lourdes Montero (2001), (citado em Morgado, 2005), adverte que, quando analisamos a função do professor existe a possibilidade de depararmo-nos com uma situação contraditória, pois “misturam-se uma forte indeterminação com uma forte consciência acerca do que se espera dele, fruto das duas componentes que integram o seu papel, o dado socialmente e o interpretado pessoalmente” (p. 33). Quer isto dizer que, ao analisar o desempenho do professor, tendemos a misturar as perceções do imaginário coletivo, com as imagens que cada um de nós constrói e perfilha sobre o modelo ideal de educação, de escola e de professor.

Após o enquadramento do que se deve avaliar num professor, importa considerar quais os elementos fundamentais, de recolha de informações, que vão sustentar o processo de avaliação do desempenho docente, como também, analisar os procedimentos e metodologias que se podem adotar - *Avaliar, como?*

Todas as fontes (documentos ou outros) capazes de conter informações pertinentes, válidas, fiáveis e, tanto quanto possível, de forma fundamentada, sobre o desempenho profissional do professor, devem de ser consideradas.

Existe uma panóplia de fontes de dados que podem ser úteis para documentar o desempenho dos professores e poderem constituir elementos de avaliação importantes. Nos últimos anos, nos normativos legais portugueses, têm sido várias as fontes que têm servido para sustentar a avaliação dos professores, desde o relatório de autoavaliação, o portefólio, o projeto docente e a observação de aulas. Apesar de serem as fontes de dados mais usuais em Portugal, existem outras informações pertinentes, algumas delas utilizadas em outros países europeus, nomeadamente, o nível de aproveitamento dos alunos, informações provenientes dos educandos e dos encarregados de educação, entrevistas com os docentes, entre outras. Como referem Stronge e Tucker (2003), (citado em Stronge, 2010), o importante é que, independentemente do sistema de avaliação implementado, sejam utilizadas múltiplas fontes de dados sobre o desempenho dos professores, que proporcionem “múltiplas formas de saber a que tarefas profissionais o docente se dedica e quão bem o/a docente cumpre tais tarefas” (p. 35). Também, segundo Reis (2011), recorrer a diferentes fontes de informação “proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores” (p. 9).

No atual quadro legislativo em vigor, em Portugal e na Região Autónoma da Madeira, a avaliação do desempenho docente recorre a vários elementos de avaliação. No âmbito da ADD na RAM, o definido pelo quadro legislativo do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, previa que as fontes de dados utilizadas para aferir o desempenho dos professores fossem:

- o relatório de autoavaliação;
- o projeto docente (com carácter facultativo);
- a observação de aulas.

O relatório de autoavaliação, apresentado anualmente pelo docente em avaliação, decorre no âmbito de uma componente interna da avaliação docente, no contexto do estabelecimento de ensino onde o docente avaliado exerce funções e constitui um documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida durante um determinado período de tempo. De acordo com os normativos legais, o docente avaliado deverá incidir a sua reflexão na prática educativa letiva e nas estratégias de intervenção, assim como nas atividades promovidas e na análise dos resultados obtidos. Deverá, igualmente, fazer referência ao contributo do docente para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de ensino (PEE) e/ou do projeto docente (caso tenha sido efetuado pelo docente) e/ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas definidas no plano anual de atividades do estabelecimento de ensino (PAE). Por fim, deverá reportar-se à formação realizada nesse período e o seu contributo para a melhoria da ação educativa e para o seu desenvolvimento profissional. O documento produzido é, posteriormente, alvo de apreciação por parte do avaliador interno (AI), (docente do mesmo grupo disciplinar e do quadro da escola do docente avaliado).

Este documento, resultante de introspeção e reflexão individual, visa envolver o docente avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional, de melhoria das atividades educativas e dos processos de aprendizagem. Na atual legislação, em vigor para a ADD na RAM, o relatório de autoavaliação continua a ser um documento de apresentação anual e obrigatória por parte do docente em avaliação.

O projeto docente tem sido um outro documento de avaliação, inserido na componente interna da avaliação e que, de acordo com o disposto do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, a sua apresentação anual, por parte do professor avaliado, é de carácter facultativo. Consta de um documento que apresenta, de acordo com a distribuição de serviço do docente em avaliação, a definição e a explanação dos objetivos individuais, passando a constituir um elemento orientador da sua prática docente e uma referência da sua avaliação.

Assim, considerando que os objetivos individuais passam a ser um referente da avaliação do docente, a sua formulação constitui a contribuição do professor para a concretização dos objetivos/finalidades e metas, definidas nos principais documentos de gestão estratégica de uma escola – PEE e PAE. Neste contexto, o projeto docente enquadra-se numa forma de autoavaliação, na medida em que apela a um questionamento da pessoa e do profissional e “pressupõe uma reflexividade prática sobre os seus perigos e vantagens (...) pressupõe um esforço intencional (...)” (Graça et al., 2011, p. 46). De acordo com os mesmos autores, a definição de objetivos individuais “facilita e assegura o autocontrolo do desempenho pelo trabalhador” (p. 46), constituindo, por isso, uma motivação para a melhoria do desempenho, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente. Do ponto de vista dos docentes AI, a definição de objetivos individuais por parte do docente avaliado, poderá, por um lado, clarificar sobre o leque de atividades a acompanhar/avaliar, facilitando o papel a desempenhar e, por outro, permite aceder a informação concreta, que a par de outros instrumentos, “os ajudam a formular e a fundamentar o juízo avaliativo final” (Graça et al., 2011, p. 52). Nos atuais normativos legais da RAM, o projeto docente assumiu um carácter obrigatório (exceto nos regimes especiais de avaliação do desempenho) (DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro), fazendo parte dos elementos avaliativos do docente em avaliação.

A observação de aulas/atividades educativas constitui um outro elemento de avaliação docente que, no âmbito do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, surge inserida numa componente externa da ADD, recorrendo, para tal, a avaliadores externos (AE) (docentes, preferencialmente, do mesmo grupo disciplinar do avaliado mas do quadro de outra escola).

A observação de aulas pode apresentar formatos distintos – *formal* e *informal* – de acordo com as finalidades a que se destina. Quando centrada na ADD, a observação de aulas assume um carácter formal e os momentos em que ocorrem estão devidamente agendados e são conhecidos dos intervenientes. Pressupõe uma sequência de etapas, tendo como intervenientes o docente avaliado (DA) e o AE. Cada etapa pressupõe a realização de encontros/reuniões formais, onde, cada interveniente, define e apresenta as linhas estratégicas e metodológicas a seguir para a aula a observar. Nestes encontros prévios são facultadas informações, definidas superiormente, relativas aos procedimentos a adotar e apresentadas as grelhas de registo. A observação, propriamente dita, decorre de acordo com a metodologia, as dimensões e os focos a observar, definidos pelos normativos instituídos por lei. A reunião de pós-observação ou *feedback* ocorre após a observação e presta-se a analisar e a partilhar, em conjunto, os aspetos

recolhidos da aula observada (aspectos positivos/aspectos a melhorar) e a promover a reflexão conjunta, tendo em vista formas de melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos. A reunião de *feedback* constitui uma etapa crucial pela oportunidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Em Portugal, a prática de observação de aulas começou por estar associada a uma atividade avaliativa dos professores, de natureza inspetiva, tendo sido desenvolvida nas escolas portuguesas durante algumas décadas. A sua prática associada a uma avaliação inspetiva foi sendo abandonada com o evoluir dos tempos e ganhou uma perspetiva formativa aquando da introdução de programas de formação e formação inicial de professores ou em programas de indução profissional na área da docência.

Recentemente, tem vindo a ser reintroduzida nos normativos portugueses numa ótica diferente, com cariz mais formativo e de índole mais humanista, sobretudo ligada à formação e à formação inicial de professores. Contudo, sabemos que a observação de aulas em contexto de avaliação docente tende a assumir um pendor mais avaliativo em detrimento da vertente formativa desejada.

Na RAM, a observação de aulas em contexto da ADD, surgiu com o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, e esteve em vigor nas escolas durante os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015. Esta componente avaliativa esteve suspensa desde o ano letivo 2015/2016 e, com a publicação do DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro, foi eliminada do contexto da avaliação docente nas escolas da RAM

Apresentadas as fontes de dados, previstas no quadro legal considerado, para aferir e avaliar sobre o desempenho profissional dos docentes, impõe-se abordar sobre os protagonistas envolvidos na ação de avaliar – *Avaliar por quem?*

Os docentes avaliadores são quem vai avaliar o desempenho dos docentes em avaliação. Dos avaliadores (internos e externos) espera-se competência profissional e uma série de outras qualidades exemplares em diferentes domínios (científico, pedagógico, didático, ético e outros).

Contudo, para o exercício desta função, a par de um conjunto de competências de natureza pessoal e profissional que deverão deter, espera-se que sejam profissionais preparados e com formação adequada para o exercício das funções de avaliadores.

Da parte dos docentes avaliados espera-se, igualmente, preparação e predisposição ao longo do processo.

Em suma, Fernandes (2008), advoga que

O processo de avaliação deve ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados. Parece fundamental que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores (p. 24).

Em termos legais, a escolha dos avaliadores obedece a um conjunto de critérios. Deverão estar integrados em escalão, da carreira docente, igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, numa lógica de avaliação entre pares, e serem titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deterem experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*. A par dos requisitos legais, o avaliador, no exercício das suas tarefas, deverá apresentar competências relacionadas com as tomadas de decisão e de gestão, na área do planeamento e da condução das atividades, assim como competências de natureza relacional e comunicacional. Na perspetiva de Graça et al., (2011), ao avaliador compete-lhe uma panóplia de tarefas, como “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar” cabendo-lhe “incentivar a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas” (p. 58). Deve ser capaz de acompanhar o processo de desenvolvimento profissional do DA e de potenciar a vertente formativa da ADD. De acordo com Coelho e Oliveira (2010), o avaliador deverá ser, ainda, promotor de um ambiente de trabalho favorável, contribuindo para um clima de respeito, confiança, inclusão e segurança.

Concluído o processo de ADD, ou mesmo durante o seu decurso, a avaliação do desempenho dos professores deverá servir algumas finalidades e objetivos – ***Avaliar para quê?***

Os objetivos e finalidades da avaliação do desempenho docente, consagrados na legislação portuguesa, visam ser alcançados por via das funções e dos propósitos a ela associados.

Em Portugal, as primeiras referências às finalidades e objetivos da avaliação do desempenho docente surgiu com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, que aprovou o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD), dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário. No Capítulo VII, Subcapítulo II, Secção II, Art.º 39.º, pode ler-se que “visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequada organização do

sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação” e, ainda, os seguintes objetivos:

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

Desde então, a legislação tem vindo a evoluir, apresentando, aqui e ali, maior especificidade a este nível, um pouco ao sabor das políticas e das concepções que têm sido construídas e preconizadas sobre a Educação, o Ensino e a Escola.

Em relação à RAM, a regulamentação prevista no DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, veicula que a ADD “visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes” (Capítulo II, Secção I, Art.º 3.º). Ainda segundo o mesmo normativo, a ADD deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, assim como orientar para planos de formação adequados.

No que concerne à pertinência da ADD, podemos evocar, ainda, outras esferas que se interseccionam, nomeadamente a política, pois como Tomás e Costa (2011) afirmam “a avaliação não constitui apenas uma questão técnica mas é também um processo valorativo e consequentemente político” (p. 460).

Para além de razões políticas, podemos evocar razões de ordem económica e financeira que têm vindo ao longo dos últimos anos a interferir na gestão dos recursos educativos, desviando-os para outros setores.

A pressão exercida por vários setores da sociedade também não pode ser descurada, nomeadamente através dos setores sindicais, da comunicação social e do público em geral, pela discussão e opiniões que emitem sobre o assunto.

1.2. A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal – o evoluir de um processo.

Nas últimas décadas, a ADD tem vindo a adquirir uma crescente relevância ao ser considerada como um processo fulcral para fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes e impulsionar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, com reflexos positivos nos resultados escolares dos alunos.

Em Portugal, a ADD tem sido, ao longo dos últimos anos, objeto de profundas alterações, quer nos níveis políticos e legais, quer como assunto que continua na ordem do dia, em discussão pelos mais diversos protagonistas. Da parte dos professores, o assunto mereceu sempre, ao longo das várias décadas, um olhar atento e nunca consensual. O mesmo dizer dos pais e encarregados de educação, assim como do público em geral que, sobre o tema, muitas vezes sem conhecimento de causa, tecem comentários e opiniões.

Com o desenvolvimento do sistema educativo, a ADD em Portugal impôs-se naturalmente no decorrer dos anos. O sistema educativo em Portugal iniciou um processo reformista sobretudo por influência das mudanças verificadas nos países ocidentais após a segunda guerra mundial.

Um pouco por todo o mundo, a carência de mão de obra especializada, para responder a novas exigências, a par de uma crescente população escolar diversificada, obrigou a adaptações nos sistemas educativos, de vários países, introduzindo mudanças significativas.

Portugal não foi exceção. Embora de forma lenta e gradual, a introdução de ideias reformistas foi mais perceptível a partir da década de 70, do século XX, com a introdução dos ideais de democracia e liberdade, extensível a vários setores públicos, incluindo a educação.

Ao nível global, houve uma crescente procura pela escola, traduzida pela massificação do ensino, o que promoveu o alargamento do ensino obrigatório e uma maior variedade de ofertas formativas nas escolas públicas. Aos poucos e poucos foi sendo dada cada vez mais ênfase ao ensino e ao papel dos professores na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Investiu-se na formação, inicial e contínua, dos professores e numa maior qualificação da educação colocando a tónica na avaliação, com o intuito de a promover e cimentar.

A avaliação passou a estar presente em diferentes áreas da educação e do ensino.

Esta opinião é também partilhada por Bouckaert, (1998), (citado em Tomás & Costa, 2011), indo mais longe, quando refere que

A introdução de dispositivos de monitorização e controlo, nomeadamente através da avaliação do desempenho, decorre também das pressões económicas e sociais no sentido da modernização sustentada do Estado e do aumento da eficiência e eficácia dos serviços públicos, incluindo-se nesta tendência também a educação. (p. 459)

Para nos ajudar a compreender o contexto atual da avaliação do desempenho docente em Portugal importa fazer, primeiro, uma análise retrospectiva sobre a sua história.

Foi entre 1933 e 1974, altura em que vigorou o Estado Novo, que, segundo Aguiar (2011), “surgem os primeiros indícios da avaliação dos professores” (p. 23-24). Antes desse período, em particular durante o tempo em vigorou a monarquia em Portugal, “poucos eram os registos na legislação portuguesa relativamente à avaliação de professores” (p. 25). Vivia-se uma época em que para seguir a carreira de professor era necessário “a obrigatoriedade de uma licença de professor, passada pelo Estado, após um exame de capacidade” (p. 29). Com a queda da monarquia e a apropriação dos ideais republicanos, manteve-se “um controlo rígido sobre os professores, aconselhando as reitorias a preconizarem uma vigilância apertada sobre a ideologia política” (Alves, 2013, p. 63) por eles perfilhada, sob pena de lhes ser retirada a autorização para exercer a profissão. Agudizou-se, ano após ano, o controlo sobre os professores, assente numa ação inspetiva efetuada por inspetores e pelos reitores das escolas, que utilizavam como fontes de avaliação, a observação das aulas/sessões e a verificação/validação de conhecimentos adquiridos pelos alunos. Já na altura, considerava-se que a avaliação do desempenho dos professores continha aspetos subjetivos, nomeadamente nos critérios a aplicar (Alves, 2013), contudo, o processo era burocrático, meramente administrativo, onde não havia lugar à participação/intervenção dos professores avaliados, nem uma perspetiva quanto ao desenvolvimento profissional.

Após 1974, com a queda do governo e do sistema político que dominava, encetou-se uma nova era, alicerçada nos princípios da liberdade e da democracia, com reflexos na educação. O 25 de abril de 1974 não trouxe mudanças imediatas às escolas portuguesas. Viveu-se, neste período de transição, um clima de instabilidade e de alguma incerteza, num misto de receio pelo novo e importunados pelo velho. Foi neste ambiente, “caracterizado pela falta de controlo por parte das autoridades administrativas em matéria da educação (...)” (Alves, 2013, p. 67), que as escolas portuguesas continuaram a ser dominadas pelo poder decisor do Estado em matéria

de política educativa, retomando muitos dos aspetos centralizadores que o caracterizavam no passado.

A ADD esteve, assim, até 1986, associada a sistemas de fiscalização característicos de um passado controlador, refletindo alguma dificuldade em se libertar do seu histórico.

A ADD volta a ser considerada e a ser colocada na agenda política em 1986. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986, surgem as primeiras referências à ADD, numa perspetiva diferente, salientando que para efeitos de progressão na carreira, esta se deve reportar “(...) à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Capítulo IV, Art.º36). A LBSE introduziu uma nova visão à avaliação docente, quando associou a esta, a melhoria da qualidade da educação e do ensino por via do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, e quando concebeu a formação de professores, rompendo com as práticas até aí instituídas. Na LBSE, pode ler-se que a formação dos docentes deverá ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (Art.º35.º). Alguns autores consideram que a LBSE, vigente na altura, introduziu novas questões, tendo em conta os novos desafios, nomeadamente, os que se impunham pela entrada de Portugal na Comunidade Europeia e os que, apelavam a uma maior participação dos docentes nas reformas da educação. A ADD decorreu, até 1989, sem sobressaltos, “com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de *Bom* e a progressão era automaticamente atribuída” (Machado & Formosinho, 2010, p. 99).

Em 1989, ano em que o Estatuto da Carreira Docente (ECD) estava a dar os primeiros passos e a ser estruturado, é publicado o DL n.º 409/89, de 18 de novembro, que aprova a estruturação da carreira do pessoal docente, fazendo “depender a progressão, não já simplesmente do tempo de serviço na docência (...) agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados (...)” (Machado & Formosinho, 2010, p. 99) como também, pela avaliação do desempenho e do aproveitamento pela frequência em módulos de formação.

Foi em 1990, com o primeiro ECD, que foi dado um importante passo em matéria de ADD e onde os docentes viram reunidos todos os pressupostos até aí reivindicados.

De acordo com o estipulado nesse estatuto, a avaliação do docente podia ser “ordinária ou extraordinária” (Art.º 40.º), sendo que a avaliação ordinária decorria um ano antes do final da mudança de escalão, mediante a “elaboração pelo docente de relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta (...)”(Art.º 42.º). A avaliação, atribuída pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, exprimia-se em menções qualitativas de *Satisfaz* e *Não Satisfaz* (Art.º 41.º). A avaliação também podia ter um cariz extraordinário, se, a pedido do docente, através de requerimento, este pretendesse o *Mérito excepcional* (Art.º 48.º) que permitia a atribuição da menção de *Excelente* (Art.º 48.º).

A publicação do referido ECD previa mudanças profundas, entre as quais, que a progressão na carreira passava a depender da ADD, “onde a consideração do mérito fosse um elemento de seleção para aceder a patamares superiores da carreira” (Alves, 2013, p. 72). Com a publicação do DR n.º 14/92, de 4 de julho, a ADD ganhou uma nova dinâmica na regulamentação dos procedimentos a adotar em matéria de avaliação docente. Este decreto veio valorizar bastante a formação contínua dos professores, considerando-a como um pressuposto importante para a dignificação da carreira, para o desenvolvimento profissional e para a progressão da carreira.

Na sequência da implementação do regulamento mencionado, foram vários os estudos que apontavam que este regime de avaliação “não avaliava” (Simões, 1998, p. 241) os professores, sendo uma tarefa meramente burocrática e com o propósito de cumprir apenas o que era exigido por lei. A influência do processo, no desenvolvimento profissional dos professores, ficava muito aquém daquilo que se pretendia.

As repercussões da avaliação docente reacenderam o debate em volta do ECD, criando mal-estar entre a classe, tendo determinado que, quatro anos mais tarde, fosse publicado um novo ECD – DL n.º 1/98, de 02 janeiro – que entre outras mudanças, alterou o regime de progressão da carreira docente, extinguindo as regras de acesso ao 8.º escalão da carreira. No seguimento destas alterações, introduzidas no ECD, foi implementado novo regulamento para a ADD pelo DR n.º 11/98, de 15 de maio, que consagrou como principal objetivo a institucionalização de mecanismos de promoção da excelência e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas. Contudo, nem mesmo com a alteração do ECD em 1998, e da introdução da respetiva regulamentação, se veio a modificar os procedimentos da avaliação dos professores. As alterações, em relação ao anterior regulamento, não foram substanciais.

Continuava-se a dar ênfase ao cumprimento de um conjunto de formalidades administrativas, que incluía a entrega de um documento de reflexão crítica que deveria versar, considerando um *quadro de referência*, diferentes tópicos e, do qual, resultava na atribuição de uma menção qualitativa, expressa numa escala de *Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz*. Os resultados finais da avaliação, e respetiva menção qualitativa, resultavam da apreciação efetuada pelo PCE, mediante parecer emitido pela Comissão Especializada de Avaliação.

O modelo de ADD, preconizado pelos normativos vigentes na altura, pretendia, desta forma, que a avaliação tivesse, por um lado, a capacidade de desenvolver profissionalmente o professor, muito por via da sua capacidade de introspeção e indagação das suas ações, e por outro, regular a progressão na carreira. Estudos de opinião, realizados sobre a implementação do modelo, e as suas repercussões, refletem que o propósito formativo dos professores era pura miragem, na medida em que os docentes produzem um documento de reflexão crítica, descritivo e, na maior parte das vezes, exíguo em reflexão, considerando-o um mero veículo para progressão na carreira. Junta-se, ainda, o facto da apreciação do documento não prever a análise e discussão das práticas letivas dos docentes, nem a comprovação da veracidade das afirmações nele proferidas. Fazer depender a avaliação do professor apenas de uma única fonte de avaliação, produzida pelo próprio, foi considerada por muitos, insuficiente e pouco credível.

Para Pacheco e Flores (1999), o relatório de reflexão crítica era

Um instrumento de credibilidade duvidosa (...) que não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento, não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criteriosamente definidos, mas a uma tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação. (p. 189)

Também, Ana Curado (2004), após estudos realizados, partilha da opinião de que os documentos de reflexão crítica, elaborados pelos docentes, eram mais descritivos, do que reflexivos, afirmando que em relação a este modelo de avaliação

(...) a sua eficácia tem sido limitada pela ausência de várias componentes que a literatura sugere serem indispensáveis ao desenvolvimento dos professores e das escolas. (...) Em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas. (p. 294)

No que se refere aos objetivos da avaliação docente, delineados pela legislação, nomeadamente aqueles que perspetivavam uma melhoria da qualidade da educação e do ensino, por via do desenvolvimento profissional e da formação contínua realizada,

(...) o alcance destes objetivos foi inviabilizado, quer pelo tratamento que foi dado, frequentemente, ao documento de reflexão crítica, quer pelo modo como se encontrava concebido e implementado o sistema de formação contínua. Não só se excluía o avaliado da discussão do documento, como também não se contemplava qualquer forma de *feedback*. (Alves, 2013, p. 78)

Em 2007, é o próprio Ministério de Educação, aquando da publicação de uma nova versão do ECD - DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro - que reconhece os constrangimentos provocados pela ADD em curso, quando refere na introdução do normativo que “a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo (...)”, resultando num “sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas”.

Foi na sequência de muitas pressões, nomeadamente, a influência dos princípios e objetivos delineados pelo Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho Docente da Administração Pública (SIADAP), já legislados desde 2004, que surgiu a sétima versão do ECD, com uma adaptação a esses mesmos princípios e objetivos. No que toca à caracterização e aos objetivos da ADD, contemplados no ECD, pode ler-se, no ponto dois, do artigo 40.º, que

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

No ponto três, do mesmo artigo 40.º, foram especificados os objetivos a alcançar com a avaliação docente, aludindo-se aos seus contributos:

a) 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) Detectar os factores 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 discussão em torno do novo modelo de ADD fazia-se nas escolas, entre os professores, mas rapidamente passou a ser tema de debate em outras instâncias, nomeadamente políticas. Os constrangimentos e as controvérsias eram identificadas, em diferentes quadrantes. A necessidade de avaliação dos professores já não era posta em causa, mas sim, o “modelo” a aplicar.

Receava-se que a implementação do modelo de avaliação preconizado, ao não ser consensual, traria muito descontentamento entre a classe docente porque qualquer modelo de avaliação docente “necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como fonte da sua credibilização social” (Pacheco, 2009, p. 45).

No que concerne à natureza e estrutura, mas também na forma como se iria proceder a progressão e o ingresso na carreira docente, foram introduzidas alterações significativas. No tocante à natureza e estrutura, sobretudo o constante do Artigo 34.º, do novo ECD, gerou algum desconforto e muita polémica na classe docente, nomeadamente, quando se procedeu à hierarquização da carreira, contemplando duas categorias - *Professor* e *Professor titular* - que os diferenciavam em muitos aspetos.

Um ano depois, o processo de avaliação docente foi regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que veio dar forma ao estipulado no ECD (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Os normativos legais imprimiam à ADD um cariz diferenciador (em função dos níveis de desempenho) e competitivo, com mecanismos que premeiam o mérito, colocando em destaque o conflito entre a vertente formativa da avaliação, ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional, e a vertente sumativa da avaliação, associada à prestação de contas e à progressão da carreira.

Segundo o novo regulamento a avaliação do docente faz-se no final de um período de dois anos, a todos os docentes integrados na carreira e tem como elementos de referência os objetivos e metas fixados no PEE e no PAE/PAF (ou a outras referências consideradas no Regulamento Interno (RI) da escola) e indicadores de medida relacionados com os resultados escolares esperados para os alunos e as taxas de abandono escolar.

As dimensões, a considerar no perfil de desempenho, comum aos educadores de infância, professores do ensino básico e secundário, definidas em 2001, pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, passaram a estar incluídas nesta nova versão do ECD. Assim, no perfil geral de desempenho do professor passou a considerar-se as seguintes dimensões: - profissional e ética; - de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; - de participação na escola e de relação com a comunidade; - de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A apreciação do trabalho do professor, nas diferentes dimensões, envolvia procedimentos complexos e com vários intervenientes, com funções e papéis bem definidos.

Estava criado um sistema de ADD em Portugal que seguia o modelo de avaliação pelos resultados, isto é, a preocupação essencial era “medir a diferença entre os resultados alcançados e os objetivos previamente estipulados” (Tomás & Costa, 2011, p. 459).

A avaliação da componente científico-pedagógica, onde eram apreciados o empenho e a qualidade do professor, era realizada pelo coordenador do departamento curricular ou pelos docentes titulares designados para o efeito. Esta componente da avaliação previa a observação de três aulas, lecionadas pelo docente avaliado, utilizando *instrumentos de registo de observação*, elaborados por uma comissão (CCAD) e aprovados e difundidos pelo Conselho Pedagógico. A observação de aulas afigurava-se obrigatória para todos os docentes mas, à época, como forma de simplificar o processo, foi dada a possibilidade aos docentes de serem avaliados ou não, na componente científico-pedagógica, restringindo, no entanto, a possibilidade de obter, nesses casos, as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*.

Segundo o modelo de avaliação consagrado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, cada escola seguia as orientações da CCAD, em matéria de diretivas elaboradas e aprovadas pelo Conselho Pedagógico da escola, por forma a que os procedimentos a adotar e os instrumentos de recolha de dados, fossem corretamente aplicados.

A avaliação final do professor avaliado era obtida através da apreciação conjunta do Coordenador do Departamento Curricular e do Presidente do Conselho Executivo/Diretor, de toda a informação recolhida e do preenchimento de fichas de avaliação próprias, ponderados todos parâmetros. A legislação previa que se atendesse a múltiplas fontes de dados onde, para além das anteriores exigidas, incluía a análise de instrumentos de gestão curricular, os materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, os instrumentos de avaliação pedagógica e a planificação das aulas (DL n.º 15/2007, Capítulo I, Art.º45).

Após a conferência e validação dos dados, constantes da proposta de classificação, era realizada a entrevista individual obrigatória entre docente avaliado e docente avaliador, seguida de reunião conjunta dos avaliadores para a atribuição da classificação final. A classificação final era expressa em menções qualitativas de *Insuficiente*, *Regular*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*, com correspondência numa avaliação quantitativa expressa numa escala de 1 a 10. De acordo com o estipulado na legislação, a atribuição de *Muito Bom* e *Excelente* obedecia a percentagens máximas.

A aplicação deste regime de avaliação docente, posto em prática durante dois anos letivos, gerou uma onda de contestação na classe docente e não só, tendo o tema começado a ter muita relevância e discussão no espaço público, em geral, e no espaço político, em particular.

Em diferentes relatórios apresentados, por diferentes interlocutores, nacionais e internacionais, foram referidas as dificuldades e identificados alguns constrangimentos ao modelo (OCDE, 2009). Para além do mencionado, registaram-se nestes estudos considerações negativas à existência de quotas e às consequências da sua aplicação, à incapacidade das escolas em aplicar a avaliação da componente científico-pedagógica, assim como à “reestruturação da carreira docente numa lógica de verticalização, através da diferenciação funcional, nomeadamente, no que respeita ao desempenho de cargos especializados” (Tomás & Costa, 2011, p. 469).

Em algumas escolas portuguesas, foi notória a contestação e o incómodo no seio da classe docente, sobretudo quando estava em causa a avaliação da componente científico-pedagógica e a correspondente observação de aulas, realizada por um professor titular, cujo acesso à categoria e a legitimidade de funções era posta em causa. As escolas passaram a estar focadas em tarefas até aí inexistentes: construção de instrumentos de registo, preenchimento de fichas de autoavaliação e de avaliação, sessões de esclarecimentos e reuniões, gestão de conflitos pessoais e interpessoais, entre outros. Desviava-se as atenções para a consecução prática do processo, penalizando, desta forma, o emergir de um dos propósitos da avaliação docente, assente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos.

O relatório da OCDE em 2009, resultante de estudos realizados ao regime de ADD em Portugal, teceu duras críticas. Nas conclusões do referido relatório é dado destaque aos fatores que dificultaram a implementação do modelo de ADD: - práticas de formação, pouco centradas nas necessidades do docente e da escola; - ausência de momentos de reflexão e de partilha; - práticas de supervisão pedagógica restringidas e presentes, quase exclusivamente, no âmbito da formação inicial dos professores.

Como refere Clímaco (2008), entre professores

Não é frequente verificar que se presta atenção a práticas generalizadas de apoio mútuo, hábitos de contar como se fez em sala de aula ou de convidar um amigo crítico. Apoia-se só os que manifestamente precisam, como é o caso dos professores em início de carreira. (p. 29)

Outro aspeto mencionado no relatório da OCDE (2009) foi o facto das escolas não estarem preparadas para a implementação de um regime de avaliação docente desta natureza, quer pela

falta de preparação e formação dos vários intervenientes no processo, nomeadamente dos docentes avaliadores, quer pela falta de orientações, que desfocaram os objetivos a alcançar e os aspetos essenciais da avaliação. O mesmo estudo considera, ainda, que um clima de confiança, entre os docentes intervenientes do processo de ADD, pode potenciar o sucesso do mesmo. Refere-se, ainda, que a cultura de avaliação das escolas portuguesas, é débil, cingindo-se ao que está institucionalizado e dando cumprimento ao que está estipulado nas normas e regulamentos.

Depois das dúvidas e da agitação que a avaliação dos professores provocou nas escolas portuguesas, durante o 1.º ciclo avaliativo – 2007/2009 – os professores ansiavam por alterações legislativas. Ainda no rescaldo de um período conturbado, e em clima de alguma revolta e descrença, fruto da implementação do modelo de avaliação durante os dois anos anteriores, as mudanças aconteceram. De facto, as alterações tiveram lugar no ano de 2010 com o DL n.º 75/2010, de 23 de junho, que introduziu mudanças no ECD. Face às mudanças legislativas introduzidas, o regime de avaliação foi regulamentado pelo DR n.º 2/2010, de 23 de junho, que inseriu alterações ao regime de ADD. Apesar dos anseios e das elevadas expectativas criadas pelos professores, em relação às alterações introduzidas na avaliação docente, elas foram pontuais, pois no que toca aos princípios e objetivos continuou-se a ser fiéis aos mesmos, “nomeadamente no que respeita à sua utilização como instrumento de promoção da excelência, qualidade dos serviços prestados, bem como a diferenciação do mérito através de um sistema de percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas superiores.” (Tomás & Costa, 2011, p. 472).

As modificações mais significativas fizeram-se notar pela extinção da categoria de professor titular e por alterações ao nível dos procedimentos e da organização do processo. Foi mantida a periodicidade de dois anos letivos, sendo que nas dimensões consideradas para a ADD foi introduzida a vertente social e organizadas por domínios. No que concerne aos elementos de referência da avaliação, passaram a existir *Padrões de Desempenho Docente*, estabelecidos a nível nacional pelo Ministério de Educação, e os objetivos e metas definidas no PEE e do PAE/PAF continuaram a aferir o desempenho do professor. A apresentação, por parte do professor avaliado, dos *objetivos individuais* passou a ser opcional, no entanto, “Sempre que sejam apresentados objetivos individuais, estes constituem referência da autoavaliação e da avaliação final” (DR n.º 2/2010, de 23 junho, Capítulo II, Secção I, Art.8.º).

Entre os intervenientes, a CCAD continuou, ao nível da Escola, a desempenhar um papel preponderante na coordenação, organização e orientação do processo. De acordo com o

regulamentado, os intervenientes do processo de ADD sofrem algumas alterações, nomeadamente com o surgimento do professor *Relator* e o *Júri de avaliação*, com funções de coordenação e supervisão ao longo do processo (DR n.º 2/2010, de 23 junho, Capítulo II, Secção II, Art.14.º). No novo enquadramento legal deixou se ser considerada a possibilidade dos Pais e Encarregados de Educação intervirem no processo de avaliação do professor.

A observação de aulas continuou a ser obrigatória mas, apenas, para os docentes que se encontrassem na transição para o 3.º e 5.º escalões da carreira docente. Nessas condições, havia lugar a duas aulas observadas, em cada ano do ciclo avaliativo, e era condição obrigatória para a obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente*.

Faziam parte do processo de avaliação do docente avaliado a apresentação obrigatória de um *Relatório de Autoavaliação* (realizado de acordo com as regras e padrões de uniformização definidos pelo Ministério de Educação) e uma *Ficha de Avaliação Global*, assim como o documento de registo das aulas observadas, nos casos em que tenha ocorrido.

A apreciação do relatório de autoavaliação estava a cargo do professor relator, que a registava na ficha de avaliação global, propondo a avaliação nos diferentes domínios, bem como a classificação final e a menção qualitativa correspondente. O resultado final da avaliação era expresso numa escala quantitativa correspondente de 1 a 10. De acordo com o Artigo 22.º, do mesmo Decreto Regulamentar, Capítulo II, Secção III, a avaliação final era efetuada pelo júri de avaliação que acrescentava, apenas nos casos em que era requerida, uma entrevista individual, tendo em vista uma análise e discussão conjunta dos elementos que constavam do processo.

Mal teve início a implementação deste segundo ciclo de avaliação docente - 2009/2011 – começaram a surgir, entre os docentes e não só, várias vozes dissonantes e em desacordo com algumas das práticas regulamentadas. De acordo com o relatório anual, produzido em 2011 pelo Conselho Científico para Avaliação de Professores (CCAP), a partir de um estudo efetuado a uma Rede de Escolas portuguesas associadas a este organismo, foram apresentados aspetos positivos e negativos ao 2.º ciclo de avaliação docente. Os aspetos positivos destacados foram tímidos mas considerou-se que face aos resultados do estudo “não se pode desvalorizar as aprendizagens que, desde o 1.º ciclo de avaliação, têm vindo a ser adquiridas e incorporadas nas escolas e que têm permitido uma maior facilitação de procedimentos” (...) “as alterações esperadas, em termos de desenvolvimento profissional, de supervisão construtiva entre pares e de melhoria das práticas decorrem ainda de um modo lento e pouco sustentado, (...)” (p. 28).

Relativamente aos constrangimentos encontrados, foram enumerados vários, dos quais se salientam os seguintes: - a utilização de padrões de desempenho como referencial da avaliação introduziu algumas dificuldades, nomeadamente quando algumas escolas procederam a adaptações dos padrões por forma a contextualiza-los à sua realidade, o que tornou o processo muito moroso; - a falta de formação especializada dos avaliadores; - o fraco reconhecimento das implicações do processo de avaliação no desenvolvimento profissional dos professores; - “Desmotivação e indiferença” face ao processo de avaliação atendendo ao congelamento da carreira docente; - “publicação tardia dos normativos e alguma ambiguidade na interpretação dos mesmos (...)” (CCAP, 2011, p. 28).

O segundo ciclo de avaliação – 2009/2011 – tal como o anterior, decorreu sob o olhar atento do CCAP, que foi emitindo relatórios, recomendações e pareceres, em função do acompanhamento e monitorização que foi efetuando nas escolas. Em abril de 2011, com as alterações ocorridas ao nível governativo, a Assembleia da República apresenta duas Resoluções com recomendações ao governo no sentido de simplificar o processo de ADD e a aplicar um regime de ADD diferente, menos burocrático, mais consensual e expedito e em sintonia com as associações sindicais representativas dos docentes.

Em junho de 2011, com a entrada em funções do novo governo (XIX Governo Constitucional) foi anunciada a reformulação do modelo de ADD em vigor.

No ano 2012 ocorreram alterações ao ECD pelo DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que em nome da reposição às escolas, de um ambiente estável e de confiança, decide reformar o modelo de ADD. Nas notas introdutórias, do novo ECD, pode ler-se que a ADD apoia-se na “simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional”. No sentido de regulamentar os princípios e objetivos da ADD, delineados no ECD, é publicado o DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

De acordo com o novo Decreto, e comparando-o com os normativos instituídos anteriormente, constata-se que, há vários detalhes que o distingue, sendo que vamos considerar, de seguida, aqueles que consideramos mais relevantes.

Em relação à natureza da avaliação, esta passou a apresentar duas componentes, interna e externa. A *componente interna* da avaliação, realizada na escola do docente avaliado, é realizada por um avaliador – avaliador interno (AI) – que pode ser o coordenador do departamento curricular ou um docente do mesmo grupo de recrutamento do docente avaliado,

ambos com formação especializada em ADD ou em Supervisão Pedagógica (SP) e integrando um escalão da carreira, igual ou superior ao do docente avaliado. Ao AI compete-lhe efetuar a apreciação do *Projeto Docente* (continuou, opcional), do *Relatório de Autoavaliação* (apresentação anual e obrigatória) e do *Documento de Registo e Avaliação*. Compete-lhe, ainda, dar o apoio necessário aos docentes que se encontram em período probatório.

A *componente externa* da avaliação centra-se na dimensão científica e pedagógica e envolve a observação de aulas. Esta componente aplica-se, apenas, aos docentes nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente, aos docentes em período probatório, aos docentes que requeiram a atribuição da menção de *Excelente* e aos docentes que tenham obtido na avaliação a menção de *Insuficiente*. É efetuada por um avaliador externo (AE), pertencente a uma bolsa de avaliadores externos, com formação especializada em ADD e em SP e integrando um escalão da carreira, igual ou superior ao do docente avaliado.

De acordo com o Artigo 5.º, do referido regulamento, a periodicidade da ADD passa a fazer-se de forma diferente, deixando esta de se concretizar em ciclos de dois anos para passar a ter a duração do período correspondente à permanência nos diferentes escalões da carreira docente. Neste novo quadro normativo deixa-se de fazer referência aos “Padrões de Desempenho Docente”, instituídos no ciclo avaliativo anterior, de cariz nacional e que serviu como documento orientador no processo da ADD, como também ao CCAP. Foi criado um “regime especial” para os docentes nos 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente e docentes que exerçam cargos de gestão intermédia na escola. Nas escolas, deixou de existir a CCAD, passando a existir a SADD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico), que passou a coordenar/orientar e validar o processo de ADD.

Desde 2012 que a avaliação do desempenho docente tem apresentado avanços e recuos. O ano letivo de 2011/2012 foi considerado o ano da mudança em matéria de ADD em Portugal, com as escolas ocupadas na designação de AI, na designação da SADD, na construção dos documentos de registo e avaliação, entre outras tarefas associadas ao processo, tendo sido decidido, pelo Ministério de Educação, ficar suspensa a observação de aulas, havendo, contudo, a continuidade da componente interna da avaliação.

Com o congelamento da carreira docente a avaliação entrou, a pouco e pouco, numa fase de estagnação, a não produzir efeitos práticos nos docentes, ao ponto de, a partir de 2012, a ADD deixar de estar no centro das conversas e discussões nas escolas. Nos dias de hoje, constata-se que o tema da ADD passou a estar “adormecido”, em parte porque deixou, nos últimos tempos, de fazer parte da agenda política dos governantes.

1.2.1. A Avaliação do Desempenho Docente na Região Autónoma da Madeira

A Avaliação do Desempenho Docente na RAM, durante muitos anos, teve sempre como referência a legislação nacional. Até o ano de 2008, a ADD na RAM foi regida pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, que aprovou o ECD, posteriormente regulamentado pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho, tal como ocorria a nível nacional.

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e da regulamentação do processo de avaliação dos docentes, pelo DR n.º 2/2008, de 10 janeiro, quis a Região Autónoma da Madeira demarcar-se dos normativos a nível nacional, criando pela primeira vez o seu próprio ECD.

Decorria o ano de 2008 quando foi publicado o ECD da RAM – DLR n.º 6/2008/M, de 25 de setembro - tendo representado um feito marcante para a valorização da função docente. Na sequência da sua aplicação, e ao enquadrar a ADD, a Secretaria Regional de Educação e Cultura, através da Portaria n.º 165-A/2008/M, de 07 de outubro, considerou no preâmbulo do referido normativo, que

A fim de evitar hiatos legislativos importa contemplar em sede de avaliação do desempenho a situação dos docentes nos anos escolares 2007/2008 e 2008/2009. (...) Para efeitos de avaliação do desempenho dos docentes contratados, de transição ao 6.º Escalão e progressão na carreira dos docentes do quadro, o tempo de serviço prestado nos anos escolares 2007/2008 e 2008/2009, considera-se classificado com a menção qualitativa de Bom.

A decisão governativa foi tomada e o primeiro ciclo avaliativo - 2007/2009 - implementado a nível nacional, foi colocado à margem, tendo os docentes da RAM, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, de acordo com a referida portaria, tido a classificação de *Bom*.

Entre os docentes, ficou encetada uma polémica, pela desigualdade de critérios de avaliação aplicados aos docentes dos territórios nacional e regional, como também pelo recuo em matéria de ADD.

Foi após as alterações introduzidas ao ECD, a nível nacional, pelo DL n.º 270/2009, de 30 de setembro, que surge a primeira alteração regional ao ECD, com a publicação do DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, o qual esteve em vigor na RAM até 31 de agosto de 2012.

