

DM

**O Envolvimento dos Professores  
no Processo da Avaliação do Desempenho Docente**  
Um estudo de caso numa escola pública  
da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sofia Cristina Pereira Ferreira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2021

**O Envolvimento dos Professores  
no Processo da Avaliação do Desempenho Docente**  
Um estudo de caso numa escola pública  
da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sofia Cristina Pereira Ferreira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia



**Faculdade de Ciências Sociais**

**Departamento de Ciências da Educação**

**2º Ciclo de Ciências da Educação – Administração Educacional**

**O Envolvimento dos Professores no Processo da  
Avaliação do Desempenho Docente. Um Estudo de Caso  
numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira**

**Teachers' Involvement in the  
Evaluation of Faculty Performance Assessment.**

**A Case Study in a Public School  
in the Autonomous Region of Madeira**

**Participation des enseignants au procès d'évaluation au  
rendement des enseignants.**

**Une étude dans une école publique de la Région Autonome de Madère**

**El Envolvimiento de los Maestros en el Proceso de  
Evaluación y Rendimiento Académico.**

**Um Estúdio de Caso em uma Publica de la Región Autónoma de  
Madeira**

**Sofia Cristina Pereira Ferreira, N.º 2039198**

**ORIENTAÇÃO**

**Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

**Funchal, 30 de setembro de 2021**

## **Agradecimentos**

O estudo cuja edificação agora concluiu não teria sido possível sem o apoio, auxílio e encorajamento daqueles que, por um lado sempre me instigaram à realização deste projeto pessoal e por outro, àqueles que com a sua experiência e conhecimento contribuíram para a consecução de cada uma das várias etapas deste estudo, ou seja, todos os professores que lecionaram as diversas unidades curriculares deste Mestrado, contribuindo para o meu desempenho profissional.

Aos meus familiares e amigos, que sempre me ampararam e estimularam para a conclusão de mais uma meta de estudos que há muito desejava e por sempre me respeitarem, compreenderem e aceitarem as minhas decisões e a necessidade de, por vezes, privá-los da minha companhia.

Ao Doutor Jorge Morgado e ao Doutor António Lucas, agradeço a disponibilidade e a colaboração em cooperarem no projeto, ao concederem-me a entrevista.

Ao órgão de gestão, em especial a Presidente e Vice-Presidente, da escola Básica e Secundaria da Região Autónoma da Madeira em estudo, pela autorização concedida para a aplicação do inquérito por questionário, e pela colaboração que prestaram no sentido de promover a sua aplicação.

Aos participantes, quer na função de professores avaliados, quer na função de avaliadores, que prontamente aceitaram participar nos inquéritos por questionário, mostrando disponibilidade, interesse e empenho, em colaborar neste estudo.

Ao Doutor Fernando Correia, meu orientador, quero manifestar a minha gratidão pelo apoio, compreensão, pelo rigor crítico com que acompanhou o estudo, pelas recomendações preciosas, pela cooperação e disponibilidade que sempre demonstrou.

Agradeço igualmente ao Diretor de Curso, Doutor Nuno Fraga, o marcante contributo que me deu deste o primeiro momento, o enriquecimento pessoal que me harmonizou com o ato nobre de dividir comigo a sua experiência e os seus conhecimentos, não me deixando desistir desta etapa da minha vida.

Aos colegas deste Mestrado, em especial Laura Gonçalves, com os quais foi possível trabalhar colaborativamente e partilhar experiências, afogos, indecisões, clarificar dúvidas e partilhar a alegria na execução e conquista das metas propostas ao longo deste Mestrado.

## **Resumo**

A avaliação do desempenho docente ganhou grande visibilidade nos últimos tempos, como exigência dos sistemas educativos, dos professores e respetivas organizações escolares, mas também como ato de prestação de contas à sociedade, já que os docentes sentem o constrangimento de um processo de avaliação utilizado com a finalidade de aferir a qualidade das instituições educativas e o envolvimento desses mesmos docentes, no processo de avaliação do seu desempenho.

Esta investigação tem como objetivo a caracterização do processo de avaliação do desempenho docente numa escola de ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira, a partir de variadas perspetivas dos docentes dessa mesma escola.

A metodologia a utilizar no desenvolvimento desta investigação é a abordagem qualitativa, que contará com a colaboração de cento e trinta e dois professores, vinte e três com funções de avaliadores internos e noventa e seis docentes avaliados. A recolha de dados, que constituirá a essência deste projeto, será levada a cabo mediante a técnica fundamental de recolha de dados por análise documental, por inquérito por questionário, feito aos docentes dessa mesma escola e entrevista semiestruturada, feita a dois Diretores Regionais, enquanto informantes deste processo.

Os resultados deste estudo terão como desígnio analisar as considerações dos intervenientes sobre esta temática e verificar o grau de envolvimento dos docentes no processo de avaliação do desempenho docente evidenciando a necessidade da avaliação para uma maior e melhor eficiência do processo de avaliação do desempenho docente.

**Palavras-chave:** Avaliação de Desempenho Docente; Docentes; Desenvolvimento Profissional; Envolvimento; Estudo de Caso.

## **Abstract**

The evaluation of teachers' performance has gained great visibility in recent times, as a requirement of education systems, teachers and their school organizations, but also as an act of accountability to society, since teachers feel the constraint of an evaluation process used to assess the quality of educational institutions and the involvement of these same teachers in the process of evaluating their performance.

This research aims to characterize the evaluation process of teaching performance in a primary and secondary school in the Autonomous Region of Madeira, from various perspectives of the teachers of the same school.

The methodology to be used in the development is the qualitative approach, which will have the collaboration of one hundred and thirty-two teachers, twenty-three with functions of internal evaluators and ninety-six teachers evaluated. The data collection, which will constitute the essence of this project, will be carried out by means of the fundamental technique of data collection through documental analysis; by means of a questionnaire survey, made to the teachers of the same school and a semi-structured interview, made to two Regional Directors, as informants of this process.

The results of this study will aim to analyse the stakeholders' considerations on this issue and to verify the degree of involvement of teachers in the evaluation process of teaching performance, highlighting the need for evaluation for a greater and better efficiency of the evaluation process of teaching performance.

**Keywords:** Teaching Performance Evaluation; Teachers; Professional Development; Involvement; Case Study.

## Résumé

L'évaluation de l'enseignement a acquis une grande dimension ces derniers temps, comme une exigence des systèmes éducatifs, des enseignants et de leurs organisations scolaires, mais aussi comme un acte de responsabilité envers la société, car les enseignants ressentent la contrainte d'un procès d'évaluation utilisé dans le but d'évaluer la qualité des établissements d'enseignement et la participation de ces enseignants au procès d'évaluation de leurs performances.

Ce recherche vise à caractériser le procès d'évaluation des performances des enseignants dans une école d'enseignement de base et secondaire de la région autonome de Madère, sous différentes perspectives des enseignants de cette même école

La méthode à utiliser pour le développement est l'approche qualitative, qui comptera sur la collaboration de cent trente deux enseignants, vingt-trois avec les fonctions d'évaluateurs internes et quatre vingt seize enseignants évalués. La collecte de données, qui sera le but de ce projet, sera réalisée en utilisant la technique fondamentale de collecte de données par analyse de documents; par enquête, par questionnaire, adressée aux enseignants de cette même école et entretien semi-structuré, adressé à deux directeurs régionaux, en tant qu'informateurs de ce procès.

Les résultats de cette étude seront conçus pour analyser les considérations des parties prenantes sur ce thème et pour vérifier le degré d'implication des enseignants dans le procès d'évaluation des performances des enseignants, en soulignant la nécessité d'une évaluation pour une plus grande efficacité et meilleure dans le procès d'évaluation des performances des enseignants.

**Mots-clés:** Évaluation du rendement des enseignants; les enseignants; développement professionnel; implication; étude de cas.

## Resumen

La evaluación del desempeño Académico ganó una gran visibilidad em los últimos tiempos debido a la exigencia del Sistema Escolar, de los Maestros y sus respectivas organizaciones escolares, pero también como um acto de rendición de cuentas a la sociedad, ya que los Maestros sienten limitaciones de un procedimiento de evaluación utilizado com el objetivo de medir la calidad de las instituciones educativas y la participación de los Maestros, en el procedimiento de evaluación de su rendimiento.

Esta investigación tiene como objeto la caracterización del procedimiento de evaluación del rendimiento de los maestros en una escuela secundaria de la Región autonoma de Madeira. Partiendo de varios punto de vista de los maestros de esa misma escuela.