No âmbito deste segundo Estatuto da Carreira Docente da RAM, e no que toca à ADD, ficou consagrado que esta

visa melhorar os resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (...) Constituem ainda objectivos da avaliação do docente: a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; Permitir a inventariação das necessidades de formação; d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional; e) Promover o mérito; f) Facultar indicadores de gestão; g) Promover o trabalho de cooperação tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. (DLR n.º17/2010, de 18 de janeiro, Subcapítulo II, Secção II, Art. 43.º)

Contudo, o despacho n.º 69/2010/M, de 18 de novembro, da Secretaria Regional da Educação e Cultura, destaca o estabelecido no artigo 4.º do novo ECD da RAM, e dá seguimento a “uma regra transitória em matéria de progressão na carreira para os docentes”.

Significou com isto que a avaliação dos docentes da RAM, até 31 agosto de 2012, seria uma avaliação intercalar, realizada pelo órgão de gestão do estabelecimento de ensino/educação, “expressa através de uma valoração que respeita a escala da avaliação qualitativa e quantitativa” a que se refere o artigo 49.º do ECD, ponderando o currículo profissional, tendo em conta as habilitações académicas e profissionais, ações de formação realizadas, cargos exercidos e a experiência profissional adquirida.

A ADD na RAM, nos anos letivos de 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012 ficou, desta forma, confinada aos normativos, que determinavam uma avaliação docente assente numa ponderação curricular.

Os princípios e os objetivos da ADD, que norteavam o segundo Estatuto da Carreira Docente na RAM, não chegaram a ser regulamentados.

No ano de 2012, com a introdução do DLR n.º 20/2012/M, de 29 agosto, foi apresentada a segunda alteração ao ECD da RAM, enquadrando o sistema de ADD na mesma linha do ECD anterior, quer nas finalidades, quer nos objetivos a preconizar.

Após vários anos de avaliação docente na RAM, assente numa ponderação do currículo profissional, a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, veio regulamentar a avaliação do desempenho docente e dar corpo ao consagrado no segundo ECD, constituindo uma nova etapa em matéria de avaliação docente, tomando esta um novo rumo.

Depois de algum interregno, o novo modelo de avaliação docente instituído criou, entre os docentes muitas expectativas mas, ao mesmo tempo, alguns receios. Nas notas introdutórias do referido regulamento alimenta-se a esperança de uma avaliação docente enquadrada “numa ótica de rigor e de melhoria das práticas” (...) “afastando-se da lógica burocrática e privilegiando-se um quadro legal valorizador da função docente” (Preâmbulo).

O DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, foi implementado nos estabelecimentos de ensino/escolas da RAM a partir do ano letivo de 2012/2013 e esteve em vigor, na sua plenitude, durante três anos.

De acordo com este normativo - Artigo 4.º - a avaliação docente estava enquadrada em três dimensões:

- i) Científica e pedagógica;
- ii) Participação nas atividades desenvolvidas na escola;
- iii) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Os normativos determinavam que as dimensões da avaliação nos professores são apreciadas tendo como referência os objetivos e as metas fixados no PEE e no PAE (e/ou PCT), com parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico. Também eram considerados os parâmetros estabelecidos a nível regional, nos casos em que havia lugar à avaliação externa, fixados pela SRERH (Figura 3).

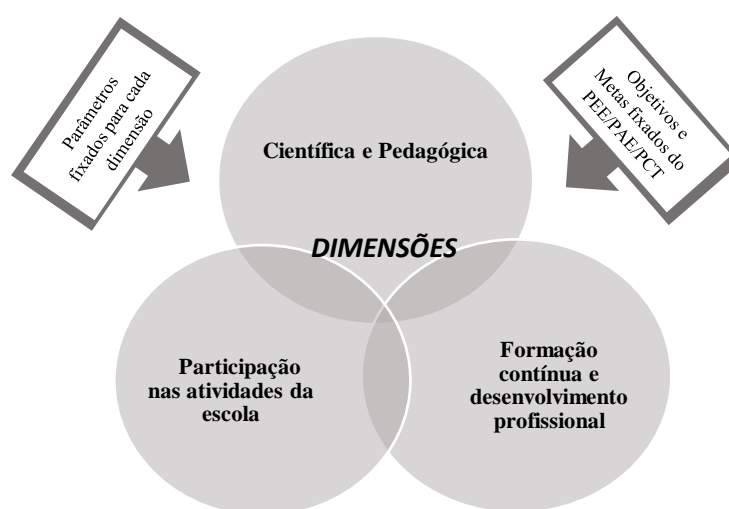


Figura 3. Dimensões da Avaliação Docente e respetivos elementos de referência
(Fonte: SRERH/DRRHAE, 2013, adaptado)

À semelhança do que contemplava o ECD, instituído em território continental pelo DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e regulamentado pelo DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro previa, também, que a natureza da avaliação fosse composta por duas componentes, uma *interna* e outra *externa*, efetuada nos mesmos moldes, com intervenção dos mesmos elementos (avaliado, AI e AE, presidente do conselho executivo/diretor, conselho pedagógico e a SAAD), seguindo os mesmos critérios/competências, as mesmas metodologias e tendo por base os mesmos elementos de recolha de dados acerca do desempenho do professor em avaliação.

A designação dos docentes AI era competência do PCE/Diretor. No que se refere à componente externa da avaliação docente, e dando seguimento ao regulamentado, foi emanado pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH) o Despacho n.º 12/2013/M, de 23 de janeiro, onde foi estabelecido o processo de constituição e funcionamento de uma bolsa de AE.

Foram definidos, igualmente, os parâmetros regionais para a avaliação externa – Despacho n.º 13/2013/M, de 23 de janeiro – bem como os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar pelos AE na observação de atividades educativas/aulas desenvolvidas pelo docente avaliado.

Aos normativos legais anteriores juntou-se o Despacho n.º 158-A/2013/M, de 11 de novembro, que designou a Comissão de Acompanhamento da Avaliação Externa dos Docentes (CACEAD), formado por docentes de carreira de vários níveis de ensino, visando aferir e acompanhar esta componente da ADD, ao nível técnico, pedagógico e formativo.

Ao PCE/Diretor, competia-lhe ficar, também, responsável pelo processo de ADD, assegurando as condições necessárias à sua realização. Ficava também incumbido de proceder à avaliação dos professores que auferem do procedimento especial de avaliação – professores nos 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira e avaliadores internos – podendo delegar estas funções em outro elemento do Conselho Executivo. Pode, ainda, ter que apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que foi avaliador (Artigo 10.º).

A SADD, constituída em cada escola, seria formada pelo PCE/Diretor e por quatro docentes eleitos de entre os oito membros do Conselho Pedagógico, com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em ADD ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a *Bom*.

À SADD compete-lhe aplicar o sistema de avaliação do desempenho, tendo em consideração os parâmetros definidos, calendarizar os procedimentos de avaliação, conceber e publicitar os instrumentos de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas várias dimensões, acompanhar e avaliar o processo, aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores, garantindo a aplicação dos percentis de diferenciação dos desempenhos, apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final e aprovar o plano de formação nos casos em que a avaliação é de *Insuficiente* (Artigo 12.º).

Finalmente, ao Conselho Pedagógico compete-lhe eleger os docentes que integram a SADD e aprovar todos os documentos afetos ao processo de avaliação (Artigo 11.º).

O normativo instituído pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, colocou em prática procedimentos e metodologias de avaliação docente, até aí inexistentes na RAM. Ao longo dos três anos em que o normativo esteve em vigor, as escolas procederam à elaboração da documentação necessária, definiram a calendarização do processo e publicitaram a lista dos AI e do(s) avaliado(s) correspondente(s).

No final do processo, o resultado final da avaliação do docente avaliado é expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores. As classificações quantitativas são ordenadas de forma crescente, por universo de docentes, de modo a proceder à sua conversão em menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente* e são atribuídas de acordo com percentis definidos. Contudo, a obtenção de classificações de *Excelente* e *Muito bom* ficavam sujeitas a percentis máximos, com critérios estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 9/2013/M, de 30 de janeiro. Na avaliação final do avaliado, nos casos em que ocorria observação de aulas, a avaliação externa representava 70% da percentagem prevista para a dimensão científica e pedagógica.

A avaliação final era comunicada por escrito ao docente avaliado (Artigo 21.º).

No Quadro 1 apresentamos uma síntese do modelo de avaliação consagrado no DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.

Quadro 1. Modelo de Avaliação do Desempenho Docente segundo o DRR n.º 26/2012/M, de 08 outubro

Quadro síntese	
<i>Dimensões da avaliação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Científica e pedagógica; - Participação nas atividades desenvolvidas na escola; - Formação contínua e desenvolvimento profissional.
<i>Periodicidade</i>	Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente, devendo o processo de avaliação do desempenho ser concluído no final do ano escolar anterior ao do termo do ciclo avaliativo. (Art.º 5.º)
<i>Elementos de referência</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos e metas fixados no PEE e no PAE (ou PCT); - Parâmetros fixados para cada uma das dimensões da avaliação; - Parâmetros fixados pela SRERH para a avaliação externa.
<i>Natureza da avaliação</i>	<p>Composta por <i>duas componentes</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>avaliação interna</i> (realizada pelo estabelecimento de ensino/escola, por docentes avaliadores internos, a docentes de todos os escalões da carreira. Realizada nas dimensões, avaliando o desenvolvimento das atividades realizadas pelo docente avaliado recorrendo aos seguintes elementos: projeto Docente (opcional), documento de registo e avaliação aprovado pelo CP (preenchido apenas para os docentes com contrato a termo resolutivo), relatórios de autoavaliação). - <i>avaliação externa</i> (realizada na dimensão científica e pedagógica, por avaliadores externos, com observação de aulas/estratégias de intervenção/atividades educativas. É obrigatória em docentes no período probatório; docentes nos 2.º e 4.º escalões da carreira; para a atribuição da menção de <i>Excelente</i> em qualquer escalão; Docentes integrados na carreira que tenham tido na última avaliação de desempenho a menção de <i>insuficiente</i>; Coordenada pela CACEAD- Comissão de Acompanhamento da Componente Externa da avaliação, designada pela SRERH).
<i>Intervenientes no processo</i> (Nos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Docente avaliado (DA)</i> - <i>Docentes avaliadores</i>: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>internos (AI)</i> (Docentes da escola do docente avaliado, do mesmo grupo de recrutamento, em escalão da carreira docente igual ou superior ao do docente avaliado e com formação em ADD, supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação igual ou superior <i>Bom</i> ou pelo Coordenador do Departamento Curricular (quando não for avaliador) ou são designados docentes com maior antiguidade na carreira, com formação em ADD, supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação igual ou superior <i>Bom</i>; A sua designação fica a cargo do Coordenador do departamento Curricular, de entre os docentes do respetivo departamento, quando este não seja avaliador); b) <i>externos (AE)</i> (docentes de uma escola diferente da do docente avaliado, do mesmo grupo de recrutamento, em escalão da carreira docente igual ou superior ao docente avaliado, com formação em ADD, supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação igual ou superior <i>Bom</i>; integram uma bolsa de avaliadores externos); c) <i>Diretor/Presidente do Conselho Executivo (PCE)</i>; - SADD (constituída pelo Diretor/Presidente do Conselho Executivo e por 2 a 4 docentes do CP com maior antiguidade da carreira, preferencialmente titulares de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação igual ou superior a Bom). Coordena o processo de avaliação nas escolas; - CP: Elege os docentes que compõem a SADD; - Aprova e/ou divulga a documentação necessária para o desenrolar do processo da ADD (calendarização do processo; - Lista de parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente ; - Ficha de registo de avaliação interna do desempenho docente ; - Modelos de requerimentos (SRERH); - Modelo de Projeto Docente (SRERH); - Modelo de Relatório autoavaliação (SRERH) ; - Lista de avaliadores internos; - Modelo de apreciação de Projeto docente (SRERH); - Modelo de apreciação de relatório de autoavaliação (SRERH); - PCCE: em determinadas circunstâncias poderá intervir no processo de ADD; - SRERH: procede à publicação de legislação/normativos referentes à ADD; - procede à divulgação dos modelos de documentos a instituir pelas escolas; - procede à publicação da lista de avaliadores externos.

<i>Elementos de avaliação</i>	
<i>Projeto Docente</i>	- Carácter opcional; - Quando apresentado pelo docente avaliado é explicitado os objetivos individuais e o contributo do docente face ao serviço distribuído tendo em consideração os objetivos e metas fixadas no PEE, PAE e/ou PCT, com duas páginas no máximo, não lhe podendo ser anexados documentos. Nos casos em que o docente avaliado não apresenta o documento este é substituído, para efeitos avaliativos, pelas metas e objetivos do PEE e do PAE da escola (Artigo 17.º); - Realizado de acordo com modelo instituído pela SRERH; - É apreciado pelo AI que comunica por escrito ao docente avaliado.
<i>Relatório de Autoavaliação</i>	- Anual e com carácter obrigatório para todos os docentes; - Documento de reflexão que incide sobre a prática educativa, letiva e as estratégias de intervenção; as atividades promovidas; a análise dos resultados obtidos; o contributo para os objetivos e metas fixados no PEE/PAE/PCT; a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa e desenvolvimento profissional; - Deverá conter um máximo de 3 páginas, não lhe podendo ser anexados documentos; - Realizado de acordo com modelo instituído pela SRERH; - É apreciado pelo AI que comunica por escrito ao docente avaliado.
<i>Documento de registo e avaliação aprovado pelo CP</i>	- Modelo instituído pela SRERH mas que prevê a introdução de especificidades em relação ao estabelecimento ensino/escola; - Preenchido anualmente pelo AI tendo em conta o projeto docente (se for o caso) e o relatório de auto avaliação.
<i>Observação de aulas/estratégias de intervenção/atividades educativas</i>	Obrigatório para: - docentes no período probatório; - docentes nos 2.º e 4.º escalões da carreira; - docentes de qualquer escalão da carreira para a atribuição da menção de <i>Excelente</i> ; - Docentes integrados na carreira que tenham tido na última avaliação de desempenho a menção de <i>insuficiente</i> ; - efetuada em dois momentos distintos, por avaliadores externos, coordenado pela SRERH e pela CACEAD; - Prevê reuniões de pré observação e pós observação entre docente avaliado e avaliador externo.
<i>Avaliação Final</i>	
- Resultante da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação: 60% dimensão científica e pedagógica; -20% dimensão participação nas atividades desenvolvidas na escola; - 20% dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional; - Expressa em 5 menções qualitativas: <i>insuficiente</i> , <i>Regular</i> , <i>Bom</i> , <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i> se, cumulativamente a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver aulas observadas.	

Fontes: DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro e SRERH (janeiro de 2013)

No seguimento das alterações introduzidas pelo referido decreto, procedeu-se à publicação de normativos relativos à avaliação dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação/escolas - Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro – assim como para aqueles docentes cuja avaliação de desempenho não se enquadre no regulamentado pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, tendo sido dada a possibilidade de o fazerem através de um mecanismo de ponderação curricular, fixados os critérios bem como os procedimentos a adotar para esses casos (Portaria n.º 3/2013/M, de 30 de janeiro).

A implementação do regulamento preconizado pelo novo normativo, nos estabelecimentos de ensino/escolas da RAM, acarretou muitas dificuldades às escolas, sobretudo pela mudança de paradigma em relação à avaliação do desempenho docente. Os estabelecimentos de ensino/escolas, nomeadamente os professores, tiveram que se adaptar aos novos procedimentos e aos novos intervenientes no processo, em escolas onde a cultura de avaliação, nos moldes sugeridos, esteve sempre ausente. Acresce, ainda, o facto desta concretização coincidir com o congelamento da carreira docente, etapa já de si penalizante para os professores.

O ano letivo de 2012/2013 – 1.º ano da aplicação do novo modelo de ADD – foi um ano de adaptação. Por parte das escolas houve muitas dúvidas, sobretudo ao nível dos procedimentos e dos documentos a elaborar face ao contexto de cada escola e, das duas componentes da ADD.

Dadas as dificuldades manifestadas pelas escolas na adaptação ao novo normativo foi decidido, superiormente, que apenas a componente interna da avaliação seria implementada. A ADD decorreu, por isso, “a meio gás”, limitada, ainda, pela habituação dos intervenientes ao regulamento.

Escrevia-se, por exemplo, no dia vinte e um de fevereiro de 2013, num jornal diário da RAM, as declarações proferidas pelo Secretário Regional de Educação, à margem de uma reunião que a SRERH realizou com as estruturas sindicais, a propósito da implementação da ADD, que todo o processo terá de ser efetuado de uma forma “cautelosa” já que se trata de criar “as condições para que todos os professores e todas as escolas se apropriem do funcionamento de um sistema que vai fazer levantar dúvidas e questões”. Referia, igualmente, que “todos os órgãos de direção de diferentes escolas estão a ter reuniões com a SRERH por forma a debater, explicar e tirar dúvidas sobre o funcionamento do sistema para que ele possa ser operacionalizado da forma mais eficaz” (Fonte: JM, 2013).

De facto, por parte da tutela – SRERH/DRRHAE – houve plena disponibilidade em clarificar os normativos, em sessões de esclarecimento com as escolas, em particular, sobre a documentação a produzir e os procedimentos a adotar. No âmbito da componente externa da ADD e com intuito formativo, a SRERH, através da DRRHAE, dinamizou uma formação obrigatória – novembro de 2013 – dirigida a todos os docentes (avaliados e avaliadores externos designados), cujos objetivos se centraram no enquadramento legal do modelo de avaliação do desempenho docente preconizado pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, e na contextualização científico-pedagógica da avaliação do desempenho docente, tendo sido dinamizada pelo Professor Doutor Alexandre Ventura.

Os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015 foram os que colocaram em prática as duas componentes da ADD - componentes interna e externa. Contudo, por indicações da SRERH, a componente interna da ADD sofreu alterações, determinadas pelos constrangimentos provocados pelo congelamento da carreira docente.

Apenas era dado seguimento e conclusão do processo avaliativo, com o preenchimento final de documentação (incluindo a ficha de registo de avaliação interna), aos docentes que, ao

momento, estivessem com contrato a termo resolutivo que viam, assim, concluído o seu processo. Os docentes integrados na carreira, mesmo os que tiveram avaliação na componente externa durante os anos letivos em que decorreu, o preenchimento da restante documentação, relativa a avaliação interna e a respetiva avaliação final, ficaria em suspenso, havendo indicação que o procedimento de conclusão do processo de avaliação destes docentes proceder-se-ia, apenas, quando se perspetivasse o “descongelamento” da carreira docente, facto que se veio a verificar.

A implementação da componente externa da avaliação, nos estabelecimentos de ensino/escolas da RAM, foi a que gerou mais contestação e desconforto. No contexto formativo, a CACEAD procedeu à aferição e acompanhamento das necessidades diagnosticadas ao nível desta componente, tendo realizado várias sessões formativas com professores avaliados e avaliadores externos.

Decorridos os três anos letivos, de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente nas escolas da RAM, segundo o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, as mudanças ocorridas em termos governativos vieram ditar alterações nos normativos instituídos.

Os Despachos n.º 352/2015/M, de 27 de julho e n.º 230/2016/M, de 01 de junho, determinaram a suspensão da componente externa da avaliação do desempenho docente no ano escolar 2015/2016 e 2016/2017, alegando que o regime de ADD vai ser revisto, procurando que “numa perspetiva desburocratizante, sobretudo no que concerne à dimensão externa da avaliação, [seja dotado] de mecanismos que o tornem igualmente mais simplificado e fundamentado”.

Contudo, os mesmos despachos definem que os estabelecimentos de ensino/escolas deverão continuar a implementar a “avaliação do desempenho dos docentes com contrato a termo resolutivo e a avaliação interna de todos os docentes de carreira”, nos moldes decorridos anteriormente. Atenda-se que a suspensão da componente externa da ADD nas escolas da RAM decorre num quadro de contenção orçamental e numa altura em que não há progressão da carreira docente.

Desde então, até ao presente, a ADD tem sofrido alterações legislativas. O DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro, veio proceder à primeira alteração do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, introduzindo modificações, nomeadamente, na componente interna da avaliação, ao nível das competências dos AI e à documentação preconizada.

1.3. A Avaliação do Desempenho Docente – Potencialidades *versus* Constrangimentos

A avaliação do desempenho docente, nos moldes anteriormente enunciados, coloca os professores perante novos desafios e oportunidades que poderão constituir, para alguns, fonte de desenvolvimento e crescimento profissional, enquanto para outros, fonte de insatisfação e mal-estar. Contudo, sabemos que entre os professores, e não só, existem muitas dúvidas e incertezas, algumas compreensíveis, no que se refere à avaliação do desempenho docente, sobretudo devido à enorme complexidade do processo e ao alcance dos seus propósitos. Segundo Fernandes (2008), “(...) é natural que onde alguns vêem oportunidades outros possam ver mais burocracia ou mais trabalho que não resolve problema algum” (p. 29).

Tendo por base a literatura consultada podemos identificar potencialidades e constrangimentos relacionados com a ADD cujas origens se desenrolam e se avolumam em diferentes áreas/aspectos, alguns relacionados com o próprio sistema/modelo de avaliação implementado, logo, com as metodologias e as práticas aplicadas no processo da ADD, e outros com aspetos inerentes aos intervenientes do processo, quer sejam de natureza pessoal ou relacionados com o próprio trabalho docente.

No que se refere ao sistema de avaliação, podemos confrontar duas visões paradigmáticas da educação, mercantilista/instrumentalista *versus* humanista, e refletir sobre qual a que melhor serve a Escola. A este propósito, Vogler (1996) advoga que

Aqueles que vêm a escola como uma instituição constitutiva da República querem que a escola forme o cidadão; (...). Os que vêm a escola como uma empresa, num vasto mercado de formação, encontram uma real necessidade na avaliação do sistema, por múltiplas razões. É preciso conhecer, portanto avaliar, a oferta e a demanda para encontrar a melhor adequação. (pp. 346-347).

Importa compreender, como refere Machado (2007), quais os propósitos da avaliação, se a “Avaliação serve um propósito de emancipação, subjectivação e afirmação do sujeito ou, pelo contrário, é um dispositivo de controlo, sujeição e objectivação?” (p. 1). Fernandes (2008) é de opinião que “O sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas (...)” (p. 29). Só que a avaliação contempla um outro propósito, necessário mas nem sempre fácil de compatibilizar com o anterior. De acordo com Pacheco e Flores (1999), “o certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão na carreira,

funcionando como elemento de discriminação no desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional” (p. 177). São diversos os fatores apontados que têm dificultado a compatibilização dos propósitos da avaliação docente.

Tomás e Costa (2011), a respeito da avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas, referem que os

maiores constrangimentos resultaram da falta de reflexão interna e de uma cultura de avaliação fortemente ligada a processos de prestação de contas. As práticas de desenvolvimento profissional têm estado profundamente ligadas às acções de formação proporcionadas pelos Centros de Formação de Associação de Escolas em detrimento de práticas de formação centrada nas necessidades do docente e da escola, predominando a ausência de momentos de reflexão e de partilha do conhecimento profissional adquirido (p. 472).

Também Fernandes (2008) refere que a avaliação dos docentes está muito associada às “experiências que nós, como profissionais e como cidadãos, temos tido com a avaliação” (p. 26). Na verdade, trata-se de uma questão de índole cultural, “a concepção de avaliação predominante está bem mais associada à classificação, à seriação e à selecção do que à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens” (p. 26).

Segundo Flores (2010), a implementação de um sistema de avaliação envolve tantos fatores que não se pode descurar as implicações que cada um tem no seu êxito. Em jeito de síntese, e tendo em conta os pensamentos de Peterson e Comeaux (1990), a autora refere que “a eficácia e o sucesso de um determinado sistema de avaliação dependem da consideração quer do seu conteúdo, quer do contexto em que este vai ser implementado” (p. 9).

Alguns dos constrangimentos afetos à ADD prendem-se com o formato do sistema de avaliação que é posto em prática, cujas configurações recorrem, na maioria dos casos, a aspetos generalistas, que acabam numa aplicação uniforme, sem atender aos contextos específicos do sistema educativo e das escolas, em particular. Por isso, como refere Fernandes (2008), é frequente constatar certas contradições nos sistemas de avaliação, desde logo, porque envolvem “processos e métodos que podem não ser consistentes com os que se utilizam quando se obtêm juízos que resultam de avaliações sumativas, mais consentâneas com sistemas de aplicação geral e uniforme” (p. 27). Na perspetiva de Howard e McColskey (2001), citado por Stronge (2010), têm faltado também alguns elementos impulsionadores, nomeadamente aqueles que têm a ver com a reflexão crítica dos docentes sobre a sua prática. Os referidos autores consideram que “a avaliação que conduz ao desenvolvimento profissional exige professores

que sejam capazes de olhar honestamente para os seus pontos fracos e fortes” (p. 28) e que façam dessa prática reflexiva uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Tomás e Costa (2011), a avaliação do desempenho docente em Portugal tem preconizado um modelo que oscila entre dois polos, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, assentes em determinados pressupostos (Figura 4).

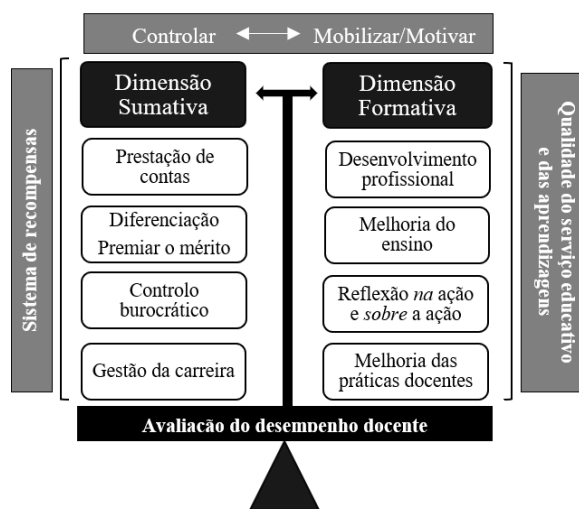


Figura 4. Modelo de Avaliação Docente (Fonte: Tomás & Costa, 2011, p. 477, adaptado)

De acordo com o modelo apresentado na figura 4, os pressupostos da dimensão sumativa são diametralmente opostos aos da dimensão formativa, oscilando entre propósitos de controlo e propósitos de mobilização e motivação, com resultados que flutuam quer ao nível da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens, quer ao nível da gestão da carreira docente.

Para Machado e Formosinho (2010), a obtenção equivalente e efetiva dos objetivos a que a avaliação do desempenho docente se propõe é questionável pois

a colocação da ênfase nestas finalidades – desempenho e mérito – retira visibilidade a uma outra que o mesmo regime de avaliação do desempenho introduz e que tem a ver com o desenvolvimento profissional do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino. (pp. 104-105)

Confrontando a dualidade do sistema de avaliação (objetivos de natureza formativa *versus* objetivos de natureza sumativa) com as práticas e as metodologias impostas pelo regulamento atual da avaliação dos docentes, são previsíveis alguns constrangimentos entre os docentes envolvidos (avaliados e avaliadores). Deseja-se que os pressupostos formativos e sumativos confluam e que ambos, ao interagir, beneficiem-se mutuamente.

Todavia, esta interação conjunta, na voz de muitos docentes, tem contribuído para que o desenvolvimento profissional não ocorra de forma plena.

O incentivo ao desenvolvimento profissional, proporcionado ao longo do processo da ADD, poderá, inclusive, ficar afetado por fatores impeditivos de natureza pessoal, como o medo do desconhecido, a desconfiança e a ansiedade, à mistura com outros sentimentos. Talvez por isso, quando se parte para a avaliação do desempenho docente, esta desperte “medos e inseguranças” (Clímaco, 2008, p. 29) nos professores, pois obriga-os a expor o seu trabalho, habitualmente solitário, ligando, facilmente, a avaliação às ideias de controlo, penalização e exclusão (Clímaco, 2008). Alguns autores consideram compreensível as críticas dos docentes.

Segundo Flores (2010), socorrendo-se de Beatrice Avalos (2010),

As questões críticas mais recorrentes prendem-se com o facto de muitos docentes encararem o sistema como uma imposição, não parecendo “ter incorporado a prática da avaliação na sua própria cultura pedagógica”, nem ter reconhecido a oportunidade de desenvolvimento profissional que lhes é oferecida. (p. 12)

Para Paulo Santiago (2012, maio 02), coordenador na área de educação de um relatório da OCDE (2009), em artigo publicado num jornal sobre «Políticas de avaliação no ensino em Portugal», reconhece a “insuficiente” ligação entre as “notas” dadas aos professores e o seu desenvolvimento profissional e refere que a avaliação profissional dos professores está muito focada no aspeto de progressão da carreira, mais do que na parte de desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente, desfocando o propósito da avaliação. Refere que a progressão da carreira docente e a prestação de contas, presente numa perspetiva mais objetiva da avaliação, impede que o propósito formativo se desenvolva e que o desenvolvimento profissional do docente seja penalizado. É habitual ouvir-se, por parte dos docentes, que a avaliação, como medição e classificação, desenvolve impedimentos que não permitem potenciar o papel transformador no professor. Referem que os valores, as crenças e os mitos enraizados nos professores, como também os sentimentos de inferioridade aliados a uma sociedade que reclama exigência e controlo, são os principais impedimentos. De uma forma geral, a perceção dos docentes em relação à ADD não é a melhor.

Como Posada (2009) refere “Tal vez el mayor inconveniente con que se encuentren quienes promueven la evaluación de los profesores es la vivencia y la percepción que éstos tienen del proceso de evaluación de su actuación educadora como una amenaza” (p. 87).

A ADD preconizada pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, assemelha-se a este modelo misto, já anteriormente experimentado em território nacional. Tal modelo, desde a sua implementação, tem sido alvo de muitas dúvidas acerca das metodologias e das práticas avaliativas desenvolvidas ao longo do processo, nomeadamente, se proporcionam, ou não, incentivo ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional nos docentes, apontado pelo referido modelo como um dos principais objetivos a alcançar.

Segundo Machado & Formosinho (2010), este modelo aponta para quatro finalidades/propósitos:

- prestação de contas (*accountability*);
- gestão das carreiras profissionais;
- desenvolvimento profissional do professor;
- melhoria global do sistema de ensino por via da evolução dos seus profissionais.

No entendimento destes autores, fazer confluir estas quatro finalidades, que visam avaliar diferentes objetos e destinatários e lidar com diferentes tipos de informação, indicadores e instrumentos de avaliação, num processo único, acarreta muitos problemas de difícil resolução. As intenções até são meritórias, já que “coloca a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação” (Machado & Formosinho, 2010, p. 106) mas de difícil concretização. Associar propósitos diferentes (prestação de contas e desenvolvimento profissional) tem sido apontado como um dos principais constrangimentos da avaliação do desempenho docente.

Na perspetiva de Machado & Formosinho (2010), a ADD afasta o conceito de escola reflexiva “quando substitui uma valoração holística do desempenho em função dos objectivos da educação por um aglomerado compartimentado de classificações e parcelares juízos de valor” (p. 108). A dimensão sumativa da avaliação “trava” a dimensão formativa pois o foco desvia-se para a “acentuação dos papéis de inspeção e controlo” (p. 108), no sentido de seleção e impacto na carreira docente. Machado e Formosinho (2010), concluem que o “duplo sentido” (p. 108) da avaliação, tem conduzido a que a vertente sumativa e burocrática da avaliação docente sobressaia em detrimento da vertente formativa, ancorada numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, fazer da ADD um tempo e um espaço de formação e aperfeiçoamento do professor, de forma crítica e reflexiva, torna-se tarefa muito difícil, quer para o docente avaliador como para o docente avaliado.

Trata-se, portanto, de um modelo de avaliação docente que está balizado entre a lógica da prestação de contas (dimensão sumativa) e a lógica do desenvolvimento profissional e organizacional (dimensão formativa), sendo que a primeira tende, naturalmente, a se impor sobre a segunda, deturpando e desacreditando o verdadeiro propósito da avaliação. Se queremos que a escola represente uma “organização que aprende” (Clímaco, 2005, p. 179), que se preocupa com as necessidades de formação e desenvolvimento dos professores, só faz sentido perspetivar a avaliação do desempenho docente como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de práticas, em prol de uma estratégia de desenvolvimento da organização.

Alguns autores, como Charlotte Danielson (2010), defendem que a introdução de elementos de referência na avaliação docente poderiam facilitar o processo porque “procuram definir aquilo que os professores devem saber e devem ser capazes de fazer no exercício” (p. 1) da sua função, numa lógica de aperfeiçoamento profissional, o qual chamou de “Quadro de Referência para a Docência”. Segundo a autora, o quadro de referência poderá ser útil porque “oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento” (p. 10), como também poderá ser útil para os mentores, em sistemas de supervisão, ou em situações de certificação de professores.

Contudo, a existência de um quadro de referência, como referencial utilizado para comparar os desempenhos dos professores, gerou muita controvérsia porque estão associados a um “nível de atividade requerido para a classificação em categorias, em que os padrões são entendidos como uma interface entre a medição e a avaliação” (Kane & Freeman, 1997, citado em Graça et al., 2011, p. 26).

Em Portugal, tal pensamento chegou a estar regulamentado, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, contudo, a partir de 2012, os normativos legais deixaram de o contemplar, passando cada escola/instituição de ensino a definir os seus elementos de referência.

Assim, segundo Hargreaves (2001), citado por Machado & Formosinho (2010), a avaliação docente tal como está perspetivada é “uma perda apreciável de tempo” (p. 107), perdendo-se a oportunidade de verdadeiramente trabalhar em equipa, de forma colaborativa, e em prol de um desenvolvimento profissional sustentado. Estamos perante uma perspetiva de avaliação docente que desloca a supervisão para uma função meramente administrativa, tornando-se num “dispositivo mais de conformismo e conformidade” (Machado & Formosinho, 2010, p. 109), quando deveria fomentar momentos de interajuda, de questionamento, análise e reflexão, por

forma a encontrar, em conjunto, as melhores soluções para os problemas e debilidades detetadas.

A par das funções formativa e sumativa da avaliação docente, podemos acrescentar uma outra função denominada de diagnóstica que “pode ocorrer no início de um processo de formação, com o intuito de assinalar os *gaps* existentes numa determinada área de formação” (Alves, 2013, p. 43) e que deverá constituir o ponto de partida num processo avaliativo desta natureza. Esta função da avaliação poderá ser considerada parte integrante da função formativa e assume um papel importante no momento de decidir pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional ao longo do processo.

Na perspetiva de Stronge (2010), para a avaliação do desempenho docente ser proveitosa e contribuir para um aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, terá de existir entre os dois propósitos da avaliação docente - desenvolvimento profissional e prestação de contas – “um esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre estes dois propósitos.” (p. 27) Segundo o mesmo autor, “temos de reconhecer que estes propósitos não são antagónicos, mas constituem interesses que se apoiam mutuamente – duplos interesses que são essenciais para a melhoria e desenvolvimento da educação” (Stronge, 1995, citado por Stronge, 2010, p. 27).

Também na perspetiva de Graça et al., (2011), a dicotomia existente ao nível das dimensões sumativa e formativa da avaliação docente carece de uma relação simbiótica entre os professores e a escola, em que os benefícios têm que ser percebidos como úteis para ambos, isto é, a avaliação dos docentes pode ser conciliadora na medida em que “pode ser vista como um dispositivo que permite avaliar o sucesso dos professores (desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho) e da escola (concretização dos objetivos e prestação de contas” (p. 20).

Na perspetiva de Paulo Santiago (2012), analista na área da educação na OCDE, a avaliação dos professores em Portugal desvia-se do foco formativo porque “o conceito de avaliação ainda não está enraizado entre os agentes escolares como sendo algo que serve para melhorar” (Santiago, 2012 maio 02).

No que toca à melhoria da qualidade da educação e do ensino prestado, alguns autores consideram que a avaliação do desempenho docente pode contribuir para proporcionar mais sucesso académico aos alunos.

Podemos considerar que os professores são o fator mais importante para propiciar as aprendizagens aos alunos e, por conseguinte, sem avaliação do desempenho dos professores e

das instituições educativas, o sistema educativo em causa deixa de dispor de dados que permitam aferir, se está ou não a proporcionar aos alunos um ensino com qualidade (Ventura, 2012).

Sob o ponto de vista científico, têm sido realizados vários estudos internacionais que procuram compreender a relação entre o ensino de qualidade e os níveis de desempenho dos alunos. Foi realizado um estudo pelas Universidades de Harvard e de Columbia, nos Estados Unidos, em 2011, que monitorizou 2,5 milhões de alunos ao longo de 20 anos, com a pretensão de analisar em que medida é que a qualidade dos professores, considerados individualmente, é importante para os alunos a longo prazo. O estudo revelou que, por exemplo, “um mau professor na escola tem um impacto enorme no rendimento futuro dos seus alunos enquanto profissionais” e que “alunos que tenham tido professores de topo têm mais probabilidade de prosseguir estudos no ensino superior” (A. Ventura, comunicação pessoal, 2012, abril 21). Segundo Ventura (2012), a avaliação do desempenho dos professores “interessa sobretudo como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional com potencial para ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos” (p. 56).

Também António Nóvoa (comunicação pessoal, 2006, maio 26) refere que “ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola” (p. 12).

Na sequência do enfoque dado aos professores na avaliação do desempenho docente, Machado & Formosinho (2010) consideram que “a acção docente é elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, revelando desse facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais” (p. 105).

Numa outra perspetiva, Avalos e Assael (2006) consideram que “Não se deve esperar que a avaliação de professores melhore os resultados dos alunos, mas sim que leve os professores a questionar por que motivo os seus alunos não aprendem mais e o que poderão fazer para melhorar a situação” (p. 265).

Podemos, então, considerar que a ADD surge da necessidade de, por um lado, conhecer o benefício desse investimento e determinar a qualidade do desempenho dos professores e a sua capacidade para ajudar os alunos a aprender (prestação de contas) e, por outro, proporcionar contextos de desenvolvimento profissional (ajuda individual e formação em contexto de trabalho) e de melhoria do desempenho docente.

Sendo um dos propósitos da ADD criar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional nos vários intervenientes (avaliados e avaliadores), pensamos que o ponto de partida essencial é a avaliação ser aceite e assumida, de forma inequívoca, por todos os docentes envolvidos. Cabe a cada um deles um papel determinante, no quadro das suas funções, para que o sucesso da avaliação do desempenho docente, nesse campo, se concretize.

É certo que a avaliação “mexe” com a autoestima dos professores e que é uma área muito sensível, mas quando o espírito dos professores e da escola se rege pela procura de um aperfeiçoamento profissional integrado, verdadeiro e constante dos docentes, esse envolvimento aparece e os objetivos poderão ser alcançados.

De acordo com Coelho e Oliveira (2010), o desenvolvimento profissional acontece quando é “processado interiormente por cada docente” (p. 45) e, nesse contexto, o processo da ADD poderá constituir uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional nos docentes envolvidos, levando a cabo o lado formativo.

O papel e o desempenho de ambos os intervenientes – avaliados e avaliadores – são, por isso, cruciais para poderem alcançar tais objetivos e construir um percurso em conjunto.

1.4. Olhares sobre o Desenvolvimento Profissional - que relação com a ADD?

Antes de nos debruçarmos sobre qual(ais) o(s) contexto(s) da avaliação do desempenho docente que poderão ter implicações no desenvolvimento profissional dos docentes, olhamos, primeiro, para o processo em si.

O docente, enquanto profissional do ensino, desenvolve as suas competências profissionais, através de experiências diferentes, formais ou informais, sendo que o desenvolvimento profissional está associado a uma conotação de evolução e continuidade que, do ponto de vista de Marcelo (2009), é sustentado por “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9) por parte do profissional.

Têm surgido muitas definições acerca do conceito de desenvolvimento profissional, todas elas com contributos de relevo para a sua compreensão.

Na perspectiva de Heideman, 1990 (citado por Marcelo, 2009), o desenvolvimento profissional “implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” (p. 10).

Já para Fullan, 1990, (citado por Marcelo, 2009), o processo de desenvolvimento profissional está ligado a qualquer “actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais e futuros” (p. 10). Referindo-se à mudança necessária para perspetivar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional nos professores, Fullan, 1991, (citado por Simão, Caetano & Flores, 2005) considera que esta “representa um processo recíproco entre comportamento e crenças” (p. 174). Para Hopkins et al., 1994, (citado por Simão, Caetano & Flores, 2005), os processos de mudança verificados ocorrem “ao nível do seu pensamento e da sua acção” (p. 174).

O processo de mudança é, em si, muito complexo, envolve a “interacção entre factores pessoais e contextuais” e é, igualmente, “interactivo e multidimensional [incluindo] mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (Simão, Caetano & Flores, 2005, p. 175).

É um processo, sobretudo, individual, uma vez que pressupõe uma mudança voluntária, não podendo, contudo, ser descurado os contextos em que se desenvolve e todas as relações e influências em seu redor (Simão, Caetano & Flores, 2005).

Baseado em estudos empíricos, Simão, Caetano & Flores (2005) apresentaram um possível modelo de mudança dos professores (figura 5).

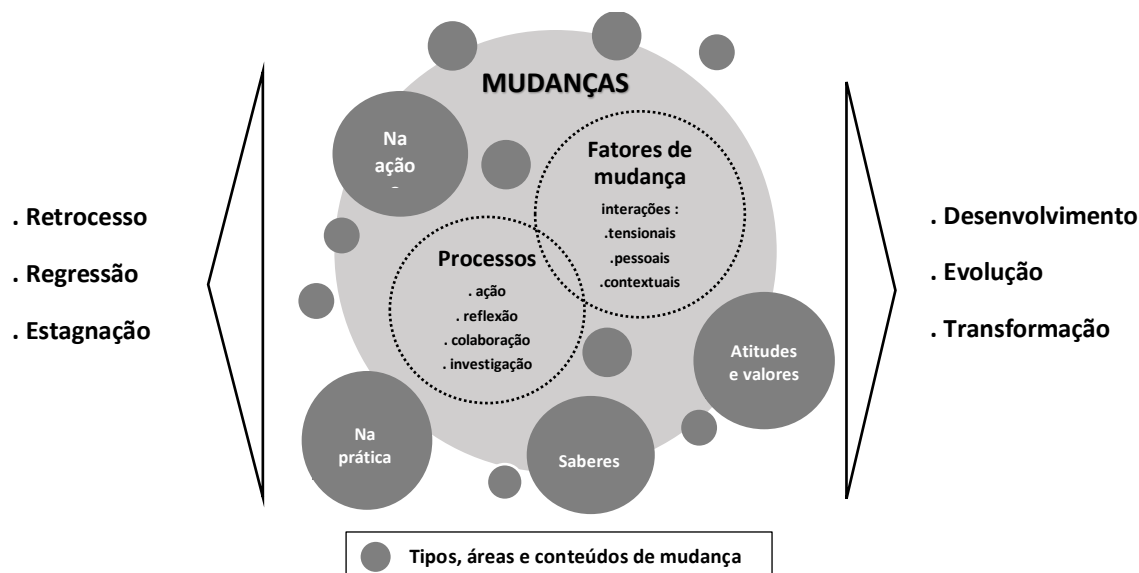


Figura 5. Dimensões operacionalizadas nas mudanças de professores
(Fonte: Simão, Caetano & Flores, 2005, adaptado)

De acordo com os autores, a mudança nos professores ocorrerá da inter-relação existente entre os fatores de mudança, que se desenvolvem das interações tensionais, pessoais e contextuais, face aos processos de mudança utilizados (ação, colaboração, reflexão ou outros). A mudança poderá suceder quanto ao conteúdo (científico, pedagógico ou outros), quanto ao tipo (duradouro ou não) e em diferentes áreas (na ação, na prática, na competência cognitiva ou outros).