El método a ser usado en el desarrollo, és la estrategia cualitativa, que va a contar con la cooperación de ciento y treinta y dos maestros, veititres con función de evaluadores internos y noventa y seis maestros evaluados. La recopilación de datos, va a constituir la esencia de este proyecto, que será llevada a efecto por medio de uma tecnica fundamental de recopilación de datos por analisis documental; investigación, o por interrogatorio. hecho a los Maestros de esa misma escuela y entrevista semi-estructurada, dirigida a los directores regionales, mientras o como informantes de este proceso.

Las conclusiones de este estudio tendrán como intención de examinar las considerações de los participantes sobre este tema y comprobar el grado de participación de los maestros en el proceso de evaluación del rendimiento de los mismos mostrando la necesidad de evaluación para uma mayor y mejor eficiencia del proceso de evaluación del rendimiento de los maestros.

**Palabras clave:** Evaluación del Rendimiento de los Maestros, Maestros; Rendimiento Profesional; Relacionamiento; Estudio de Caso.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Résumé.....	V
Resumen.....	VI
Índice de Anexos.....	IX
Índice de Apêndices .....	X
Índice de Gráficos .....	XI
Índice de Tabelas .....	XII
Siglas e Abreviaturas .....	XIII
Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Normativo .....	3
1.1. Uma Perspetiva Sobre o Processo Avaliação de Desempenho Docente .....	3
1.1.1. Enquadramento Histórico .....	3
1.1.2. Atual Modelo de Avaliação de Desempenho Docente – Referenciais .....	7
1.1.3. A Avaliação Docente na Ótica dos Investigadores.....	9
1.1.4. Os Objetivos do Atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente .....	11
1.2. A Escola como Organização no Processo de ADD.....	13
1.2.1. Autonomia Decretada e a Autonomia Construída das Escolas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente .....	15
1.2.2. A Autonomia do Professor no Processo da Avaliação do Desempenho Docente .....	18
1.3. Necessidade da Avaliação de Desempenho Docente .....	21
1.3.1. O que é Avaliado? .....	21
1.3.2. Como se Avalia?.....	22
1.3.3. Os Atores no Processo de Avaliação do Desempenho Docente .....	23
1.3.4. O Papel do Avaliador .....	26
1.3.5. A Influência do Avaliador Interno na Organização Escolar .....	27
1.3.6. O Processo de Avaliação de Desempenho Docente Eficaz e o Processo de Avaliação Docente Eficiente .....	29
1.3.7. Os Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente no Seio Escolar.....	30
1.4. Desenvolvimento Profissional Docente .....	34
1.4.1. Desenvolvimento Profissional Docente Autónomo e Desenvolvimento Docente Colaborativo .....	36
1.4.2. O Contributo do Processo de Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Profissional Docente .....	39
Parte II – Enquadramento da Metodologia .....	44
2.1. Contexto e Objetivo(s) do Estudo .....	44
2.2. Opções Metodológicas.....	46
2.3. Estrutura da Investigação .....	53
2.4. Seleção do Contexto e dos Sujeitos do Estudo .....	55
2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	56
2.5.1. Análise de Documentação.....	56

**O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente.**  
Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira

---

2.5.2. Inquérito por Questionário .....	57
2.5.3. Entrevista Semiestruturada.....	59
2.6. Técnicas de Tratamento de Dados .....	60
2.6.1. Análise de Conteúdo .....	61
2.6.2. Triangulação .....	62
Parte III- Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados .....	63
3.1. Inquérito por Questionário .....	63
3.1.1. Dados Biográficos dos Inquiridos .....	63
3.1.2 Apresentação, análise e discussão dos dados dos Inquiridos .....	66
3.2. Entrevista Semiestruturada.....	89
3.2.1. Dados biográficos e profissionais dos Entrevistados .....	89
3.2.2 Apresentação, análise e discussão dos dados dos Entrevistados .....	90
Parte IV- Considerações Finais.....	108
4.1 Síntese Conclusiva .....	108
4.2 Limitações deste Estudo.....	112
4.3 Conclusão do Estudo.....	112
4.4 Sugestões para Futuras Investigações .....	115
5 Referências Bibliográficas .....	116
6 Referências Legislativas .....	130
7 Anexos .....	133
8 Apêndices.....	137

## **Índice de Anexos**

7 Anexos .....	133
7.1. Anexo nº 1: Autorização para aplicar os inquéritos por parte do órgão de gestão da EBS Região Autónoma da Madeira .....	133
7.2. Anexo nº 2: Parecer para aplicar os inquéritos por parte do Conselho Pedagógico da EBS Região Autónoma da Madeira .....	134
7.3. Anexo nº 3: Autorização para aplicar os inquéritos na EBS Região Autónoma da Madeira por parte da Direção Regional de Educação GGAR.....	135

## Índice de Apêndices

8 Apêndices.....	137
8.1. Apêndice nº 1: Modelo da Carta que acompanha os Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliadores Internos e professores Avaliados da EBS Região Autónoma da Madeira .....	137
8.2. Apêndice nº 2: Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliadores Internos da EBS Região Autónoma da Madeira.....	138
8.3. Apêndice nº 3: Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliados da EBS Região Autónoma da Madeira .....	141
8.4. Apêndice nº 4: Guião da entrevista Inspeção Regional de Educação .....	144
8.5. Apêndice nº 5: Guião da entrevista Direção Regional de Administração Escolar .....	146
8.6. Apêndice nº 6: Modelo do Consentimento Informado da Entrevista Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação.....	148
8.7. Apêndice nº 7: Modelo do Consentimento Informado da Entrevista Direção Regional de Administração Escolar .....	150
8.8. Apêndice nº 8: Transcrição da entrevista Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação .....	152
8.9. Apêndice nº 9: Transcrição da entrevista Direção Regional de Administração Escolar .....	159
Entrevista .....	159
8.10. Apêndice nº10 – Matriz da análise de conteúdo da entrevista .....	168
8.11. Apêndice nº 11: Modelo do Consentimento Informado dos Inquiridos .....	180
8.12. Apêndice nº 12: Caracterização da Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira .....	182
8.13. Apêndice nº 13: Análise Documental (Lista de Documentos Consultados) .....	186

## Índice de Gráficos

Gráfico 1- Género dos inquiridos na qualidade de avaliadores internos .....	64
Gráfico 2- Faixa etária dos elementos da amostra na qualidade de avaliadores internos.....	64
Gráfico 3- Género dos inquiridos na qualidade de professores avaliados. ....	65
Gráfico 5 e 6- Grupos disciplinares de avaliação dos avaliadores internos inquiridos .....	67
Gráfico 7 - Perspetiva formativa da ADD nos professores avaliados, nas perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	68
Gráfico 8 e 9- A ADD e os conflitos entre professores na perceção dos avaliadores internos inquiridos. ....	69
Gráfico 10 e 11- Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	70
Gráfico 12- A existência de situações duvidosas e de injustiça no processo de ADD nos docentes avaliados, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	71
Gráfico 13- O contributo da ADD para avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	71
Gráfico 14- Rotinas e práticas letivas dos professores avaliados, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	72
Gráfico 15- O feedback enquanto melhoria do desempenho profissional, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	73
Gráfico 16- O contributo da ADD para melhoria das práticas letivas, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	73
Gráfico 17- As atitudes do avaliador interno no desenvolvimento profissional dos professores, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	74
Gráfico 18- A partilha de experiências entres os avaliadores e os avaliados, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos. ....	75
Gráfico 19, 20 e 21- Contributo do atual modelo de ADD para o desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e para melhorar as práticas letivas, segundo as perceções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados. ....	77
Gráfico 22- Contributo do atual modelo de ADD para o trabalho colaborativo, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	78
Gráfico 23 e 24- Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	80
Gráfico 25- As situações duvidosas e de injustiça causadas pelo atual modelo de ADD, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	81
Gráfico 26- Avaliação efetiva permitida pelo atual modelo de ADD para o desempenho profissional, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	82
Gráfico 27- As “ameaças” encontradas no atual modelo de ADD, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	83
Gráfico 28- Contributo do feedback para melhorar o desenvolvimento profissional, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	84
Gráfico 29- A dificuldade das atitudes assumidas pelos avaliadores no desenvolvimento profissional dos professores, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos.....	85
Gráfico 30- A partilha de experiências promovedoras da melhoria recíproca do desempenho profissional, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos. ....	86

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- O atual modelo de ADD gerou conflitos, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos. ....	69
Tabela 2- Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos. ....	70
Tabela 3- Contributo do atual modelo de ADD para o desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e para melhorar as práticas letivas, segundo as percepções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados. ....	77
Tabela 4- Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as percepções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados. ....	80
Tabela 5- O atual modelo de ADD, segundo as percepções de todos os professores inquiridos (na qualidade de avaliados e avaliadores internos). ....	88

## **Siglas e Abreviaturas**

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PEE – Projeto Educativo de Escola

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

SIADAP-RAM – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Regional Autónoma da Madeira

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRR – Decreto Regulamentar Regional

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DN – Despacho Normativo

DR – Decreto Regulamentar

DL – Decreto-Lei

SADD – Seção de Avaliação do Desempenho Docente

## Introdução

Esta investigação que aqui apresentado introduz-se numa linha de pesquisa no âmbito da administração educacional, diretamente relacionado com acontecimentos mais atuais nas escolas, a avaliação do seu corpo docente. Enquadra-se, ainda, na área das Ciências da Educação, já que “as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que reverterá em resultados adequados” (Kelchtermans, 2009, p. 63). Esta investigação, pretende analisar de que modo o processo de avaliação do desempenho docente aperfeiçoa os conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Na atual investigação foi estruturado em quatro partes essenciais e distintas, tendo em conta os últimos normativos publicados, que legitimam o papel da avaliação como um incentivo ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, o objetivo fulcral desses normativos é o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, indicando, como arma de arremesso, a melhoria da qualidade do ensino.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, à revisão da literatura que indica o “estado da arte” do tema em estudo, onde a avaliação do desempenho docente é exposta como um processo regulador, que procura fortalecer as competências profissionais dos docentes em torno da legislação que se encontra em vigor. Nesta parte considerou-se também 4 itens, tendo sido abordados conceitos importantes: no primeiro item, abordámos uma perspetiva alargada sobre todo o processo de ADD, a nível de enquadramento histórico, seus referenciais, qual a ótica dos investigadores sobre o tema e, por fim, qual o objetivo do atual modelo de ADD; no segundo item à abordagem refere-se à autonomia das escolas, numa escola como organização, ocorre uma autonomia decretada ou construída neste processo de ADD e, por fim, qual a autonomia do professor nesse processo; no terceiro item falámos em avaliação do desempenho docente, qual a necessidade de tal processo, o que é avaliado, como se avalia, quais são os atores, o papel dos avaliadores, quer o interno quer o externo, a influencia que o avaliador interno tem na organização escolar, analisámos se este processo é eficaz e eficiente e, por fim, quais os efeitos deste processo no seio escolar; já na temática, desenvolvimento profissional docente, ou seja, quarto item, abordamos esse desenvolvimento como autónomo ou colaborativo e quais os contributos que o processo de ADD traz para o desenvolvimento

profissional docente. Esta parte incidiu na fundamentação e contextualização teórica-epistemológica fundamentais para compreensão das partes interpretativas correspondente à segunda e terceira partes deste estudo.

A segunda parte, introduz a essência da investigação, ou seja, enquadra a sua problemática, apresenta as questões de estudo e os objetivos gerais e específicos. Trata, também, das questões da metodologia da investigação, que se assume no campo da pesquisa qualitativa, no que diz respeito à realização de um estudo de caso como tipo de estudo, às técnicas de recolha de dados, a análise documental, a entrevista semiestruturada e os inquéritos por questionário. Nesta parte, analisámos as técnicas de análise e interpretação de dados, a análise de conteúdo e por fim, a triangulação.

Relativamente à terceira parte, foi efetuada a apresentação seguida de análise interpretativa dos dados recolhidos, quer nos inquéritos por questionário, quer nas entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, procedeu-se à caracterização dos participantes no estudo, nos dois instrumentos de recolha de dados, posteriormente apresentam-se e analisam-se os dados, sendo essa apresentação acompanhada por gráficos, tabelas e pequenos excertos das entrevistas com o intuito de procurar ilustrar, explicar e proferir experiências e perceções sobre o processo de ADD, com diferentes referências teóricas, contribuindo para a uma melhor interpretação da problemática em investigação.

Na quarta e última parte efetuamos as considerações finais como síntese conclusiva do estudo, quais as limitações e implicações do mesmo. Nesta parte são entrelaçadas algumas conclusões e reflexões com base na análise interpretativa realizada na parte três deste estudo. Também é nesta parte que tentamos responder aos objetivos e às questões propostas neste estudo, terminando-a, com uma breve síntese das limitações e implicações que ocorreram no estudo.

Para finalizar, patenteamos as referências bibliográficas, a legislação, a documentação consultada e os anexos referidos no decorrer do estudo.

## Parte I – Enquadramento Teórico e Normativo

“Se são os aprendizes quem constrói o conhecimento, talvez o essencial da atividade da escola devesse focar-se no processo de construção.”

Fino, 2011, p.49

### 1.1. Uma Perspetiva Sobre o Processo Avaliação de Desempenho Docente

A avaliação do desempenho docente tornou-se, nos dias de hoje, num dos processos utilizados para ajudar a melhorar o sistema educativo do país, já que tem como principal objetivo contribuir para melhorar a qualidade profissional dos docentes.

Apesar dos obstáculos que a avaliação enfrenta, pois, “avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa” (Leitão, 2013, p. 5). O conceito de avaliação é indispensável para auxiliar o docente a rever trajetórias para resolver problemas e superar novos obstáculos.

Tendo em conta a perspetiva de Gomes (2010), a avaliação é (...) considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos atores e como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas, tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresenta-se como uma oportunidade para acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, para o desenvolvimento de um espírito colaborativo, e também de credibilização da profissão docente (p.13).

#### 1.1.1. Enquadramento Histórico

A avaliação do desempenho docente, esteve sujeita a sucessivas alterações legislativas ao longo dos últimos anos. A síntese da evolução do conceito de avaliação referida por Cruz (2003), leva-nos a ter uma noção do que acontecia no passado relativamente a este assunto.

Início do século XX – a avaliação é orientada para a medição, que visa mensurar os resultados escolares dos alunos; 2) décadas de 30 a 50 – a avaliação é orientada para a descrição e visa a verificação da coerência entre os objetivos de um

programa e o desempenho dos alunos; 3) décadas de 60 a 80 – a avaliação é orientada para a formulação de juízos de valor, centrada na noção de julgamento no ato de avaliar; 4) décadas de 80 e 90 – a avaliação é orientada para a negociação, uma vez que os avaliados são coautores da sua própria avaliação. (p.23)

Como matéria sensível, a avaliação do desempenho docente tem levado a diferentes ponderações legislativas, tendo em conta os diversos agentes envolvidos neste processo. De acordo com Pinto (2016), “À medida que os sistemas educativos foram evoluindo, as crises nos sistemas educativos se vão instalando, e que as reformas aparecem, novos pedidos são feitos à avaliação, nomeadamente a sua intervenção no campo pedagógico” (p. 10).

O ano de 2008 foi decisivo no processo de avaliação do desempenho docente, pois, até à data, e em concordância com o estabelecido legalmente, os professores progrediam na carreira docente mediante o cumprimento do tempo de serviço no respetivo escalão, tendo frequentado ações de formação contínua e entregando um relatório de reflexão crítica da atividade docente, relatório ao qual era atribuída, automaticamente, a menção “satisfatório”. Este processo só sofreu alteração com a oitava versão do ECD (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro<sup>1</sup>), versão essa, que veio incutir profundas alterações à estrutura da carreira e progressão dos docentes, no sentido de, na perspetiva do legislador, consentir a premiação do mérito e da valorização da atividade letiva atribuída ao professor, tornando assim o ingresso na carreira um processo mais exigente, já que o docente iria ser submetido a uma prova pública e a uma nova regulamentação do período probatório, que se destina a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, conforme o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, e o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, cuja aplicação alterou fundamentalmente o ECD e a ADD.

A nível regional, o ECD sofre uma adaptação em relação ao que foi legislado a nível nacional. Essa adaptação surgiu com o DLR n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Diário da República: “Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.” <https://dre.pt/pesquisa/-/search/522638/details/maximized>

<sup>2</sup> Diário da República: “Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.” <https://dre.pt/pesquisa/-/search/247713/details/normal>

A décima alteração ao ECD (DL n.º 75/2010, de 23 de junho<sup>3</sup>), ocorreu no ano de 2010, modificando novamente o processo de avaliação, vindo a traduzir uma maior pronúncia entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, permitindo uma progressão mais rápida, valorizando o mérito dos docentes. A supervisão pedagógica foi fortalecida, alicerçada através da qualidade do serviço educativo, sobretudo nos escalões onde é estabelecido um percentil de vagas. Este processo foi resultado da negociação desenvolvida entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais representativas do pessoal docente. Assim, no dia 8 de janeiro de 2010, foi assinado o Acordo de Princípios para a Revisão do ECD e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância.