A interpretação da figura 5 sugere que as mudanças, a acontecerem, podem pender quer no sentido do desenvolvimento/evolução/progresso, quer no sentido do retrocesso/regressão/estagnação, dependendo do nível de transformação/mudança ocorrido.

Os mesmos estudos revelam que a mudança tende a ocorrer de “forma positiva, alargada e aprofundada quando concorrem, de uma forma consistente, factores facilitadores ao nível dos contextos gerais e específicos e no nível pessoal”, sendo fundamental “a instituição de dispositivos de suporte que permitam uma formação continuada” e um comprometimento do professor “com uma prática reflexiva, uma atitude investigativa permanente e um sentido de autoria dos projectos em que se envolve” (Simão, Caetano & Flores, 2005, pp. 184-185).

Os autores referem, igualmente, que para uma mudança positiva e consistente no professor é muito importante o desenvolvimento de uma

cultura de escola colaborativa e de uma liderança alargada, em que a convergência, a diferenciação, a aceitação mútua e o desafio e confronto de perspetivas sejam facilitadores do desenvolvimento de padrões inovadores ao nível das práticas, do desenvolvimento de teorias da prática contextualizadas (...) (p. 185).

No campo da investigação surgiram várias propostas de modelos explicativos para o desenvolvimento profissional docente. Clarke e Hollingsworth (2002), citados por Marcelo (2009, pp. 16-17), propuseram um modelo de desenvolvimento profissional, cujas mudanças nos professores ocorrem de forma interrelacionada, mediante processos complexos de aplicação de novos procedimentos e da reflexão, em quatro domínios: - domínio pessoal; - domínio das práticas de ensino, - domínio das consequências; - domínio externo (Figura 6).

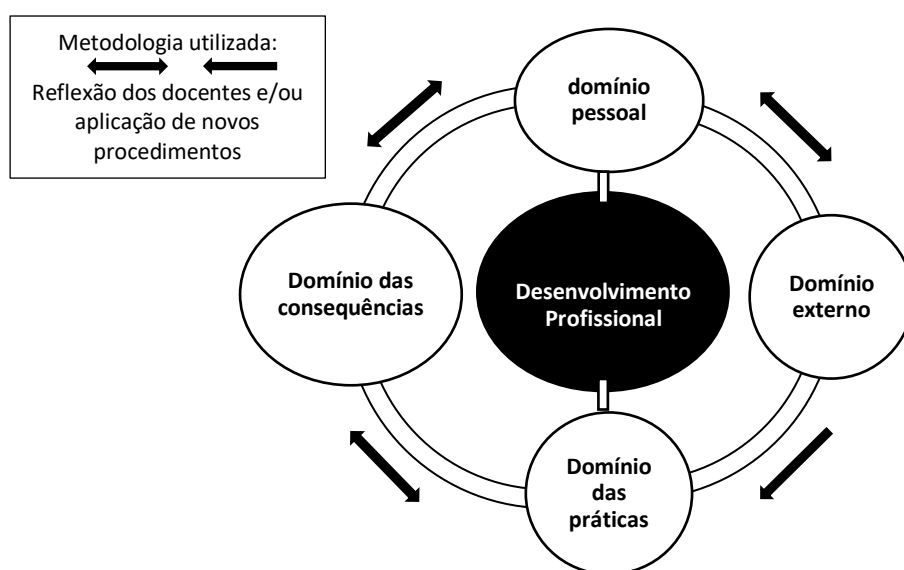


Figura 6. Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional segundo Clarke & Hollingsworth (2002)
(Fonte: Marcelo, 2009, adaptado)

No modelo de desenvolvimento profissional, proposto por Clarke & Hollingsworth (2002), citado por Marcelo (2009, pp. 16-17), a inter-relação do domínio pessoal (saberes, crenças e comportamentos/attitudes) dos professores com a experimentação e prática profissional, com os resultados obtidos e com a influência dos fatores provenientes do meio externo, apoiada na reflexão e na utilização de novas metodologias, constitui a força propulsora necessária à ocorrência de transformações significativas nos professores.

Quando refletimos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, questionamo-nos sobre quais as matérias ou conteúdos que estão em causa ao longo do processo. Da indagação resultam novas questões, sobre o que é que os professores já conhecem, sobre o que devem e precisam de conhecer e sobre o que consideramos relevante para o exercício da função docente.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), citados por Marcelo (2009), o conhecimento para a docência, tendo em conta a origem, o processo e o papel dos professores nesse desenvolvimento, deve versar conhecimentos “para a prática”, “na prática” e “da prática”.

O modelo de Grossman (1990), sobre os conhecimentos indispensáveis nos professores – conhecimento do tema – continua também a fazer sentido, na medida em que

engloba não somente o conhecimento do conteúdo específico como o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas do conteúdo (...) requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos da disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados, a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica. (Fernandez, 2015, p. 507)

Porém, Morine-Dersheimer e Kent (2003), citados em Marcelo (2009), introduziram alterações ao modelo de Grossman (1999), tendo em atenção outros conhecimentos mais recentes. Acrescentaram outros conhecimentos importantes, a aportar aos professores, como são os das áreas pedagógicas e didáticas, relacionando com os processos de ensino e aprendizagem, com os alunos, com a gestão e planificação do ensino e do currículo, as teorias do desenvolvimento humano, história e filosofia da educação, entre outros.

Recentemente, têm surgido muitos estudos que visam, sobretudo, clarificar sobre quais os elementos essenciais que devem fazer parte do conhecimento profissional para o ensino, certos de que, serão eles que nos ajudarão a compreender parte do garante que assegura a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A fase inicial de formação de um professor constitui uma etapa crucial na construção do seu desenvolvimento profissional. De acordo com Estrela e Caetano (2012), a formação inicial é uma “fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional” (p. 220).

Para que tal aconteça é fundamental a forma como o professor formador incute e orienta esse desenvolvimento, ao proporcionar e facilitar o contacto com situações/experiências de docência, incutindo a análise de situações de ensino com base em práticas reflexivas, mas é, sobretudo importante, a forma como o jovem professor encara e processa o seu

desenvolvimento, isto é, “Ele terá de ser pessoa, uma pessoa que tenha consciência da sua actuação” (Sousa, 2000, p. 48).

Na perspetiva de Korthagen (2009), a aprendizagem na formação de professores faz-se numa dinâmica entre duas dimensões: (Fig.7).

- a transferência de conhecimento dos especialistas e a “aprendizagem autodirigida”;
- a aprendizagem do grupo *versus* aprendizagem individual.

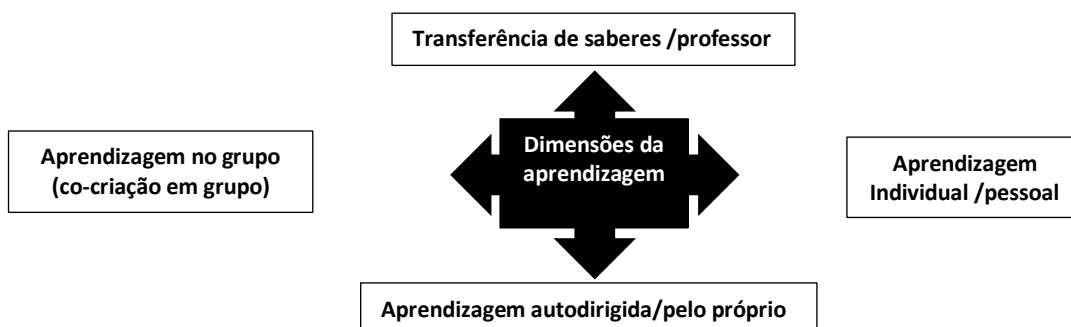


Figura 7. A dinâmica das dimensões da aprendizagem na formação de professores
(Fonte: Korthagen, F. (2009), *In* Flores, M.A., Simão, A.M.V. (Org.), (2009), adaptado)

O autor, ao destacar a aprendizagem desenvolvida pelo próprio professor (auto-orientada), refere que compete ao professor “estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática (p. 44).

Ao longo do processo de formação e desenvolvimento do professor, o estímulo à reflexão sobre os processos de tomada de decisões, quer sejam conscientes ou inconscientes, é fundamental para a tomada de consciência dos seus sentimentos, necessidades e ações. Segundo Korthagen (2009), se a reflexão for profunda e envolver aspetos menos racionais, ela “quase obriga as pessoas a ultrapassar as fronteiras actuais da sua *zona de conforto*: a zona na qual se sentem familiarizados e seguros” (...) “torna os professores conscientes do facto de que o verdadeiro desenvolvimento profissional inclui correr riscos” (p. 50). Considerando a reflexão um processo fundamental, ao longo do desenvolvimento profissional do docente, o mesmo autor considera, contudo, que ela é benéfica se

os professores forem estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais; (...) a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída; (...) essa reflexão seguir uma estrutura sistemática e se essa estrutura for explícita; (...) promover a meta-reflexão; (...) promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares (pp. 50-51)

Na verdade, a reflexão, quando realizada de forma consciente e aprofundada, remexe em aspetos profissionais mas também em aspetos pessoais, apontando para uma visão mais holística do docente, onde a dimensão profissional e a dimensão pessoal são olhadas de uma forma integrada. Para Korthagen (2009), é essencial que o professor inclua na sua reflexão, não só aspetos de índole estritamente profissional mas que, na dimensão pessoal, atinja níveis “mais próximos do núcleo da pessoa” (p. 54), relacionados com as suas crenças, a sua identidade (profissional ou pessoal) ou sobre a sua missão enquanto professor.

Refere, ainda, que “Só quando as pessoas estão prontas para expandir as suas zonas de conforto é que as verdadeiras mudanças ocorrem” (p. 58).

Como adverte Marcelo (2009), “as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e (...) influenciam os processos de mudança (...)” (p. 15). Em contexto de formação inicial de professores, por exemplo, há estudos que revelam que “as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam actividades de desenvolvimento profissional, afectam diretamente a interpretação e a valorização que os professores fazem das suas experiências de formação” (p. 15).

No ensino, em regra, valoriza-se mais a reflexão na dimensão técnica e profissional e raramente se consideram aspetos pessoais do professor como trampolim para o seu desenvolvimento profissional, quando, na verdade, estes são de uma enorme importância para o cuidar e para a relação com os alunos. Tal, não impede, que nós professores, continuemos a nos desenvolver de forma holística, pois como refere Palmer (1998), citado por Korthagen (2009), “O bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica; o bom ensino provém da identidade e integridade do professor” (p. 55), pois, como também advoga Hamachek (1999), citado por Korthagen (2009), “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos” (p. 58).

Infelizmente, a investigação tem revelado que as crenças dos professores “têm apontado explicações sobre o porquê de muitas acções de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 15), o que revela que para proporcionarmos o desenvolvimento profissional dos professores, temos de entender o processo e atender às condições que possibilitam e ajudam nesse crescimento.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a sofrer algumas modificações, fruto da evolução dos processos de ensino e aprendizagem e de entender que se trata de um

processo que se faz caminhando, integrando diferentes oportunidades e experiências ao longo da vida. Assim, cada vez mais se associa o desenvolvimento profissional dos professores ao construtivismo, na medida em que se constrói com o tempo, num comprometimento ativo com as tarefas que desenvolvem.

Na perspetiva de Marcelo (2009), para que se produzam transformações ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, as experiências mais produtivas “são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas” (p. 11).

O referido autor considera que a prática reflexiva, sobre as experiências diárias, e a colaboração, são pilares fundamentais na aquisição de mais conhecimentos e na construção de novas ideias e práticas, estando certo de que o modelo de desenvolvimento profissional a adotar pelos professores, em cada escola, depende dos contextos, das necessidades e das práticas culturais, numa visão mais ampla de desenvolvimento profissional – do desenvolvimento profissional do indivíduo para outro, encaminhado para o desenvolvimento da organização.

A avaliação do desempenho docente tem estado, desde muito cedo, associado à promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Contextualizaremos a ADD, enquanto processo e práticas instituídas pelos normativos legais, na promoção/contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Pese embora a ADD ter experimentado, nas escolas públicas portuguesas, diferentes regulamentos ao longo das últimas décadas, tem estado sempre associada ao propósito da melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes, numa clara alusão ao seu contributo no desenvolvimento profissional dos professores.

Na mesma linha, e em sintonia com a legislação nacional em vigor, o regulamento da avaliação dos professores aplicado na RAM, pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro consagrou, igualmente, que os objetivos da avaliação do desempenho docente, entre outros propósitos, produziria “a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes” (Capítulo II, Secção I, Artigo 3.º). Importa, por isso, refletir sobre algumas das metodologias e práticas induzidas pelo processo da ADD, referidos nos normativos legais, e analisar como poderão impulsionar o desenvolvimento profissional nos docentes.

O facto da avaliação docente ser efetuada entre os pares e haver a implementação de práticas e metodologias que reforçam e fomentam a colaboração e a reflexão individual e conjunta, supõe que, à partida, estejam criadas as condições suficientes para impulsionar o desenvolvimento profissional nos docentes.

Pretende-se que seja posta em prática pelos intervenientes (avaliados e avaliadores) um conjunto de metodologias e práticas supervisivas, que fomentem e concretizem a análise e interpretação de práticas, processos, ações e resultados e que seja dado incentivo à (auto)reflexão *na ação e sobre a ação*, dando espaço para a afirmação de professores reflexivos e criativos.

Alarcão e Canha (2013) vêm na colaboração e na interação, preconizadas e instituídas nas práticas da ADD, uma mais valia, já que todos os “procedimentos que favoreçam a experimentação e a reflexão, tendo em vista uma gradual competência pedagógica, bem como, o desenvolvimento pessoal e profissional dos diferentes elementos participantes no processo” (p. 99), têm um elevado potencial na melhoria do ensino.

Tratando-se de um processo que se realiza entre os pares, o incentivo à relação interpessoal colaborativa, num ambiente positivo e saudável, em que todos se sintam comprometidos, será fundamental. Contudo, alguns autores veem constrangimentos relacionados com a pouca prática de colaboração e partilha entre os docentes.

Segundo Lima (2002), estudos realizados em diferentes escolas “permitem confirmar a escassez dos contactos entre colegas relacionados com assuntos profissionais que vão para além das meras trocas verbais de impressões” (p. 10). Ainda segundo este autor,

as situações de isolamento individual no ensino não são, potencialmente, as únicas inibidoras da mudança educativa e da renovação consistente da prática docente. Existem outros constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial que coartem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua actividade noutros domínios curriculares ou outros níveis de escolaridade.” (...) “surge associada a uma ausência de práticas de colaboração interdisciplinar entre colegas. (p.p.11-12)

A diversidade de interesses, as rotinas e a indisponibilidade de tempo, poderão ser outros constrangimentos apontados para a fraca colaboração entre docentes. Além disso, os professores, ao colaborarem e refletirem em conjunto, mostram ao outro as suas fragilidades, passando a estarem visíveis os pontos fracos dos envolvidos, havendo docentes que se mostram indisponíveis para essa abertura. A avaliação entre pares pode suscitar ainda outros problemas, como sejam as tensões geradas pelo facto de os docentes avaliados não reconhecerem competência nos docentes avaliadores e, conseqüentemente, não acatarem as suas opiniões e decisões.

Day (2010), a propósito da avaliação do desempenho docente em Inglaterra, destaca a importância da reflexão conjunta e partilhada entre os docentes, referindo que, apesar da reflexão individual

ser uma condição necessária para a auto-avaliação, não é suficiente por si só para garantir a mudança e a melhoria. Para que tal aconteça, é necessário o auto-confronto e o desafio por parte de amigos críticos de confiança. (...) As amizades críticas são baseadas em parcerias práticas nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e assentam num objectivo comum e numa preocupação partilhada. (p. 155)

A partilha e a colaboração entre os intervenientes do processo, mediante o incremento de práticas de colegialidade dialogadas e negociadas, são metodologias impulsionadoras no desenvolvimento profissional dos docentes.

Pode-se preconizar no modelo de avaliação docente um acompanhamento centrado no docente (como acontece nas práticas avaliativas da avaliação interna dos docentes da qual a autorreflexão é exemplo), enquanto sujeito ativo promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, mas não deixará de ser importante veicular também uma conceção de supervisão centrada no grupo (avaliadores e avaliados), como potenciadora de uma aprendizagem cooperada. Esta perspetiva assenta na convicção de que é importante promover a comunicação e a partilha entre os intervenientes como estratégia formativa e de desenvolvimento profissional.

No âmbito da componente interna da avaliação, a autoavaliação, requerida aos docentes ao longo do processo de ADD, é considerado um elemento crucial, na medida em que é uma “avaliação que os próprios docentes fazem do seu pensamento, da planificação e das suas práticas, bem como dos contextos em que estas ocorrem” (Day, 2010, p. 152). Não só promove a autonomia profissional, como, também, representa a “demonstração da responsabilidade activa em relação a si próprios” (p. 153) e em relação a todos os elementos da organização escolar. Ao solicitar o relatório de autoavaliação ao docente, pretende-se que este, através da escrita reflexiva/analítica/crítica, descreva, de forma retrospectiva, situações experienciadas ao longo da sua prática educativa.

Segundo Campos e Gonçalves (2010), o professor ao descrever as situações vivenciadas instiga-o a uma introspeção e a “um distanciamento afectivo que permite a avaliação dessas situações e decisões” (p. 18). Muitas têm sido as potencialidades atribuídas ao relatório de autoavaliação, pela reflexão que promove e como um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, as mesmas autoras referem que o registo do anteriormente vivido é “marcadamente subjectivo na medida em que transporta/incorpora as representações e crenças pessoais” (p. 13) de quem relata.

No contexto de ADD em apreço, cabe ao docente avaliador interno, face ao exposto pelo docente avaliado no relatório de autoavaliação, emitir parecer em conformidade com os referenciais em vigor, não havendo espaço para um *feedback* dialogado ou consulta a documentos. Esta situação é muitas vezes apontada, pelos avaliadores internos, como constrangedora pois impede o diálogo e o confronto com documentos que comprovem a veracidade dos factos. Ora, este constrangimento, aliado à escassez de momentos de partilha e de colaboração e ao trabalho docente, tipicamente solitário, poderá concorrer, igualmente, para o avolumar de impedimentos ao desenvolvimento profissional. Quando na prática diária dos professores, e não de forma episódica, se fomenta e se proporciona diferentes práticas de supervisão e há predisposição para trabalhar colaborativamente, a aprendizagem transformadora acontece.

No que concerne ao contexto da componente externa da avaliação, são várias as práticas apontadas como promotoras de desenvolvimento profissional nos docentes. Pese embora os diferendos que possam vir a se verificar, a reflexão em conjunto (avaliador externo e avaliado), nomeadamente nos momentos de reunião de *pré-observação* de aulas, *observação* de aulas, reunião de *pós-observação* de aulas/*feedback* e *reunião final*, constituem, para os docentes envolvidos na ADD, oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à observação de aulas, muitos são os autores que consideram um elemento avaliativo fundamental, sendo um dos métodos mais utilizado nos Estados Unidos e em muitos países europeus (Stronge, 2010).

Na opinião de Zepeda (2006), citado em Stronge (2010), como a melhoria do ensino e dos resultados das aprendizagens dos alunos passa pela qualidade da prestação dos docentes, a “avaliação do ensino nas *salas de aula* torna-se, assim, no primeiro passo para melhorar a instrução e, ao mesmo tempo, para ajudar os professores a analisar as suas práticas” (p. 36).

De acordo com Torroba (1999), citado em Camacho (2011), a observação de aulas também poderá ser útil para “evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos utilizados y las actitudes y comportamientos de propio profesorado” (p. 240). Como refere Reis (2011), a este propósito, a “observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e,

consequentemente, na melhoria da acção educativa” (introdução) considerando, ainda, que tanto é benéfico para os professores observados como para os professores observadores.

No âmbito da ADD, e no que se refere à avaliação final do processo, esta poderá culminar com uma análise e reflexão conjunta (avaliado e avaliadores interno e externo) dos resultados obtidos, recolhidos na observação de aulas, podendo ser acompanhada da apresentação de propostas de melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos (Reis, 2011). Contudo, na perspectiva de Reis (2011), o êxito da observação de aulas depende da “seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos, de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco de observação e as necessidades específicas de cada professor” (p. 7).

Acrescente-se que, o facto da componente externa da ADD se desenvolver numa modalidade entre pares (DA/AE), preferencialmente da mesma área científica (do mesmo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar), pretende-se, acima de tudo, fomentar o espírito colaborativo/cooperativo entre os intervenientes, aportando benefícios no campo do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. Este ambiente colaborativo desejado, tem vindo a ser referido como fundamental, pelo contributo que promove, nomeadamente, no estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização dos propósitos formativos da observação de aulas (Reis, 2011). Como refere Pedro Reis (2011), “torna-se necessário encarar a observação de aulas como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (p. 9).

A avaliação da componente científico-pedagógica, com observação de aulas, foi considerada pelo CCAP (2008), órgão consultivo criado pelo Ministério de Educação, como sendo essencial “pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a atividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional” (p. 12).

Apesar de haver autores que veem na observação de aulas um elemento avaliativo crucial na ADD, Stronge (2010) alerta para o excesso de confiança depositada nas observações formais de aulas, considerando que a utilização de múltiplas fontes de dados é que vai “proporcionar uma visão mais completa e mais justa do desempenho” (p. 35) do professor, advertindo, ainda, para um “potencial artificialismo” (p. 35) quando, para fins avaliativos, se recorre a uma única observação formal ou se há incapacidade de avaliar o professor em outras tarefas.

A ADD, para ser credível e útil, deverá assentar e integrar várias fontes de dados, pois só assim poderá garantir “uma imagem mais realista do desempenho profissional” (Stronge, 2010, p. 37), como também permitirá construir planos de melhoria para o docente em avaliação, mais sólidos, realistas e eficazes. Uma fonte de dados do desempenho do docente não pode estar dissecada de outras fontes de informações, provenientes de outras tarefas realizadas pelo docente, sob pena de a avaliação não corresponder à imagem completa e verdadeira do professor avaliado.

Também, Estrela (2008), considera que apesar da observação de aulas/atividades educativas constituir um meio privilegiado para contactar de perto com “os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” procurando, na medida do possível, a “precisão da situação” (p. 18), ela necessita de ser complementada com outras técnicas para que o ajuizar seja efetuado com a maior fidelidade possível. Há, também, que ter em consideração que num processo de observação a interferência do observador não pode ser descurada na medida em que o seu percurso individual e as suas experiências vividas condicionam a forma como observa o que o rodeia e como avalia a realidade. Na perspetiva de Graça et al., (2011), cada observador tem uma perspetiva diferente em relação ao que observa, considerando que “a realidade, como objeto, é em si única. São os diferentes olhares, as diferentes perspetivas e as diferentes formas de observar e de apreender essa realidade que a tornam única para cada um” (p. 67).

A observação de aulas/atividades educativas, no âmbito da ADD, assume, pois, um carácter muito sensível. O facto dos dados recolhidos, através de documentos de registo, serem utilizados para medir e classificar, é um fator que pesa muito ao longo do processo.

Acresce, ainda, o facto de haver dúvidas relativamente aos resultados (benefícios *versus* perdas), que se produzirão em relação ao docente avaliado, assim como, em relação às competências profissionais dos docentes avaliadores para o desempenho da tarefa. No campo da avaliação docente subsiste algumas incertezas que inquietam, nomeadamente, se as aulas observadas permitirão aferir as reais capacidades profissionais dos docentes e se poderão constituir exemplos do desempenho diário do docente. Todavia, ciente de que uma aula observada não é uma “aula normal”, ela poderá ser vista sempre como útil para o docente avaliado, não só porque envolveu o professor na sua preparação e na reflexão sobre as práticas a desenvolver, mas porque será um contributo para o desenvolvimento profissional do docente (Reis, 2011).

Segundo alguns autores, um sistema de avaliação que preconize a observação de aulas, como elemento de avaliação, apresenta um grau de aceitabilidade mais elevado nas escolas/instituições de ensino onde existe uma cultura de avaliação, cultura de “porta aberta”, onde os professores observam as aulas/atividades educativas de outros colegas, fazendo-o de forma informal e com o objetivo de partilha e análise de práticas educativas. A fraca adesão a uma prática colaborativa de observação de aulas nas escolas, seja como estratégia de apoio/formação e supervisão dos docentes, seja visando diagnosticar aspetos a melhorar, com partilha e reflexão de situações e práticas educativas, têm criado alguns constrangimentos em relação à aceitação da observação de aulas como elemento avaliativo.

O individualismo/isolamento tradicional do trabalho do professor (Neto-Mendes, 2004) e o associar a avaliação docente a uma ação inspetiva da atividade docente, outrora preconizada, em conjugação com a observação de aulas, são aspetos que, também, pesam na avaliação dos professores. Acresce, ainda, a possibilidade de haver, por parte dos docentes avaliados, o não reconhecimento de competências e reduzida credibilidade nos avaliadores, alguns deles sem formação adequada para o desempenho das funções, o que poderá contribuir para algum mal-estar entre a classe docente e para o avolumar de uma conotação negativa em relação à ADD.

Não é consensual, entre os docentes, que a ADD possa proporcionar momentos e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Existem vozes que rejeitam qualquer benefício do sistema de avaliação em relação ao desenvolvimento profissional, considerando-o apenas do ponto de vista da sanção e da seleção. Outros docentes aceitam e encaram o sistema de avaliação como uma oportunidade e uma possibilidade para questionar e aprimorar as suas práticas. Certo é que a conciliação nas escolas, destas duas visões, não é fácil, fazendo com que a avaliação se desenvolva num contexto nem sempre o mais desejável, dominado por sentimentos de desconfiança, de medo e de alguma revolta.

Fica, por isso, entre os docentes, a perceção de que a avaliação docente se reduz a uma questão técnica, que usa o desempenho dos docentes com propósitos sumativos, remetendo para segundo plano o acompanhamento e o trabalho colaborativo.

Neste sentido, Fernandes (2008) adverte que a avaliação “ao contrário do que se poderá pensar, não é uma questão técnica. Passa muito pelas concepções que se tem face aos fenómenos em presença” (p. 12). A obsessão pelos resultados da avaliação poderá desenvolver efeitos indesejáveis, nomeadamente, quando suscita nos docentes avaliados a mobilização de estratégias mais para iludir do que para revelar dúvidas, necessidades e dificuldades.

A avaliação deverá ser conduzida por caminhos intermédios, perspetivada para o progresso e para a emancipação mas também para o controlo e a sujeição, com ajustamento às exigências mas com capacidade de promover mudança.

A visão estratégica e a cultura definidas pela escola, enquanto instituição de ensino, poderão ajudar a amenizar processos difíceis como o da avaliação dos docentes. Existem várias dinâmicas implementadas nas escolas, baseadas em práticas imbuídas de uma cultura colaborativa (a dinâmica de projetos, a partilha de experiências em contexto de sala de aula, entre outras), que poderão constituir experiências facilitadoras de desenvolvimento profissional dos docentes e que, uma vez inculcadas, passam a fazer parte das rotinas diárias dos professores. Como refere Fernandes (2008), a avaliação deve ser vista como parte integrante do projeto educativo da escola e como algo “imprescindível” à escola e que esta “deve fazer parte das *boas rotinas* da escola” (p. 14).

Numa escola, o comprometimento de todos, em particular dos professores, à volta de uma cultura de avaliação, que acredita e está predisposta a isso, poderá ser potenciador de um desenvolvimento profissional sustentado nas escolas. Também a perceção e o acolhimento dados pelos Diretores/Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas, relativamente à ADD, é fundamental, assim como, haver esse entendimento em outros órgãos de gestão intermédia da escola (Coordenadores de Departamento, Conselho Pedagógico e outros).

Neste sentido, Gonçalves e Melão (2014), a propósito de um estudo empírico realizado com o objetivo de compreender as perceções dos diretores de escolas sobre a avaliação do desempenho docente, concluem que “é amplamente consensual entre os diretores de escola que a avaliação docente é importante para o desenvolvimento profissional dos professores e este, por sua vez, é importante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem” (p. 184).

Na perspetiva de Fernandes (2008), os Diretores das escolas/Presidentes dos Conselhos Executivos estão cientes da agitação que a ADD provoca nas escolas, sendo normal que perfilhem modelos de avaliação que gerem consensos e estabilidade nas escolas. Daí que, segundo o autor, a preferência de alguns diretores de escola recaia para um sistema de avaliação “tendencialmente mais objectivo, que não lhes consuma muito tempo e que seja exequível naquele contexto” (p. 28).

PARTE 2. ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II – Metodologia

No capítulo anterior ficou patente que a avaliação do desempenho dos docentes é um processo complexo, multidimensional e controverso junto da classe docente, não só pelos objetivos e finalidades que pretende alcançar mas também pelos procedimentos e instrumentos que implementa.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um dos objetivos da ADD. Envolto em alguma incerteza, no que toca ao seu alcance, pareceu-nos pertinente compreender até que ponto o processo de avaliação do desempenho dos docentes concretiza esse objetivo e averiguar quais os fatores subjacentes, promotores ou não, desse desenvolvimento. Para tal, propusemo-nos a um estudo empírico baseado num Estudo de Caso numa Escola Secundária da RAM.

O propósito da escolha do tema *A Avaliação do Desempenho Docente – (Im)Possibilidades de desenvolvimento profissional*, prende-se, sobretudo, pela sua atualidade e pertinência.

A ADD é um dos temas que mais aflige os professores e que mais controvérsias tem provocado. Alvo de muitas contestações, o modelo atrás exposto, é visto por alguns docentes como um processo inútil e nada promotor de desenvolvimento profissional nos docentes. Julgamos relevante averiguar quais as perceções dos docentes, participantes do estudo, em relação às implicações do processo de avaliação docente no desenvolvimento profissional e compreender os motivos elencados pelos mesmos.

Como tal, pretendemos focalizarmo-nos no seguinte problema:

Qual o impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Profissional dos Docentes avaliados e avaliadores em estudo?

O problema centrar-se-á, também, nas possibilidades e/ou impossibilidades de desenvolvimento profissional nos docentes envolvidos no processo de avaliação do desempenho.

Trata-se de um tipo de estudo em que não nos guiaremos por hipóteses, uma vez que “o investigador não pode possuir à partida uma compreensão suficiente do fenómeno (...) nem das relações entre os factores que eventualmente possam existir” (Sousa, 2009, p. 30). Iremos, por isso, enveredar por uma investigação do tipo exploratório precisamente porque pretendemos

estudar diversas variáveis e as suas interações, para melhor compreender o fenómeno em estudo.

Desde o ano de 2012, com a aplicação do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, que, na RAM, tem havido uma forte participação dos docentes em torno das questões relacionadas com a ADD, desde logo porque assistiu-se à passagem de um sistema de avaliação dos professores assente na autoavaliação para um sistema de avaliação mais complexo, com vários intervenientes e composta por duas componentes, interna e externa, que apoiadas em práticas de supervisão, obrigam a uma mobilização de práticas e de metodologias até então inexistentes.

À componente interna da avaliação, que implica a realização de relatório anual de autoavaliação do desempenho/projeto docente por parte do docente avaliado e, conseqüentemente, a apreciação por parte de um avaliador interno, juntou-se uma componente externa, (entretanto, suspensa em 2015 pela SRRRH), aplicável obrigatoriamente aos docentes nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente ou a docentes integrados na carreira que pretendam avaliação de *Excelente*, cujas práticas envolvem a observação de aulas/atividades educativas e aplicação de grelhas de classificação com avaliação numérica, efetuada por um docente avaliador externo (DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, Capítulo II, Secção I, Artigo 7.º).

Com a suspensão/eliminação da componente externa da avaliação, aliada a um percurso de tempo em que permaneceu o congelamento da carreira docente, a avaliação do desempenho docente decorre, presentemente, em moldes muito semelhantes ao que estava implementado antes da aplicação do referido decreto.

Decorridos os três anos letivos de aplicação do referido regulamento – 2012/2013, 2013/14 e 2014/15 – sendo que foi aplicado, de forma integral, nos últimos dois, importa averiguar a opinião dos docentes participantes no nosso estudo (avaliados e avaliadores) envolvidos no processo de avaliação docente durante este período de tempo, acerca do processo em si, das metodologias e práticas implementadas (com reforço da (auto)reflexão, da partilha/colaboração e da melhoria de práticas) e do impacto no desenvolvimento profissional.

No presente capítulo apresentamos a metodologia da investigação, procurando que esta, atendendo ao objeto em estudo, constitua, por um lado, um processo metódico, flexível e alvo de verificação, e por outro, se caracterize, ao nível científico, pela sistematicidade e rigor exigidas.

Apresentamos, seguidamente, as questões e os objetivos da investigação, a natureza do estudo, a contextualização da escola e dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

São apresentados, posteriormente, os procedimentos adotados na análise e tratamento dos dados – análises estatísticas do questionário, análise de conteúdo da entrevista e análise documental.

2.1. As Questões da Investigação

Neste estudo, interessa focarmo-nos em questões que possam compreender a perceção dos docentes intervenientes, avaliadores e avaliados, acerca da relação existente entre o processo de avaliação do desempenho docente e o seu desenvolvimento profissional. Fará, igualmente, sentido depreender se os docentes envolvidos neste estudo consideram haver fatores que possibilitam e/ou impossibilitam o seu desenvolvimento profissional e se identificam fatores potenciadores e/ou impeditivos do seu desenvolvimento profissional.

As perceções que os docentes têm acerca do processo de ADD, relativamente às questões da sua aplicação, das consequências e dos constrangimentos, serão também aspetos importantes a indagar.

Assim, neste estudo, levantam-se, à partida, as seguintes questões:

- a) Que perceções têm os docentes, avaliadores e avaliados, do processo de avaliação do desempenho docente?
- b) Que perceções têm os docentes, avaliadores e avaliados, envolvidos no processo de avaliação docente, relativamente às possibilidades e/ou impossibilidades de desenvolvimento profissional?
- c) Que perceções têm os docentes, avaliadores e avaliados, acerca dos fatores potenciadores e/ou impeditivos de desenvolvimento profissional?
- d) Que perceções têm os docentes, avaliadores e avaliados, relativamente à aplicação do processo de avaliação, no que toca às consequências e aos possíveis dilemas e/ou constrangimentos para a sua carreira profissional?
- e) Que perceção tem a liderança da escola acerca do processo de avaliação docente, nomeadamente das implicações nos docentes avaliados e avaliadores?

2.2. Os Objetivos da Investigação

O principal objetivo do nosso estudo é averiguar se no universo de participantes em estudo, o novo sistema de avaliação do desempenho docente, quer pelas metodologias e práticas que introduziu, quer pela introdução de mecanismos de supervisão pedagógica, contribuíram ou não para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Enquadrando o tema da investigação com as questões de investigação, anteriormente elencadas, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Conhecer o que opinam os docentes, avaliadores e avaliados, sobre o processo de avaliação do desempenho docente;
- b) Conhecer o que opinam os docentes, avaliados e avaliadores, sobre as possibilidades e/ou impossibilidades de desenvolvimento profissional decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente;
- c) Analisar os fatores potenciadores e/ou impeditivos de desenvolvimento profissional identificados pelos docentes, avaliadores e avaliados, decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente;
- d) Verificar se os docentes, avaliadores e avaliados, face ao processo de avaliação do desempenho docente, identificam consequências, dilemas e/ou constrangimentos para a sua carreira profissional;
- e) Aferir quais as perspetivas da liderança da escola face à avaliação do desempenho docente e às possibilidades de desenvolvimento profissional nos docentes envolvidos.

2.3. Natureza do Estudo – Estudo de Caso

A metodologia escolhida numa investigação é o meio que vamos utilizar e que permitirá realizar um percurso sistemático e consentâneo. No campo das ciências da educação podemos optar por vários métodos de investigação consoante o tema e o problema escolhido pelo investigador e, de acordo com o método (ou métodos) escolhido, há depois um conjunto de procedimentos a ele associados. A opção do investigador pelo método de investigação, se quantitativo, qualitativo ou eclético, é muito importante e pensamos que a escolha tem de recair pelo método que poderá ser mais útil para o estudo.

Segundo Sousa (2009), a propósito da comparação de métodos de investigação, não existem “métodos melhores do que outros mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido” (p. 32). Segundo o mesmo autor, e baseando-se em estudos realizados em diferentes países nos últimos cinco anos, há uma tendência entre os investigadores em educação, em optar por metodologias diversificadas, isto é, não só pelo método quantitativo ou só pelo método qualitativo, mas por metodologias ecléticas, que consigam tirar partido do cruzamento de informações de diferentes métodos.

Face ao tema do estudo, enveredámos por um estudo de natureza mista, seguindo um processo sobretudo eclético, com aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista e análise documental, por poder possibilitar uma análise que melhor responderá aos objetivos elencados.

Começamos por uma fase quantitativa, com aplicação de inquérito por questionário, que segundo Ghiglione e Matalon (1993) permitirá “uma inferência estatística através da qual se verificam as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas.” (p. 115).

Seguiu-se a fase qualitativa, onde privilegiámos o inquérito por entrevista de cariz semiestruturada e aberta e pela análise documental. Ponderou-se a hipótese de recorrer a uma fase qualitativa suplementar que, a existir, serviria para “ajudar a interpretar certos resultados inesperados” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 116) decorrentes da aplicação da fase quantitativa através de inquérito por questionário, a qual não se veio a verificar.

Pretendeu-se, assim, enveredar por uma metodologia que nos conduza a interpretações de âmbito geral.

Estamos cientes de que, por um lado, é importante “conservar a especificidade de cada indivíduo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 121) quando aplicamos o questionário por entrevista e, por outro lado, sabemos que quando aplicamos o inquérito por questionário “não há uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva, da coerência das respostas de um só indivíduo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 120).

Procurou-se, por isso, encontrar um ponto de equilíbrio que nos permita chegar a conclusões/inferências numa perspetiva geral.

2.3.1. O Paradigma Qualitativo

Quando a opção do investigador é pela utilização da metodologia qualitativa, segundo Sousa (2009), parte-se do princípio que “a realidade não será objetiva, nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram” (p. 31). É uma metodologia que procura compreender os mecanismos relacionados com certos comportamentos, atitudes e funções, preocupando-se mais com a compreensão e interpretação dos fenómenos do que propriamente a sua quantificação. Também Ghiglione e Matalon (1993) são de opinião que uma abordagem deste género faz sentido quando “temos ainda poucas hipóteses e quando mal sabemos como colocar o problema à população a inquirir” (p. 115), dando indicações de que poderá ser útil numa fase inicial da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita esclarecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

Este tipo de metodologia recorre a procedimentos empírico-dedutivos e hermenêuticos, isto é, pode ser utilizada na compreensão de fenómenos e na interpretação de dados provenientes da análise de conteúdo de textos e de respostas a perguntas abertas de questionário (Sousa, 2009). Os dados recolhidos poderão incluir transcrições, documentos pessoais e outros registos oficiais e a análise dos dados enfatiza a descrição, a indução e as perceções pessoais.

De acordo com Sousa (2009), são investigações que aceitam a subjetividade e a intuição no processo de investigação, baseadas em descrições pessoais e opiniões individuais, inclusivamente a opinião empírica do investigador.

Na investigação qualitativa

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Também de acordo com Bento (2011), uma análise qualitativa pressupõe “A organização e a interpretação de dados narrativos, não numéricos, com o propósito de descobrir dimensões e padrões importantes de relações” (p. 51). Ainda segundo o mesmo autor, quando recorremos a este tipo de análise “devemos efetuar uma valorização do processo de análise” (2015, p. 85), aplicando a triangulação para verificação dos dados como técnica de investigação, cruzando diferentes fontes de informação, diferentes métodos de recolha de dados ou informações de vários investigadores sobre o mesmo assunto. Nesta perspetiva, os investigadores dão particular importância à forma como diferentes indivíduos veem um determinado fenómeno, isto é, preocupam-se com as perspetivas dos participantes e registam, da forma mais rigorosa possível, as opiniões e interpretações dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

O presente estudo, na perspetiva do paradigma qualitativo, guiou-se por um *Estudo de Caso*.

Bento (2015), considera que o estudo de caso é “uma abordagem (de investigação) metodológica que se caracteriza por envolver um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (p. 67). Segundo Yin (2005), “o poder diferenciador do estudo de caso é a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefactos, entrevistas e observações (...)” (pp. 26-27). Ainda de acordo com o mesmo autor, o estudo de caso é uma estratégia que é utilizada “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 19).

A grande vantagem do estudo de caso, segundo Bell (2002), é o “facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (p. 23). Normalmente, os investigadores pretendem, com o estudo de caso, compreender fenómenos sociais complexos, associados a acontecimentos do quotidiano dos participantes.

De acordo com Sousa (2009), o estudo de caso

visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (pp.137-138)

Os estudos de caso podem ser de vários tipos: exploratório, descritivo e explanatório, que, segundo Yin (2005), não havendo uma delimitação clara entre eles, obedecem, contudo, a características diferentes.

No nosso estudo, de acordo com os objetivos traçados, o estudo de caso foi do tipo *exploratório*, já que foi valorizado o levantamento e a análise de registos, como também foi, possivelmente, um estudo empírico novo.

No campo da investigação em educação, várias preocupações são manifestadas - alguns autores consideram os estudos de caso estratégias pouco rigorosas e acham que “fornecem pouca base para fazer uma generalização científica” (Yin, 2005, p. 29). Mas também existem ganhos, pois como refere Sousa (2009), “A principal vantagem do estudo de caso consiste exatamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica” (p. 139).

No contexto do paradigma em apreço, foram utilizados os dados do inquérito por entrevista realizado ao Presidente do Conselho Executivo (PCE) da escola em estudo, os dados do inquérito por questionário efetuado aos docentes participantes (docentes avaliados e avaliadores) no estudo, particularmente na parte que contemplou questões abertas, e os dados da análise documental realizada a documentos produzidos pela escola em estudo, nomeadamente, o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Plano Anual de Atividades/Formação (PAE/PAF).