No entanto, no decorrer do ano de 2010, surgiram novas publicações, o DL n.º 75/2010 de 23 de junho<sup>4</sup>, que veio obrigar a regulamentação específica respeitante aos procedimentos da Avaliação de Docentes. À data da publicação da presente legislação, vem enquadrar legalmente o processo de ADD, pelo DR n.º 2/2010, de 23 de junho<sup>5</sup>, o DN n.º 24/2010, de 23 de setembro<sup>6</sup>, a Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro<sup>7</sup> e o Despacho n.º 78886/2010, de 4 de maio<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> Diário da República: “Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.” <https://dre.pt/pesquisa/-/search/335228/details/maximized>

<sup>4</sup> Diário da República: “Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 139-A/90](https://dre.pt/pesquisa/-/search/335228/details/maximized), de 28 de Abril.” <https://dre.pt/pesquisa/-/search/335228/details/maximized>

<sup>5</sup> Diário da República: “Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.” <https://dre.pt/home/-/dre/335222/details/maximized>

<sup>6</sup> Diário da República: “O sistema de avaliação do desempenho regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, constitui um elemento essencial do modelo de gestão do pessoal docente, designadamente no que se refere à progressão na carreira.” [https://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2010\\_despacho\\_normativo\\_24\\_23\\_09.pdf](https://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2010_despacho_normativo_24_23_09.pdf)

<sup>7</sup> Diário da República: “Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente.” <https://dre.pt/home/-/dre/341866/details/maximized>

<sup>8</sup> Diário da República: “Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no artigo 43.º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro, bem como os procedimentos a que a mesma deve obedecer.” <https://dre.pt/home/-/dre/2077784/details/maximized>

O ECD da Região Autónoma da Madeira sofre alterações, adaptando-se ao que foi legislado a nível nacional, através do DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto<sup>9</sup>.

No decorrer do ano de 2012, a temática ADD volta a estar na ribalta com mais alterações a nível de legislação. Foi publicado o DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro com adaptação a nível regional, DLR n.º 20/2012/M, de 29 de agosto<sup>10</sup>.

Atualmente, a nível nacional, o processo de ADD, ainda é regulado pelo DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro<sup>11</sup>, no entanto em janeiro de 2019, foi lançada uma Nota Informativa do ADD, considerando o disposto no artigo 18.º da Lei n.º 114/2017 de 29 de dezembro (Lei do Orçamento do Estado para 2018), que permitiu o reinício da contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira, em 1 de janeiro de 2018.

A nível da Região Autónoma da Madeira, o mesmo não acontece. Decorridos seis anos após a publicação do DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, a tutela auscultou os diversos intervenientes no processo de ADD, e entendeu proceder à implementação de um conjunto de alterações que adequassem o modelo de ADD à realidade das escolas, levando assim à primeira alteração daquele regulamento, DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro. No entanto, no início do ano de 2018, o ECD da Região Autónoma da Madeira, foi alterado pelo DLR n.º 7/2018/M, de 17 de abril<sup>12</sup>.

As principais alterações introduzidas referem que, os docentes em regime de contrato a termo resolutivo teriam obrigatoriedade na realização de ações de formação; a designação de avaliadores internos passaria a ser da competência dos órgãos de gestão das escolas; é concedida a possibilidade de os avaliadores internos consultarem documentos adicionais para elaboração do parecer ao relatório do projeto docente.

---

<sup>9</sup> Diário da República: “Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.  
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/343611/details/normal?l=1>

<sup>10</sup> Diário da República: “Procede à segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.”  
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/174791/details/normal?l=1>

<sup>11</sup> Diário da República: “Procede à segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.”  
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/174791/details/normal?l=1>

<sup>12</sup> Diário da República: “Terceira alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro.”  
<https://dre.pt/home/-/dre/115124397/details/maximized>

O projeto docente, por sua vez, ganha caráter obrigatório; mas a observação de aulas ou atividades educativas deixa de ser obrigatória; ao relatório de autoavaliação passa a ser emitida uma apreciação quantitativa; a nível de desempates no ordenamento dos avaliados, é dada a possibilidade de realizar o desempate entre diferentes sistemas de classificação; os docentes avaliados por SIADAP-RAM, ou cujo estatuto salvasgarde o direito de progressão na carreira de origem, estão dispensados da obrigatoriedade de terem aulas observadas para obtenção de excelente.

### **1.1.2. Atual Modelo de Avaliação de Desempenho Docente – Referenciais**

Torna-se importante conhecer os pilares legislativos, sendo fundamental entender as referidas alterações e respetivos objetivos, para que os principais interessados na qualidade do serviço educativo possam cumpri-los.

Esses pilhars enquadram-se, nas alterações que foram introduzidas à legislação, no que diz respeito a ADD, designadamente no ECD da Região Autónoma da Madeira (DLR n.º 7/2018/M, de 17 de abril, que procede à terceira alteração do DLR n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro) e ao sistema de ADD (DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro).

É importante que os docentes se apropriem dos conceitos e instrumentos subjacentes à sua própria avaliação, de forma a conhecerem, mais profundamente, as novas exigências impostas pelos normativos e interiorizarem os procedimentos que foram implementados nos estabelecimentos de ensino, no que se refere à ADD. Dessa forma conferir-se-á transparência a um processo delicado, evitando situações que se podem tornar constrangedoras ou conflituosas, e que podem interferir negativamente no ambiente escolar.

O processo de ADD, tem como objetivo primordial – a autoanálise, a reflexão crítica e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade das práticas docentes, sendo um processo que se quer credível, sólido e eficaz. O disposto no DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo DRR n.º 13/2018/M, de 15 de novembro, que regulamenta o sistema de ADD, aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período probatório, e aos docentes em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo, nos termos legalmente estabelecidos.

De acordo com o ponto 1 artigo 3.º do DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, na sua atual redação, a ADD “(...) visa a melhoria 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”.

A fim de cumprir com o objetivo da ADD, houve a necessidade de criar dimensões de avaliação. O DRR nº 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo DRR nº 13/2018/M, de 15 de novembro, no seu artigo 4.º, institui as dimensões sobre as quais recai todo o processo da ADD. Assim, as dimensões do trabalho docente consistem na dimensão A - Científica e pedagógica, que é o eixo central da profissão docente e incide sobre duas vertentes importantes neste processo: organização e planeamento das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção em função do serviço que lhe foi distribuído, da adequação ao(s) grupo(s) que leciona e ao cumprimento das orientações curriculares; na dimensão B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino, afere as perspetivas relacionadas com a participação na vida escolar, (como, por exemplo, a participação em equipas de trabalho e o desempenho de cargos, entre outros), a dinamização de projetos e de atividades, participando no plano anual de atividades e, na dimensão C - Formação contínua e desenvolvimento profissional, dimensão esta focalizada na participação de ações de formação, que devem ser, prioritariamente, relacionadas com os objetivos e metas do PEE, com o serviço distribuído e com processos de atualização do conhecimento profissional.

Importa destacar que, estas dimensões da avaliação são avaliadas tendo em conta os objetivos e metas fixados no projeto educativo de escola, no plano anual de escola, bem como nos critérios fixados para cada uma das dimensões. No entanto, os professores abrangidos pelo procedimento especial de avaliação (8.º, 9.º e 10.º escalões) e os avaliadores internos são, apenas, avaliados nas componentes b) e c), respetivamente.

O DRR nº 26/2012/M, alterado pelo DRR nº 13/2018, no seu artigo 5.º, institui a periodicidade com que se realiza a ADD. Assim, importa mencionar os seguintes aspetos, nomeadamente os alusivos aos docentes integrados na carreira: Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira acontecem no período correspondente à duração dos escalões, devendo o processo de ADD ser concluído no final do ano anterior ao do termo do ciclo avaliativo; os docentes integrados na carreira só são submetidos à ADD, desde que tenham prestado serviço docente durante, pelo menos, metade do período em avaliação; aos docentes que não atestarem o requisito de tempo mínimo definido no número anterior, é-lhes aplicável o disposto no nº 2 e 3 do artigo 29.º. O nº 2 refere que

os docentes que exerçam cargos ou funções cujo contexto normativo ou estatuto salvasse o direito à progressão na carreira de origem, e não tenham funções letivas atribuídas, são avaliados para efeitos do artigo 40º do Estatuto, pela menção qualitativa que lhe tiver sido concedida pela última avaliação do desempenho e no nº 3, menciona que, “os docentes abrangidos pelo nº 2 podem solicitar a avaliação do desempenho nos termos seguintes: na ausência de avaliação do desempenho prevista no 2; tendo sido atribuída a avaliação do desempenho prevista pretendam a sua alteração.”

No que concerne aos docentes com contrato a termo resolutivo, (contratados), importa referenciar que a sua avaliação se realiza no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da eventual renovação, desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante pelo menos 180 dias. Quando o limite referido advir da celebração de mais do que um contrato, a avaliação será efetuada pelo estabelecimento de ensino cujo contrato termine em último lugar, recolhidos os elementos avaliativos dos outros estabelecimentos. No entanto, se os contratos referidos no número anterior terminarem na mesma data, cabe ao docente escolher qual o estabelecimento de ensino que efetua a sua avaliação.

A avaliação realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência o artigo 6.º do DRR nº 26/2012/M, na sua atual redação<sup>13</sup>. Assim, são elementos de referência para os docentes: os objetivos e metas definidos no Projeto Educativo da Escola e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pela Secção de ADD.

### **1.1.3. A Avaliação Docente na Ótica dos Investigadores**

A avaliação docente tem sido objeto de debate de múltiplos investigadores dado o seu caráter pouco pacífico e nada consensual. Admitindo as dificuldades que decorrem do processo avaliativo e da hipotética compressão entre os papéis profissional e pessoal do docente que o avaliador possa fazer e, ainda, uma certa resistência por parte dos professores a serem avaliados, é, ainda assim, imperativo que se faça essa avaliação. Avaliar é fazer “(...) um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Costa, 2003, p. 199), mas no entanto, nos dias de hoje torna-se indispensável avaliar o desempenho dos professores, com a finalidade de melhorar e desenvolver as práticas letivas, como referem os autores Costa (2003) e

---

<sup>13</sup> Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro

Câmara, Guerra e Rodrigues (1997) não faz sentido falar numa avaliação de desempenho docente se não se pretende diferenciar o mérito e a excelência promovendo o desenvolvimento global dos indivíduos e das organizações, como refere Pacheco (2009) que o “(...) 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 credibilidade social” (p.45).

A avaliação de professores surge com “um olhar avaliador ampliado, integrador e multidimensional que localiza o professor nos seus diferentes papéis (...), voltado para um movimento contínuo de aperfeiçoamento.” (Lauriti, 2002, p.119) nesta perspetiva, Hadji (1995), encara a avaliação como tendo três fundamentos essenciais: “gestão administrativa das carreiras, desenvolvimento pessoal e profissional, e aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema” (p.30), sendo que essa avaliação é efetuada no contexto escolar e é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. Não podemos negligenciar que a avaliação é um forte e eficaz instrumento de promoção de mérito, avaliar tem como principal objetivo diferenciar e premiar o mérito de todos quantos constroem a sua prática profissional em função da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, em contrapartida, contribuem para a qualidade das escolas. Como reconhece Hadji (1995), a dificuldade de avaliar professores

(...) deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários, o objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer porque difícil de definir (p. 32).

O atual modelo de ADD tem como objetivo proporcionar oportunidades de crescimento igual para todos os professores, porque as “profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e conhecimentos da atividade que realizam” (Sacristan, 1999, p.68). No entanto, neste modelo, foram estabelecidas quotas explícitas em alguns escalões, com a finalidade de apenas os melhores poderem alcançá-las.

O conceito de avaliação é, inequivocamente, indispensável para auxiliar o professor a reaver trajetos para resolver problemas e superar novos obstáculos, sobretudo porque “qualquer que seja o domínio de atividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados.” (De Ketele, 2010, p.13).

Tendo em conta a perspetiva de Gomes (2010) a avaliação é (...) considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos atores e, é tida como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas, tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresenta-se como uma oportunidade para acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, para o desenvolvimento de um espírito colaborativo, e também, de credibilização da profissão docente (p.13).

A ADD na perspetiva de Raymond e Negassi (2015) deve ser um processo homogéneo de análise acerca dos conhecimentos, do trabalho, da forma de relacionamento e do bem-estar dos professores, pois existe “um consenso de que o desenvolvimento de um país depende da qualidade da sua educação. Sendo essa “(...) avaliação de desempenho, no contexto económico, financeiro e social, (...) um processo chave na gestão estratégica das organizações.” (Nascimento & Pereira, 2015, p.300)

#### **1.1.4. Os Objetivos do Atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente**

O atual modelo de ADD tem como objetivo primordial como referem os autores Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Diogo, Neves e Santos (2011) de “construir um meio poderoso e de promoção do desenvolvimento organizacional e profissional tendente a facilitar e garantir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e instituintes de melhoria e desenvolvimento” (p.7) sendo um instrumento fundamental para o desenvolvimento da organização educativa. Todo o processo que envolve este ato de avaliar, deve ter como foco a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, das aprendizagens dos alunos e, por último, defender a valorização, o mérito e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que nela trabalham. Estas são as três dimensões que podem ocorrer no seio da escola. Tendo em conta estas três dimensões, o atual modelo de ADD foi idealizado tendo como fundamento a avaliação da escola, as aprendizagens dos alunos e o desempenho dos professores. A ADD tornou-se um marco importante, pois veio contribuir para a melhoria e valorização do trabalho do professor, quer na sala de aula quer na própria escola, já que este não se centra só no processo ensino-aprendizagem, mas na envolvimento do professor com toda a comunidade educativa. Este modelo visa detetar os fatores que afetam e contribuem para o rendimento profissional dos professores, promovendo a autorreflexão do método como

atuam em sala de aula, contribuindo para o diferenciamento e premiando os melhores professores com a progressão da carreira, promovendo o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo.

Com este modelo de avaliação, o professor tem que repensar as notas dos alunos, nas considerações dos seus pares, nas sugestões dos seus colegas e na harmonização com os membros do órgão de gestão do estabelecimento onde leciona, bem como com os membros da comunidade educativa. O trabalho que o professor desenvolve não engloba só a sala de aula, mas também toda a comunidade educativa, não esquecendo a necessidade de atualizar os seus conhecimentos através de formações, sendo o trabalho do professor, avaliado nas três dimensões (dimensão A, dimensão B e dimensão C) que compõem o processo de avaliação de desempenho docente. Ao avaliarmos o professor nestas três dimensões, estamos defronte de um método de avaliação que aponta segundo Fernandes (2008a) para a “(...) a melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade do ensino dos professores, gerando ambientes propícios a inovações, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (p.13) vindo a assumir uma importância crescente na reflexão do ato de ensinar e no ato de avaliar quem ensina contribuindo assim para a melhoria do sistema avaliativo. Perante os normativos em vigor, o processo de avaliação visa aclarar as principais conjeturas da avaliação, que podem estar arroladas com a qualidade das aprendizagens dos alunos e das suas classificações, dos contextos escolares e, ultimamente, entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos.

O atual modelo de ADD promove o reconhecimento e distinção da qualidade de ensino, promovendo por sua vez, o mérito dos professores, apontado assim para um desafio ao desenvolvimento profissional, tendo como principal finalidade desenvolver uma cultura de avaliação na carreira docente, credibilizando o processo de ADD perante a sociedade, projetando assim a profissão do professor. Como refere os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) “trabalhar na perspectiva da docência como profissão implica reconhecê-lo como produto de sua identidade profissional” (p.19), por isso a necessidade de uma avaliação de desempenho, a fim de identificar os pontos fortes e fracos do desenvolvimento profissional docente. Segundo Bertel (2002) o ato de avaliar o desenvolvimento docente não consiste em “(...) recolher informação, é indispensável interpretá-la, exercer sobre ela uma ação crítica, procurar referentes, analisar alternativas, tomar decisões” (p.11) ser promotora do reconhecimento das carências de formação do

docente, da melhoria das práticas ensino-aprendizagem, bem como da valorização e aperfeiçoamento do desempenho individual do docente avaliado.

A avaliação do desempenho dos docentes torna-se de extrema importância tal como o é o ato de avaliar o desempenho dos alunos, uma vez que esta avaliação determina a frequência e a dimensão das aprendizagens dos mesmos, tornando os professores, aqueles a quem são pedidas mais responsabilidades. Segundo Stronge (2010) a avaliação dos professores baseia-se em dois propósitos distintos: formativo e sumativo, ou seja, melhorar o desempenho e documentar a prestação de contas. O primeiro propósito refere-se ao desenvolvimento pessoal e rodeia oportunidades que facilitam a interajuda dos professores envolvidos neste processo de avaliação a aprenderem e refletirem sobre a sua prática letiva; no que refere ao segundo propósito, este reflete um acordo para com os objetivos profissionais em marcos de aptidões e de desempenho de qualidade docente, contribuindo para a progressão da carreira, tornando-se quer o desenvolvimento profissional, quer a prestação de contas propósitos incompatíveis.