2.3.2. O Paradigma Quantitativo

Neste estudo recorreremos também a uma abordagem quantitativa por nos parecer que o cruzamento de diferentes dados, qualitativos e quantitativos, por partirem de pressupostos diferentes, poderão ser úteis no contexto da investigação a que nos propusemos.

Uma das vantagens apontadas ao estudo quantitativo é a “intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções”

(Dalfovo et al., 2008, p. 7). Na perspetiva de Alves (2013), um estudo desta natureza procura “explicar, predizer e controlar os fenómenos” (p. 233), de forma objetiva. De acordo com Bento (2015), o paradigma quantitativo vê-se refletido na “filosofia positivista de como geramos o conhecimento. Como refletido nas ciências exatas e na psicologia, o positivista acredita que há factos com realidade objetiva que podem ser expressos numericamente” (p. 11).

É na perspetiva de Bento (2015), de que “as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando suas próprias visões a um determinado problema” (p. 13), razão pela qual integramos, também, um instrumento de pesquisa de cariz quantitativo.

Neste contexto, foi aplicado um inquérito por questionário a todos os docentes da escola em estudo, após autorização dos órgãos diretivos da escola colaborante.

2.4. O Contexto do Estudo de Caso – a Escola e os Participantes

Quando se partiu para o presente estudo no campo da educação, a escolha do contexto e dos participantes foi determinante. Tendo por base a confidencialidade e o anonimato da Escola e dos participantes do estudo, a escolha da escola, designada ficticiamente por “EICA”, recaiu sobre a que, nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, teve maior número de docentes (avaliados e avaliadores) envolvidos no processo de avaliação docente, no âmbito da aplicação do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro na RAM (*Fonte: SRERH/CACEAD, 2015*).

Não podíamos estar mais de acordo com Lima (2006), quando diz que “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (p. 145). Foi esta a postura que nos guiou ao longo do presente estudo.

A Escola “EICA” encontra-se situada na Região Autónoma da Madeira, no Concelho do Funchal. Escola construída no “Estado Novo” foi, ao longo de muitos anos, uma referência nos Ensinos Técnico, Profissional e Artístico, tendo atualmente várias vertentes curriculares que ministra ao Ensino Secundário. Nas instalações da escola funcionam turmas de alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF) e de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Os participantes envolvidos num estudo são aqueles que permitem obter resposta ou respostas para o problema inicialmente formulado e objetivos delineados, daí que seja necessário especificar a sua natureza, dimensão e em que âmbito é que ela se situa (Sousa, 2009). Ainda segundo o mesmo autor, “Para que uma amostra possa ser considerada como representativa da população, terá que possuir todas as características desta e nas mesmas proporções” (p. 66).

No ano letivo de 2016/2017, ano de aplicação dos inquéritos por entrevista e por questionário aos participantes da escola, funcionavam cerca de setenta turmas de alunos do Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos, dezasseis turmas dos Cursos Profissionais e onze turmas de alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e de Educação e Formação de Adultos (EFA). Dispunha de um universo de duzentos e oitenta e oito professores, distribuídos por dezasseis Grupos de Recrutamento.

Os participantes deste estudo foram os docentes que durante os anos letivos de 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015 foram alvo do novo sistema de avaliação do desempenho docente, nas componentes interna e externa de avaliação docente, e os que permitiram, em parte, a análise situacional de “um determinado acontecimento (...) do ponto de vista de todos os participantes” (Bogdan & Biklen, 2009, p. 93).

No que concerne ao número de participantes do estudo, inicialmente propusemo-nos em abranger os duzentos e oitenta e oito (288) docentes, o total dos docentes da escola, mas apenas colaboraram no estudo cento e quarenta e quatro (144 - 50%). O PCE da escola também fez parte do conjunto dos participantes. A opção de envolver todos os docentes da escola prendeu-se com o facto de pretendermos abranger a maior diversidade de situações possíveis, nomeadamente docentes em diferentes escalões da carreira docente e docentes que tivessem passado por diferentes experiências (situações de avaliado, de avaliador interno e/ou externo, elementos da SADD ou nenhuma situação anterior) no contexto da ADD.

A participação do PCE da escola foi por nós considerada fulcral por entendermos que, no âmbito do regulamento da avaliação do desempenho docente em vigor, tendo por base o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, faz todo o sentido atendermos, também, à sua perceção, no que toca ao processo em si e suas implicações.

2.5. A Recolha dos Dados

A recolha de dados baseia-se na ideia de que são os procedimentos necessários e que vão consubstanciar o nosso estudo, permitindo progredir em direção a um ou mais objetivos. As técnicas e os instrumentos de recolha de dados devem constituir, por isso, elementos diversificados e devem, na medida do possível, ser complementares. De acordo com Sousa (2009), a recolha de dados deve ser “o mais exaustiva possível” por forma a que o investigador tenha dados suficientes para posterior análise. Ainda de acordo com o mesmo autor, as técnicas e instrumentos de recolha de dados “são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações, (...) os mais usuais são a vídeogravação, testes, questionários, entrevistas, incidentes críticos, *check-lists*, matrizes, descrições, análise de conteúdo e análise documental” (p. 181).

No contexto deste estudo, as técnicas utilizadas foram os inquéritos por entrevista e por questionário e a análise documental.

Apesar do inquérito, nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), ter o inconveniente de o investigador dispor apenas “do que a pessoa pôde ou quis dizer” (p. 16), ainda de acordo com os mesmos autores, a opção pelo inquérito arroga-se importante

Pela necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, comportamentos cuja observação direta, mesmo que possível, levaria demasiado tempo, (...) Somos ainda obrigados a recorrer a este método para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc, que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea (pp.14-15).

No que toca aos inquéritos utilizados, uma vez que o conteúdo das questões procurou debruçar-se sobre opiniões e/ou preferências, eventualmente também atitudes, propusemos a aplicação de um inquérito por questionário, numa fase inicial, e um inquérito por entrevista numa segunda fase.

Num **primeiro momento** foi fornecida informação ao Diretor Regional de Inovação e Gestão (DRIG) da SRERH sobre o estudo a desenvolver e solicitada autorização para consultar documentação produzida pela DRIG, nomeadamente pela CACEAD, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (cf. Anexo I).

Após a escolha do contexto escolar onde se desenvolveria o estudo, passámos ao **segundo momento** que consistiu em contactar com o PCE da escola em estudo que, mediante o tema e os objetivos do estudo, autorizou a sua implementação.

Nesse contacto, foi solicitada autorização para a aplicação de um inquérito por questionário a todos os docentes da escola, assim como pedida a sua participação num inquérito por entrevista (cf. Anexo II).

Na referida ocasião, facultámos a informação sobre a eventual necessidade em consultar e analisar documentos oficiais da escola (PEE e PAE/PAF) e documentos inerentes ao processo de ADD da escola, disponíveis na página oficial *online* da escola.

2.5.1. Inquérito por Questionário – Caracterização dos Participantes

Em relação ao inquérito por questionário, a aplicar a todos os docentes da escola em estudo, considerou-se que este instrumento de recolha de dados, atendendo ao tema e aos objetivos pretendidos, seria um elemento que possibilitaria inquirir um número significativo de sujeitos, permitindo uma abordagem mais abrangente sobre as perceções dos docentes sobre o processo de avaliação, na altura, em curso.

Neste contexto, Fortin et al., (2009) também referem que o questionário é um meio “rápido e pouco dispendioso” de “natureza impessoal” e com a vantagem de conceder o “anonimato das respostas” (p. 387), permitindo que os sujeitos se expressem livremente.

Considerou-se que, em relação ao tipo de estudo, o questionário teria de apresentar uma tipologia de questões diversa, tendo-se optado por uma tipologia mista, com questões fechadas mas recorrendo, também, a uma metodologia aberta, isto é, com questões que dessem possibilidade a respostas livres, demoradas e com pormenores, dando “à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 129).

Segundo Sousa (2009), “Os questionários objetivam-se mais para as opiniões, interesses, desejos, pensamentos e atitudes, que dada a sua subjetividade são mais difíceis de formular operacionalmente” (p. 205). Cientes das dificuldades, procurou-se ultrapassar os problemas inerentes à elaboração e análise das questões de opinião, numa perspetiva de minimizar as suas implicações.

No âmbito do estudo, foi elaborada, primeiramente, uma versão pré-teste do questionário (cf. Anexo III) com o intuito de detetar alguma imprecisão e/ou inadequação na redação das questões e/ou na sua estrutura.

De seguida, foi aplicado, em formato de papel, a dez docentes de uma outra escola da RAM. Durante a sua elaboração foi dada particular atenção à clareza e à consonância das questões, enquadradas por secções e que se afiguraram nas modalidades de perguntas fechadas e abertas. Após o *feedback* dado pelos docentes, que realizaram o pré-teste, o questionário manteve a sua estrutura inicial, havendo apenas necessidade de acrescentar duas questões às Secções 3, 4 e 5 e melhorar uma das questões ao nível da redação (Secção 2, questão 2.3.).

O questionário, na sua versão final, (cf. Anexo IV) contemplou uma *nota introdutória* e 5 *Secções* de questões, estruturadas de forma sequencial: (Quadro 2)

- A *Secção 1* integrou dez questões fechadas, no âmbito dos dados pessoais e profissionais;
- A *Secção 2* integrou trinta e três questões fechadas (12 questões nas escalas *Desconheço / Conheço mas pouco/Conheço razoavelmente bem/Conheço muito bem; Sem opinião/Discordo/Concordo parcialmente/Concordo plenamente*, entre um leque de opções e 21 questões com indicação da escolha, no âmbito das conceções sobre o processo de ADD);
- A *Secção 3* integrou doze questões fechadas na escala *Discordo totalmente/Discordo/Sem opinião/Concordo/Concordo totalmente*, entre um leque de opções e uma questão aberta, no âmbito das perceções das práticas desenvolvidas na ADD;
- A *Secção 4* integrou doze questões fechadas na escala *Discordo totalmente/Discordo/Sem opinião/Concordo/Concordo totalmente*, entre um leque de opções e uma questão aberta, no âmbito das perceções sobre os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional;
- A *Secção 5* integrou doze questões fechadas com indicação da escolha entre um leque de opções e uma questão aberta, no âmbito das perceções sobre os constrangimentos da ADD.

Quadro 2 – Estrutura do Inquérito por Questionário (Síntese)

Nota introdutória – Enquadramento do estudo e apresentação dos objetivos da investigação			
Secções	Objetivos	Tipo de questão	Número de itens
1 - Dados pessoais e profissionais	Caracterização dos inquiridos (1.1. a 1.7.)	Fechadas	10
2 - Conceções sobre o processo de ADD	2.1. Posicionamento em relação ao processo de ADD	Fechadas	6
	2.2. Opinião sobre o processo de ADD	Fechadas	6
	2.3. Conceções acerca das características dos docentes intervenientes na ADD em termos de relação interpessoal e de comunicação	Fechadas	7
	2.4. Conceções acerca das competências do docente avaliador	Fechadas	7
	2.5. Práticas de supervisão desenvolvidas	Fechadas	7
3 - Perceções das práticas desenvolvidas na ADD	3.1. e 3.2. Perceções sobre as práticas desenvolvidas na ADD	Fechadas	12
		Abertas	1
4 - Perceções sobre os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional	4.1. e 4.2. Perceções sobre os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional	Fechadas	12
		Abertas	1
5 - Perceções sobre os constrangimentos da ADD	5.1. e 5.2. Perceções sobre os constrangimentos da ADD	Fechadas	12
		Abertas	1

Antes da aplicação do questionário certificámo-nos da sua pertinência, fiabilidade e neutralidade. Após a sua validação procedeu-se a toda a logística inerente à sua aplicação na escola em estudo, seguindo as diretrizes propostas pelo PCE da escola, no sentido de agilizar a sua aplicação no tempo previsto.

Os questionários foram entregues, em formato de papel, a todos os docentes da escola, que, devidamente acondicionados em envelopes, foram distribuídos pelos Delegados dos respetivos Grupos Disciplinares, em dia de Reunião Mensal de Grupo.

O preenchimento efetuou-se entre os dias 01 e 17 de fevereiro 2017, período após o qual os Delegados de Grupo fizeram chegar as respostas à investigadora por via do Conselho Executivo da escola.

A participação dos docentes, todos do Ensino Secundário, foi na ordem dos 50% visto que, de um total de duzentos e oitenta e oito professores, colaboraram no preenchimento cento e quarenta e quatro (144).

Numa primeira análise aos questionários, constatamos que, desde que o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, entrou em vigor na RAM, dos 144 docentes inquiridos, **92 docentes** (64%), já tinham sido alvo de avaliação do desempenho docente e **52 docentes** (36%), não tinham sido sujeitos a ADD (Gráfico 1).

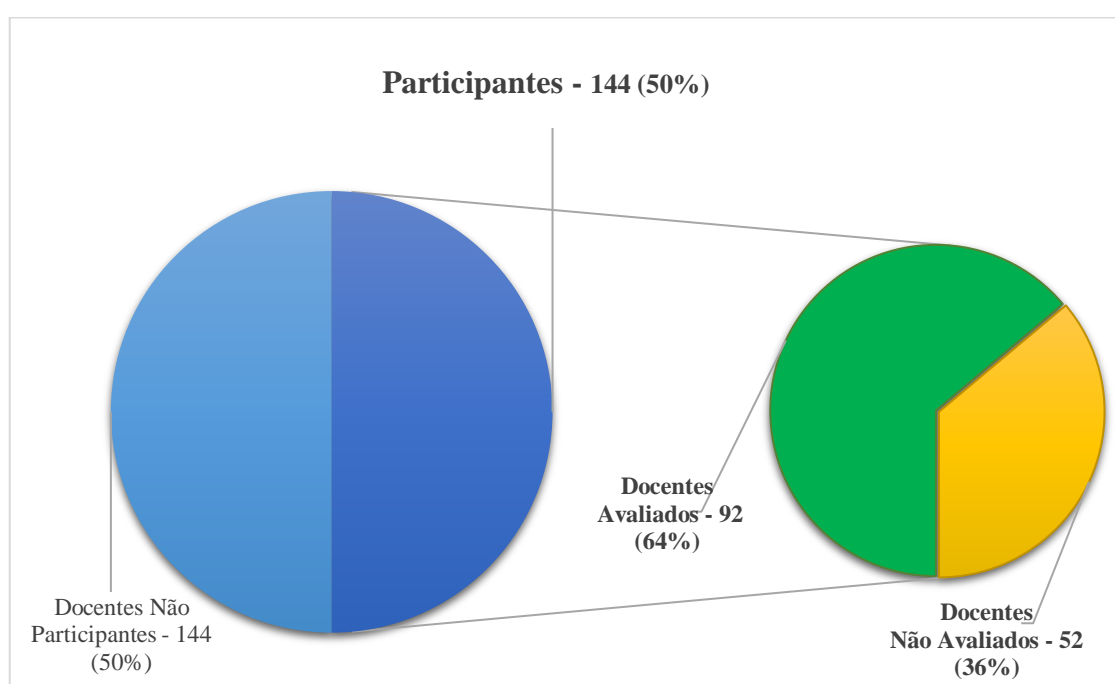


Gráfico 1 – Número de participantes do estudo e respetiva distribuição em função da aplicação da ADD, de acordo com o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro (Docentes avaliados e não avaliados)

A caracterização dos cento e quarenta e quatro professores participantes foi realizada em função das respostas dadas pelos docentes inquiridos, em algumas variáveis pessoais e profissionais constantes na primeira secção do questionário.

Assim, considerando o nível etário dos docentes inquiridos, constatamos que a sua maioria (cerca de 78%) se situa entre os 41 e os 50 anos de idade e mais de 50 anos de idade (Gráfico 2).

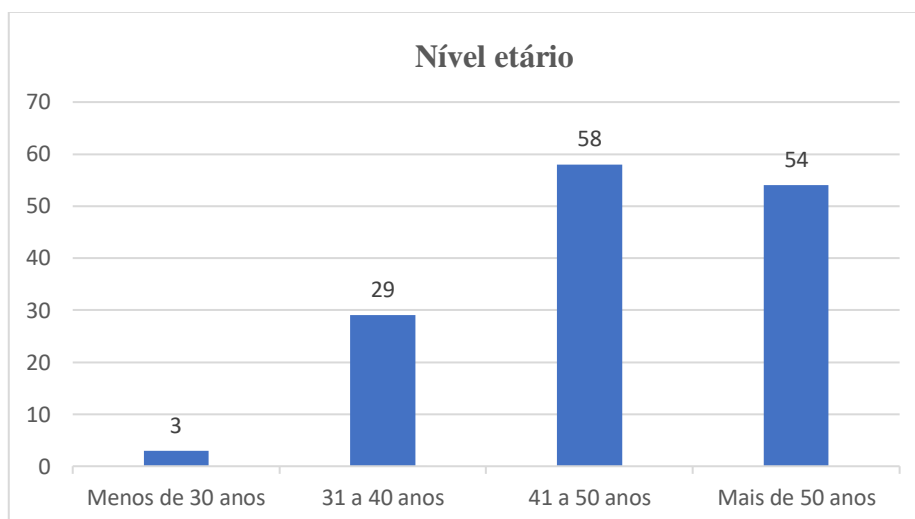


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes em função da idade

Pela análise do Gráfico 3, apuramos que a maioria dos professores inquiridos pertence ao género feminino (cerca de 67%).

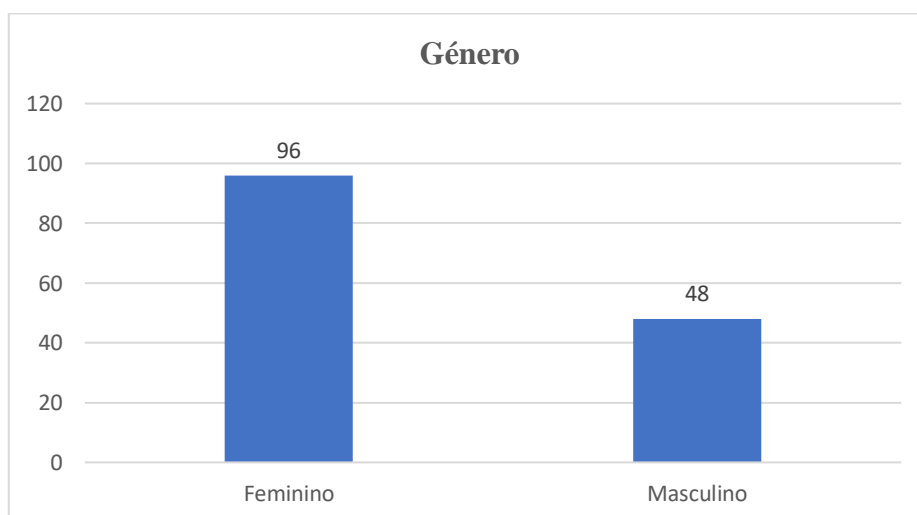


Gráfico 3 – Distribuição dos participantes em função do género

Considerando a Formação Académica dos participantes, constatamos que a maioria dos professores participantes (cerca de 74%) possui o grau de Licenciatura, havendo uma reduzida parcela de professores com Bacharelato, Mestrado, Curso de Pós-graduação e Doutoramento (Gráfico 4).

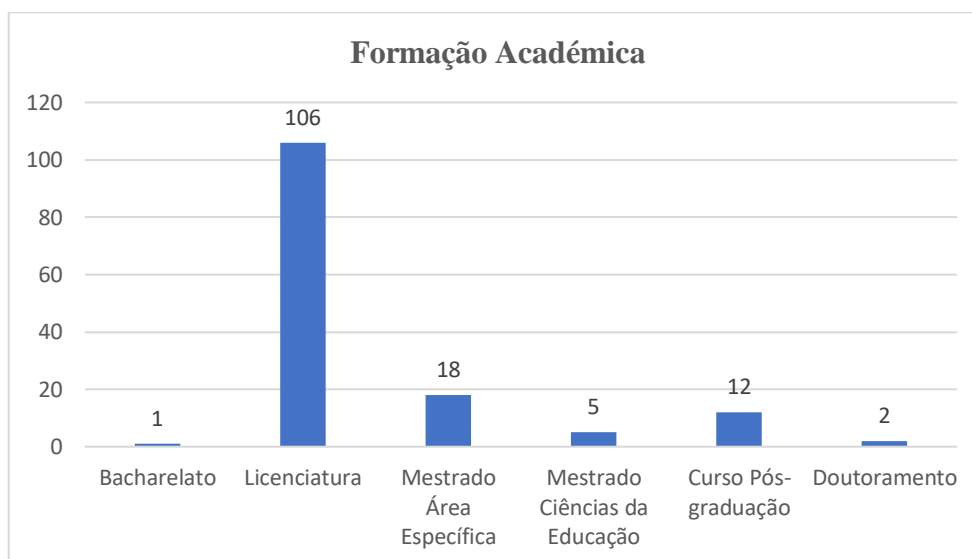


Gráfico 4 – Distribuição dos participantes em função da Formação Académica

Quanto ao tempo de serviço na carreira docente (até à data de preenchimento do questionário) verificamos que a maioria dos docentes (cerca de 72%) possui entre 11 a 30 anos de serviço (Gráfico 5).

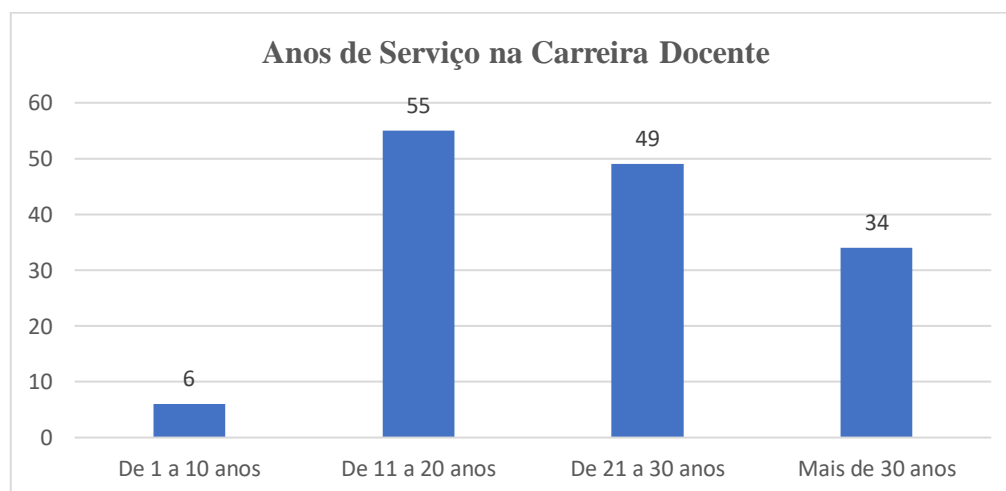


Gráfico 5 – Distribuição dos participantes em função dos Anos de Serviço na Carreira Docente

Analisando o gráfico 6, observamos que, ao nível da categoria profissional, os docentes participantes pertencem na maioria (cerca de 51%) ao Quadro da Escola (PQE).

Seguiu-se os Professores de Quadro de Zona Pedagógica afetos à escola (PQZP) (cerca de 30%), Professores de Quadro de Zona Única afetos à escola (PQZU) (cerca de 12%), Professores de Quadro de escola destacados/requisitados (PQE) (cerca de 3%), Professores do Quadro de Zona Pedagógica destacados/requisitados (PQZP) (cerca de 3%), Professores do Quadro de Zona Única destacados/requisitados (PQZU) (cerca de 3%) e Professores Contratados (PC) (cerca de 4%).

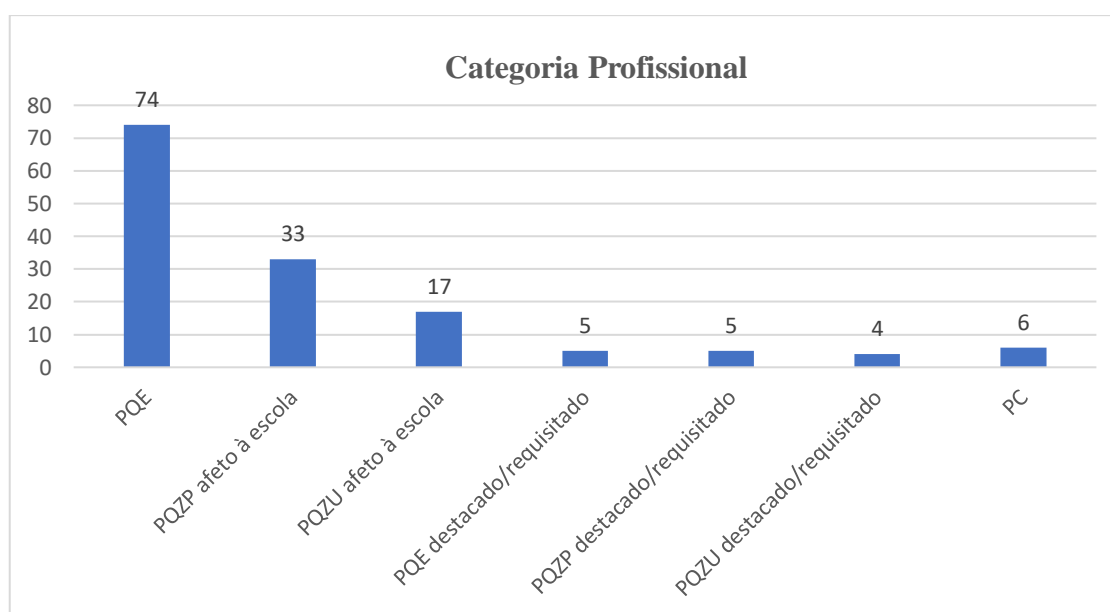


Gráfico 6 – Distribuição dos participantes em função da Categoria Profissional

Considerando os dez escalões da carreira docente, verificamos, através da análise do Gráfico 7, que os docentes participantes ocupam, maioritariamente (cerca de 49%), os três primeiros escalões da carreira, estando os restantes distribuídos pelos outros escalões.

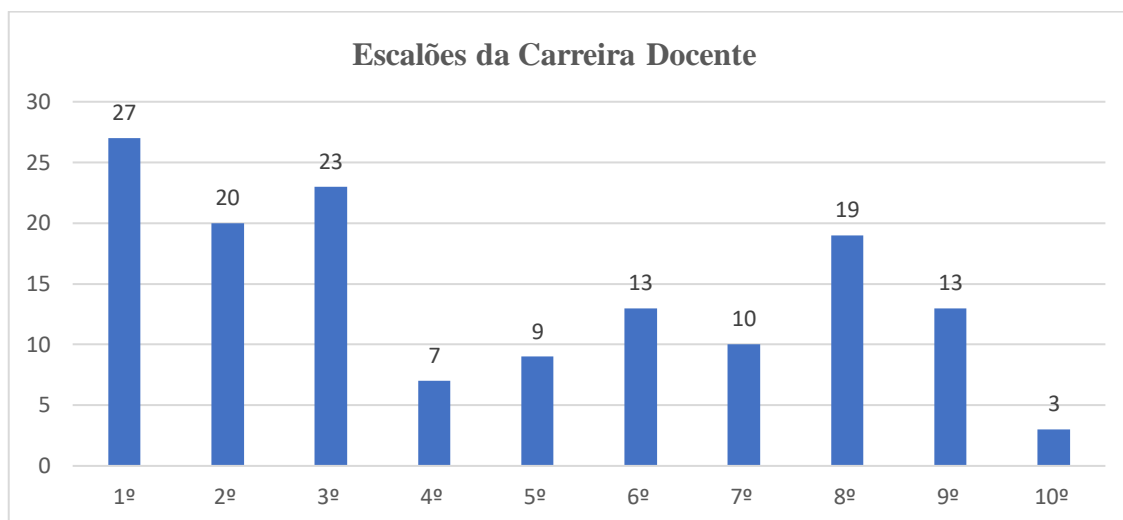


Gráfico 7 – Distribuição dos participantes em função dos Escalões da Carreira Docente

No que toca às implicações que o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, teve, em relação à ADD dos 144 docentes participantes, verificamos, como foi anteriormente mencionado (Gráfico 1), que 92 docentes foram alvo de avaliação.

Dos 92 docentes sujeitos a avaliação do desempenho docente, 75 docentes (82%) foram alvo, apenas, de avaliação na componente interna e 17 docentes (18%) foram alvo de avaliação nas componentes interna e externa (Gráfico 8).

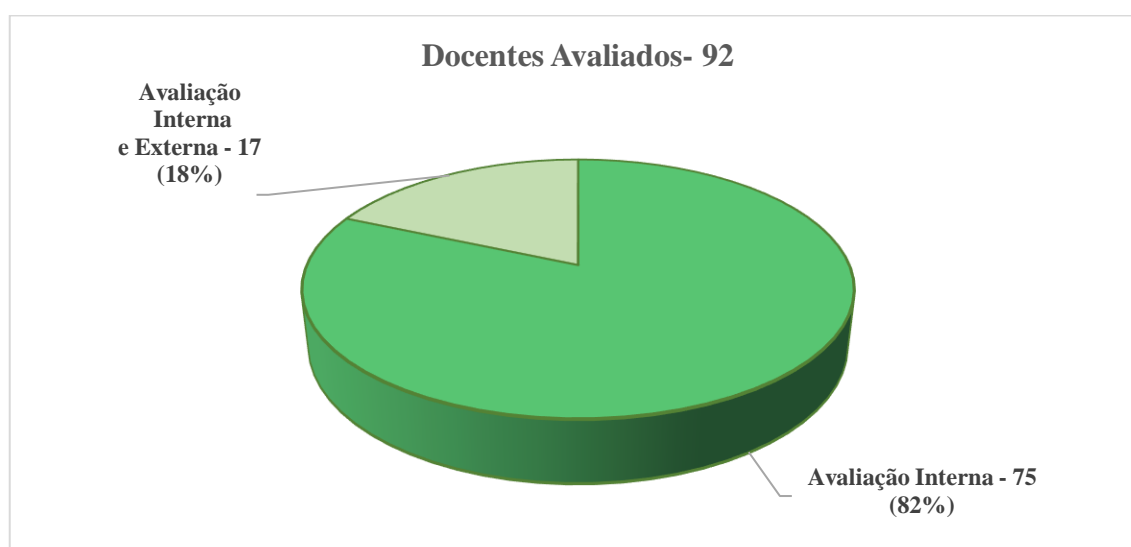


Gráfico 8 – Distribuição dos participantes avaliados, segundo o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, em função da componente da avaliação do desempenho docente a que foram sujeitos

Por fim, considerando os cargos desempenhados pelos docentes participantes no âmbito da avaliação do desempenho docente, constatamos que, dos **92 docentes avaliados**, **16** desempenharam vários cargos (**CDC**) relacionados com o processo de ADD, nomeadamente, avaliadores internos (AI) e externos (AE) e membros da SADD.

Destes 92 docentes, **76** não desempenharam cargos (**SDC**) neste contexto (Gráfico 9).

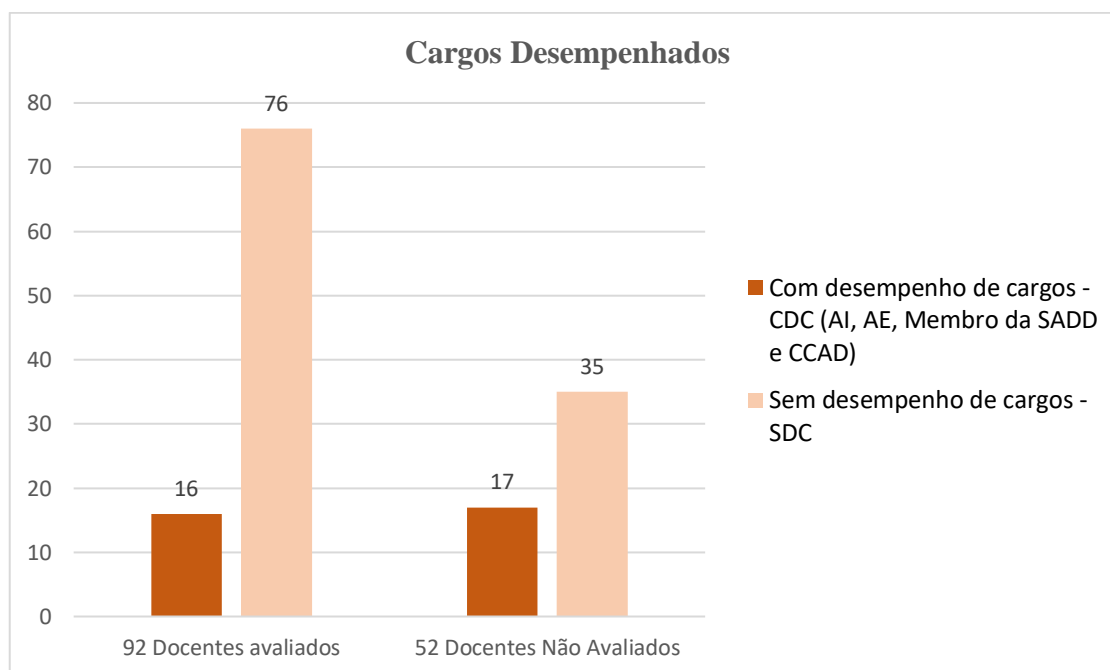


Gráfico 9 – Distribuição dos participantes em função dos cargos desempenhados no âmbito do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro

Da análise ao gráfico 9, podemos constatar, também, que dos **52 docentes não avaliados**, **17** docentes exerceram vários cargos (**CDC**), entre os quais, AI, AE, membros da SADD e membros da CCAD da SRERH.

Neste conjunto, **35** docentes não desempenharam quaisquer cargos (**SDC**) relacionados com a ADD.

Fazemos notar que do conjunto de todos os participantes do estudo, a maioria dos docentes (**111- 77%**) não desempenharam funções relacionadas com cargos (SDC) em contexto de ADD.

Apenas **33 (23%)** dos docentes estiveram diretamente implicados no exercício dessas funções (Avaliador Interno, Avaliador Externo, membros da SADD e da CCAD).

2.5.2. A Entrevista: Caracterização do Entrevistado

O inquérito por entrevista foi realizado ao Presidente do Conselho Executivo da Escola (PCE). Consideramos que a liderança duma escola, pelas funções que desempenha, nomeadamente no âmbito da ADD, e pela forma como vê o processo, é determinante para a sua consecução. Consideramos que este tipo de sujeito, atendendo ao conhecimento que tem do contexto escolar, poderá constituir fonte privilegiada de informações-chave para a investigação.

Além desta sua relevância para o estudo, achamos que estes “informantes”, “não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre o assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias” (Yin, 2005, p. 117).

Na perspetiva de Sousa (2009), a entrevista permite que “se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (p. 247).

Quivy e Campenhoudt (2008) mencionam que a entrevista apresenta vantagens. Referem, por exemplo, que os benefícios podem ser

O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência; a sua linguagem e as suas categorias mentais (p. 194).

Não podemos, contudo, descurar a existência de algumas desvantagens que, do ponto de vista de Sousa (2009), entre outras, podem conferir “menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato” (p. 248).

No presente estudo optou-se por uma entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista segue um guião com perguntas, previamente elaboradas, sendo estas colocadas ao entrevistado de forma flexível, à medida que o desenrolar da conversa ocorre, permitindo que o entrevistado exprima “as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade” (Sousa, 2009, p. 249).

O guião da entrevista foi cuidadosamente preparado, apresentando uma sequência de questões que atende às variáveis que se procurou medir.

Nessa ordem de ideias, pretendeu-se conhecer junto do entrevistado, quais as conceções sobre a ADD no âmbito geral e as conceções sobre o modelo de avaliação dos docentes, de acordo com o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.

O guião foi estruturado em duas partes: Parte I e Parte II. Pretendeu-se, na parte I, conhecer o entrevistado aos níveis pessoal e profissional e, na Parte II, conhecer as suas conceções relativamente à ADD. A Parte II foi dividida em duas secções:

- Secção I – Conceções sobre a ADD no âmbito geral, que contemplou 8 questões;
- Secção II - Conceções sobre o modelo de ADD configurado no DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, que contemplou 7 questões.

Após a sua validação, o entrevistado tomou conhecimento prévio, via *e-mail*, do protocolo a seguir (cf. Anexo V), acompanhado do respetivo guião (cf. Anexo VI).

O entrevistado (*E - código atribuído*) é do género masculino, tem 55 anos e pertence ao quadro de professores da escola. Encontra-se no 8.º Escalão da Carreira Docente e está colocado no Grupo de Recrutamento 410 (Filosofia), exercendo funções docentes há 31 anos. Desde o ano de 2013 que exerce o cargo de Presidente do Conselho Executivo da escola.

Chegado o dia da entrevista (12 de junho de 2017), com hora previamente marcada, foi nossa preocupação que o contexto escolhido fosse reservado, calmo, acolhedor, sem ruídos e interrupções. Começámos por confirmar o protocolo da entrevista, onde, uma vez mais, enquadrámos o tema, os objetivos, a duração da entrevista (cerca de 30 minutos) e o modo de registo (registo áudio). Ao longo da entrevista, apesar do guião conter questões pré-elaboradas, o entrevistado teve liberdade para referir e/ou acrescentar aspetos e opiniões que julgou necessários sobre o assunto.

Realizada a entrevista, esta foi transcrita de acordo com a sequência das questões apresentadas no guião, seguindo o rigor das respostas registadas, assim como a confidencialidade das mesmas.

2.5.3. Análise de Documentação

A opção pela análise documental visou, sobretudo, “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p. 262), como também ajudou a cruzar informações/opiniões sobre o assunto em apreço.

Tal como refere Yin (2005), “Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (p.112). Na base da análise documental que efetuámos está o querer “interpretar ideias e conceitos”, como também “perceber como as ideias se relacionam” (Sousa, 2009, p. 262). Iremos analisar os documentos, condensando a informação mais pertinente para proceder, posteriormente, às possíveis inferências.

Ao optar por esta técnica de recolha de dados, quisemos analisar documentos oficiais produzidos pela escola em estudo onde pudéssemos ver refletida a temática da ADD, nomeadamente, na forma como ela é perspetivada. Tivemos acesso à documentação, com autorização prévia do PCE, em formato digital, disponibilizada através da página oficial da escola.

Assim, foram analisados os seguintes documentos: O Projeto Educativo da Escola (PEE) para o quadriénio 2017/2021 e o Plano Anual de Atividades/Formação (PAE/PAF) (2016/2017).

No que se refere aos documentos produzidos pela escola relativos à ADD, no âmbito da componente interna, aprovados pelo Conselho Pedagógico (Relatório de Autoavaliação, Ficha de Registo e Avaliação, Projeto Docente) foi-nos informado, pelo PCE, que estes mantinham os modelos base disponibilizados pela SRERH às escolas aquando da implementação do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.

2.6. Análise e Tratamento dos Dados

A análise dos dados será o processo que dará a possibilidade de chegar a conclusões e/ou inferências. A análise dos dados exige trabalho metódico pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Os dados recolhidos pelos inquéritos por entrevista e por questionário e pela análise documental serão, seguidamente, apresentados e tratados.

Relativamente ao inquérito por questionário aos docentes, consideraremos a análise quantitativa (análise estatística) das respostas dadas às questões fechadas e a análise qualitativa das respostas às questões abertas.

Efetuiremos, igualmente, uma análise qualitativa das respostas fornecidas pelo PCE ao longo da entrevista e dos documentos oficiais.

No que concerne à abordagem qualitativa, iremos proceder à análise de conteúdo.

Segundo Sousa (2009), a análise de conteúdo tem como objetivo “analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir mais além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Demos preferência a uma análise de conteúdo com procedimentos abertos ou exploratórios, isto é, procedimentos de análise onde “não há qualquer quadro categorial pré-estabelecido, surgindo as categorias à medida que nos procedimentos de análise se vão encontrando unidades que se podem ir associando em categorias” (Henry & Moscovici, 1968, citado por Sousa, 2009, p. 269).

Assim, na análise de conteúdo efetuada foi nosso propósito proceder de modo a percorrer as seguintes etapas:

- Leitura de reconhecimento dos dados recolhidos;
- Leitura seletiva do indispensável para responder aos objetivos do estudo;
- Leitura crítica e reflexiva sobre os significados das respostas ao inquérito por entrevista;
- Leitura interpretativa das respostas ao inquérito por questionário;
- Efetuar uma síntese dos dados.

Percorridas as etapas mencionadas, os dados foram organizados num todo global e lógico.

A abordagem quantitativa efetuada compilou os dados brutos, em dados normalizados, os quais foram colocados em quadros contendo os somatórios (cotações finais).

Recolhidos os dados, foi efetuada uma análise estatística e apresentados de forma gráfica.

2.6.1. O Questionário – Análises Estatísticas

As conceções dos docentes acerca do processo de ADD foi o aspeto a ser indagado na segunda secção do inquérito, tendo-se procedido às análises estatísticas.

Quisemos, em primeiro lugar, averiguar quais os conhecimentos dos docentes sobre o processo de ADD, tendo por base o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, no tocante aos objetivos pretendidos, aos critérios aplicados, aos procedimentos e instrumentos utilizados, assim como aos deveres e aos direitos dos docentes no processo (Questão 2.1.).

Da análise efetuada constatou-se que a maioria dos docentes refere que conhecem razoavelmente bem os vários itens relacionados com a ADD, havendo uma menor percentagem de docentes que conhecem, mas pouco.

Próximo dos 13% dos docentes referem conhecer muito bem os vários pressupostos da ADD, e apenas cerca de 7%, desconhece (Gráfico 10).