O atual ADD veio evidenciar o facto da eficácia do professor não se restringir à sala de aula, ou seja, envolve outras dimensões, sendo estas dimensões avaliadas tendo sempre em conta a dinâmica da instituição educativa, pois esta deve definir as suas metas, orientada pelo seu projeto educativo, avaliando a performance e a eficiência do seu corpo docente através da participação e do envolvimento destes na consecução dessas metas, sendo estas metas definidas pela escola, que segundo Góis e Gonçalves (2005) constituem-se elementos de referência e devem ser derivadas de uma prioridade de melhoria da escola, relevantes no que respeita à educação dos alunos e às finalidades da escola, serem dotadas e atingíveis. Os mesmos autores ressaltam a ideia que é no PEE que essas metas e estratégias estão definidas, já que este documento tem como objetivo consagrar a orientação educativa da escola e cujos critérios têm a participação de todos os intervenientes, sendo essas metas as que a escola se propõe a cumprir.

## **1.2. A Escola como Organização no Processo de ADD**

A palavra organização tem origem no grego “organon”, que significa instrumento, utensílio. Segundo Bilhim (2006), uma organização é uma identidade social, coordenada e com fronteiras delimitadas, que funciona através de uma base contínua tentando alcançar os objetivos propostos. A estas características acrescem aspetos como “uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de

coordenação e de afiliação (...)” (Hall, 1982, p. 23). Segundo Greenfield (1985), citado por Barroso (2005) as organizações são “invenções sociais”, ou seja, uma ilusão, uma construção social que as pessoas edificam e mantêm devendo ser vistas como pessoas, pois as pessoas fazem as organizações e conseqüentemente são as organizações. As organizações não existem sem as pessoas nem sem os seus valores, logo as organizações são, inevitavelmente, subjetivas.

Atualmente a organização é entendida como um contexto onde as pessoas se interligam e vivem umas com as outras e em que o poder as rege para a realização dos objetivos estipulados. Deste modo, a escola é uma organização construída por e através de pessoas, constituindo “(...) um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.” (Lima, 1992, p. 47). Trata-se de uma organização específica e complexa, com características históricas, políticas e culturais que influenciam a sua imagem, pois a escola não é só um edifício, são as pessoas que se encontram dentro dela, em constante interação, na luta pela resolução de problemas, na luta pelo sucesso dos alunos e pelo sucesso dos professores em ensiná-los. Por isso, cada estabelecimento de ensino possui uma cultura organizacional própria que o caracteriza, podendo afirmar-se que nenhuma escola é igual a outra, cada uma possui uma história própria, valores e crenças específicas.

A escola é, de facto, uma organização específica e complexa, uma vez que forma indivíduos e não objetos, sofre pressões exteriores e a sua gestão é complexa e compartimentada. A diversidade de desafios a que a escola necessita de responder com sucesso, torna-se, por vezes, difícil de concretizar devido a toda esta complexidade e às dinâmicas internas e externas que a condicionam. As constantes mudanças sociais e tecnológicas condicionam a escola a acompanhá-las, adequando-se a elas, como qualquer outra organização. Por isso, segundo Lima (2011):

(...) a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos (...), especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objectos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão. (p.16).

Compreender a escola como organização pressupõe desafios, por vezes, inalcançáveis devido a toda a complexidade e dinâmica existente à volta do seu significado, pois

(...) exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologia pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 2011, p.15)

O processo de avaliação realiza-se através da apreciação de vários documentos, sendo eles o projeto docente, documento apresentado anualmente por todos os professores, contratados e docentes integrados na carreira, avaliados pelo regime geral. Tem por referência os objetivos e metas definidos no PEE e o serviço distribuído, o relatório de autoavaliação, documento de carácter obrigatório, entregue anualmente que reflete sobre os seguintes itens: a prática letiva, as atividades promovidas, os resultados obtidos, o contributo para os objetivos e metas definidos no PEE e a formação realizada e seu contributo para a melhoria da prática educativa. E por fim, o documento de registo e avaliação do desempenho das atividades realizadas pelo avaliado nas dimensões A, B e C, no caso dos docentes com contrato a termo resolutivo o documento de registo do desempenho das atividades realizadas pelo avaliado. De acordo com Afonso (2016) a junção destas dimensões com a finalidade de avaliar o desempenho docente dá origem à existência de múltiplos instrumentos e fontes de informação acerca do desempenho do professor, o que satisfaz a procura de rigor e justiça no processo de avaliação, tendo em atenção a complexidade daquilo que se considera ser o bom professor.

### **1.2.1. Autonomia Decretada e a Autonomia Construída das Escolas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente**

A imagem da escola nos tempos que correm incide e reflete o paradoxo da sociedade confrontando o termo democracia versus autonomia das escolas. A autonomia de escola transpõe a capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se distinguir daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se distinguir, implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve.

Segundo Barroso (2004), o conceito de Autonomia consiste no poder que as escolas têm para tomar decisões nos domínios do seu projeto educativo, e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. O Projeto Educativo é, segundo a

definição de Costa (2003), um documento que define as especificidades da escola, estabelecendo a sua identidade através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, com um carácter pedagógico que deve ser elaborado com a participação da comunidade educativa. Por isso, o PEE é visto como um documento de orientação pedagógica que, explicita os objetivos e as metas estratégicas com as quais a escola se propõe realizar toda a sua função educativa. Segundo Lima (1992), a autonomia das escolas representou o elemento mais significativo da gestão democrática, caracterizada pela mudança do poder do ministério para os intervenientes no processo escolar, nomeadamente professores e alunos.

Segundo Barroso (2004), a autonomia das escolas em Portugal tem sido uma lenda, na dimensão em que raramente ultrapassou o discurso político, e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Este autor defende que, devem reconhecer às escolas e aos seus atores, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios, tais como: políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

A necessidade de se encontrarem estratégias locais para as causas educativas, é defendida pelos autores Formosinho, Ferreira e Machado (2000), redefinindo o papel do Estado na educação, dando ênfase aos atores locais, nomeadamente alunos, professores encarregados de educação e autarquias.

Por outro lado, Lemos e Conceição (2001), afirmam que os termos autonomia, administração e gestão, aparentam ter sido ultrapassado deitando por terra a conceção de autonomia excessivamente demarcada pelo cumprimento de normativos legais, apontada por Barroso (1996), como uma autonomia decretada, progredindo para uma conceção de autonomia construída pela própria escola e pela comunidade em que se encontra inserida, no desenvolvimento de um projeto educativo próprio.

As escolas sempre tiveram uma certa “autonomia”. Para além da autonomia decretada, baseada na transferência de competências, por meio de decretos da administração central e regional, as escolas desenvolvem formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída.

De acordo com Barroso (1996), esta refere-se à construção coletiva e democrática de projetos, na escola, que atendam aos anseios da comunidade a que pertence devendo-se reforçar essa mesma autonomia.

Assim sendo, o modelo da “autonomia construída”, opõe-se ao de “Autonomia Decretada” (Barroso, 1996), pois, segundo este mesmo autor, não basta “regulamentar” a autonomia, é preciso criar condições para que ela seja construída e experienciada em cada escola de acordo com as suas especificidades. A autonomia deve partir da própria vontade das escolas, e não ser uma mera imposição legal nesse sentido, devendo, assim, criar-se condições para que esta se realize com sucesso, quando desejada.

O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola, constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como os documentos que consagram a orientação educativa das escolas. O projeto educativo permite perceber como a escola é e como funciona, identificar problemas existentes, e definir uma orientação e metas a atingir, para solucionar ou tentar solucionar problemas prioritários e contribuir para melhorar a escola e o seu funcionamento, sendo elaborado com a participação dos vários órgãos da escola (Barroso, 2004). No que concerne à temática da ADD, nos termos da lei, esta desenvolve-se tendo em conta as metas definidas no projeto educativo, sendo este um instrumento de exercício de autonomia. O projeto educativo é um referente central da ADD, sendo consagrado como o epicentro desse processo. O projeto docente é elaborado em função do serviço que lhe foi atribuído. Neste, deve constar, de forma clara e precisa, o contributo dos professores para a concretização das metas e dos objetivos definidos no projeto educativo e no plano anual da escola, assim como os objetivos individuais que definiu para as diversas dimensões da avaliação do desempenho. Portanto, a autonomia diz respeito à escola. É à escola que compete construir a sua autonomia e assumir uma nova atitude de afirmação enquanto organização.