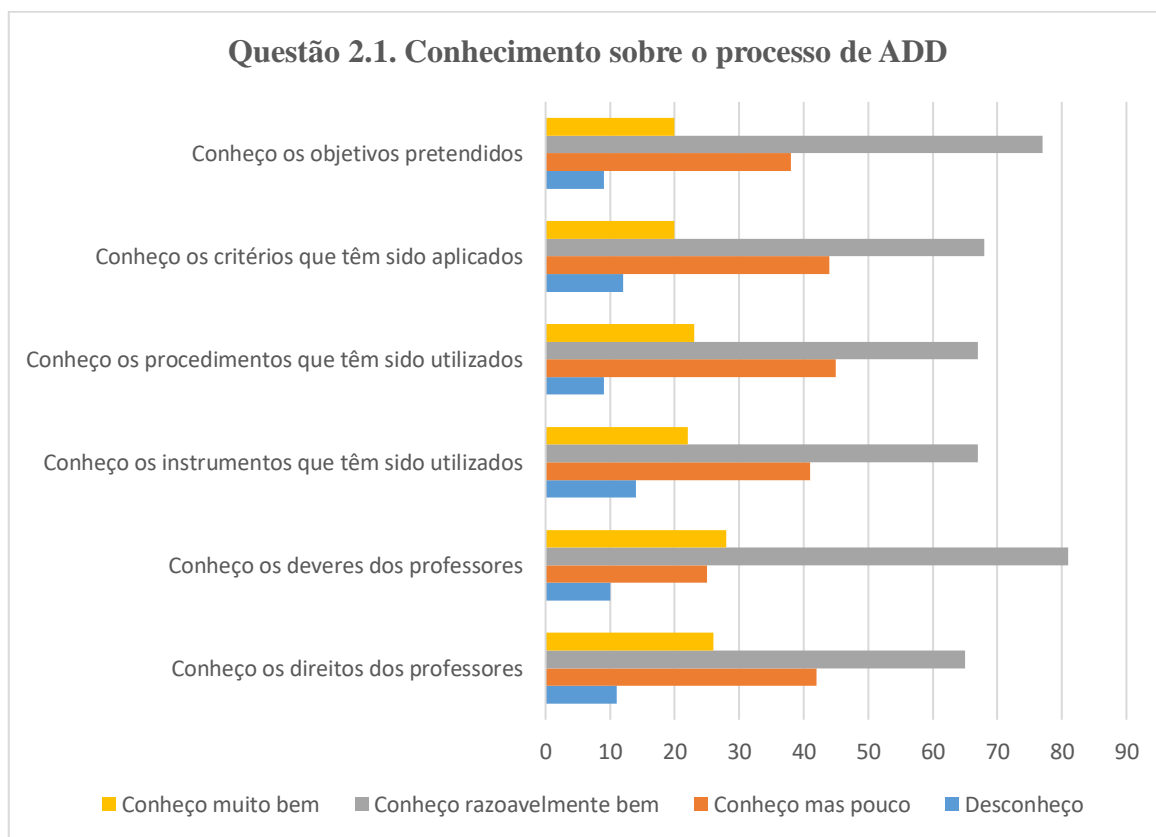


Gráfico 10 – Conhecimento sobre o processo de ADD, de acordo com o DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, segundo a totalidade dos participantes

A Questão 2.2. procurou indagar os docentes sobre a sua opinião global, relativamente a seis aspetos decorrentes do processo da ADD.

Foi efetuada, primeiramente, a análise das respostas dos **52 docentes não avaliados**. Apresenta-se, no Gráfico 11, as respostas seriadas dos **35 docentes não avaliados - SDC** que, neste grupo, não desempenharam quaisquer cargos associados a ADD.

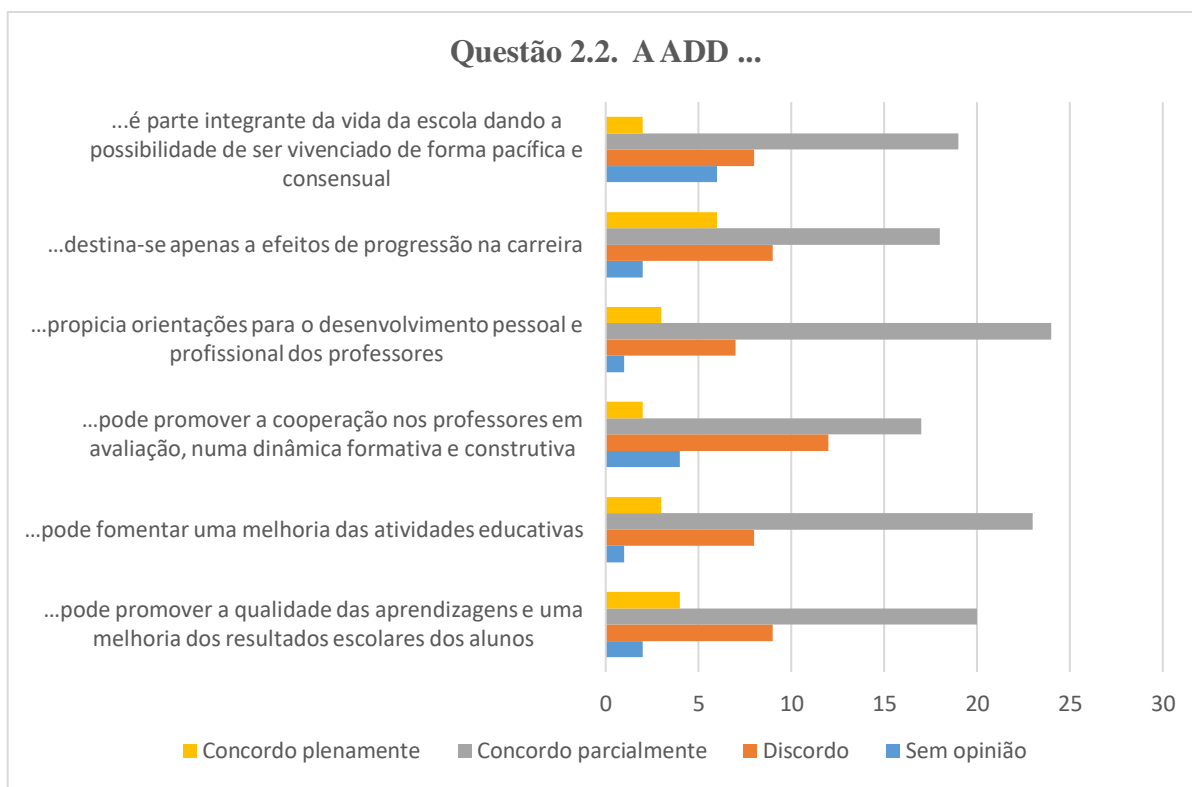


Gráfico 11 – Opinião sobre o processo da ADD, dos docentes não avaliados e que não desempenharam cargos inerentes ao processo

As respostas dos docentes mais assinaladas, nas seis questões, foram “*concordo parcialmente*”, (entre 48,5% e 68,5%), seguida de “*discordo*” (entre 20% e 34,2%).

“*Concordo plenamente*”, situou-se entre 5,7% e 17,1% e foi a resposta assinalada em todas as questões na terceira posição, exceto nas questões 2.2.1. e 2.2.4. onde se verificou que “*sem opinião*” foi a resposta que ocupou esta posição.

A resposta “*sem opinião*” foi assinalada pelos docentes muito poucas vezes (entre 2,8% e 17,1%).

O Gráfico 12 reflete a opinião dos restantes **17 docentes não avaliados** – CDC, isto é, que desempenharam cargos diversos relacionados com a ADD (avaliadores, membros da SADD e CCAD), às mesmas seis questões identificadas na Questão 2.2.

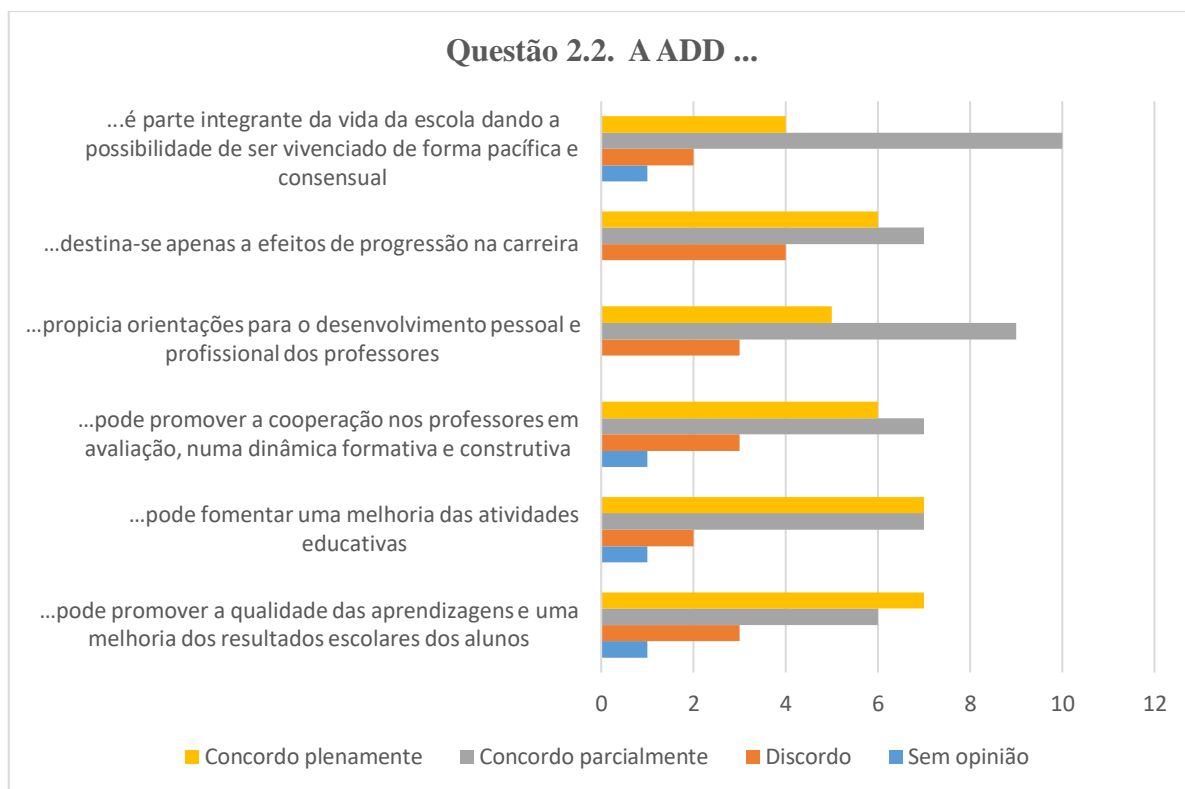


Gráfico 12 – Opinião sobre o processo da ADD, dos docentes não avaliados que desempenharam cargos inerentes ao processo

Neste grupo de docentes verificou-se que as respostas mais assinaladas, nas seis questões, foram “*concordo parcialmente*”, (entre 35,2% e 58,8%), seguida de “*concordo plenamente*” (entre 23,5% e 41,1%).

Nas questões 2.2.5. e 2.2.6., foram exceção, em que na primeira é coincidente o número de respostas e na segunda há um maior número de respostas “*concordo plenamente*”. “*Discordo*”, apresenta-se referenciado entre os 11,7% e 23,5%, ocupando, igualmente, a terceira posição como opção de resposta.

A resposta “*sem opinião*”, situou-se entre 0% e 5,8% e é a opção menos assinalada.

No seguimento da análise à Questão 2.2. efetuou-se, igualmente, a apreciação das respostas assinaladas pelos **92 docentes avaliados**.

Destes, iniciou-se em primeiro lugar a análise das respostas indicadas pelos **76 docentes avaliados – SDC** (que não desempenharam funções/cargos inerentes ao processo de ADD), as quais estão apresentadas no Gráfico 13.

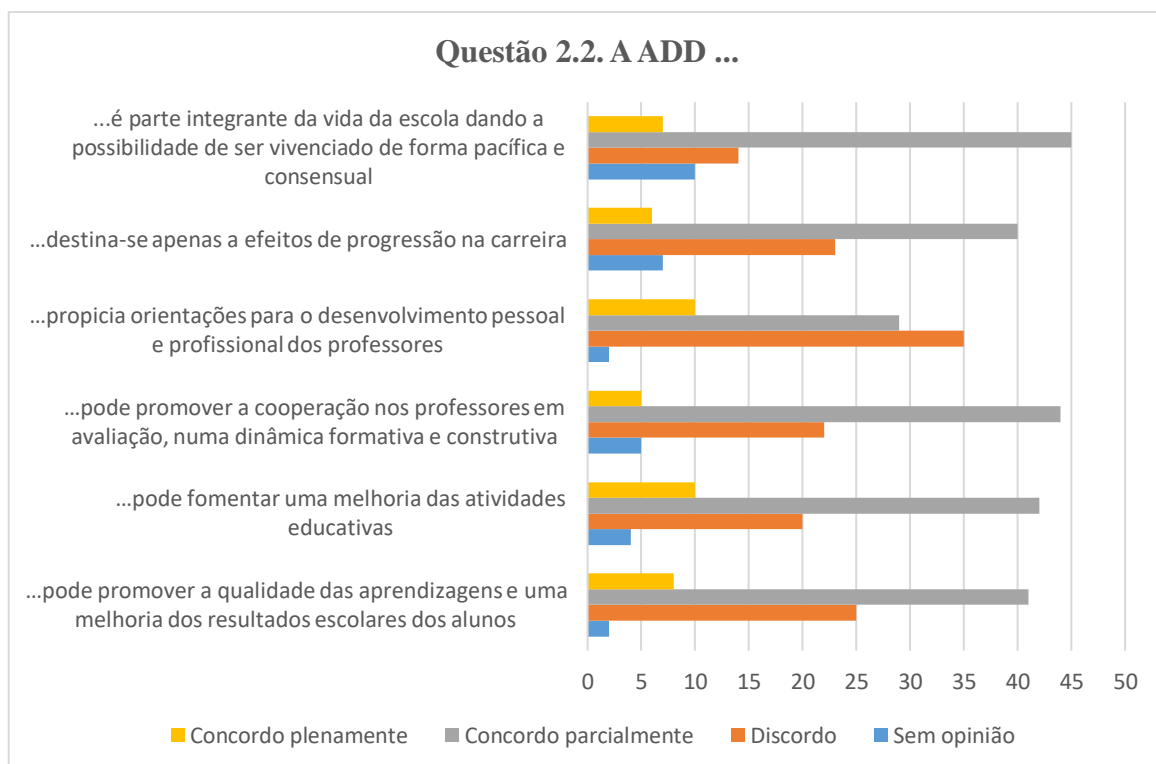


Gráfico 13 – Opinião sobre o processo da ADD, dos docentes avaliados e que não desempenharam cargos inerentes ao processo

Neste conjunto de docentes verificou-se que as respostas mais indicadas para as seis questões formuladas foram “*concordo parcialmente*” (entre 38,1% e 59,2%) e “*discordo*” (entre 18,4% e 46%), respetivamente.

Na Questão 2.2.3., a opção “*discordo*” foi o registo mais assinalado.

A escolha da resposta “*concordo plenamente*” foi assinalada entre 6,5% e 13,1%, sendo superior à resposta “*sem opinião*” (entre 2,6% e 13,1%), exceto nas Questões 2.2.1. e 2.2.2. em que a última foi superior.

No que concerne aos restantes **16 docentes avaliados – CDC** (desempenharam cargos associados à ADD) a indicação de “*concordo parcialmente*” foi a que teve maior expressão (entre 31,2% e 81,2%), particularmente nas questões 2.2.1., 2.2.2 e 2.2.3.

Nas restantes questões a resposta “*concordo plenamente*” foi a que registou maior número de vezes, apresentando este registo, no global das questões, 12,5% a 56,2%.

“*Discordo*” teve uma expressividade da ordem dos 6,2% a 43,7%, sendo que a resposta “*sem opinião*”, registada apenas nas questões 2.2.4. e 2.2.6., situou-se nos 6,2%.

De destacar o facto de na questão 2.2.2., apenas terem sido assinaladas as respostas “*discordo*” e “*concordo parcialmente*” (Gráfico 14).

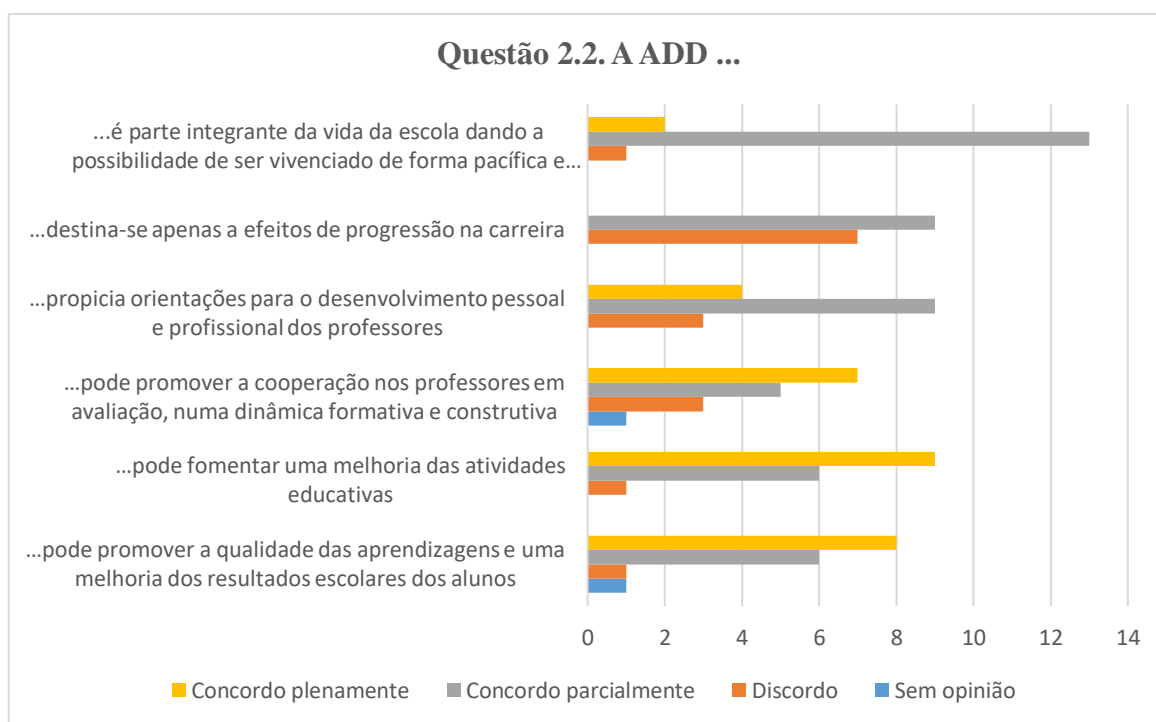


Gráfico 14 – Opinião sobre o processo da ADD, dos docentes avaliados que desempenharam cargos inerentes ao processo

Analisar as características mais valorizadas pelos docentes neste estudo (docentes avaliados e não avaliados) nas relações entre os vários intervenientes no processo da ADD (relações interpessoais e de comunicação), foi o objeto de estudo na Questão 2.3.

Num primeiro momento foram analisadas as quatro respostas mais assinaladas pelos **92 docentes avaliados: (76 sem desempenho de cargos (SDC) e 16 com desempenho de cargos (CDC) (Gráfico 15).**

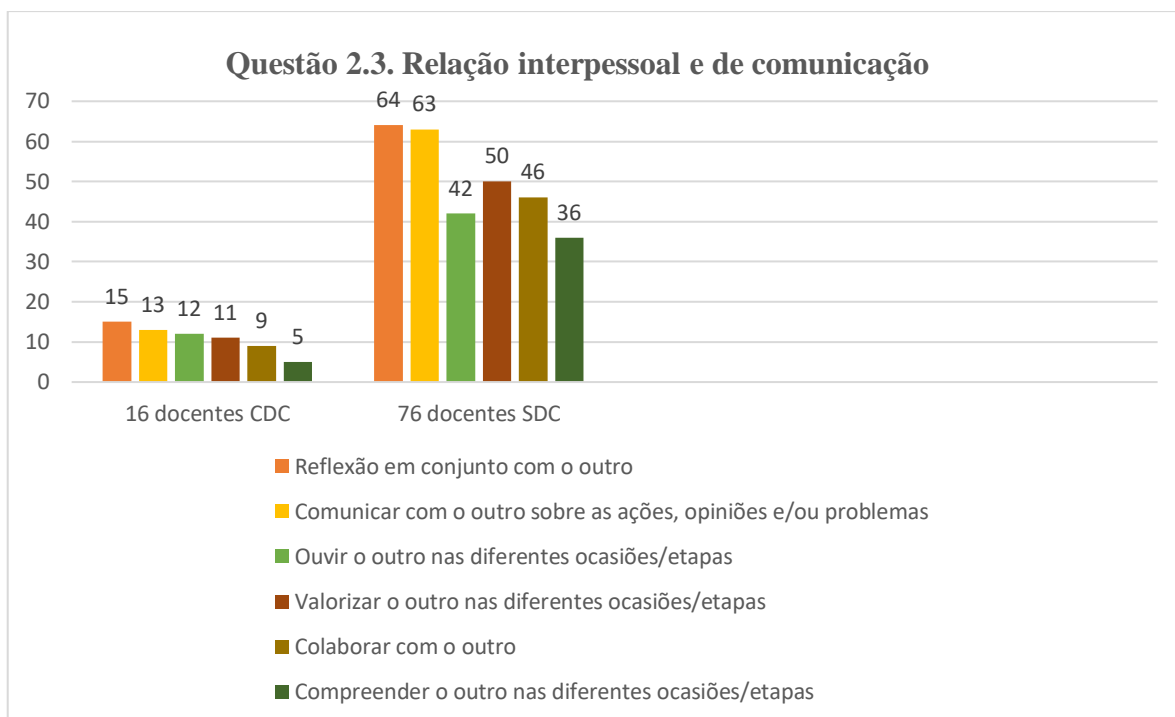


Gráfico 15 – Distribuição das características de relação interpessoal e de comunicação entre os docentes avaliados (CDC e SDC) durante o processo da ADD, na opinião destes docentes

De acordo com a análise do gráfico 15, os docentes avaliados, independentemente de terem ou não desempenhado cargos, consideram que a “*Reflexão em conjunto com o outro*” e “*Comunicar com o outro sobre as ações, opiniões e/ou problemas*” são as duas características de relação interpessoal e de comunicação mais importantes.

“*Valorizar o outro nas diferentes ocasiões/etapas*”, “*Colaborar com o outro*” e “*Ouvir o outro nas diferentes ocasiões/etapas*” foram, igualmente, assinaladas como aspetos a considerar.

Foram, igualmente, analisadas as opiniões dos **52 docentes não avaliados**. Destes, pretendeu-se averiguar as quatro escolhas dos **17 docentes CDC** inerentes à ADD e dos **35 docentes (SDC)** que, relativamente a este processo, não desempenharam nenhum tipo de cargo (Gráfico 16).

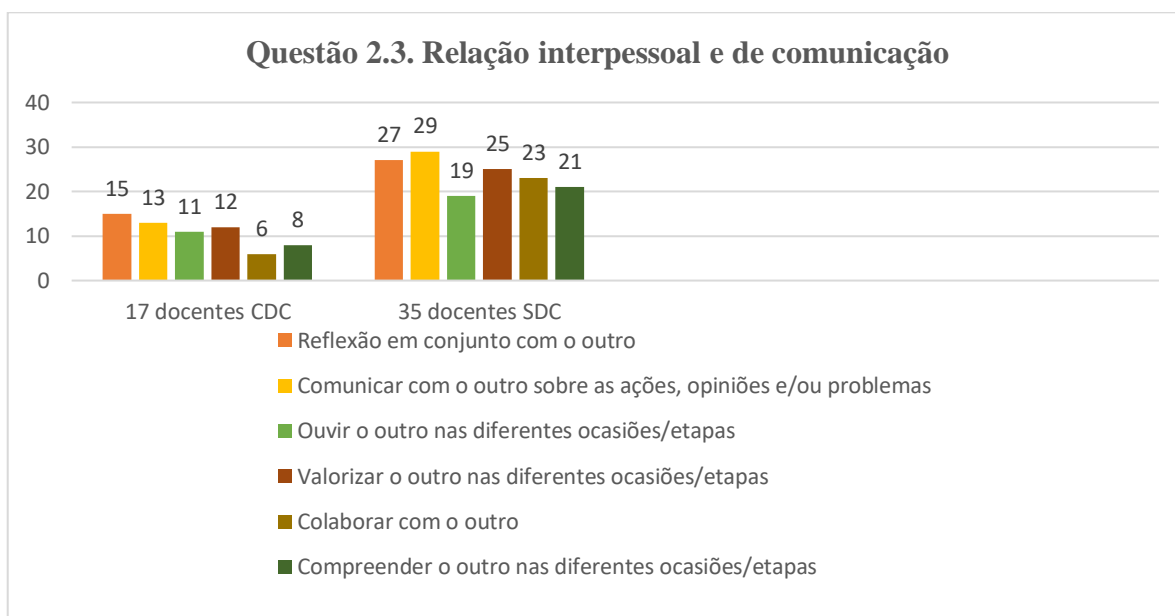


Gráfico 16 – Distribuição das características de relação interpessoal e de comunicação entre os docentes avaliados (CDC e SDC) durante o processo da ADD, na opinião destes docentes

No que toca aos docentes não avaliados as duas características mais valorizadas, na relação interpessoal e de comunicação entre os intervenientes da ADD, foram a “*Reflexão em conjunto com o outro*” e “*Comunicar com o outro sobre as ações, opiniões e/ou problemas*”.

“*Ouvir o outro nas diferentes ocasiões/etapas*” e “*Valorizar o outro nas diferentes ocasiões/etapas*” foram as outras duas características, igualmente, destacadas pelos docentes CDC, enquanto que os docentes SDC deram particular relevo ao “*Valorizar o outro nas diferentes ocasiões/etapas*”, seguido de “*Colaborar com o outro*”.

Com a Questão 2.4. procurou-se indagar, entre os docentes inquiridos, que competências consideram importantes e necessárias para o desempenho de avaliador. Analisamos as respostas dadas pelos **92 docentes avaliados** expressas no gráfico 17.

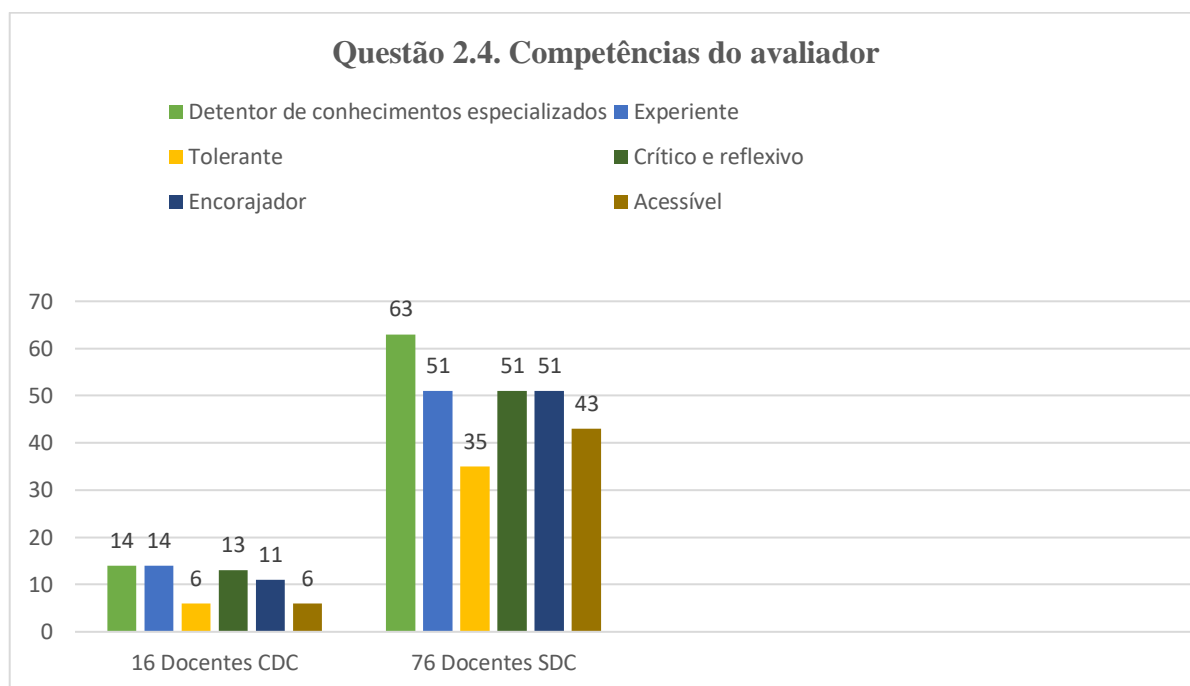


Gráfico 17 – Distribuição das competências dos avaliadores durante o processo da ADD, na opinião dos docentes avaliados

Este conjunto de docentes consideraram, no global, que ser detentor de conhecimentos especializados, experiente, crítico e reflexivo e encorajador são as quatro competências importantes e essenciais no avaliador.

Para além das opções dispostas no questionário, **seis docentes** acrescentaram, numa questão aberta, outras competências:

-
- “Competências científicas na disciplina sujeita a avaliação” (CDC);
 - “Ter bom senso” (CDC);
 - “Ser justo” (SDC);
 - “Imparcial” (SDC);
 - “Conhecedor” (SDC);
 - “Conhecedor na sua área científica” (SDC).
-

Relativamente à mesma questão, os **52 docentes não avaliados** são de opinião que ser “*Experiente*” e “*Crítico e reflexivo*” são as duas competências mais relevantes e indispensáveis no avaliador.

“*Encorajador*” e “*Detentor de conhecimentos especializados*” foram as outras duas competências igualmente destacadas por estes docentes (Gráfico 18).

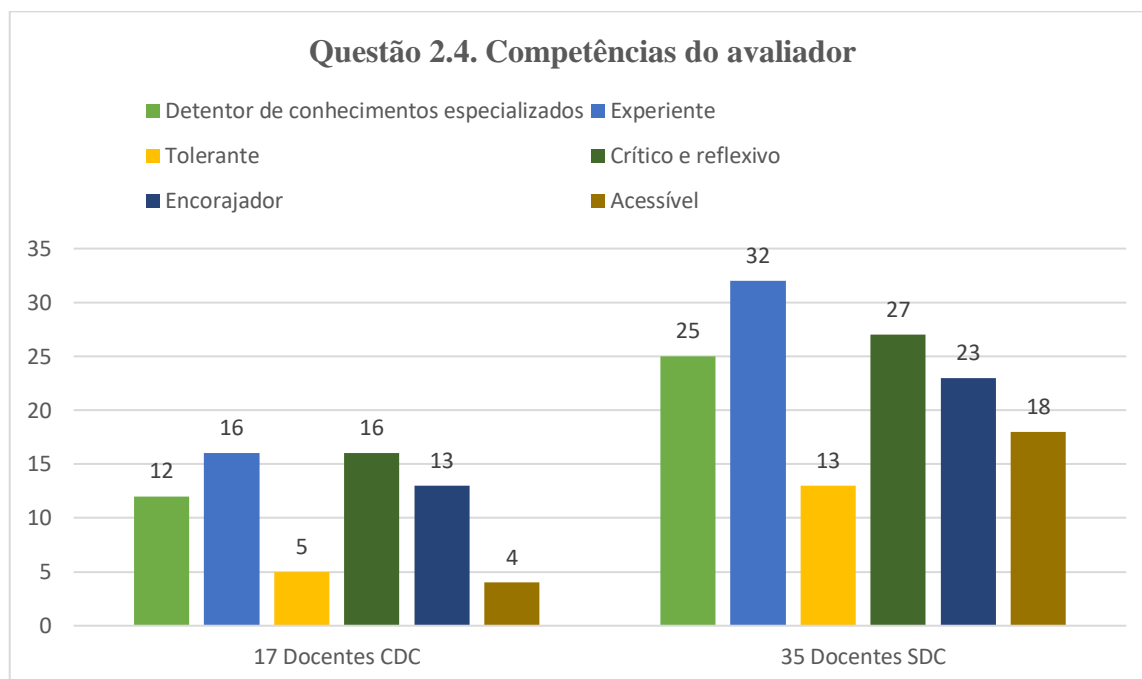


Gráfico 18 – Distribuição das competências dos avaliadores durante o processo da ADD, na opinião dos docentes não avaliados

Também neste conjunto de docentes, houve referência a outras competências, por parte de **quatro docentes**, quando questionados no mesmo item mas na modalidade de questão aberta:

-
- “*Abertura ao outro e/ou ao diverso*” (CDC);
 - “*Ser colega*” (CDC);
 - “*Imparcial*” (SDC);
 - “*Capaz de ver o outro*” (SDC).
-

As práticas de supervisão, aplicadas pelos docentes na sua rotina diária, foi uma das questões colocadas no questionário pela Questão 2.5.

Inquiridos os **92 docentes avaliados** foram registadas as respostas e expressas no Gráfico 19.

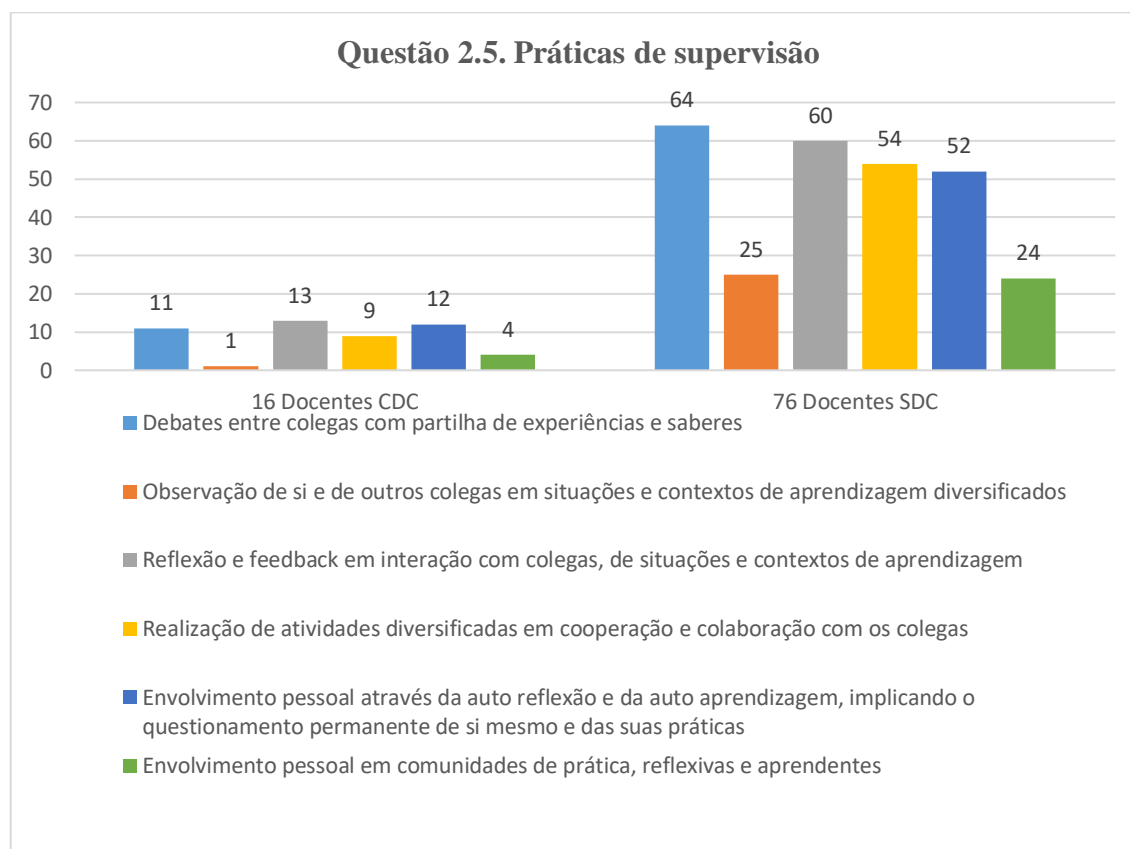


Gráfico 19 – Distribuição das práticas de supervisão desenvolvidas pelos docentes avaliados

De acordo com a análise do gráfico constatamos que os debates entre os docentes com partilha de experiências e saberes, assim como a reflexão e o *feedback* de situações e contextos de aprendizagem entre os docentes, são as práticas de supervisão mais usuais.

Também a “*Realização de atividades diversificadas em cooperação e colaboração com os colegas*” e o “*envolvimento pessoal através da autorreflexão e da autoaprendizagem, implicando o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas*” foram práticas de supervisão registadas em número considerável.

Relativamente aos **52 docentes não avaliados**, envolvidos na mesma questão, obtiveram-se as respostas apresentadas no gráfico 20.

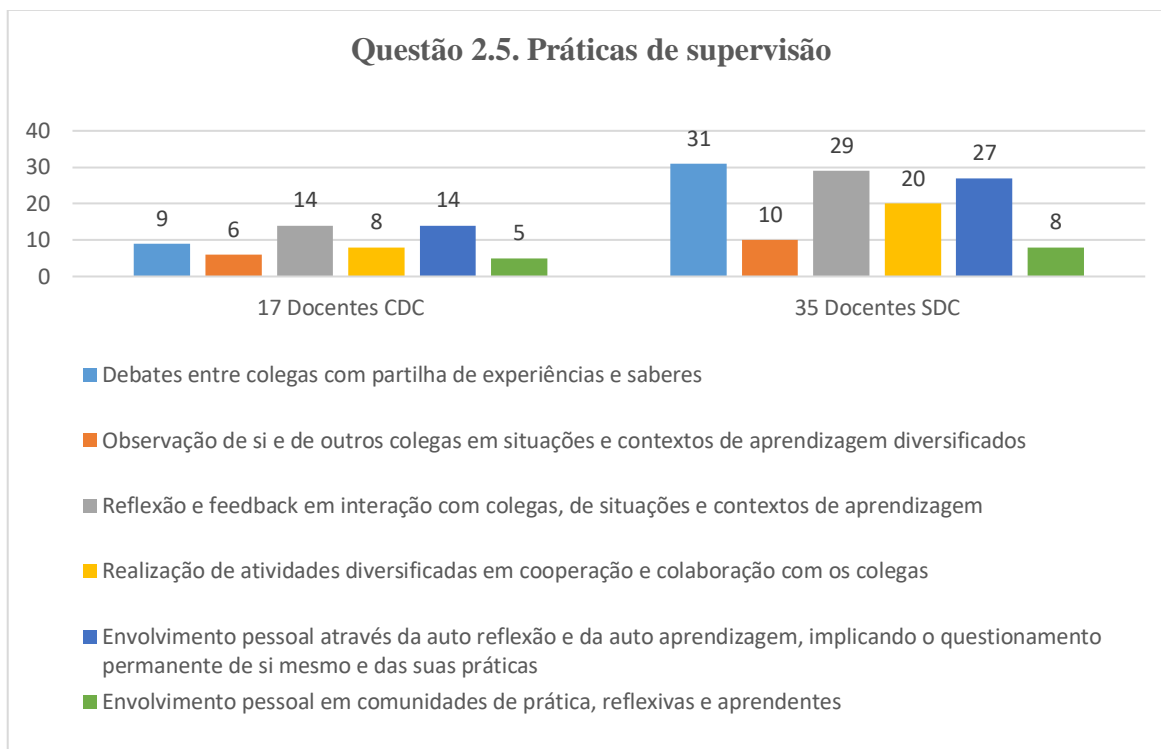


Gráfico 20 – Distribuição das práticas de supervisão desenvolvidas pelos docentes não avaliados

No global, os docentes apontam como práticas de supervisão habituais os “*debates entre colegas com partilha de experiências e saberes*”, a “*reflexão e feedback em interação com colegas, de situações e contextos de aprendizagem*” e o “*envolvimento pessoal através da autorreflexão e da autoaprendizagem, implicando o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas*”.

Para a mesma questão, na tipologia de resposta aberta, **dois docentes** acrescentaram que as estratégias de supervisão que desenvolvem por rotina são:

-
- “*formação dada por colegas da mesma área*” (CDC);
 - “*coordenação pedagógica em colaboração com outros colegas*” (CDC).
-

Constatamos que, no que toca à questão supracitada, ambos os grupos de docentes (avaliados e não avaliados), assinalaram que a “*observação de si e de outros colegas em situações e contextos de aprendizagem diversificados*” e o “*envolvimento pessoal em*

comunidades de prática, reflexivas e aprendentes” são práticas de supervisão residuais na rotina diária.

No seguimento da análise efetuada, procurou-se indagar as opiniões dos docentes em estudo sobre as práticas desenvolvidas na ADD por via da implementação do DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro.

As respostas à Questão 3.1., da Secção 3 do questionário, distribuída por 12 itens, pretenderam obter as perceções a esse respeito.

Inquiridos os **92 docentes avaliados**, as respostas foram registadas e expressas nos Gráficos 21 e 22, para os docentes CDC e SDC, respetivamente.

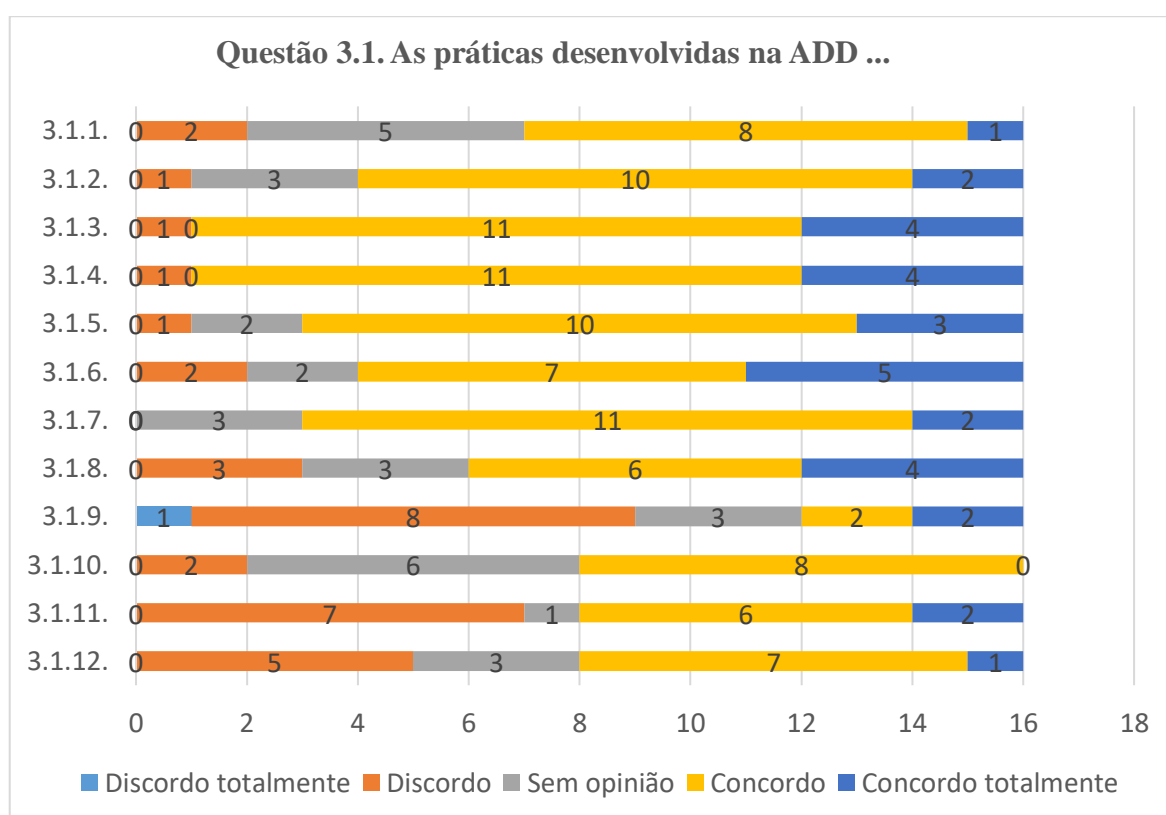


Gráfico 21 – Distribuição das opiniões dos 16 docentes avaliados CDC acerca das práticas desenvolvidas na ADD

Mais de metade dos **16 docentes avaliados CDC**, que responderam às 12 questões formuladas (3.1.1. a 3.1.12.), responderam de forma positiva (“*concordo*” e “*concordo totalmente*”) às 8 primeiras questões (3.1.1. a 3.1.8.), permitindo inferir que as práticas desenvolvidas na ADD, segundo estes docentes, repercutem-se nos docentes de forma benéfica nas diferentes áreas do desenvolvimento profissional.

Os mesmos docentes estiveram divididos quando responderam às restantes questões (3.1.9. a 3.1.12.), (50% concordaram/concordaram totalmente e 50% não tiveram

opinião/discordaram/discordaram totalmente), determinando, em certa medida, alguma incerteza relativamente às implicações dessas práticas (Gráfico 21).

Aos mesmos 16 docentes CDC foi-lhes dada a possibilidade de, numa questão aberta (Questão 3.2.), poderem exprimir ou acrescentar outros aspetos relevantes sobre as práticas desenvolvidas na ADD, ao que nenhum docente o registou.

Ao questionar os **76 docentes avaliados SDC** sobre as mesmas 12 perguntas formuladas ao grupo de docentes anterior, verificamos que, em proporção, houve maior número de respostas “*sem opinião*” - Gráfico 22 - o que poderá ser revelador de alguma incerteza/dúvida sobre o(s) resultado(s) das práticas da ADD na docência.

Contudo, em mais de metade das questões formuladas, as respostas estiveram iguais ou superiores a 50% favoráveis a “*concordo*” e “*concordo totalmente*”, sendo possível depreender que as práticas desenvolvidas na ADD, segundo estes docentes, poderão ter alguma influência nos docentes.

De destacar que, cerca de 50% de docentes deste grupo, consideram que as práticas aplicadas na ADD não “*fornece, ao professor avaliado, a possibilidade para demonstrar as suas reais capacidades e singularidades*” (Questão 3.1.12.), demonstrando algum descrédito em relação às metodologias/práticas adotadas.

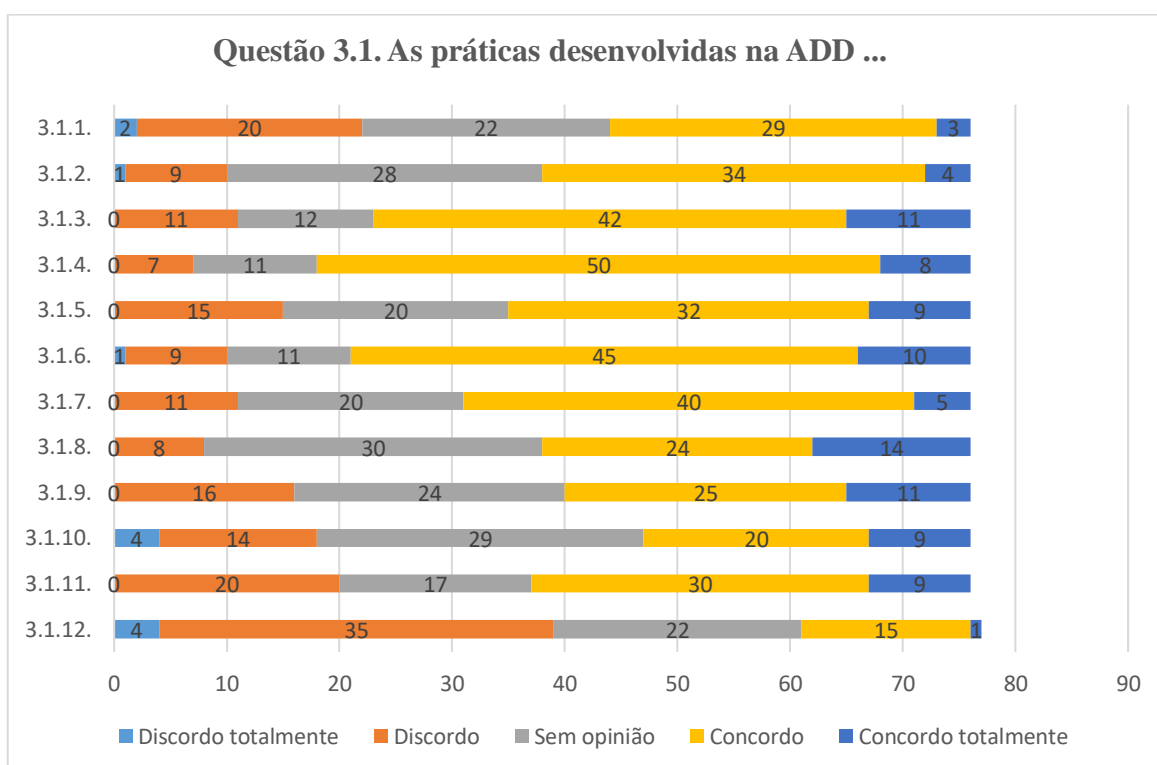


Gráfico 22 – Distribuição das opiniões dos 76 docentes avaliados SDC acerca das práticas desenvolvidas na ADD

Quando dada a oportunidade aos mesmos docentes para, em jeito de reflexão, os docentes exprimirem a sua opinião e/ou acrescentarem algum aspeto relevante acerca das práticas desenvolvidas na ADD, **dois docentes** referiram que as práticas desenvolvidas na ADD:

- “carecem de adequação pedagógica às turmas” (SDC);
- “privilegiam a relação professor-professor” (SDC).

Considerando os **52 docentes não avaliados**, inquiridos nas mesmas questões anteriores, apresentamos nos gráficos 23 e 24, respetivamente, as respostas dos 17 docentes não avaliados CDC e dos 35 docentes não avaliados SDC.

No que concerne aos **17 docentes não avaliados CDC** verificamos que nas sete primeiras questões (3.1.1. a 3.1.7.) houve mais de 50% dos docentes que concordaram que as práticas desenvolvidas na ADD proporcionam mais valias para o professor, a nível pessoal e profissional (Gráfico 23).

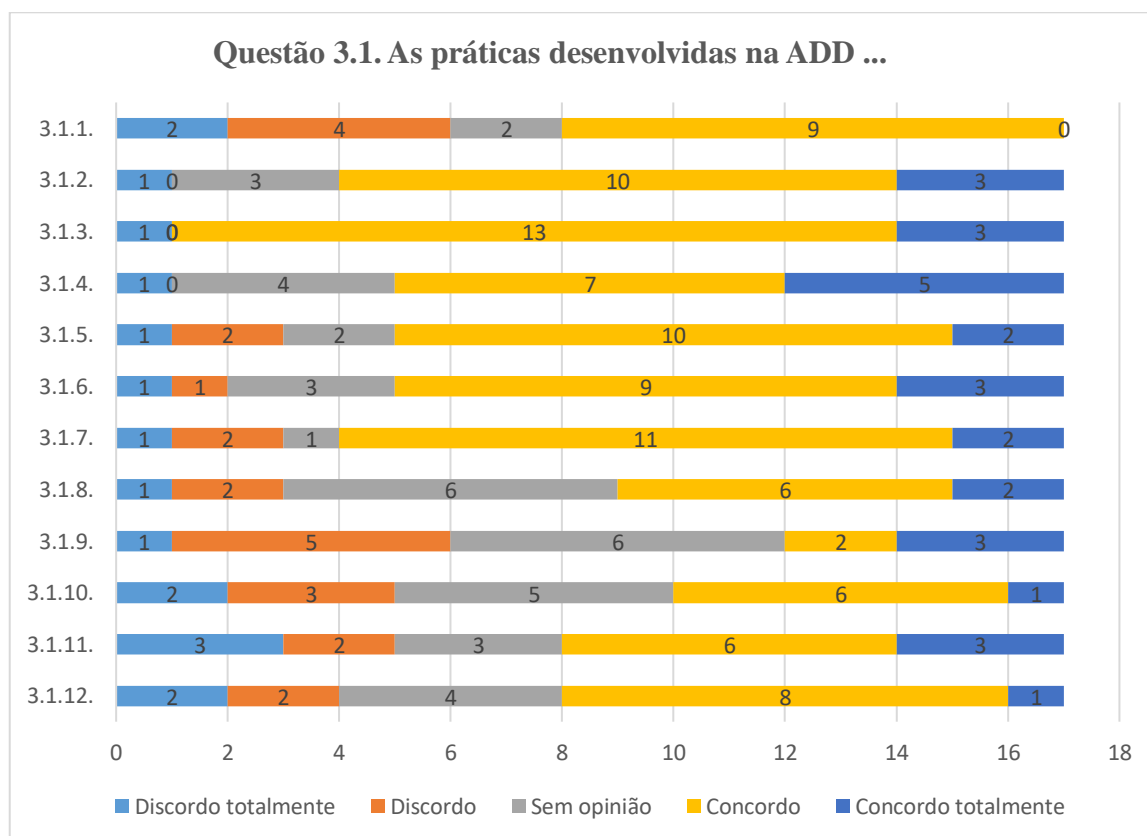


Gráfico 23 – Distribuição das opiniões dos 17 docentes não avaliados CDC acerca das práticas desenvolvidas na ADD

Nas restantes questões (3.1.8. a 3.1.12.) - Gráfico 23 - as opiniões, dos mesmos docentes, distribuíram-se de forma equilibrada pelas várias opções, à exceção da questão 3.1.9. onde 12 docentes (70,5%) não “têm opinião” ou “discordam” / “discordam totalmente” que, as práticas da ADD “sugerem uma visão simplista do ensino e da aprendizagem ao implementarem metodologias inspetivas do trabalho do professor”.

Neste conjunto de docentes, quando questionados, de forma livre - Questão 3.2. – sobre as práticas desenvolvidas na ADD, **nove** expressaram que:

- “Pode promover o espírito de “interajuda” necessário “tanto!!!” nesta profissão de “pessoas” cada vez mais solitárias !!” (CDC);
 - “Fomentam uma atitude mecanizada sobre a prática pedagógica, com uma lista de tarefas a cumprir, e não a verdadeira introspeção que se pretende” (CDC);
 - “O facto de ser uma tarefa a cumprir anualmente, de forma automatizada, não ajuda, ...” (CDC);
 - “As práticas da ADD visam a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por consequência, da melhoria do sistema educativo” (CDC);
 - “O atual modelo de avaliação não fomenta colaboração, nem permite observar o verdadeiro desempenho do avaliado...” (CDC);
 - “As intenções dos instrumentos da ADD são meritórias, contudo, facilmente manipuladas. Veja-se o relatório em que o avaliado apresenta tão somente uma listagem de práticas e métodos que, supostamente, caracterizam o bom professor” (CDC);
 - “Os relatórios de autoavaliação apresentam escassa reflexão e corroboração que o seu valor se perde” (CDC);
 - “A entrega anual do relatório está automatizada não fomentando o que se desejaria” (CDC);
 - “A avaliação deveria incidir apenas na componente científico-pedagógica e o avaliado deveria apresentar, perante os colegas, o desenvolvimento de temas científicos ... todo o grupo avaliaria e não apenas um avaliador” (CDC).
-

Relativamente aos **35 docentes não avaliados SDC**, de destacar o facto de mais de 50% concordarem com os pressupostos enunciados nas questões 3.1.2. a 3.1.7. sobre as práticas desenvolvidas na ADD - Gráfico 24.

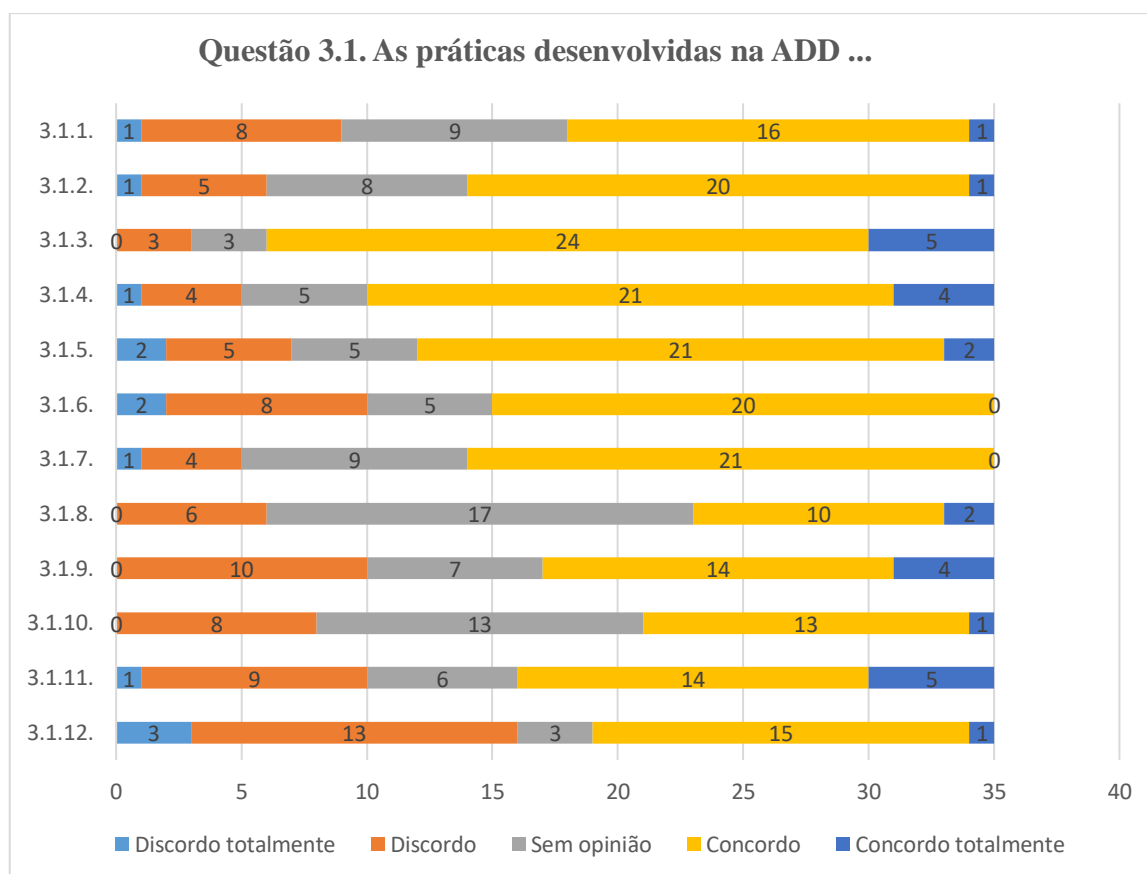


Gráfico 24 – Distribuição das opiniões dos 35 docentes não avaliados SDC acerca das práticas desenvolvidas na ADD

Quando solicitados a se exprimirem livremente à pergunta aberta 3.2., dos 35 docentes, **dois** deles referiram que:

-
- “a observação de aulas potencia encenações que não são a realidade do dia a dia ...” (SDC);
 - “Quanto mais o professor está preocupado com a sua própria avaliação, menos disponibilidade tem para a sua tarefa mais importante: a aprendizagem e a formação dos alunos” (SDC).
-

No seguimento da análise realizada ao questionário efetuado aos docentes participantes do estudo, quisemos conhecer a opinião dos mesmos acerca dos contributos que todo o processo de avaliação docente surte no desenvolvimento profissional.

A questão 4.1., distribuída em 12 itens, procurou recolher as perceções dos 144 docentes participantes.

Inquiridos os **92 docentes avaliados**, as respostas foram registadas e expressas nos Gráficos 25 e 26, para os docentes CDC e SDC, respetivamente.

Destes, de acordo com a análise dos dados, constatou-se que os **16 docentes CDC** concordam, na globalidade, com os contributos da ADD enunciados na questão 4.1. (Gráfico 25).

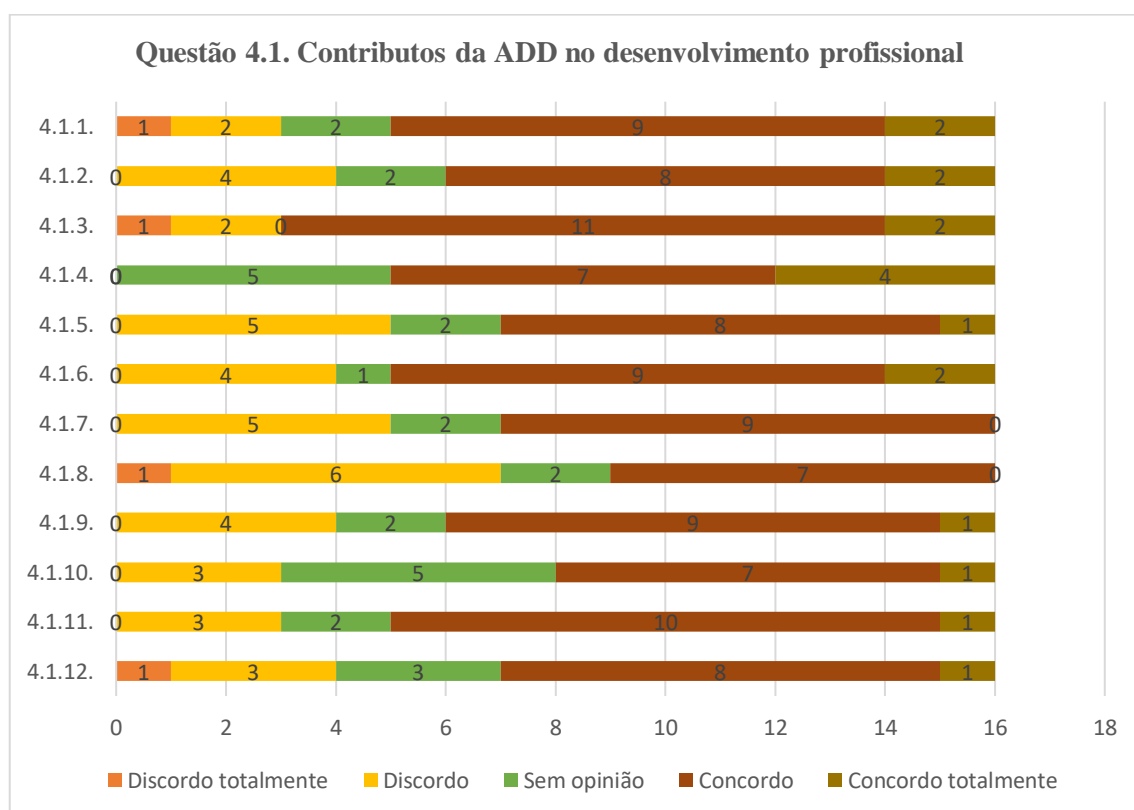


Gráfico 25 – Distribuição das opiniões dos 16 docentes avaliados CDC acerca dos contributos da ADD no desenvolvimento profissional

No que toca a exprimir a sua opinião, de forma livre, relativamente a outro(s) contributo(s) da ADD – Questão 4.2. - verificou-se que nenhum destes docentes o fez.

Os restantes **76 docentes avaliados SDC** para a mesma questão 4.1., concordam, globalmente, com a maioria dos itens relativos aos contributos da ADD, apesar de no item 4.1.8. - “A ADD promove a avaliação do mérito, centrada na progressão do professor na carreira docente” – existirem muitas vozes discordantes (60,5%). (Gráfico 26)

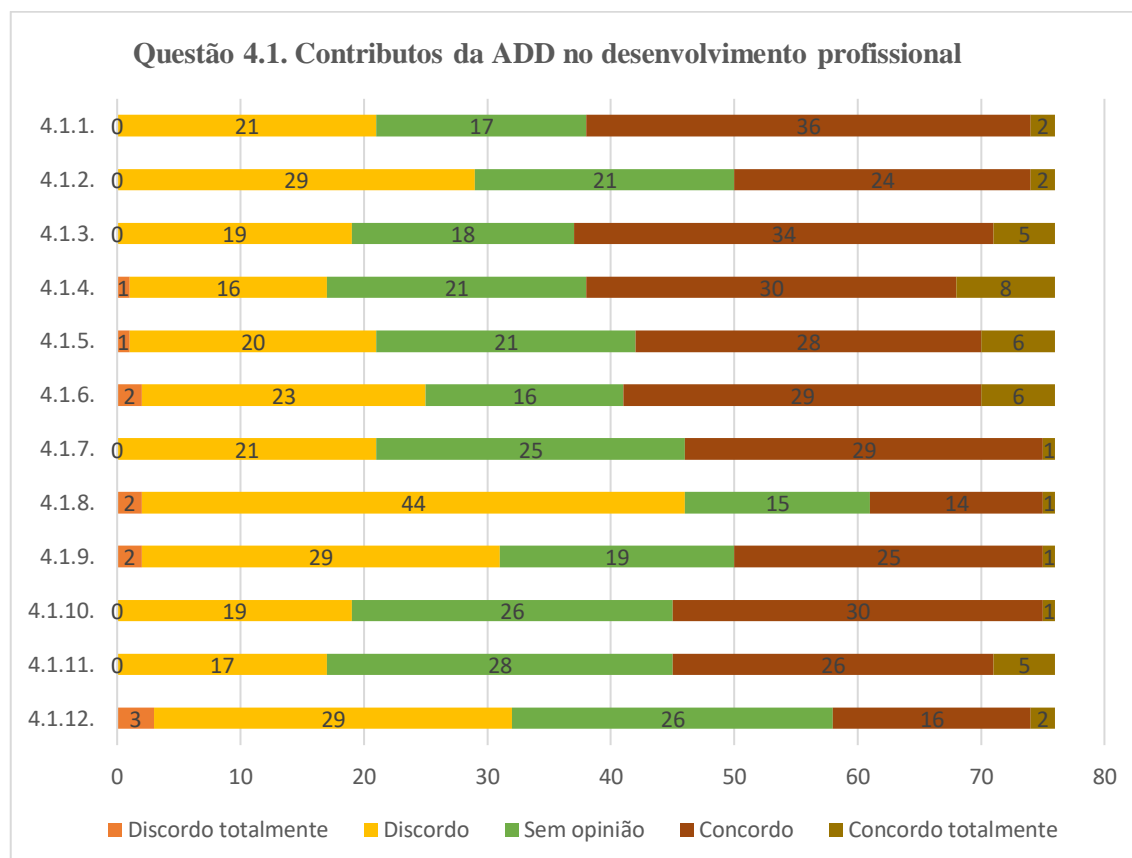


Gráfico 26 – Distribuição das opiniões dos 76 docentes avaliados SDC acerca dos contributos da ADD no desenvolvimento profissional

Quando questionados – Questão 4.2. – sobre algum outro contributo da ADD, que considerassem acrescentar, apenas **um docente** referiu que um dos contributos é:

- “Promove o diálogo, a partilha e uma maior reflexão se ambos, avaliado e avaliador, estiverem predispostos a isso” (SDC).

Os **52 docentes não avaliados** foram, igualmente, confrontados com as Questões 4.1. e 4.2.

A opinião relativa aos **17 docentes não avaliados CDC** para a Questão 4.1. foi, maioritariamente, concordante com todos os contributos enunciados. (Gráfico 27)

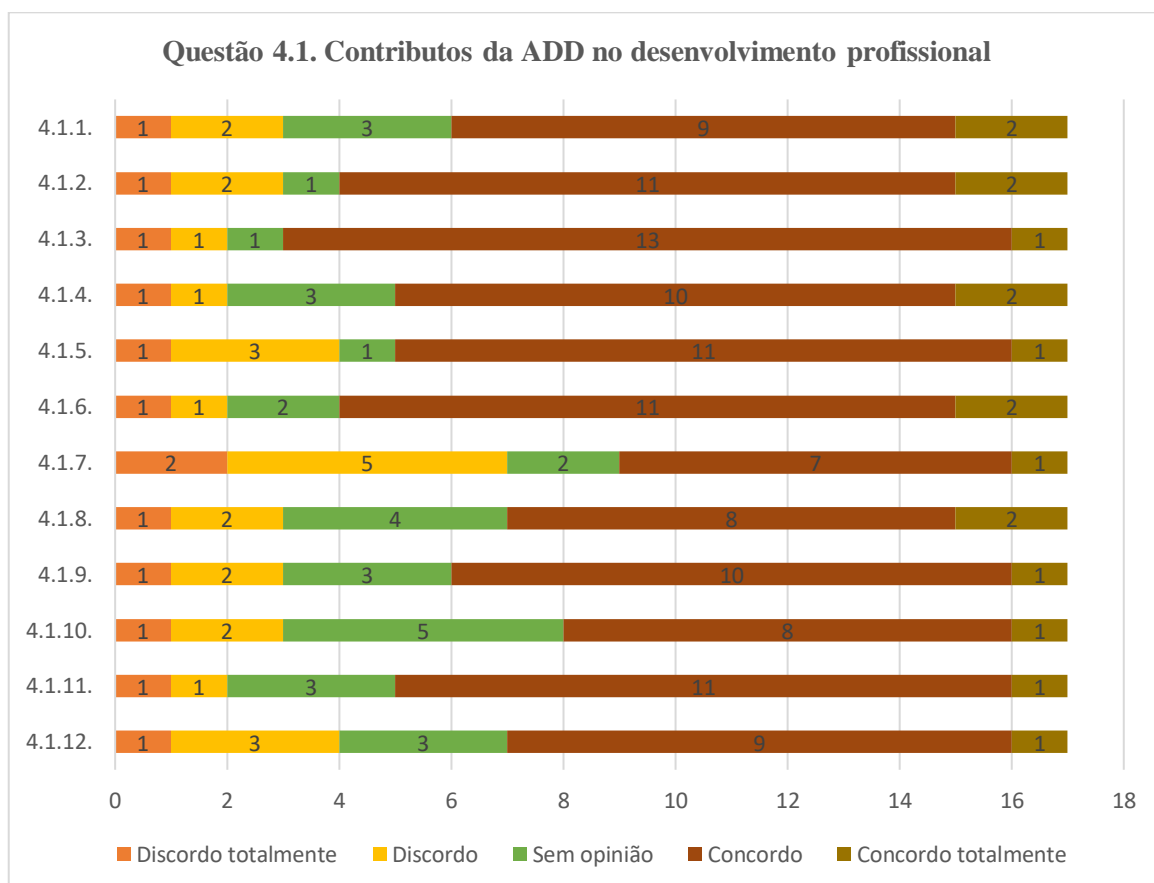


Gráfico 27 – Distribuição das opiniões dos 17 docentes não avaliados CDC acerca dos contributos da ADD no desenvolvimento profissional

Para a questão aberta 4.2., destes 17 docentes CDC, **quatro** acrescentaram:

- “*Pode haver muitos contributos para o desenvolvimento profissional mas, na realidade, tenho dificuldade em verificar tal acontecimento*”;
- “*A promoção do mérito pela ADD seria excelente. Contudo, tendo em conta que a carreira está congelada, verifico, cada vez mais, o descrédito desta possibilidade*”;
- “*A ADD tem a intenção última de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos*”;
- “*Estimula o professor como pessoa e como profissional do ensino*”.

No que concerne aos **35 docentes não avaliados SDC**, para a Questão 4.1. verificou-se que a opinião global foi concordante com os 12 itens enunciados, excetuando o item 4.1.8. “A ADD promove a avaliação do mérito, centrada na progressão do professor na carreira docente” em que a maioria dos docentes discorda. (Gráfico 28)

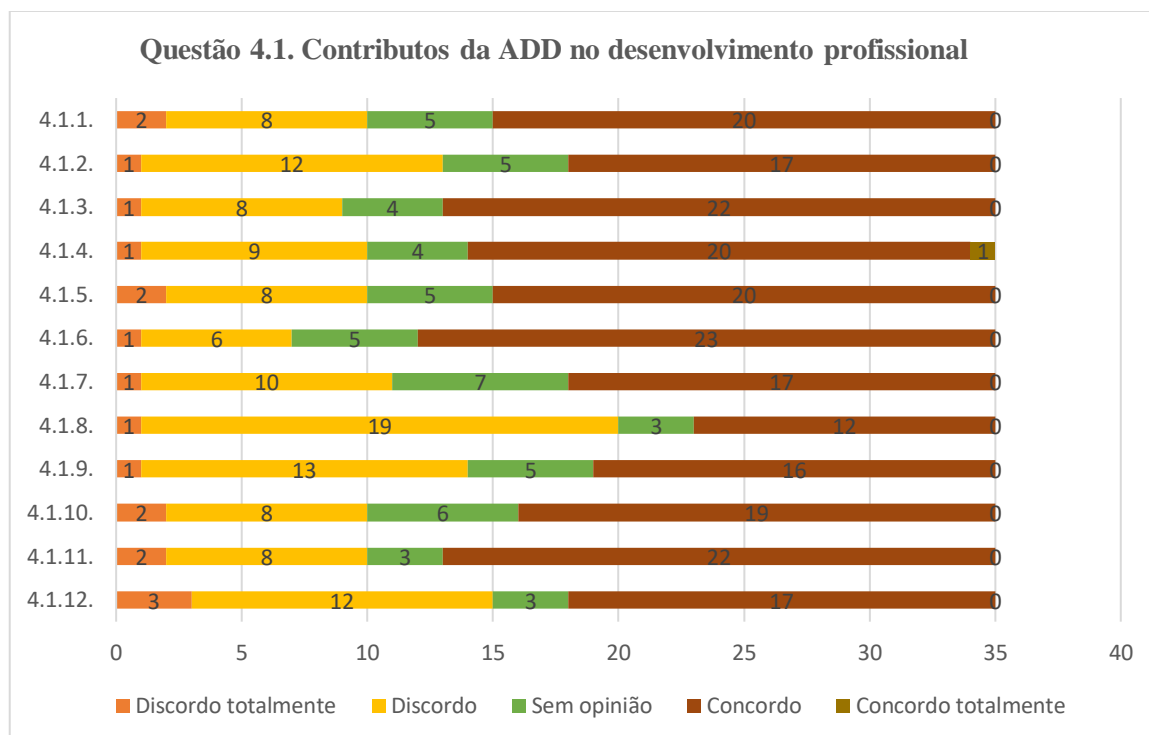


Gráfico 28 – Distribuição das opiniões dos 35 docentes não avaliados SDC acerca dos contributos da ADD no desenvolvimento profissional

Destes 35 docentes não avaliados, nenhum exprimiu a sua opinião - Questão 4.2. - relativamente a outro(s) contributo(s) da ADD, não expresso(s) no questionário.

Sabemos que a ADD é um processo que não reúne consensos e que gera constrangimentos na classe docente, muitos deles impeditivos de um desenvolvimento profissional adequado e desejável.

Quisemos indagar os docentes em estudo relativamente aos obstáculos que poderão sentir, com implicações negativas ao nível do desenvolvimento pretendido.

Primeiramente, numa questão fechada distribuída por 12 itens (Questão 5.1.), solicitamos os cinco constrangimentos mais relevantes.

Seguiu-se a Questão 5.2., aberta, dando a possibilidade para os docentes se exprimirem livremente.

Inquiridos os **92 docentes avaliados** na Questão 5.1., as respostas foram registadas e expressas no Gráfico 29, para os docentes CDC e SDC.

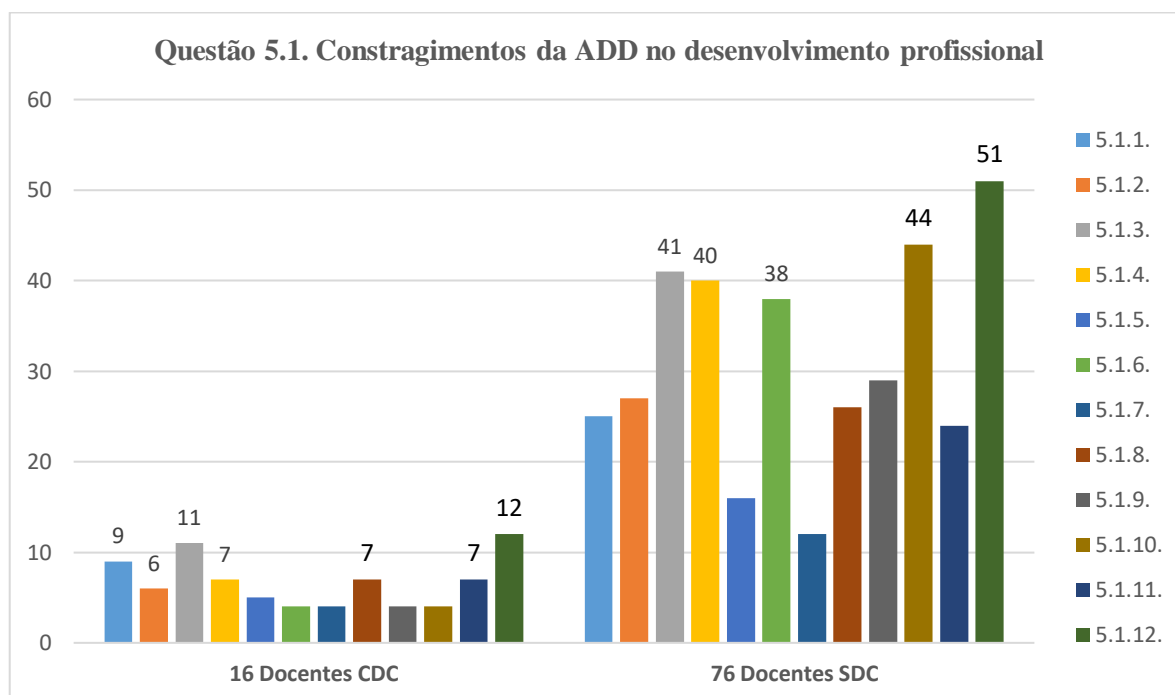


Gráfico 29 – Distribuição das opiniões dos 92 docentes avaliados (CDC e SDC) acerca dos constrangimentos da ADD no desenvolvimento profissional

Os **16 docentes avaliados CDC** assinalam na Questão 5.1., os **cinco aspetos constrangedores**. Incidiram sobre:

- “O congelamento da carreira docente e a não progressão dos professores ...”;
- “Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação entre professores (avaliados e avaliadores) ...”;
- “O trabalho docente, tradicionalmente individualista e isolado, ...”;
- “Uma atmosfera afetivo-relacional negativa e de desconfiança mútua entre os professores, ...”;
- “A pouca abertura dos professores à crítica construtiva e à noção de que há sempre espaço para melhorar ...”.

Destes 16 docentes CDC, apenas **um docente** acrescentou, na Questão 5.2, que um dos constrangimentos poderá ser:

- *“O não conhecimento por parte do avaliado, da qualidade científica e pedagógica do avaliador”.*

Na Questão 5.1., os **cinco constrangimentos** mais destacados pelos **76 docentes avaliados SDC** foram:

- *“O congelamento da carreira docente e a não progressão dos professores ...”;*

- *“Ter opiniões e ideias pré-concebidas, sobre algum dos intervenientes, ...”;*

- *“Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação entre professores (avaliado/avaliador) ...”;*

- *“Uma atmosfera afetivo-relacional negativa e de desconfiança mútua entre os professores, ...”;*

- *“A falta de reconhecimento, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do processo de ADD, ...”.*

No conjunto dos 76 docentes SDC, em resposta à questão 5.2., **um docente** aditou que:

- *“A obrigação de dispor muito tempo para a concretização das tarefas burocráticas inerentes ao processo, predispõe os professores, negativamente, para o mesmo”.*

No que concerne aos **52 Docentes não avaliados** são apresentadas as respostas relativamente às mesmas questões 5.1. e 5.2.

No gráfico 30 estão assinaladas as respostas dadas por estes docentes, relativas à Questão 5.1., CDC e SDC.

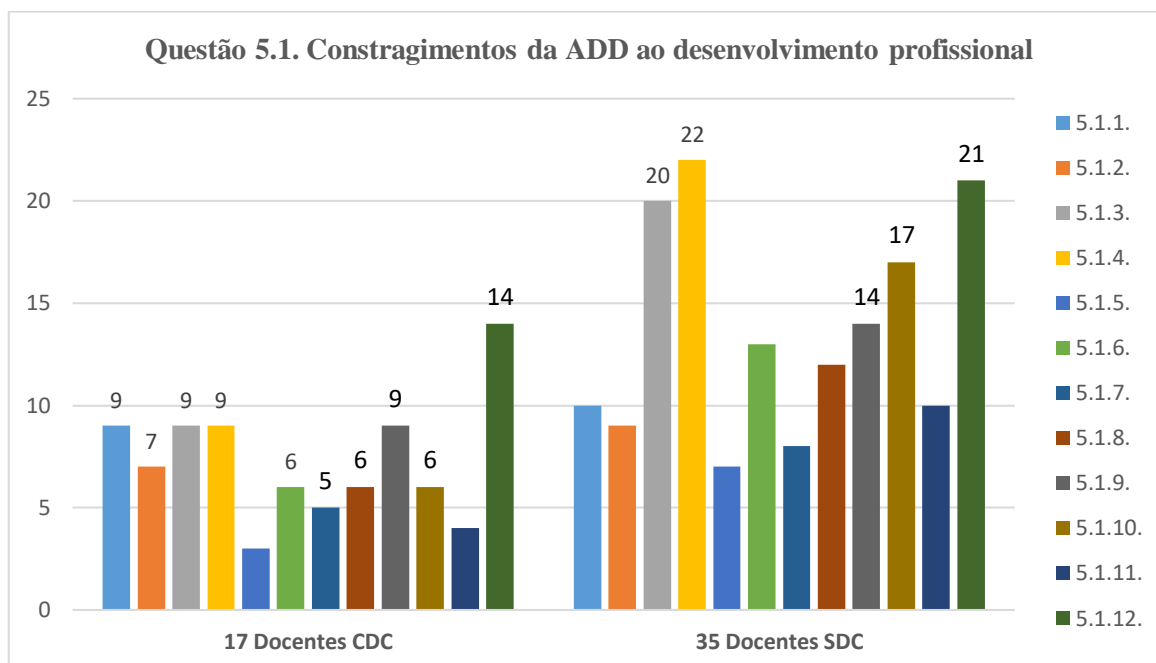


Gráfico 30 – Distribuição das opiniões dos 52 docentes não avaliados (CDC e SDC acerca dos contributos da ADD no desenvolvimento profissional

Os 17 docentes não avaliados CDC indicaram os cinco impedimentos mais relevantes:

- “O congelamento da carreira docente e a não progressão dos professores ...”;
- “Deficiente informação e formação, acerca do processo de avaliação docente, ...”;
- “Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação entre professores (avaliados/avaliadores) ...”;
- “Uma atmosfera afetivo-relacional negativa e de desconfiança mútua entre os professores, ...”;
- “O trabalho docente, tradicionalmente individualista e isolado, ...”.

Neste conjunto de docentes, em relação à Questão 5.2., dois acrescentaram que:

- “A uniformização dos processos e procedimentos deveria ser um elemento a considerar para esbater os constrangimentos” (CDC);
- “A pouca abertura dos professores à crítica construtiva é um constrangimento muito grande” (CDC).

Os **cinco constrangimentos** mais assinalados pelos **35 docentes não avaliados SDC**, foram os seguintes:

- *“Uma atmosfera afetivo-relacional negativa e de desconfiança mútua entre os professores, ...”*;
 - *“O congelamento da carreira docente e a não progressão dos professores ...”*;
 - *“Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação entre professores (avaliados e avaliadores ...”*;
 - *“Ter opiniões e ideias pré-concebidas, sobre algum dos intervenientes, ...”*;
 - *“Deficiente informação e formação, acerca do processo de avaliação docente, ...”*.
-

Neste conjunto de docentes, nenhum registou, de forma livre, a sua opinião sobre este tema – questão 5.2.

2.6.2. A Entrevista – Análise de Conteúdo

Após a realização da entrevista ao PCE da escola em estudo, procedeu-se à análise e ao tratamento da informação recolhida.

Recorreu-se à técnica da análise de conteúdo por se tratar, segundo Ghiglione e Matalon (1993), de um instrumento que permite “fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” (p. 197). A análise de conteúdo baseou-se numa análise categorial, isto é, efetuou-se “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2008, p.145).

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo e as questões formuladas na entrevista, foram definidas, previamente, as categorias e subcategorias para análise (procedimento fechado). Contudo, à medida que a análise de conteúdo prosseguiu estávamos conscientes de que elas poderiam vir a ser modificadas pois outras unidades de análise podiam surgir, associando-se em novas categorias (procedimento aberto ou exploratório).

A análise dos dados da entrevista seguiu o seguinte procedimento:

- Audição da entrevista com transcrição integral das respostas às perguntas formuladas;
- Verificação dos dados obtidos, colocando em destaque as ideias principais e/ou as palavras ou frases mencionadas e repetidas;
- Agrupamento dos dados, de uma forma lógica, nas categorias e subcategorias, previamente definidas.

Procedeu-se à elaboração de uma grelha vertical (cf. Anexo VII) tendo recorrido a literatura para o efeito (Ghiglione e Matalon, 1993; Sousa, 2009; Bento, 2015).

Na grelha foram definidas três categorias e doze subcategorias. Para cada subcategoria foi definido um ou mais objetivos de acordo com a questão colocada na entrevista. Ainda fazendo parte da grelha vertical, constou frases ilustrativas da entrevista que serviram como indicadores e unidades de análise.

No seguimento da elaboração da grelha vertical e do tratamento dos dados da entrevista procedeu-se à inferência e interpretação dos mesmos. Assim, foi fundamental normalizar os dados de modo a tornarem-se significativos, comparáveis e sustentados pela literatura que deu suporte ao estudo. Procurou-se, igualmente, que os dados da entrevista servissem de complemento aos dados recolhidos pelo inquérito por questionário aplicado aos 144 docentes da escola em estudo.