A autonomia não se decreta, constrói-se paulatinamente. Durante anos, segundo Barroso (2004) a autonomia tem sido uma ficção na medida em que raramente ultrapassou o discurso político, e a sua aplicação, esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas.

Segundo Lima (2002), apesar das intenções de descentralizar, por parte de diferentes ministros de educação, a reforma educativa está longe de estar concluída, nem a consolidação normativa está por terminar. O termo descentralizar tem desaparecido dos documentos normativos, para dar lugar a discursos, invocando a autonomia da escola, e a modernização e eficiência do ensino, por parte dos estabelecimentos. Ao contrário do que as exposições oficiais procuram transmitir, sobre o atual cenário de autonomia nas

escolas, este, na realidade, é um cenário mais constrangedor, sendo visto como um cenário de autonomia decretada e não como um cenário potenciador de uma liderança escolar.

### **1.2.2. A Autonomia do Professor no Processo da Avaliação do Desempenho Docente**

A ADD, veio tornar os professores sujeitos de destaque no processo educativo, pois esta desenvolver-se-á de uma forma mais completa e estável, abarcando as três dimensões: Científica e pedagógica, a participação na escola e relação com a comunidade e a formação contínua e desenvolvimento profissional. Por isso e segundo Gomes (2010), a avaliação do desempenho, tornou-se um instrumento de desenvolvimento profissional que auxilia a participação dos professores, possibilitando, assim, a sua própria autonomia, já que estes escolhem as metas que devem incluir no seu projeto docente, de acordo com o serviço que lhes foi atribuído, contribuindo por sua vez, para o desenvolvimento de autonomia da escola onde exerce funções, tendo em conta o valor da contextualização de todo este processo. O mesmo autor defende que o processo de ADD é uma oportunidade que o professor tem para acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre pares, assim como de credibilização da própria profissão, vindo, segundo Day (1999), reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma.

Natário (2014) entende o processo de ADD

como um "instrumento" de grande valor que serve para as organizações estimularem os seus colaboradores a terem um desempenho de qualidade. Por um lado, permite identificar em que medida o desempenho de cada colaborador contribui para satisfazer os objetivos estratégicos e atingir os resultados estabelecidos pelas organizações. Por outro, ainda fornece aos colaboradores informações sobre a própria atuação, para que possam aperfeiçoá-la, proporcionando uma melhoria contínua da sua performance e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (p.23).

Tendo em conta que a avaliação desenvolve-se em três dimensões, sendo elas a dimensão científica e pedagógica, a dimensão relativa à participação na escola e relação com a comunidade escolar e, por fim, a dimensão de formação contínua e desenvolvimento profissional, o professor tem a sua própria autonomia para refletir sobre a pertinência das metas para as quais se propõe ser avaliado, referindo, sucintamente, a

sua atuação neste processo de avaliação, sendo continuamente monitorizado pelos intervenientes, tendo em foco o aperfeiçoamento de todo o processo, analisando e refletindo sobre quais foram os pontos fortes e quais os aspetos que precisam de ser melhorados.

O atual modelo de ADD, promove assim a autonomia do professor, já que é visto como um modelo equilibrado, pois permite e favorece um acompanhamento dos atos dos professores, apoiando-os na sua formação e desenvolvimento profissional. No entanto, este modelo não negligencia o elemento sumativo, promovendo a integração e progressão na carreira docente evidenciando o mérito dos professores.

Para os autores Alarcão e Tavares (2003), a avaliação externa é compreendida como uma avaliação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada professor e também dos intervenientes neste processo e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso da escola, traçado no seu Projeto Educativo, construído assim para a autonomia do professor neste processo, sendo segundo Perrenoud (1999) necessário orientar os professores para uma partilha de tarefas, superar obstáculos, para uma cooperação dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina ou na mesma escola.

O professor avaliado tem um grande desafio nos dias de hoje que é encarar a avaliação como alicerce para melhorar a sua vida pessoal e profissional, nunca perdendo a sua essência, a sua autonomia no ato de ensinar. Segundo Fernandes (2008a) a avaliação em geral deve “(...) contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspetivas e de abordagens, evitando assim a polémica pela polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas. (...). A crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades tão diversas como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário” (p. 1), não ignorando o mérito dos professores.

Segundo os autores Hargreaves (1994) e Flores (2002), a avaliação docente tem como objetivo o crescimento profissional estando este assente no cooperativismo, na entajuda, factos essenciais de um desenvolvimento profissional e que urge ser um ato real e emergente no dia a dia dos professores. O mesmo defende Sachs (2000) que afirma

ser exigido ao professor um desenvolvimento profissional e institucional, o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo de forma isolado e também da escola e da comunidade como um local de atuação dos professores.

A avaliação externa introduzida no processo de ADD é assumida por Vieira (2011), como uma função iminentemente reguladora do processo e do desempenho dos docentes. O mesmo ator defende que

é necessário criar uma imagem construtiva da autoavaliação, assente numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos (Vieira, 2011, p.21),

ambicionando que este modelo seja, um modelo colaborativo, onde seja favorecido um clima de partilha e acompanhamento, potenciador de um progresso estável da função docente. Este modelo promove uma reflexão crítica, procurando alcançar o objetivo primordial, que é a melhoria da qualidade das práticas de ensino-aprendizagem.

A autonomia do professor será refletida no seu relatório de avaliação, já que é lá que o conhecimento do professor, o seu trabalho e os resultados obtidos, estarão descritos sucintamente, tornando esses relatos, relatos sensatos e conscientes, procurando sempre atingir as metas do projeto educativo de escola, sendo este projeto, como refere Barroso (2005), visto pelos intervenientes, como um processo participativo de construção de uma identidade escolar, com o objetivo de contribuir como elemento regulador dos diferentes interesses e mobilizador de esforços em torno de metas comuns, para uma articulação de objetivos e atividades, levando o professor a escolher as metas que se propõe a alcançar, com a finalidade da melhoria do desempenho da sua escola, sempre num pressuposto de contributo para alcançar as mais-valias, permitindo aos avaliadores tirarem conclusões válidas e fiáveis, contribuindo para uma ADD mais completa.

O professor avaliado, tem que demonstrar a sua autonomia, não se fixando em parâmetros burocráticos, para que o processo de avaliação seja o mais completo possível, sem descurar nenhum indicador, conduzindo, certamente, para o seu desempenho profissional, sendo perceptível averiguar que quanto maior for o conhecimento sobre o seu trabalho, maior será a sua amplitude, melhor será o desenvolvimento profissional e, por fim, o seu envolvimento em todo o processo de ADD.

### **1.3. Necessidade da Avaliação de Desempenho Docente**

A ADD, na perspetiva de Raymond e Negassi (2015), deve ser um processo homogéneo de análise acerca dos conhecimentos, do trabalho, da forma de relacionamento e do bem-estar dos professores, pois a qualidade da educação contribui para o desenvolvimento de um país.

No preâmbulo do DRR n.º 13/2018/M de 15 de novembro, que procede à primeira alteração do DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro é referido que

Através do DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, foi aprovado o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, num quadro de valorização da função docente, e de melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, permitindo ainda o diagnóstico das necessidades de formação dos educadores e professores.”

Sendo essa “(...) avaliação de desempenho, no contexto económico, financeiro e social, (...) um processo chave na gestão estratégica das organizações. (Nascimento & Pereira, 2015, p. 300).

#### **1.3.1. O que é Avaliado?**

O processo de avaliação realiza-se através da apreciação de vários documentos, sendo eles o projeto docente (Artigo 17.º do DRR n.º 26/2012/M, na sua atual redação), documento apresentado anualmente por todos os professores (contratados, e integrados na carreira), avaliados pelo regime geral. Tem por referência os objetivos e metas definidos no PEE e o serviço distribuído; o relatório de autoavaliação (Artigo 19.º do mesmo normativo), documento de carácter obrigatório, entregue anualmente, que reflete sobre a prática letiva, as atividades promovidas, os resultados obtidos, o contributo para os objetivos e metas definidos no PEE, a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da prática educativa. E, por fim, o documento de registo e avaliação do desempenho das atividades realizadas pelo avaliado nas dimensões A, B e C, no caso dos docentes com contrato a termo resolutivo, o documento de registo do desempenho das atividades realizadas pelo avaliado. De acordo com Afonso (2016), a junção destas dimensões com a finalidade de avaliar o desempenho docente dá origem à existência de múltiplos instrumentos e fontes de informação acerca do desempenho do professor, o que satisfaz a procura de rigor e justiça no processo de avaliação, tendo em atenção a complexidade daquilo que se considera ser o bom professor.