Da análise efetuada, constatamos que, no se refere às conceções sobre a ADD – **Parte II - 1ª Secção da entrevista** - (*significado, finalidades, importância do processo, as estratégias utilizadas, as repercussões no desenvolvimento profissional e os efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos*), o Presidente do Conselho Executivo da escola refere que:

- “*Tem de ser uma realidade com a noção de que é um processo complexo e onde não haverá consensos*”;

- “*As intenções são meritórias*”; “*mas uma coisa são as finalidades que estão na legislação, que considero consistentes e fazem sentido ...*”;

- “*Uma coisa são as intenções do legislador, outra coisa são as práticas e o que vai acontecer a seguir*”; “*os efeitos práticos da avaliação dos professores não sei se irá traduzir na promoção dos melhores, se promove mais sucesso educativo, melhores práticas, ...*”, “*tenho dúvidas*”;

- “*... muitos professores empenham-se demasiado em fazer boa figura na avaliação, o que não quer dizer que façam e tenham o mesmo empenho na relação que têm com os seus alunos e no trabalho que fazem no dia a dia*”;

- *“Seria bom que houvesse mecanismos que distinguissem os bons dos maus profissionais no que tem a ver com o sucesso dos seus alunos”*; *“suspeito que este processo de ADD não nos deem instrumentos para isso”*;
 - *“Eu sei que isto é polémico, o aceitar que sejam os alunos a avaliar os professores... Agora, sendo o trabalho do professor feito em relação com os seus alunos, não faz muito sentido nós, pelo menos, não os ouvirmos. Não se pode comparar a avaliação feita por um elemento quando vai observar uma aula do professor, com mais ou menos teatro, com a perceção que o aluno tem com o professor ao longo do ano”*;
 - *“O que notamos é que quem já é bom profissional vai sempre crescendo e evoluindo”*; *“... os outros não é a avaliação que os vai mobilizar”*;
 - *“Se a ADD promover melhores professores, motivados e com vontade, claro que isso se vai refletir nos resultados escolares dos alunos”*;
 - *“A avaliação entre pares é um assunto muito delicado porque o avaliador interno faz isso e há uns que até levam o seu trabalho muito a sério, de forma isenta e imparcial; São experientes ...”*; *“Só que esse trabalho sério acaba por penalizar os seus colegas avaliados porque há outros avaliadores internos que acabam por não fazer esse trabalho tão sério, atribuindo excelentes de forma muito fácil”*.
-

No que toca à opinião do PCE sobre o modelo de avaliação estabelecido – **Parte II - 2ª Secção da entrevista** - pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro, nomeadamente em relação às práticas instituídas pelo modelo em causa, referiu que:

- *“avaliar professores é uma realidade muito complexa e não sei se haverá um modelo perfeito que seja razoável e que não levante problemas... são processos muito complexos”*;
- *“prevê aspetos meritórios...”*; *“... o envolver várias pessoas só por si já é bom ... a cooperação e a colaboração é de louvar”*; *“...o incentivar à autoformação é um aspeto que o modelo valoriza e é bom ...”*; *“haver componente interna e externa também são aspetos positivos...”*; *“o projeto docente é sem dúvida interessante... o professor se comprometer com os desígnios da escola ...”*;
- *“é um processo muito burocrático... que mexe com muita gente”*; *“a avaliação ser quantitativa ... o preencher o anexo 1.7. ... atribuir um número... é tudo muito estranho quando isso acontece”*;
- *“A reflexão ao colocar o professor perante as situações ... pode promover o tal desenvolvimento e crescimento profissional”*; *“depende de cada um ...”*; *“Uns conseguem levar essa introspeção a um nível de crescimento ... outros nem por isso”*.

- *“uma das coisas essenciais mas que acontece muito pouco e dos quais depende o sucesso da escola é o trabalho de equipa e os professores gostam de trabalhar de forma isolada, na sua sala, sozinhos”;*
 - *“sabemos que a partilha de experiências, de materiais, testes, são uma mais valia”;* *“Mas quando passamos de uma relação de trabalho, do dia a dia, da relação para uma situação de avaliação é que a coisa corre menos bem”;*
 - *“Não acho bem que o professor que vai ser avaliado (observado) saiba o dia e a hora, a matéria e a turma em que vai ser observado...”;* *“porque isso vai condicionar o modo como a aula vai decorrer ...”;* *“no fundo é um teatro que se desenrola”.*
-

Relativamente ao impacto da ADD no desenvolvimento profissional nos docentes, decorrente do modelo de avaliação estabelecido, o PCE mencionou que:

- *“estou muito cético em relação aos efeitos práticos disto ...”.*
 - *“se servisse para distinguir o mérito dentro da classe docente mas suspeito que isto vai ser mais trabalho ... quando os efeitos práticos começarem a aparecer suspeito que vai haver muitos problemas ...”;*
 - *“... quando isto começar a progredir e o descongelamento da carreira acontecer vai haver muitos entraves em relação aos efeitos práticos ...”* *“estou expectante ...”;*
 - *“Se isto se vai traduzir numa melhoria dos professores e do sucesso dos alunos ... vamos ver... não sei”;* *“vamos ter esperança”.*
-

2.6.3. A Análise Documental

Considerou-se relevante a análise de documentos oficiais da escola em estudo, particularmente aqueles que de alguma forma refletissem o modo como o processo de ADD estava a ser conduzido.

A leitura e análise de documentos como o PEE e o PAE/PAF, poderão ajudar a inferir acerca do comprometimento organizacional em torno da ADD, dado que são documentos de planeamento e de referência que, de alguma forma, refletem as principais linhas orientadoras da escola.

Analisado o PEE (2017/2021, pp. 16-17) realçamos os tópicos que, no documento, são considerados “Pontos Fortes” da escola e que poderão inferir acerca de uma eventual e subjacente alusão à ADD. (cf. Anexo VIII)

i) *“Qualidade do Ensino”*:

- *“Ensino com objetivos e práticas pedagógicas inovadoras;*
- *“Monitorização do ensino, avaliação da qualidade do ensino e práticas de autoavaliação”;*
- *“Processos dirigidos a resultados - promoção do sucesso escolar, medidas ativas e serviços especializados;*
- *“Avaliação das aprendizagens com metas contextualizadas, com referenciais locais e nacionais;*
- *“Índices de resultados que superam ou se aproximam das médias nacionais e com evolução tendencialmente positiva;*
- *“Valorização do mérito e excelência”.*

ii) *“Lideranças Educativas”*:

- *“Facilitadoras de processos”;*
- *“Otimizadoras de recursos”;*
- *“Valorizadoras do espírito de iniciativa e da responsabilização dos atores”;*

iii) *“Corpo Docente de Qualidade”*:

- *“Estabilidade, experiência, formação e desenvolvimento profissional”;*
 - *“Identificação com a Escola e seus elementos identitários, a sua missão, visão e valores”.*
-

Os “Pontos Fracos” identificados pela escola e elencados no documento referem-se a:

- *“Utilização de procedimentos diversificados em matéria de avaliação (dos alunos)”;*
 - *“Algumas metodologias de ensino pouco atrativas para os alunos”.*
-

No que concerne às metas definidas para o quadriénio, estas focam-se num “*Ensino de Qualidade*” na medida em que propõe:

- “*Incentivar experiências pedagógicas inovadoras*”;
 - “*Explorar as potencialidades das novas tecnologias*”;
 - “*Manter e reforçar a qualidade do ensino*”;
 - “*Desenvolver processos dirigidos a resultados*”;
 - “*Dinamizar atividades de enriquecimento curricular*”.
-

Numa apreciação subjetiva ao documento, podemos depreender que há uma ideia positiva de escola e que a melhoria da qualidade do ensino, por via da formação e desenvolvimento profissional dos docentes, parece estar implícita nas entrelinhas do documento.

Contudo, apesar de serem valorizadas práticas de monitorização do ensino e de autoavaliação, não está claro que o desenvolvimento profissional decorra de práticas avaliativas no âmbito da ADD.

Da análise efetuada ao PAE/PAF, destinado aos docentes (2016/2017), verificamos não haver um programa de atividades e de formação contínua dirigido à avaliação de professores.

No que toca à documentação da escola, afeta à ADD, foi-nos informado, pelo PCE, que estes mantinham os modelos base disponibilizados pela SRERH às escolas aquando da implementação do DRR n° 26/2012/M, de 08 de outubro.

CAPÍTULO III - Discussão dos Resultados

Apresentados e analisados os dados recolhidos, cumpre-nos, agora, expor algumas considerações sobre os resultados obtidos do estudo aqui apresentado.

Procuraremos responder à pergunta inicial do trabalho - *Qual o impacto da Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Profissional dos Docentes avaliados e avaliadores em estudo?* – e identificar nos resultados as respostas aos objetivos delineados.

A triangulação dos dados, com cruzamento das informações recolhidas e confrontação com diferentes autores e investigadores na área, possibilitará inferir acerca dos propósitos elencados.

Assim, relativamente ao **primeiro objetivo** - *Conhecer o que opinam os docentes, avaliadores e avaliados, sobre o processo de avaliação do desempenho docente* – verificamos, numa primeira fase, que, na generalidade, os docentes participantes do estudo conhecem razoavelmente o processo, o que é compreensível, visto cerca de 64% dos docentes (92) terem sido avaliados e termos docentes (17% no grupo dos DA e 33% no grupo dos DNA), que por inerência dos cargos que desempenharam (AI, AE, SADD), têm, implicitamente, esse conhecimento.

Porém, quando solicitados a opinar sobre os efeitos da ADD, podemos inferir que, na generalidade, os docentes consideram haver efeitos positivos, havendo uma tendência menos otimista no conjunto dos docentes (avaliados e não avaliados), que não desempenharam funções afetas à ADD (AI, AE ou SADD), sendo este aspeto mais evidente nos que foram avaliados.

Podemos depreender que, provavelmente, o exercício de cargos relacionados com a ADD, poderá promover nos intervenientes uma maior consciencialização quanto às mais valias do processo e que, para os professores avaliados, mesmo depois de terem experienciado as diferentes etapas da ADD, tal não foi suficientemente marcante desse ponto de vista, o que poderá antever, algum desconhecimento ou não terão percecionado, a natureza formativa que o processo incute (Pacheco & Flores, 1999).

Ainda sobre o processo de ADD, e no que toca às relações interpessoais e de comunicação que o modelo incute, constatamos que as mais valorizadas pelo conjunto dos docentes, ao longo do processo, são as que implicam reflexão e partilha conjunta entre avaliados e avaliadores, opinião, igualmente, partilhada pelo PCE da escola aquando da entrevista, o que reforça a

importância da reflexão e da colaboração num processo desta natureza (Alarcão & Canha, 2013; Day, 2010; Fernandes, 2008; Lima, 2002; Stronge, 2010; Tomás & Costa, 2011).

Visto ser um modelo de avaliação docente que imprime uma relação estreita entre avaliados e avaliadores, é necessário que haja predisposição, aceitação e disponibilidade recíprocas, para o fluir normal dos acontecimentos. Contudo, sabemos que a falta de formação e de competências dos avaliadores tem sido um dos aspetos apontados pelos docentes, como um dos constrangimentos da ADD (Aguar, 2011; Fernandes, 2008). Assim, neste estudo, podemos depreender que o global dos docentes participantes (avaliados e avaliadores), partilha desta opinião visto o global dos participantes valorizar no avaliador a experiência e o ser detentor de conhecimentos especializados como, também, possuir espírito crítico e reflexivo e ser encorajador, “*imparcial*” (DA-SDC) e “*justo*” (DA-SDC).

Sabemos que existe um conjunto de práticas de supervisão pedagógica que podem sustentar o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, o **segundo e o terceiro objetivos**, a que nos propusemos, foi o de *conhecer o que opinam os docentes, avaliados e avaliadores, sobre as possibilidades e/ou impossibilidades de desenvolvimento profissional decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente*, resultantes do processo e das práticas desenvolvidas na ADD e se era possível identificar *fatores potenciadores e/ou impeditivos de desenvolvimento profissional* identificados por esses mesmos docentes.

Considerando que as diferentes metodologias de práticas de supervisão contribuem para fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes (Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Canha, 2013) quisemos, primeiramente, analisar no universo dos participantes, que práticas de supervisão são as mais utilizadas pelos docentes no seu dia a dia. A este respeito constatou-se que, na generalidade, as práticas mais comuns inclinaram para os encontros para partilha de experiências e saberes, a reflexão e *feedback* em interação com os colegas de situações e contextos de aprendizagem e a autorreflexão e que a observação de situações e contextos de aprendizagem (aulas ou atividades educativas) não são práticas usuais. Assim, ao solicitar a opinião dos participantes acerca das metodologias e práticas desenvolvidas na ADD e seus efeitos, notou-se haver uma visão, tendencialmente, positiva, nomeadamente naquelas que, porventura, por fazerem parte da rotina - reflexão conjunta entre colegas, autorreflexão – acabam por espelhar maior consenso, apesar de algum ceticismo em torno delas quando aplicadas em contexto de ADD, atendendo a alguma flutuação de respostas a este respeito.

Olhando de forma mais específica, verificamos que essa tendência é, genericamente, mais notória entre os docentes CDC (AI, AE e SADD), sobretudo docentes avaliados, quando comparada com os outros grupos de docentes, o que nos permite presumir que, para estes docentes, a perceção acerca das práticas implementadas na ADD, é de que contribuem de alguma forma para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes (Alves, 2013; Curado, 2004; Pacheco & Flores, 1999; Simões, 1998).

Porém, alguns docentes teceram opiniões contrárias, nomeadamente, quando referem que algumas das práticas da ADD “*são meritórias, contudo, facilmente manipuladas*” (DNA, CDC), acrescentando o PCE, a este respeito, que “*... muitos professores empenham-se demasiado em fazer boa figura na avaliação, o que não quer dizer que façam ... no trabalho que fazem no dia a dia*”.

No que se refere ao relatório de autoavaliação, alguns docentes mencionam que “*apresentam escassa reflexão e corroboração que o seu valor se perde*” (DNA, CDC), sendo que “*a sua entrega anual está automatizada não fomentando o que se desejaria*” (DNA, CDC). Também, acerca do relatório de autoavaliação, o PCE refere que “*Tem um efeito prático muito limitado e tudo depende do grau de exigência que temos sobre nós mesmos*”.

Como acrescentou um docente não avaliado, as práticas de ADD, no global, “*fomentam uma atitude mecanizada sobre a prática pedagógica, com uma lista de tarefas a cumprir, e não a verdadeira introspeção que se pretende*” (CDC).

De salientar, também, que alguns docentes destacaram que as práticas de ADD podem “*promover o espírito de interajuda ... nesta profissão de “pessoas” cada vez mais solitárias*” (DNA, CDC), colocando em evidência a escassez de contactos e o isolamento que caracterizam o trabalho docente (Lima, 2002; Neto-Mendes, 2004), ideia também partilhada pelo PCE, considerando, possivelmente, um dos constrangimentos do processo.

Em relação à componente externa da ADD, com observação de aulas, não conseguimos tirar ilações quanto à opinião global dos docentes, em parte porque a questão não lhes foi colocada de forma direta, tendo havido uma variação de opiniões que não nos permite inferir qual a sua tendência. Contudo, sobre a observação de aulas, um docente registou que são situações que “*potenciam encenações que não são a realidade do dia a dia*” (DNA, SDC).

Sobre esta prática da ADD, o PCE destaca o artificialismo que pode ser introduzido com a observação de aulas (Aguiar, 2011; Ventura, 2012) referindo que “*a aula decorre de forma muito condicionada ... chega a haver casos em que os professores dão instruções aos alunos*

de como devem se comportar nessa aula, o que devem dizer ...” ; “no fundo é um teatro que se desenrola”.

Acrescenta, ainda, que o número reduzido de observações realizadas (SRERH, 2014, cf. Anexo IX), com datas previamente conhecidas, por parte dos avaliados, impossibilita os efeitos desejados, considerando que “... *se fosse uma aula observada num dia qualquer seria mais próximo daquilo que é a realidade do professor*”.

De salientar que, no que toca ao conjunto de docentes avaliados, sobretudo SDC, registou-se alguma ausência de opinião em relação às implicações das práticas/metodologias da ADD, tendo sido, também, neste grupo de docentes onde se registou um maior número de opiniões discordantes no que toca a estas possibilitarem ao professor demonstrar as suas reais capacidades e singularidades.

Ao querermos averiguar, de forma mais consistente, a perceção dos docentes relativa aos contributos da ADD para o desenvolvimento profissional, ela foi globalmente afirmativa, tendo a grande parte dos docentes identificado o diálogo, a partilha de experiências, a diversidade de opiniões e a possibilidade de incutir uma maior reflexão acerca das suas práticas (SRERH, 2014, 2015, cf. Anexo IX). Estas opiniões tendem a ser mais evidentes no conjunto dos docentes AI, AE e SADD. Porém, é neste grupo de docentes que é referido que “*pode haver muitos contributos ... mas na realidade tenho dificuldade em verificar tal acontecimento*”, sobretudo, “*tendo em conta que a carreira está congelada*” (DNA-CDC).

Regista-se, também, que no global dos docentes SDC, o fator que menos concordância reuniu, como incremento de desenvolvimento profissional, foi a centralidade do processo na progressão da carreira, ficando implícita a noção de que o lado formativo é valorizado já que há uma inclinação de opinião nesse sentido, nos pareceres às restantes questões formuladas. Consciente desta dualidade do modelo de ADD – vertente formativa *versus* vertente sumativa – presumimos que seja o reforço incutido pelo maior número de momentos de partilha entre os docentes, um fator diferenciador que poderia ajudar a ultrapassar esse eventual constrangimento (CCAP, 2011; Clímaco, 2008; Curado, 2004; Fernandes, 2008; Flores, 2009; Machado & Formosinho, 2010; OCDE, 2009; Posada, 2009; Tomás & Costa, 2011).

Propusemo-nos a verificar, com o **quarto objetivo**, *se os docentes, avaliadores e avaliados, face ao processo de avaliação do desempenho docente, identificam consequências, dilemas e/ou constrangimentos para a sua carreira profissional*, resultantes da ADD.

Neste campo verificamos que os docentes dão mais peso, de forma decrescente, ao congelamento da carreira docente, às dificuldades de índole relacional e afetiva entre os

docentes e às ideias pré-concebidas sobre os intervenientes. Acresce, ainda, o facto de alguns docentes mencionarem “o não conhecimento por parte do avaliado, da qualidade científica e pedagógica do avaliador” (DA, CDC), a “obrigação de dispor muito tempo para a concretização das tarefas burocráticas ...” (DA, SDC) e a “pouca abertura dos professores à crítica construtiva ...” (DNA, SDC) como outros constrangimentos a considerar (CCAP, 2011; Januário, 2014; OCDE, 2009, 2013; SRERH, 2014, 2015, cf. Anexo IX; Stronge, 2010; Ventura, 2012).

Cientes de que, para o concretizar da ADD numa escola, é fundamental a forma como as lideranças das escolas olham para o processo e que expectativas colocam em relação aos seus efeitos, propusemo-nos conhecer, igualmente, num **5.º objetivo**, *as perspetivas da liderança da escola face ao modelo de avaliação do desempenho docente e as possibilidades de desenvolvimento profissional* nos docentes envolvidos.

Da análise de conteúdo efetuada à entrevista semiestruturada realizada ao PCE da escola, pudemos constatar que, apesar de considerar o modelo de ADD com “*intenções meritórias*”, tem sérias dúvidas relativamente aos seus efeitos práticos, pois “*pode promover o tal desenvolvimento e crescimento profissional ... depende de cada um ... uns conseguem ... outros nem por isso*”, aludindo à complexidade do processo (Fernandes, 2008; Flores, 2009). Considera, ainda, que “*quem já é bom profissional vai sempre crescendo e evoluindo ... os outros não é a avaliação que os vai mobilizar*” (PCE). Perfilha, também, a ideia de que “*se a ADD promover melhores professores motivados e com vontade ... vai refletir-se nos resultados escolares dos alunos*” (PCE), estando em sintonia com a opinião de alguns autores (Machado & Formosinho, 2010; Melão & Gonçalves, 2014; Ventura, 2012).

Sendo consensual a ideia de que a ADD tem de estar sustentada em diferentes fontes de dados (Graça et al., 2011; Reis, 2011; Stronge, 2010), o PCE supõe, apesar de considerar “*polémico o aceitar que sejam os alunos a avaliar os professores ...*”; pensa que “*sendo o trabalho do professor feito em relação com os seus alunos, não faz sentido não os ouvirmos*”.

Realça o facto de o processo de avaliação colocar os professores perante situações “*meritórias*” – “*...envolver várias pessoas ... a cooperação e a colaboração é de louvar ... incentivar a autoformação ... haver a componente interna e externa ... o projeto docente também é interessante ...*” (PCE), num claro apoio ao modelo em causa. Contudo, considera que “*é um processo burocrático ... que mexe com muita gente ... atribuir um número*” e, conclui que “*é uma realidade muito complexa ... não sei se haverá um modelo perfeito que seja razoável e que não levante problemas*” (PCE).

Tais declarações deixam antever que, no contexto da escola em estudo, o peso da vertente sumativa, em relação à vertente formativa, não é algo que se possa descurar (Fernandes, 2008; Flores, 2009; Machado, 2007; OCDE, 2013; Posada, 2009; Tomás & Costa, 2011).

Perante as suposições anteriores, e confrontando com as opiniões dos docentes, não poderemos inferir que, naquele contexto, o alcance da vertente formativa tenha sido significativo, visto a opinião dos docentes, neste campo, ter sido, também, muito ténue.

Da análise documental efetuada ao PEE e ao PAE/PAF da escola constatou-se ausência de referências à ADD, pelo menos de forma explícita. Tal constatação leva-nos a supor existir uma fraca cultura de avaliação, que alheia o comprometimento organizacional, em torno da questão da ADD (CCAP, 2011; Fernandes, 2008; Figari, 2007; Gonçalves & Melão, 2014; Marcelo, 2009; OCDE, 2009; Simão, Caetano & Flores, 2005; Stronge, 2010).

Tal, viu-se, igualmente, refletido, na fraca adesão dos docentes relativamente à sua participação no preenchimento do inquérito (apenas 50% aderiram ao estudo), no número significativo de docentes que, nas respostas fechadas ao inquérito, optaram por não dar uma opinião e na elevada ausência de opiniões/ideias dos docentes quando solicitados a responder, em questões abertas.

Considerações Finais

Terminada a discussão dos resultados, relativamente ao trabalho apresentado, faremos algumas considerações finais relativamente à ADD, no contexto dos participantes neste estudo.

Primeiramente, gostaríamos de referir que, no que toca ao conjunto dos participantes, a resposta à pergunta inicial do trabalho é, face à discussão dos resultados elencados anteriormente, débil e com um pendor pouco positivo, pois apesar de os propósitos da ADD, no geral, serem reconhecidos como meritórios, o seu real impacto, nomeadamente no desenvolvimento profissional dos docentes, não se fez sentir de forma clara e os constrangimentos/impossibilidades apontadas foram, globalmente, consensuais, recaindo, sobretudo, no congelamento da carreira, nas questões de índole relacional (associadas a uma fraca cultura de avaliação) e em aspetos burocráticos.

Reparamos que foi admitida alguma importância às práticas desenvolvidas ao longo do processo da ADD, nomeadamente, as que promoviam a reflexão/autorreflexão das práticas, a partilha e a colaboração mas houve pouca predisposição para as considerar “numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional” (Bolívar, 2012, p. 285) revelando, provavelmente, que as práticas de supervisão se fossem acolhidas e vivenciadas de forma integrada e contínua poderiam conseguir “ultrapassar o aparente fosso entre a vertente sumativa e formativa que aporta o processo avaliativo atual” (Alves, 2013, p. 364).

A conjuntura política e social da altura, aliada à exposição mediática do tema da ADD nos meios de comunicação social, determinou, em parte, o contexto vivenciado pelos docentes, tendo o congelamento na carreira docente acrescentado alguma instabilidade e determinado que fosse um dos constrangimentos mais assinalado pelos docentes.

No que concerne ao estudo empírico efetuado, deparamo-nos com algumas limitações. A natureza da investigação, pelas suas características, introduz subjetividade e várias leituras aliadas a um estudo de caso, que é único, circunscrito a um contexto, não sendo possível generalizações. No que toca às técnicas de recolha de dados, nomeadamente, o questionário aplicado aos docentes, pese embora ter apresentado um cariz também quantitativo, houve em algumas questões uma larga escolha pela opção “sem opinião”, tendo dificultado a sua interpretação e análise. A escassez de opiniões nas questões abertas foi, igualmente, um constrangimento que dificultou a interpretação das perceções dos docentes.

A subjetividade inerente à análise de conteúdo e respetiva categorização, aquando do tratamento dos dados da entrevista ao PCE e do PEE, PAE/PAF, foi outra limitação encontrada.

Cientes da complexidade e das dificuldades do processo de ADD, consideramos, no entanto, que são resultados como os que obtivemos, com avanços e recuos e reveladores de dificuldades, que deverão servir de mote para um olhar mais atento para futuros modelos avaliativos dos docentes.

Seria importante equacionar nas escolas áreas de intervenção que fossem promotoras de uma melhor compreensão sobre as potencialidades e a importância da reflexão sobre a prática de forma colaborativa no desenvolvimento profissional dos docentes. Poderiam ajudar a ultrapassar algumas barreiras que conduziriam a reflexos positivos em contexto de ADD.

Também o levantamento das reais necessidades dos professores poderiam ser um bom ponto de partida, antes de os confrontar com processos de avaliação (Alves, 2013; Stufflebeam et al., 1980;), com características uniformes e burocráticas, pois só assim poderá surtir efeitos positivos.

Porém, consideramos que este tipo de experiências vivenciadas pelos docentes e pela escola, em contexto de ADD, não são de desvalorizar pois, de uma forma ou de outra, proporcionam aprendizagens/desenvolvimento profissional (Reis, 2011) passível de aliciar futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. (2011). *O Sistema de Avaliação de Desempenho Docente. Tensões e Desafios nas escolas e nos professores*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Ciências de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para Desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ªed.). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. F. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). *Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation*. International Journal of Educational Research 45 (2006) 254 -266.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*, Caderno do CCAP – 3, Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar – Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática. Porto: Figueirinhas-Porto
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e Dicas) Fundamentais Sobre Investigação*. Coleção Ideias em Prática. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R., & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Camacho, M. (2011). *La Observacion de las prácticas educativas como elemento de Evaluación e de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. REDU-Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9 (3), 237-258. ISSN.1887-4592.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Coleção Situações de Formação, Brochura n.º5. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Clímaco, M. (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto*. Caderno 1. Lisboa: Ministério da Educação, Inspeção Geral de Educação.
- Clímaco, M. (2000). Prefácio. In Simões, G. (Org), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (Prefácio). Lisboa: Texto Editora.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. (2008). *A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento*. In Ramos, C. (Dir), *Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 27-31). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Coelho, A., & Oliveira, M. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho docente*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores Lda.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008b). *Recomendações n.º 2/CCAP/2008, de 07 de julho. Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro de 2013 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/pareceres_ADD_2008.pdf.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório Anual (2010) sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro de 2017 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_Anual_ADD_2010.pdf.
- Curado, A. (2004). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). *Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada. Blumenau, 4, (Sem II), pp. 1-13.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional. Um Quadro de Referência para a Docência*. (1ªed.). (M. do Céu Roldão, Trad.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (Trabalho original em Inglês publicado em 2007).

- Day, C. (2010). *Formas de Avaliação Docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade*. In Flores, M. (Org.). 2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. (pp. 142-161). Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J-M (2010). *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou de reconhecimento*. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Orgs.), *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 10-31). Porto: Areal Editores
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ªed.). Porto: Porto editora.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). *Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. Interacções*, 21,219-230. Doi: <https://doi.org/10.25755/int.1532>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandez, C. (2015). *Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (pck) de Professores de Ciências*, Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170211>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora
- Figari, G. (2007). *A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento*. In C. Ramos (Dir), *Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Flores, M. (2009). *Da Avaliação de Professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Ibero-Americana de Evaluación Educativa, 2(1), 239-256.
- Flores, M. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Fortin, Marie-F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. (39ª ed.) Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Guerra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (2ªed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, M., & Melão, N.F. (2014). *A Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: um estudo empírico*. Revista Gestão e Desenvolvimento, 22, 165-190.

- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um Guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- 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 Flores, M. (Org.). (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. (pp. 114-139). Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- House, E. (1994). *Evaluación, Ética e Poder*. Madrid: Morata.
- Huberman, M. (1989). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In Nóvoa, A. (Org.). (2013) *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Januário, S. (2014). *Avaliação do Desempenho na RAM. Potencialidades e Constrangimentos*. Dissertação de Mestrado. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In Flores, M., Simão, A. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39-60). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). *Ética na Investigação*. In Lima, J. & Pacheco, J. (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp. 127-159). Porto: Porto Editora
- Machado, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Desempenho, mérito e desenvolvimento-Para uma avaliação mais profissional dos professores*. In Formosinho, J., Machado, J., Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. (pp. 97-118). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 08, (pp. 7-22). Consultado em 09-2016 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Neto-Mendes, A. (2004). *Escola Pública: Gestão democrática, colegialidade e individualismo*. Revista Portuguesa de Educação, 17(2), pp. 115-131.
- Nóvoa, A. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Comunicação na Assembleia da República, 2006, maio 26. Consultado em dezembro de 2016. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf
- OCDE (2009). *Teacher evaluation. A Conceptual Framework and Exemples of country Practices*. Consultado em março de 2016.
- OCDE (2013). *Avaliar as Atividades de Desenvolvimento. 12 lições do CAD. Fornecer evidências sobre os resultados para aprendizagem e tomada de decisão*. Relatório publicado pela OCDE.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). *Para a Sustentabilidade Avaliativa do Professor*. Revista ELO, 16, 43-50.
- Posada, J. (2009). *La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial?* In Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord.) *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Caderno do CCAP–2. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Saber (e) Educar, 13 (pp. 171-184).
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santiago, P. (2012, maio 02). Políticas de Avaliação no Ensino em Portugal. *O Público*. Consultado em maio 2012.
- Simão, A., Caetano, A., & Flores, M. (2005). *Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo*. Edu. Soc., Campinas, vol.26, n.90, (pp.173-188). Jan./Abr. 2005. Consultado em abril 2016, em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Simões, G. (1998). *A Avaliação dos professores como estratégias de desenvolvimento profissional e organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sobrinho, J. (2004). *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, (pp. 703-725), Out. 2004. Consultado em março 2016, em <http://www.cedes.unicamp.br>

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: ASA Editores II, S.A.

SRRERH (2014). Direção Regional de Inovação e Gestão. *Relatório resultante de estudo realizado pela Comissão de Acompanhamento à Componente Externa da Avaliação Docente, decorrentes da aplicação desta componente no ano letivo 2013-2014, na RAM* (Comunicação oficial apresentada em outubro e novembro de 2014, aos docentes avaliados e avaliadores externos).

SRRERH (2015). Direção Regional de Inovação e Gestão (2015). *Relatório resultante de estudo realizado pela Comissão de Acompanhamento à Componente Externa da Avaliação Docente, decorrentes da aplicação desta componente no ano letivo 2014-2015, na RAM* (Comunicação oficial apresentada em março de 2015, aos docentes avaliados e avaliadores externos).

Stronge, J. (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In Flores, M. (Org.). 2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. (pp. 24-43). Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.

Stufflebeam, D., Foley, W., Gephard, W., Guba, E., Hammond, R., Merriam, H., & Provus, M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: Éditions NHP.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.

Tomás, I., & Costa, J. (2011). *Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas*. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19, (pp. 457- 484). Julho/setembro 2011.

Ventura, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Comunicação apresentada no âmbito do *Curso de Especialização em Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*, disponibilizada em formato digital em abril de 2012.

Ventura, A. (2012). *Avaliação do Desempenho dos Professores como Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. *Revista Aprendizagem*, n.º 30, (pp. 56-57). Editora Melo. Maio/Junho 2012.

Vogler, J. (1996). *L'évaluation: former, organizer pour enseigner*. Paris : Hachette Éducation.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. (3ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora (Bookman).

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 49, de 30 de Agosto de 2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 46, de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro (Introduz alterações ao ECD).
- Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro (ECD dos Professores do Ensino Básico).
- Decreto-Lei n.º1/98, de 02 de Janeiro (2.º ECD).
- Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril (1.º ECD).
- Decreto Legislativo Regional n.º20/2012/M, de 29 de Agosto (Introduz alterações ao 2.º ECD)
- Decreto Legislativo Regional n.º17/2010/M, de 18 de Agosto (2.º ECD da RAM).
- Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro (Introduz alterações ao regulamento de ADD na RAM).
- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 08 de outubro (Introduz um novo regulamento à ADD na RAM).
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro (Introduz um novo regulamento à ADD).
- Decreto Regulamentar n.º 02/2010, de 23 de Junho (Regulamenta o Sistema de ADD).
- Decreto Regulamentar n.º 02/2008, de 10 de Janeiro (Regulamenta o ECD).
- Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio (Regulamenta a ADD).
- Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho (Regulamenta a ADD prevista no 1.º ECD).
- Despacho Normativo n.º 230/2016/M, de 01 de Julho (Prorroga, por mais um ano letivo, a suspensão da componente externa da ADD para o ano letivo 2016-2017 na RAM).
- Despacho Normativo n.º 352/2015/M, de 27 de Julho (Suspende a componente externa da ADD para o ano letivo 2015-2016 na RAM).
- Despacho Normativo n.º 69/2010/M, de 18 de novembro (Introduz alterações na ADD da RAM-avaliação por ponderação curricular).
- Portaria n.º 165-A/2008/M, de 07 de outubro (Introduz alterações na ADD na RAM no período de 2007 a 2009).

DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA

- *Projeto Educativo* da Escola (2017-2021) que foi alvo do estudo (formato digital). Consultado em fevereiro de 2017, através da página oficial da escola.

- *Plano Anual de Atividades/Formação* da Escola que foi alvo do estudo (formato digital). Consultado em fevereiro de 2017, através da página oficial da escola.

ANEXOS

ANEXO I – Pedido de autorização à DRIG

Exm.º Sr. Diretor Regional de Inovação e Gestão
Dr. Carlos Andrade

Eu, Maria do Carmo Martins da Silva Figueira Chaves, professora do 3º Ciclo e Secundário, do quadro de efetivos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, do grupo disciplinar de Biologia e Geologia (Grupo 520), venho por este meio solicitar a sua permissão para desenvolver um projeto de investigação no âmbito da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica. Após ter concluído o ano curricular deste mestrado ministrado, pela Universidade da Madeira, pelo Departamento das Ciências da Educação, estou neste momento em fase de elaboração da minha dissertação que investiga a área da Avaliação do desempenho dos docentes e as implicações no desenvolvimento profissional dos mesmos, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa. Para tal pretendo desenvolver um estudo de caso numa escola secundária da Região Autónoma da Madeira.

Tal permissão passaria por poder consultar documentos disponibilizados no sítio da internet da Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG), nomeadamente os respeitantes à avaliação do desempenho do pessoal docente e à legislação e ofícios circulares relacionados, que estiveram implicados no processo de avaliação do desempenho docente nos anos letivos 2013-2014 e 2014-2015 e pela consulta de documentação produzida pela CACEAD (Comissão de acompanhamento à componente externa da avaliação docente) durante os referidos anos letivos.

A colaboração da Direção Regional da Inovação e Gestão será vital para o desenvolvimento do projeto, estando desde já garantido o anonimato de todos os intervenientes ao longo do processo.

Agradeço a atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Maria do Carmo M. S.F. Chaves

ANEXO II – Solicitação de colaboração e autorização da escola

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Es [redacted]

Assunto: Pedido de autorização

Eu, Maria do Carmo Martins da Silva Figueira Chaves, professora do 3º Ciclo e Secundário, do quadro de efetivos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, do grupo disciplinar de Biologia e Geologia (Grupo 520), venho por este meio solicitar a sua permissão para aplicar um inquérito por questionário ao corpo docente da sua escola, Escola Secundária de [redacted] no âmbito da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa


Estando neste momento em fase de elaboração da minha dissertação, que investiga a área da Avaliação do desempenho dos Docentes e as impossibilidades/possibilidades no desenvolvimento profissional dos mesmos, tendo por base o DRR n.º26/2012/M, de 08 de outubro, pretendo desenvolver um estudo de caso na escola, para conhecer a opinião dos professores sobre o referido tema. Eventualmente, poderá ser necessário, numa fase posterior do processo investigativo, o recurso a uma entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Executivo da escola.

Assim, gostaria de convidar a sua escola a participar nesta investigação. A colaboração dos professores da Es [redacted] será vital para o desenvolvimento do projeto, estando desde já garantido o anonimato de todos os inquiridos ao longo do processo.

Agradeço a atenção e colaboração.

funchal, 01 de fevereiro de 2017

Com os melhores cumprimentos.



Maria do Carmo M. S.F. Chaves

(Contacto - [carml](mailto:carml@es[redacted].mz) [redacted])

Autorizo a participação da escola no projeto de investigação descrito, através da aplicação de um inquérito por questionário a todos os docentes.

Data: 02/02/2017

O Presidente do Conselho Executivo: [redacted]

ANEXO III – Pré-teste do inquérito por questionário

INQUÉRITO – Versão Pré-teste

O presente questionário, na versão pré-teste, insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica da Universidade da Madeira. Os objetivos estão relacionados com a aplicação do processo de Avaliação do Desempenho Docente tendo por base o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 08 de outubro e visa analisar, na escola em estudo, se o processo é promotor de desenvolvimento profissional nos docentes, procurando identificar quais os fatores impeditivos e/ou potenciadores dessa evolução.

Neste sentido, a sua opinião é essencial para que possamos alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Solicitamos, por isso, a sua colaboração respondendo a todas as perguntas do questionário que se segue, após aprovação oficial para a sua aplicação. Tratando-se de um questionário em versão pré-teste gostaríamos que fosse assinalado qualquer imprecisão e/ou inadequação detetada na redação das questões e/ou na sua estrutura.

O questionário é anónimo e as respostas serão tratadas de forma confidencial e sigilosa.

Muito obrigado pela colaboração.

Janeiro de 2017

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
com X)

(Assinale a resposta

1.1. **Género:** Feminino Masculino

1.2. **Idade:** anos

1.3. **Formação académica mais elevada:**

- 1.3.1. Bacharelato
- 1.3.2. Licenciatura
- 1.3.3. Curso de Pós Graduação
- 1.3.4. Mestrado na Área de Formação Específica
- 1.3.5. Mestrado em Ciências da Educação
- 1.3.6. Doutoramento
- 1.3.7. Outra(s).
Qual(ais)? _____

1.4. **Tempo de serviço na carreira docente:** anos

1.5. **Situação profissional**

-
- 1.5.1. Professor do quadro desta escola
- 1.5.2. Professor do quadro de zona pedagógica afeto a esta escola
- 1.5.3. Professor do quadro de zona única afeto a esta escola
- 1.5.4. Professor de quadro de escola destacado/requisitado
- 1.5.5. Professor de quadro de zona pedagógica (A, B, C) destacado/requisitado
- 1.5.6. Professor do quadro de zona única destacado/requisitado
- 1.5.7. Professor com contrato por tempo determinado

1.6. **Escalão da Carreira Docente:** .º Escalão

1.7. Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tendo por base o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 08 de outubro

1.7.1. á foi avaliado de acordo com o regulamento que tem por base o referido decreto?

Sim Não

1.7.2. Se sim, a avaliação foi :

1.7.2.1. apenas Interna (efetuada por um docente avaliador interno)

1.7.2.2. Interna e Externa (efetuada por docentes avaliadores interno e externo)

1.7.3. Desde que o regulamento está em vigor, desempenhou cargos relacionados com o processo de avaliação do desempenho docente ?

Sim

Não

1.7.3.1. Se sim, indique qual(ais).

1.7.3.1.1. Avaliador interno

1.7.3.1.2. Avaliador externo

1.7.3.1.3. Membro da Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho

Pedagógico

1.7.3.1.4. Outro.
Qual?

2. CONCEÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

2.1. Relativamente ao processo de ADD, indique o seu posicionamento, assinalando com X a sua resposta.

	Desconheço	Conheço mas pouco	Conheço razoavelmente bem	Conheço muito bem
2.1.1. Conheço os objetivos pretendidos				
2.1.2. Conheço os critérios aplicados				
2.1.3. Conheço os procedimentos utilizados				
2.1.4. Conheço os instrumentos utilizados				
2.1.5. Conheço os deveres dos professores no processo				
2.1.6. Conheço os direitos dos professores no processo				

2.2. Relativamente ao processo de ADD, indique a sua opinião, assinalando com X a sua resposta.

A ADD ...	Sem opinião	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
2.2.1. ... é parte integrante da vida da escola dando a possibilidade de ser vivenciado de forma pacífica e consensual.				
2.2.2. ... destina-se apenas a efeitos de progressão na carreira.				
2.2.3. ... propicia orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.				
2.2.4. ... proporciona um acompanhamento dos professores em avaliação,				

numa dinâmica formativa e construtiva.				
2.2.5. ... pode fomentar uma melhoria das atividades educativas.				
2.2.6. ... pode promover a qualidade das aprendizagens e uma melhoria dos resultados escolares dos alunos.				

2.3. Que características, de relação interpessoal e de comunicação, considera importantes existirem entre os intervenientes (docentes avaliado e avaliador(es), durante o decorrer do processo de ADD ?

Assinale com X as 3 respostas que considera mais relevantes

- 2.3.1. Ouvir o outro nas diferentes ocasiões /etapas.
- 2.3.2. Comunicar com o outro sobre as ações, opiniões e/ou problemas.
- 2.3.3. Compreender o outro nas diferentes ocasiões/etapas.
- 2.3.4. Valorizar o outro nas diferentes ocasiões/etapas.
- 2.3.5. Refletir em conjunto com o outro.
- 2.3.6. Colaborar e ajudar o outro.
- 2.3.7. Outra(s) característica(s).
- Qual(ais)? _____

2.4. Que competências considera importantes e necessárias num docente avaliador, durante o decorrer do processo de ADD ?

Assinale com X as 3 respostas que considera mais relevantes

- 2.4.1. Detentor de conhecimentos especializados.
- 2.4.2. Experiente.
- 2.4.3. Tolerante.
- 2.4.4. Crítico e reflexivo.
- 2.4.5. Encorajador.
- 2.4.6. Confiável.
- 2.4.7. Outra(s) competência(s).
- Qual (ais)? _____

2.5. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo inacabado e em permanente construção, sendo um dos objetivos a fomentar durante o processo da ADD. Como docente, que práticas de supervisão fazem parte da sua rotina diária promotoras desse desenvolvimento?

(Assinale as respostas com X)

- 2.5.1. Debates entre colegas com partilha de experiências e saberes.
- 2.5.2. Observação de si e de outros colegas em situações e contextos de aprendizagem diversificados.

- 2.5.3. Reflexão e *feedback* em interação com colegas, de situações e contextos de aprendizagem.
- 2.5.4. Realização de atividades diversificadas em cooperação e colaboração com os colegas.
- 2.5.5. Envolvimento pessoal através da auto reflexão e da auto aprendizagem, implicando o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas.
- 2.5.6. Envolvimento pessoal em comunidades de prática, reflexivas e aprendentes.
- 2.5.7. Outra(s) prática(s).
Qual(ais)? _____

3. PERCEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

(Assinale as respostas com X)

3.1. As práticas desenvolvidas na ADD ...

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
3.1.1. ... fomentam o trabalho colaborativo e a cooperação entre pares (docentes do mesmo grupo disciplinar).					
3.1.2. ... melhoram a articulação das atividades individuais do professor avaliado com os objetivos estratégicos da escola (projeto educativo de escola).					
3.1.3. ... promovem momentos de auto reflexão nos professores “na” e “sobre” a ação e prática desenvolvidas.					
3.1.4. ... estimulam a reflexão crítica dos professores sobre as ações e práticas educativas desenvolvidas.					
3.1.5. ... permitem a identificação de necessidades individuais, estimulando para a melhoria da qualidade das atividades educativas/aulas.					
3.1.6. ... ajudam os professores a analisar e a refletir as suas práticas, nomeadamente, quando se					

considera a observação de aulas.					
3.1.7. ... fomentam momentos de <i>feedback</i> e aconselhamento sobre o desempenho do professor avaliado.					
3.1.8. ... utilizam instrumentos de avaliação do desempenho promotores de reflexividade e desenvolvimento profissional.					
3.1.9. ... sugerem uma visão simplista do ensino e da aprendizagem ao utilizar metodologias inspetivas do trabalho do professor.					
3.1.10. ... fornecem, ao professor avaliado, a possibilidade para demonstrar as suas reais capacidades e singularidades.					

3.2. Relativamente às práticas desenvolvidas na ADD, refira outro(s) aspeto(s), não contemplado(s) na tabela anterior, que considere relevante(s) no âmbito da avaliação do desempenho docente.

4. PERCEÇÕES SOBRE OS CONTRIBUTOS DA ADD PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

(Assinale as respostas com X)

4.1. A ADD ...

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. ... contribui para uma visão mais profunda, reflexiva e sentido autocritico nos professores.					
4.1.2. ... potencia o papel transformador conduzindo a mudança de práticas nos professores.					

4.1.3. ... fomenta o diálogo e a partilha de experiências e ideias entre os professores.					
4.1.4. ... motiva os professores para a criação de melhores materiais pedagógicos/didáticos.					
4.1.5. ... estimula a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas.					
4.1.6. ... incrementa o empenhamento dos professores, imprimindo dinâmica e crescimento profissional.					
4.1.7. ... promove a avaliação do mérito, centrada na progressão do professor na carreira docente.					
4.1.8. ... estimula o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino.					
4.1.9. ... fomenta a dimensão formativa dos professores pois visa as melhores soluções para os problemas e debilidades reveladas ao longo do processo.					
4.1.10. ... incrementa a diversidade de opiniões, enriquecendo o conhecimento e o desenvolvimento profissional.					

4.2. Que outro(s) contributo(s), promovido pela ADD, gostaria de assinalar?

5. PERCEÇÕES SOBRE OS CONSTRANGIMENTOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

5.1. Sendo a avaliação do desempenho docente um processo complexo, incidindo em diferentes áreas e dimensões, poderão surgir constrangimentos que interferem na vertente formativa desejada e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional nos professores.

Das afirmações que se seguem, assinale com X as 4 respostas que considera refletirem os constrangimentos mais relevantes.

- 5.1.1. O trabalho docente, tradicionalmente individualista e isolado, constitui um entrave ao espírito colaborativo e reflexivo pretendido na ADD.
- 5.1.2. A falta de identificação das necessidades individuais dos professores, aliada aos poucos momentos de reflexão conjunta, podem constituir um impedimento ao desenvolvimento profissional.
- 5.1.3. Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação, entre os professores, podem constituir um impedimento ao crescimento profissional dos docentes envolvidos.
- 5.1.4. Uma “atmosfera afetivo-relacional” negativa e de desconfiança mútua, entre os professores, poderá condicionar a vertente formativa desejada na ADD.
- 5.1.5. As fragilidades e os pontos fracos, revelados pelos professores ao longo do processo, propiciam desconforto, impedindo uma relação cordial e franca.
- 5.1.6. A falta de reconhecimento, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do processo de ADD, interfere, negativamente, na componente formativa pretendida.
- 5.1.7. A falta de segurança e de apoio mútuos, manifestado pelos intervenientes, são aspetos que dificultam o desenvolvimento profissional pretendido.
- 5.1.8. Deficiente informação e formação, acerca do processo de avaliação docente, poderá constituir um fator desmotivador dos professores.
- 5.1.9. Ter opiniões e ideias pré concebidas, sobre algum dos intervenientes, poderá constituir, à partida, um obstáculo à vertente formativa da avaliação.
- 5.1.10. Associar a dimensão sumativa da avaliação, ligada à prestação de contas e progressão na carreira, à dimensão formativa, promotora do desenvolvimento profissional, constitui um dos principais constrangimentos nos docentes.

5.2. Refira outro(s) constrangimento(s), não contemplado(s) nas afirmações anteriores, que no âmbito da avaliação do desempenho docente, interfere(m) na vertente formativa desejada.

ANEXO IV – Inquérito por Questionário

INQUÉRITO

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica da Universidade da Madeira. Os objetivos estão relacionados com a aplicação do processo de Avaliação do Desempenho Docente tendo por base o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 08 de outubro, considerando a sua aplicação desde o ano letivo em que entrou vigor, e visa analisar, na escola em estudo, se o processo é promotor de desenvolvimento profissional nos docentes, procurando identificar quais os fatores impeditivos e/ou potenciadores dessa evolução.

Neste sentido, a sua opinião é essencial para que possamos alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Solicitamos, por isso, a sua colaboração respondendo a todas as perguntas do questionário que se segue, após aprovação oficial para a sua aplicação. O questionário é anónimo e as respostas serão tratadas de forma confidencial e sigilosa.

Muito obrigado pela colaboração.

Maria do Carmo Martins Silva Figueira Chaves
carmomsfchaves@gmail.com

fevereiro de 2017

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

(Assinale a resposta com X)

1.1. Género: Feminino Masculino

1.2. Idade: anos

1.3. Formação académica mais elevada:

- 1.3.1. Bacharelato
- 1.3.2. Licenciatura
- 1.3.3. Curso de Pós Graduação
- 1.3.4. Mestrado na Área de Formação Específica
- 1.3.5. Mestrado em Ciências da Educação
- 1.3.6. Doutoramento
- 1.3.7. Outra(s).
Qual(ais)? _____

1.4. Tempo de serviço na carreira docente: anos

1.5. Situação profissional

-
- 1.5.1. Professor do quadro desta escola
- 1.5.2. Professor do quadro de zona pedagógica afeto a esta escola
- 1.5.3. Professor do quadro de zona única afeto a esta escola
- 1.5.4. Professor de quadro de escola destacado/requisitado
- 1.5.5. Professor de quadro de zona pedagógica (A, B, C) destacado/requisitado
- 1.5.6. Professor do quadro de zona única destacado/requisitado
- 1.5.7. Professor com contrato por tempo determinado

1.6. Escalão da Carreira Docente: .º Escalão

1.7. Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tendo por base o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 08 de outubro

1.7.1. Já foi avaliado de acordo com o regulamento que tem por base o referido decreto?

Sim Não

1.7.2. Se sim, a avaliação foi :

1.7.2.1. apenas Interna (efetuada por um docente avaliador interno)

1.7.2.2. Interna e Externa (efetuada por docentes avaliadores interno e externo)

1.7.3. Desde que o regulamento está em vigor, desempenhou cargos relacionados com o processo de avaliação do desempenho docente ?

Sim

Não

1.7.3.1. Se sim, indique qual(ais).

1.7.3.1.1. Avaliador interno

1.7.3.1.2. Avaliador externo

1.7.3.1.3. Membro da Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico

1.7.3.1.4. Outro.

Qual ? _____

2. CONCEÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

2.1. Relativamente ao processo de ADD, indique o seu posicionamento, assinalando com X a sua resposta.

	Desconheço	Conheço mas pouco	Conheço razoavelmente bem	Conheço muito bem
2.1.1. Conheço os objetivos pretendidos				
2.1.2. Conheço os critérios que têm sido aplicados				
2.1.3. Conheço os procedimentos que têm sido utilizados				
2.1.4. Conheço os instrumentos que têm sido utilizados				
2.1.5. Conheço os deveres dos professores no processo				
2.1.6. Conheço os direitos dos professores no processo				

2.2. Relativamente ao processo de ADD, indique a sua opinião, assinalando com X a sua resposta.

A ADD ...	Sem opinião	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
2.2.1. ... é parte integrante da vida da escola dando a possibilidade de ser vivenciado de forma pacífica e consensual.				
2.2.2. ... destina-se apenas a efeitos de progressão na carreira.				
2.2.3. ... propicia orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.				

2.2.4. ... pode promover a cooperação nos professores em avaliação, numa dinâmica formativa e construtiva.				
2.2.5. ... pode fomentar uma melhoria das atividades educativas.				
2.2.6. ... pode promover a qualidade das aprendizagens e uma melhoria dos resultados escolares dos alunos.				

2.3. Que características, de relação interpessoal e de comunicação, considera importantes existirem entre os intervenientes (docentes avaliado e avaliador(es), durante o decorrer do processo de ADD ?

Assinale com X as 4 respostas que considera mais relevantes

- 2.3.1. Ouvir o outro nas diferentes ocasiões /etapas.
- 2.3.2. Comunicar com o outro sobre as ações, opiniões e/ou problemas.
- 2.3.3. Compreender o outro nas diferentes ocasiões/etapas.
- 2.3.4. Valorizar o outro nas diferentes ocasiões/etapas.
- 2.3.5. Reflexão em conjunto com o outro.
- 2.3.6. Colaborar com o outro.
- 2.3.7. Outra(s) característica(s).
- Qual(ais)? _____

2.4. Que competências considera importantes e necessárias num docente avaliador, durante o decorrer do processo de ADD ?

Assinale com X as 4 respostas que considera mais relevantes

- 2.4.1. Detentor de conhecimentos especializados.
- 2.4.2. Experiente.
- 2.4.3. Tolerante.
- 2.4.4. Crítico e reflexivo.
- 2.4.5. Encorajador.
- 2.4.6. Acessível.
- 2.4.7. Outra(s) competência(s).
- Qual (ais)? _____

2.5. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo inacabado e em permanente construção, sendo um dos objetivos a fomentar durante o processo da ADD. Como docente, que práticas de supervisão fazem parte da sua rotina diária promotoras desse desenvolvimento?

(Assinale as respostas com X)

- 2.5.1. Debates entre colegas com partilha de experiências e saberes.
- 2.5.2. Observação de si e de outros colegas em situações e contextos de aprendizagem diversificados.
- 2.5.3. Reflexão e *feedback* em interação com colegas, de situações e contextos de aprendizagem.
- 2.5.4. Realização de atividades diversificadas em cooperação e colaboração com os colegas.
- 2.5.5. Envolvimento pessoal através da auto reflexão e da auto aprendizagem, implicando o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas.
- 2.5.6. Envolvimento pessoal em comunidades de prática, reflexivas e aprendentes.
- 2.5.7. Outra(s) prática(s).
Qual(ais)? _____

3. PERCEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

(Assinale as respostas com X)

3.1. As práticas desenvolvidas na ADD ...

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
3.1.1. ... fomentam o trabalho colaborativo e a cooperação entre pares (docentes do mesmo grupo disciplinar).					
3.1.2. ... melhoram a articulação das atividades individuais do professor avaliado com os objetivos estratégicos da escola (projeto educativo de escola).					
3.1.3. ... promovem momentos de autorreflexão nos professores “na” e “sobre” a ação e prática desenvolvidas.					
3.1.4. ... estimulam a reflexão crítica dos professores sobre as ações e práticas educativas desenvolvidas.					
3.1.5. ... permitem a identificação de necessidades individuais, estimulando para a melhoria da qualidade das atividades educativas/aulas.					
3.1.6. ... ajudam os professores a analisar e a refletir sobre as suas práticas, nomeadamente, quando se considera a observação de aulas.					
3.1.7. ... fomentam momentos de <i>feedback</i> promotores de crescimento profissional nos professores envolvidos.					
3.1.8. ... utilizam, na componente interna da avaliação, instrumentos (<i>projeto docente e/ou relatório de autoavaliação</i>) cujo valor se perde pois					

são parques de reflexão e de confirmação por parte do avaliador interno.					
3.1.9. ... sugerem uma visão simplista do ensino e da aprendizagem ao implementarem metodologias inspetivas do trabalho do professor.					
3.1.10. ... nomeadamente as observações de aulas, podiam ser distribuídas ao longo do ciclo avaliativo do professor avaliado, proporcionando mais oportunidades de cooperação e partilha entre os professores.					
3.1.11. ... fomentam uma atitude mecanizada sobre a prática pedagógica, como uma lista de tarefas a cumprir, e não a verdadeira introspeção que se pretende.					
3.1.12. ... fornecem, ao professor avaliado, a possibilidade para demonstrar as suas reais capacidades e singularidades.					

3.2. Relativamente às práticas desenvolvidas na ADD, refira outro(s) aspeto(s), que considere relevante(s) no âmbito da avaliação do desempenho docente.

4.PERCEÇÕES SOBRE OS CONTRIBUTOS DA ADD PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

(Assinale as respostas com X)

4.1. A ADD ...

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. ... contribui para uma visão mais profunda, reflexiva e sentido autocrítico nos professores.					
4.1.2. ... potencia o papel transformador conduzindo a mudança de práticas nos professores.					
4.1.3. ... fomenta o diálogo e a partilha de experiências e ideias entre os professores.					
4.1.4. ... promove nos professores, sobretudo na componente externa da avaliação (<i>com observação de aulas</i>), uma maior reflexão acerca das suas práticas.					

4.1.5. ... motiva os professores para a criação de melhores materiais pedagógicos/didáticos.					
4.1.6. ... estimula a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas.					
4.1.7. ... incrementa o empenhamento dos professores, imprimindo dinâmica e crescimento profissional.					
4.1.8. ... promove a avaliação do mérito, centrada na progressão do professor na carreira docente.					
4.1.9. ... estimula o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino.					
4.1.10. ... fomenta a dimensão formativa dos professores pois visa as melhores soluções para os problemas e debilidades reveladas ao longo do processo.					
4.1.11. ... incrementa a diversidade de opiniões, enriquecendo o conhecimento e o desenvolvimento profissional.					
4.1.12. ... reforça as relações e a proximidade no trabalho entre os professores.					

4.2. Que outro(s) contributo(s), promovido(s) pela ADD, gostaria de assinalar?

5. PERCEÇÕES SOBRE OS CONSTRANGIMENTOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

5.1. Sendo a avaliação do desempenho docente um processo complexo, incidindo em diferentes áreas e dimensões, poderão surgir constrangimentos que interferem na vertente formativa desejada e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional nos professores.

Dos constrangimentos apresentados, assinale com X os 5 que considera mais relevantes para o global do processo de avaliação do desempenho docente.

5.1.1. O trabalho docente, tradicionalmente individualista e isolado, constitui um entrave ao espírito colaborativo e reflexivo pretendido na ADD.

- 5.1.2. A falta de identificação das necessidades individuais dos professores, aliada aos poucos momentos de reflexão conjunta, podem constituir um impedimento ao desenvolvimento profissional.
- 5.1.3. Dificuldades na relação interpessoal e na comunicação, entre os professores (avaliados e avaliadores), podem constituir embaraço no desenrolar do processo e impedir o crescimento profissional dos docentes envolvidos.
- 5.1.4. Uma “atmosfera afetivo-relacional” negativa e de desconfiança mútua, entre os professores, poderá condicionar a vertente formativa desejada na ADD.
- 5.1.5. As fragilidades e os pontos fracos, revelados pelos professores ao longo do processo, sobretudo com observação de aulas, propiciam desconforto, impedindo uma relação cordial e franca.
- 5.1.6. A falta de reconhecimento, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do processo de ADD, interfere, negativamente, na componente formativa pretendida.
- 5.1.7. A falta de segurança e de apoio mútuos, manifestado pelos intervenientes, são aspetos que dificultam o desenvolvimento profissional pretendido.
- 5.1.8. A pouca abertura dos professores à crítica construtiva e à noção de que há sempre espaço para melhorar poderá constituir obstáculo.
- 5.1.9. Deficiente informação e formação, acerca do processo de avaliação docente, poderá constituir um fator desmotivador dos professores.
- 5.1.10. Ter opiniões e ideias pré concebidas, sobre algum dos intervenientes, poderá constituir, à partida, um obstáculo à vertente formativa da avaliação.
- 5.1.11. Associar a dimensão sumativa da avaliação, ligada à prestação de contas e progressão na carreira, à dimensão formativa, promotora do desenvolvimento profissional, constitui um dos principais constrangimentos nos docentes.
- 5.1.12. O congelamento da carreira docente e a não progressão dos professores provocam desconforto com reflexos negativos no processo de avaliação.

5.2. Refira outro(s) constrangimento(s), não contemplado(s) nas afirmações anteriores, que no âmbito da ADD interfere(m) na vertente formativa desejada.

ANEXO V

Protocolo da Entrevista

A presente entrevista insere-se no âmbito de um projeto de investigação inserido numa dissertação de mestrado intitulado “A Avaliação do desempenho docente - (Im)Possibilidades de Desenvolvimento Profissional. Um estudo de caso numa escola secundária”, tendo por base o normativo regulamentar da Região Autónoma da Madeira, DRR n.º26/2012/M, de 08 de outubro, que regulamenta a avaliação do desempenho docente dos professores da RAM.

O projeto de investigação desenrola-se no âmbito do Mestrado das Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica, da Universidade da Madeira.

Para conhecer as opiniões do Presidente do Conselho Executivo da escola em estudo utilizamos a entrevista semiestruturada. O guião, elaborado previamente, apresenta um conjunto de questões abertas, que servirão de guia à entrevista, por nos parecer a forma mais adequada para conhecer as opiniões do docente acerca do assunto, nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração, aproximada, de 30 minutos e será gravada em áudio. Posteriormente, será transcrita e elaborada uma análise de conteúdo por categorias/subcategorias.

Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e utilizados unicamente para efeitos exclusivos da investigação em curso.

Funchal, 12 de junho 2017

A _____
[]

O Presidente do Conselho Executivo _____
[]

ANEXO VI – GUIÃO DE ENTREVISTA

NOTA – os dados obtidos são confidenciais e serão tratados apenas para fins de investigação

Data da entrevista: 12/06/2017

QUESTÕES

PARTE I - Dados pessoais e experiência profissional

1. Idade
 2. Género
 3. Grau académico
 4. Grupo de recrutamento
 5. Anos de Serviço na carreira docente
 6. Escalão da carreira docente
 7. Cargo que desempenha na escola
 8. Nº de anos no desempenho da função
-

PARTE II – secção I

1. CONCEÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

1.1. Que significado atribui à avaliação do desempenho dos professores?

1.2. Que opinião tem relativamente às finalidades da avaliação do desempenho dos professores (desenvolvimento profissional/melhoria das práticas dos professores/Melhoria das aprendizagens dos alunos/progressão da carreira/...)?

1.3. Considera que a avaliação dos professores poderá servir para diferenciar o mérito do desempenho?

1.3.1. Se sim, que competências (boas práticas/tempo de serviço/...) poderão servir para diferenciar o mérito do desempenho?

1.3.1.1. Do seu ponto de vista, que estratégias (que fontes) podem ser utilizadas para aferir essas competências? (relatório autoavaliação/observação de aulas/trabalho entre pares/supervisão/...)

1.3.2. Se não, porquê?

1.4. O que pensa sobre o impacto da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional?

1.5. Considera haver alguma ligação entre a avaliação do desempenho dos professores (avaliação das práticas) e o bom desempenho dos alunos?

PARTE II – sessão II

2. CONCEÇÕES SOBRE O MODELO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

(DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro)

- 2.1. Que opinião tem acerca do modelo de avaliação dos professores, preconizado pelo DRR n.º 26/2012/M, de 08 de outubro?

- 2.2. Que opinião tem acerca da autoavaliação, materializada através da entrega do relatório de autoavaliação por parte do professor e o seu impacto no desenvolvimento profissional?

- 2.3. O modelo instituído preconiza a avaliação entre pares (entre professores do mesmo grupo disciplinar), professor avaliado/professor avaliador. Que opinião tem sobre as potencialidades e os constrangimentos dessa metodologia?

- 2.4. Na atualidade (anos letivos 2015/16 e 2016/17), foi suspensa a componente externa da avaliação (com observação de aulas). Que opinião tem sobre o assunto?

- 2.5. Que opinião tem acerca da forma como, atualmente, se processa a avaliação do desempenho docente e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes?

- 2.6. Da sua perceção, de que forma, os professores avaliados e avaliadores da escola, têm vivenciado o processo de avaliação do desempenho docente.

- 2.7. Que aspetos positivos gostaria de destacar no atual modelo de avaliação do desempenho docente?

- 2.8. Que aspetos negativos gostaria de destacar no atual modelo de avaliação do desempenho docente?

ANEXO VII – Análise de conteúdo da entrevista ao E/PCE

Grelha vertical – categorização da análise de conteúdo da entrevista

PARTE I			
Categoria	Subcategoria	Objetivo	Indicador
Caracterização do entrevistado	1.Idade	Conhecer dados pessoais, habilitações e experiência profissional do entrevistado	1.1. 55 anos
	2.Género		2.1. Masculino
	3.Grau académico		3.1. Licenciatura em Filosofia
	4.Grupo de recrutamento		4.1. 410
	5.Anos de Serviço na carreira docente		5.1. 31anos
	6.Escalão da carreira docente		6.1. 8.ºescalão
	7.Cargo que desempenha na escola		7.1. Presidente do Conselho Executivo
	8.Nº de anos no desempenho da função		8.1.4 anos
PARTE II – Secção I			
Categoria	Subcategoria	Objetivo(s)	Indicador
Conceções sobre a avaliação do desempenho docente (ADD)	Significado da ADD	Conhecer o sentido atribuído à ADD	<i>“hoje em dia é uma exigência”; “a avaliação entrou na ordem do dia das instituições/ organizações e nisso os professores não são exceção”; “tem de ser uma realidade com a noção de que é um processo complexo e onde não haverá consensos”; “é uma necessidade na medida em que faz parte das políticas das organizações”.</i>
	Finalidades da ADD	Conhecer quais os propósitos da ADD	<i>“as intenções são meritórias”; “mas uma coisa são as finalidades que estão na legislação, que considero consistentes e fazem sentido”; “uma coisa são as intenções do legislador, outra coisa são as práticas e o que vai acontecer a seguir”; “os efeitos práticos da avaliação dos professores não sei se irá traduzir na promoção dos melhores, se promove mais sucesso educativo, melhores práticas, ...”, “tenho dúvidas”.</i>
	Relação entre o mérito/valor do desempenho do professor e a ADD	Conhecer a importância atribuída à ADD para diferenciar o mérito/valor do desempenho do professor	<i>“era bom que fosse ... que a avaliação tivesse efeitos práticos na melhoria do desempenho dos professores...”; “com esses efeitos práticos na melhoria do desempenho”;</i> <i>“o que acontece é que a ADD são processos que nem sempre traduzem aquilo que é o valor das pessoas que estão no terreno”; “há ainda um agravante ainda maior com os professores ... muitos professores empenham-se demasiado em fazer boa figura na avaliação, o que não quer dizer que façam e tenham o mesmo empenho na relação que têm com os seus alunos e no trabalho que fazem no dia a dia”.</i>
		Conhecer as competências do professor diferenciadoras	<i>“há questões que na ADD são difíceis de encarar de frente ... uma delas é a relação com os resultados escolares”; “Considero que o sucesso dos alunos é a questão central, sucesso global, ... ”;</i> <i>“considero que as pessoas deveriam ser avaliadas</i>

		<p>do mérito/valor do professor</p>	<p><i>pelo trabalho que fazem com os seus alunos tendo em vista o sucesso deles e no trabalho que desenvolvem”; “A questão está em saber que boas práticas vamos privilegiar e que mecanismos/instrumentos podemos produzir/criar na escola por forma a aquelas pessoas que têm bons resultados vejam os resultados premiados”; ““como ver o esforço desses colegas premiado... esse é que é o problema”; “há professores que nós sabemos de forma mais ou menos empírica que gostaríamos que fossem professores dos nossos filhos e há outros que nós não queríamos”; “arranjar mecanismos para distinguir uns dos outros esse é que é o problema”; “seria bom que houvesse mecanismos que distinguissem os bons dos maus profissionais no que tem a ver com o sucesso dos seus alunos”; “suspeito que este processo de ADD não nos deem instrumentos para isso”.</i></p>
	<p>Conhecer as estratégias/fontes que podem ser utilizadas para aferir as competências do professor</p>		<p><i>“... temos reuniões regulares com os delegados de turma (trimestralmente) e ouvimos muito as alterações e melhorias que pretendem em relação à escola e dos vários elementos que ouvimos na escola, os mais ajuizados, mais pro ativos são os alunos. E quando eles se queixam de um professor normalmente têm razões muito sérias e profundas para o fazer e quando essa queixa já não é de um aluno mas de vários de outras turmas e ao longo dos anos, então isso quer dizer alguma coisa. Eu sei que isto é polémico, o aceitar que sejam os alunos a avaliar os professores. Levado à prática poderia cair num certo abuso. Não estou a propor esta fonte como medida mas o que eu sei é que se analisássemos estas situações ao longo de vários anos, o resultado não seria muito diferente disso. Agora, sendo o trabalho do professor feito em relação com os seus alunos não faz muito sentido nós, pelo menos, não os ouvirmos. Não se pode comparar a avaliação feita por um elemento quando vai observar uma aula do professor, com mais ou menos teatro, com a perceção que o aluno tem com o professor ao longo do ano. É um ponto delicado mas eu não estou a ver um instrumento de avaliação que consiga chegar a isso”;</i> <i>“A avaliação entre pares é um assunto muito delicado porque o avaliador interno faz isso e há uns que até levam o seu trabalho muito a sério, de forma isenta e imparcial”; “Só que esse trabalho sério acaba por penalizar os seus colegas avaliados porque há outros avaliadores internos que acabam por não fazer esse trabalho tão sério, atribuindo excelentes de forma muito fácil”; “os avaliadores mais sérios acabam por prejudicar/penalizar os colegas”; “outro problema é eu estar a avaliar um colega meu, com quem tenho uma relação mais ou menos próxima e partilho o meu dia a dia e isso não é uma coisa fácil”;</i> <i>“O relatório acaba por ser uma forma onde o professor expõe o seu trabalho e o que fez de bom e positivo ao longo do ano e isso não é nada de</i></p>

			<p><i>mais</i>"; "mas é muito pouco ..."; "acaba por ser uma reflexão mas isso soa a pouco"; "a reflexão acaba muitas vezes por ser enviesada, ..."; "se o nível de exigência do professor for grande considera sempre que fez pouco, que tem de melhorar; há outros com baixo nível de exigência profissional que mesmo fazendo pouco consideram que o que fizeram foi fantástico e ótimo"; "É portanto um documento muito subjetivo, um pouco também porque somos diferentes ..."; "apesar de permitir a reflexão é, contudo, um documento que soa a pouco".</p>
	Impacte da ADD no desenvolvimento profissional	Conhecer a influência da ADD no desenvolvimento profissional	<p>"tem de haver essa ligação..."; "mas para haver essa melhoria tem de haver feedback em relação aquilo que fazemos"; "e se não houver um efeito prático direto na vida das pessoas e que se traduza, quer em termos económicos, quer em termos de progressão na carreira, a coisa fica assim diluída"; "o que notamos é que quem já é bom profissional vai sempre crescendo e evoluindo"; "... os outros não é a avaliação que os vai mobilizar".</p>
	Influência da ADD no desempenho escolar dos alunos	Conhecer os reflexos/efeitos da ADD no desempenho escolar dos alunos	<p>"os bons professores, aqueles que se empenham e trabalham mais com os seus alunos acabam por obter melhores resultados nos seus alunos"; "se a ADD promover melhores professores, motivados e com vontade, claro que isso se vai refletir nos resultados escolares dos alunos"; "... é preciso é que promova esse desenvolvimento e esse crescimento profissional".</p>
PARTE II – Sessão II			
Conceções sobre o modelo de avaliação dos professores (DRR n.º 26/2012/M de 08 de outubro)	Modelo de ADD	Conhecer que apreciação global faz acerca do modelo	<p>"avaliar professores é uma realidade muito complexa e não sei se haverá um modelo perfeito que seja razoável e que não levante problemas... são processos muito complexos".</p>
		Conhecer aspetos positivos	<p>"em termos de intenções é um modelo interessante"; "prevê aspetos meritórios..."; "... o envolver várias pessoas só por si já é bom ... a cooperação e a colaboração é de louvar"; "... o incentivar à autoformação é um aspeto que o modelo valoriza e é bom ..."; "haver componente interna e externa também são aspetos positivos..."; "o projeto docente é sem dúvida interessante... o professor se comprometer com os desígnios da escola ..."; "o compromisso com a instituição a que pertence ..." "o facto do excelente e o muito terem efeitos práticos ...isso dá animo para continuarem a serem bons";</p>

		Conhecer aspetos negativos	<i>“o problema é que o modelo não está a ser aplicado em pleno e não se sabe o que vem a seguir e sem conhecer os seus efeitos práticos é difícil de o avaliar”; “considero que há coisas que gostaria que fosse alterado por ex os professores que estão no 8.º e 10.º escalões, os do regime especial, porque é que não são avaliados pela sua prática letiva”; “acho mal”; “se dão aulas porque é que essa parte não é considerada na avaliação destes professores”; “o que faz um professor é dar aulas e estar com os seus alunos e quando isso é retirado da avaliação do seu desempenho...”; “só é contemplado a formação e as atividades que desenvolve e promove”; “é um processo muito burocrático... que mexe com muita gente”; “a avaliação ser quantitativa ... o preencher o anexo 1.7. ... atribuir um número... é tudo muito estranho quando isso acontecer”</i>
	Autoavaliação (relatório de autoavaliação) – avaliação interna	Conhecer que juízo faz acerca da autoavaliação do professor preconizada pelo modelo referenciado	<i>“Tem um efeito prático muito limitado e tudo depende do grau de exigência que temos sobre nós mesmos”;</i>
		Conhecer que influencia tem a autoavaliação no desenvolvimento profissional	<i>“A reflexão ao colocar o professor perante as situações ... pode promover o tal desenvolvimento e crescimento profissional”; “depende de cada um ...”; “Uns conseguem levar essa introspeção a um nível de crescimento ... outros nem por isso”.</i>
	Avaliação entre pares - avaliação interna e externa	Conhecer as potencialidades	<i>“A reflexão e introspeção são aspetos positivos que devem acontecer”.</i>
		Conhecer os constrangimentos	<i>“... a reflexão entre pares a escola tem de promover-lo”; “uma das coisas essenciais mas que acontece muito pouco e dos quais depende o sucesso da escola é o trabalho de equipa e os professores gostam de trabalhar de forma isolada, na sua sala, sozinhos”; “sabemos que a partilha de experiências, de materiais, testes, são uma mais valia”; “Mas quando passamos de uma relação de trabalho, do dia a dia, da relação para uma situação de avaliação é que a coisa corre menos bem”; “ou o professor conseguiu já um estatuto de respeitabilidade no seio dos colegas para fazer acatar ou então é complicado”</i>

	Observação de aulas – avaliação externa	Conhecer a percepção acerca da observação de aulas	<i>“eu vejo algumas potencialidades mas com alguma ressalva”; “ Não acho bem que o professor que vai ser avaliado saiba o dia e a hora, a matéria e a turma em que vai ser observado...”; “porque isso vai condicionar o modo como a aula vai decorrer ...”; “ ... sabemos que qualquer presença exterior na sala de aula vai sempre constranger o professor”; “ ... mas o professor tem no fundo tudo para fazer uma bela figura”; “... se fosse uma aula observada num dia qualquer seria mais próximo daquilo que é a realidade do professor”; “deveriam chegar à escola e dizer – hoje vamos avaliar a aula do professor X ...”; “a aula decorre de forma muito condicionada ... chega a haver casos em que os professores dão instruções aos alunos de como devem se comportar nessa aula, o que devem dizer ...”; “no fundo é um teatro que se desenrola”; “ se a observação de aulas decorresse dentro daquilo que é a vida normal de uma escola se calhar tinha razões de ser”; “a componente externa deveria ser feita por um grupo restrito de pessoas, mais homogéneo, ...”;</i>
		Conhecer a opinião acerca da suspensão da componente externa	<i>“a suspensão de observação de aulas no contexto em que está acontecer foi uma atitude sensata”; “enquanto não houver efeitos práticos da avaliação não faz sentido haver observação de aulas”; “Se a nível nacional foi suspenso e não sabemos como vai ser em termos de progressão na carreira para que estar a insistir num trabalho que envolve tanta gente, moroso e de muito trabalho”.</i>
	Impacto do modelo de avaliação no desenvolvimento profissional	Conhecer a influência do modelo de ADD no desenvolvimento dos docentes	<i>“estou muito cético em relação aos efeitos práticos disto ...”; “se servisse para distinguir o mérito dentro da classe docente mas suspeito que isto vai ser mais trabalho ... quando os efeitos práticos começarem a aparecer suspeito que vai haver muitos problemas ...”; “... quando isto começar a progredir e o descongelamento da carreira acontecer vai haver muitos entraves em relação aos efeitos práticos ...” “estou expectante ...”. “Se isto se vai traduzir numa melhoria dos professores e do sucesso dos alunos ... vamos ver... não sei”; “vamos ter esperança”.</i>
	Vivência dos docentes com o modelo atual de avaliação	Conhecer a percepção acerca da forma como os docentes da escola têm vivenciado a ADD	<i>“Na escola houve aceitação ... nada a registar de relevante...decorreu de forma pacífica e normal”; “Uns empenharam-se mais do que outros ... de uma forma mais ou menos empírica percebemos isso ...”.</i>

ANEXO VIII – Análise documental ao PEE da escola

PEE – 2017-2021(pp. 11-13)

“LEMA - Ensino de qualidade, respostas educativas diferenciadas”

PONTOS FORTES elencados

“1. **IMAGEM E IDENTIDADE** – Imagem percebida pela comunidade, satisfação do público-alvo (resultados obtidos, serviço prestado), atratividade da Escola (congregadora e alavancadora de projetos de vida); elementos identitários significativos; comunicação institucional efetiva suportada em meios próprios ou nos media locais; tradição no ensino técnico e artístico; Escola inclusiva.

2. **QUALIDADE DE ENSINO** – Oferta formativa e de complemento curricular diversificada; ensino com objetivos e práticas pedagógicas inovadoras; **monitorização do ensino, avaliação da qualidade do ensino e práticas de autoavaliação.**

3. **PROCESSOS DIRIGIDOS A RESULTADOS** - promoção do sucesso escolar, medidas ativas e serviços especializados; avaliação das aprendizagens com metas contextualizadas, com referenciais locais e nacionais; índices de resultados CE e CIF que superam ou se aproximam das médias nacionais e com evolução tendencialmente positiva; valorização do mérito e excelência.

4. **LIDERANÇAS EDUCATIVAS** – facilitadoras de processos; otimizadoras de recursos; valorizadoras do espírito de iniciativa e da responsabilização dos atores.

5. **CORPO DOCENTE DE QUALIDADE** - estabilidade, experiência, formação e desenvolvimento profissional; identificação com a Escola e seus elementos identitários, a sua missão, visão e valores.

6. **SITUAÇÃO E INSTALAÇÕES** – localização geográfica, instalações e equipamentos.

7. **ESCOLA RELACIONAL** – Comunicação e participação dos diferentes grupos da comunidade educativa na vida da Escola; projeção da Escola no exterior; cooperação e parcerias com as instituições da sociedade; envolvimento em projetos de nível regional, nacional e internacional; participação em intercâmbios ao nível nacional/ europeu.”

“CONSTRANGIMENTOS / OPORTUNIDADES elencadas:

1. **INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS A NECESSITAREM DE MANUTENÇÃO E ATUALIZAÇÃO** – apesar do esforço que a Escola tem feito ao longo dos anos, há espaços que se têm degradado e equipamentos que são insuficientes ou obsoletos tendo em conta as exigências atuais.

2. **UTILIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DIVERSIFICADOS EM MATÉRIA DE AVALIAÇÃO** – a definição de critérios de avaliação em conselho pedagógico permitiu a adoção de critérios gerais comuns, mas é necessária a adoção de procedimentos mais uniformes (inclusão de cotações no enunciado, da cotação atribuída a cada item, entendimento consensual sobre “avaliação contínua” ...)

3. **ALGUMAS METODOLOGIAS DE ENSINO POUCO ATRATIVAS PARA OS ALUNOS** – o novo perfil de aluno que se pretende desenvolver exige processos de ensino/aprendizagem

que promovam a curiosidade, o pensamento crítico, a liderança, os valores, explorando as potencialidades das novas tecnologias.

4. ALGUNS RESULTADOS ESCOLARES INFERIORES À MÉDIA NACIONAL – embora a Escola se tenha vindo a destacar pelos bons resultados, há ainda disciplinas com desempenho abaixo da média nacional.

5. TAXA DE CONCLUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO – apesar de os níveis de transição serem satisfatórios, a taxa de conclusão deve ser melhorada.

6. EXCESSO DE ALUNOS POR TURMA – A elevada procura da Escola, verificada ao longo dos últimos anos, repercutiu-se no aumento do número de turmas e o número de alunos por turma, comprometendo a qualidade do trabalho a desenvolver.”

Anexo IX

Estudos realizados pela SRERH: CACEAD - Análise documental

Os estudos foram realizados ao longo dos dois anos letivos de implementação da componente externa da avaliação nas escolas da RAM (2013/2014 e 2014/2015), realizados pela Comissão de Acompanhamento da Componente Externa da Avaliação do Desempenho Docente (C.A.C.E.A.D.), órgão destacado pela Secretaria Regional de Educação. Os estudos foram divulgados em sessões/comunicações oficiais (outubro e novembro 2014/março de 2015) perante os docentes avaliados e avaliadores envolvidos. Os estudos tiveram como ponto de partida a inquirição dos docentes avaliados e avaliadores externos, ao longo desses dois anos letivos, através da aplicação de inquéritos por questionário, elaborados a nível oficial pela referida comissão. A consulta realizada aos estudos realizados foi disponibilizada, com autorização prévia da DRIG, pela CACEAD.

Numa fase inicial, um dos estudos surgiu no contexto das sessões de esclarecimento que a C.A.C.E.A.D. prestou, em **outubro e novembro de 2014**, ao solicitar aos docentes avaliados a identificação de um aspeto positivo e de um menos positivo da componente externa da avaliação do desempenho docente, no tocante à observação de aulas, referindo aspetos pedagógicos, legislativos e práticos.

Responderam 312 docentes e os **cinco aspetos positivos**, mais mencionados pelos docentes, foram: (CACEAD, comunicação pessoal, 2014, novembro)

-
- *“Melhorar as práticas/Qualidade de ensino/Aprendizagem dos alunos”*;
 - *“Reflexão/Autoavaliação sobre a prática docente”*;
 - *“Esclarecimentos prestados pela formação do CACEAD”*;
 - *“Identificar necessidades de formação/Caráter formativo”*;
 - *“Momentos de Partilha/Troca de experiências/Interação avaliador/Avaliado”*.

Os **cinco aspetos menos positivos** mais referidos foram:

- *“Aspetos burocráticos/Complexidade/Sobrecarga de trabalho”*;
- *“Condicionamento do processo (2.º e 4.º escalões da carreira)”*;
- *“Carácter subjetivo”*;
- *“Congelamento da carreira/processo seletivo”*.
- *“Nº reduzido de observações (180 minutos)”*.

No **final do ano letivo de 2014/2015**, a C.A.C.E.A.D. revelou os resultados de um outro estudo que realizou à componente externa da avaliação docente, a partir de questionários aplicados aos docentes avaliados e avaliadores externos, envolvidos no processo nesse ano letivo. A metodologia adotada no estudo realizado teve um cariz quantitativo e qualitativo. Participaram no estudo, respondendo ao questionário, 119 docentes avaliados (26 do 2.º ciclo e

93 do 3.º ciclo e ensino secundário), num universo de 186 e 72 docentes avaliadores externos dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, num universo de 102. A primeira parte do questionário teve um pendor quantitativo, com questões em avaliação numa escala de 1 a 5, em que 1 representava “mal” e 5 “muito bem” e uma segunda parte com questões de natureza aberta. Destacaremos os resultados das questões que, de acordo com os objetivos pretendidos, nos pareceram mais pertinentes. (CACEAD, comunicação pessoal, 2015, março)

Assim, e numa primeira abordagem, os docentes avaliados e avaliadores externos de 2.º ciclo foram questionados para avaliarem o decorrer das aulas observadas. A maioria dos docentes avaliados do 2.º ciclo (65%), avaliou no nível 5, enquanto que, os docentes avaliadores externos do 2.º ciclo avaliaram, maioritariamente (79%), no nível 4. Os docentes do 3.º ciclo e ensino secundário, quando questionados na mesma questão, os avaliadores externos avaliaram as aulas observadas, maioritariamente (51%), com nível 4, sendo que os docentes avaliados avaliaram em 57% no nível 5.

A recetividade do avaliador pelo avaliado, assim como, a relação entre eles, foi, igualmente, avaliada pelos docentes no estudo. Neste contexto, no nível de ensino do 2.º ciclo, os docentes avaliadores externos (64%) classificaram com nível 5, “muito bem” e os docentes avaliados (73%) classificaram com nível 5, “muito bem”. Nos níveis de ensino 3.º ciclo e secundário a tendência foi semelhante – os docentes avaliadores externos (76%) e os docentes avaliados (83%) avaliaram com nível 5, “muito bem”.

A recetividade do avaliador pelos alunos também foi um dos pontos em avaliação neste estudo. No nível de ensino 2.º ciclo, os docentes avaliadores externos (50%) avaliaram com nível 5 “muito bem” e os docentes avaliados (77%) avaliaram em nível 5 “muito bem”. Nos níveis de ensino 3.º ciclo e secundário os docentes avaliadores externos (65%) e os docentes avaliados acompanharam a tendência respondendo no nível 5 “muito bem”.

No referido estudo, os docentes foram confrontados com o impacto do processo de observação de aulas no desenvolvimento profissional. De uma forma global, a resposta foi afirmativa, isto é, o impacto foi positivo. Assim, os docentes avaliadores externos (86% - 2.º ciclo, 87% - 3.º ciclo e secundário) e os docentes avaliados (50% - 2.º ciclo, 56% - 3.º ciclo e secundário) consideraram que o processo de observação de aulas contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliadores externo e avaliados.

Relativamente a esta mesma questão foi solicitado, também, que os docentes exprimissem livremente a sua opinião.

Eis algumas das fundamentações dos docentes:

- “Foi uma partilha e um momento de cumplicidade entre os intervenientes”;
 - “Foi uma **excelente oportunidade de aprendizagem e evolução profissional**”;
 - “Foi um momento que proporcionou uma perceção da prática pedagógica, possibilitando uma análise tendo como perspetiva o **aperfeiçoamento da atividade docente**”;
 - “Foi o meio privilegiado para repensar e refletir sobre a prática docente ao nível das estratégias, metodologias, pedagogias e comportamentos”;
 - “Foi uma mais valia no processo de ensino aprendizagem, bem como na troca de saberes e experiências inter escolas.
 - “Ambos refletimos em conjunto;
 - “Aprendemos observando;
 - “A **observação de aulas contribuiu para o desenvolvimento profissional porque a troca de experiências enriquecem o processo**”.
-

Consideramos, igualmente, pertinentes as sugestões, propostas pelos docentes do estudo, relativamente à inclusão de observação de aulas no processo de ADD em futuros anos letivos.

As **sugestões** mais assinaladas foram: (CACEAD, comunicação pessoal, 2015, março)

- “É importante ter em conta o perfil do avaliador externo (qualificação, competência e atitudes)”;
 - “Manter as reuniões de pré e pós observação, pois são oportunidades de esclarecimento de dúvidas e de a informação chegar a todos da mesma forma”;
 - “O processo de avaliação deve ser claro e transparente para o avaliado desde o início do ano letivo”.
-