### **1.3.2. Como se Avalia?**

A ADD é um processo que apresenta diferentes propósitos, pois contém diferentes objetivos. Por isso, Ventura (2012) defende que é importante avaliar os professores através de um modelo que nos faculte informação credível sobre a forma como os mesmos desempenham as suas funções. Essa avaliação, segundo o normativo em vigor, é composta por uma componente interna e outra externa. A avaliação interna é efetuada pela escola e é realizada em todos os escalões. No entanto, a avaliação externa é centrada na dimensão científica e pedagógica, e realiza-se através da observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção por avaliadores externos. Mais se acresce que, a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, são obrigatórias para atribuição da menção de Excelente em qualquer escalão (Artigo 18.º, DRR nº 26/2012/M, de 8 de outubro, na sua atual redação). No entanto, atendendo ao período de transição decorrente da alteração normativa, este procedimento encontra-se suspenso até à sua conclusão.

Os intervenientes neste processo de ADD, são os docentes, como que se encontra consubstanciado no artigo 8.º, do DRR nº 26/2012/M, na sua atual redação. Assim, são participantes na ADD, o presidente do conselho executivo, ao qual compete a responsabilidade pelo processo de ADD, a designação dos avaliadores internos, proceder à avaliação dos docentes referidos no artigo 28º (procedimento especial de avaliação), efetuar a apreciação e decidir sobre eventuais reclamações, nos processos em que foi avaliador. No que concerne à secção de ADD, esta é responsável por aplicar o sistema de ADD, tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo e o serviço distribuído ao docente, calendarizar os procedimentos de avaliação, criar e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados para cada uma das dimensões da ADD, acompanhar e avaliar o processo, aprovar a classificação final, harmonizando as propostas dos avaliadores e garantir a aplicação dos percentis de diferenciação dos desempenhos, apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final e por fim, aprovar o plano de formação. Aos avaliadores internos compete avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados referentes às três dimensões da ADD e que é concretizada anualmente através do projeto docente, do documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho escolar para esse efeito e do relatório de autoavaliação. Relativamente ao avaliador externo, apesar de toda a sua função estar suspensa, as suas competências são definidas por

regulamentação própria, e, para finalizar, falta referir quais as funções inerentes aos avaliados. Estes devem realizar a sua avaliação tendo em conta a LBSE, bem como o PEE, através das suas metas.

Segundo Vidal (2016), o professor avaliado tem direito a que a avaliação coopere para o seu crescimento profissional e a que lhe sejam garantidos os meios e as condições necessárias ao seu desempenho de acordo com os objetivos individuais a que se tenha proposto.

### **1.3.3. Os Atores no Processo de Avaliação do Desempenho Docente**

Em outubro de 2012 ocorre uma mudança significativa no processo de ADD, introduzindo três dimensões no processo de ADD, com a entrada em vigor do DRR nº26/2012/M, no entanto é em 2018 que entra em vigor o atual modelo, com o DRR nº13/2018/M, que apresenta pequenas alterações ao modelo anteriormente vigorado, mantendo as três dimensões de avaliação. As alterações forçadas pela 3ª alteração ao ECD da RAM e pelo DLR nº 7/2018/M de 17 de abril, baseia-se sobretudo na obrigatoriedade de aulas observadas para progressão na carreira aos docentes ao 3º e 5º escalões da carreira docente. Processo que, atualmente, encontra-se suspenso.

Deste processo de ADD ressalta a grande importância dos avaliadores interno e externo. Avaliar o desempenho dos professores “é uma tarefa complexa que requer um perfil específico do avaliador” (Ruivo, 2009, p. 7), seja este interno ou externo neste processo. O mesmo autor refere que o

avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua ação (idem, idem, p. 7).

Relativamente aos avaliadores internos, estes são os coordenadores curriculares ou alguém designado pelo órgão de gestão da escola, desde que seja da mesma área, posicionado num escalão superior e, preferencialmente, com formação em ADD, em supervisão pedagógica ou que possua experiência em supervisão pedagógica. A este compete a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas

dimensões científico-pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade escolar, formação contínua e desenvolvimento profissional, através dos seguintes documentos: projeto docente e relatório de autoavaliação, documentos apresentados pelo docente avaliado, documentos anuais, de carácter obrigatório. O projeto docente corresponde a um documento, com um máximo de duas páginas, tendo por finalidade expressar o contributo do docente para a concretização das metas e objetivos do projeto educativo de escola, em função do serviço que lhe foi distribuído no ato da entrega de horário, atribuído ao docente no início do ano letivo. A apreciação deste projeto docente é comunicada ao avaliado, por escrito, pelo avaliador.

O avaliador externo pertence a uma bolsa criada para o efeito, com avaliadores de todos os grupos de recrutamento, no entanto, este tem que pertencer à mesma área do avaliado, estar integrado num escalão superior ao do avaliado ou, se não for possível, no mesmo escalão, ser titular de formação em ADD ou supervisão pedagógica ou possuir experiência profissional em supervisão pedagógica. A este compete a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes que a requerem ou que, obrigatoriamente, estejam abrangidos por ela. A principal função do avaliador externo é a observação de aulas e o acompanhamento da prática pedagógica e científica dos docentes avaliados. A observação das aulas tem uma duração de 180 minutos, que são repartidos, pelo menos, por dois momentos diferentes, ocorrendo num dos dois últimos anos que antecedem o final do ciclo avaliativo do docente integrado na carreira docente. No entanto há uma exceção para os docentes que se encontram posicionados no 5º escalão, onde o momento de observação de aulas ocorrerá no último ano anterior ao final do ciclo avaliativo, atendendo que este escalão tem a duração de dois anos. Este ato de observação de aulas só é obrigatório para os docentes que se candidatem à avaliação de excelente, para os docentes que estejam integrados nos 2º e 4º escalão e os docentes que estejam em período probatório ou aqueles que obtiveram a menção avaliativa de insuficiente em avaliações transatas. Para os restantes docentes avaliados, a avaliação tem uma natureza meramente interna, sendo considerados elementos de referência as metas do projeto educativo de escola, e os parâmetros de cada dimensão que são aprovados em seio do conselho pedagógico.

Um dos atores deste processo de avaliação de desempenho docente é a secção de ADD do conselho pedagógico, que tem função meramente “moderadora” e “uniformizadora”, à qual compete aplicar o sistema de avaliação de desempenho docente

tendo em conta o projeto educativo de escola e, claro, o serviço atribuído ao docente avaliado. Cabe a esta secção calendarizar os procedimentos, a conceção e divulgação do instrumento de registo de avaliação, bem como o acompanhamento de todo o processo, a sua avaliação e a aprovação da classificação atribuída ao docente avaliado, sendo esta classificação o resultado da média ponderada das avaliações obtidas nas diferentes dimensões, garantindo, assim, a aplicação das percentagens de diferenciação do desempenho docente. Tem, ainda, a função de aprovar o plano de formação a realizar pelos docentes que obtenham classificação de insuficiente, apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas relativamente às classificações atribuídas. Esta secção é composta por quatro elementos, elegidos pelo conselho pedagógico, sendo esta presidida pelo presidente do conselho executivo da escola.

O ato de avaliar constitui um momento de recolha de informações relevantes, para o qual os atores neste processo têm um papel pertinente, fiável e válido, a fim de fundamentar a classificação atribuída ao professor avaliado, sendo responsáveis por analisar as características e competências profissionais, sempre de acordo com o estipulado no estatuto da carreira docente e do normativo em vigor, como refere Estrela e Nóvoa (1999) o ato de avaliar “ (...) deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar”. (p.9) tendo uma função reguladora, já que permite identificar e diagnosticar as dificuldades, permite identificar os erros e compreendê-los a fim de serem corrigidos e com a ajuda dos atores neste processo, ultrapassados e resolvidos num clima de interajuda. Segundo Morais e Medeiros (2007) este processo serve para os professores em processo de avaliação, adquirirem e desenvolverem estratégias de ensino que promovam, com eficiência, a construção ativa do significado das aprendizagens dos alunos e, claro, a sua respetiva autorregulação, para uma promoção do seu desenvolvimento profissional, e como um processo de carácter obrigatório. Formosinho (2002a) defende que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser realizado em equipa, promovendo o diálogo, trabalhando com os atores deste processo de avaliação, sempre com o foco de concretizar objetivos comuns, tornando-se profissionais responsáveis e reflexivos da sua prestação como profissionais do ensino, aferindo e ajustando sempre a sua ação na sala de aula, a fim de alcançar o mérito de professor competente, promovendo a ideia defendida por Roldão (2008) de professor – investigador, prático e reflexivo, introduzidos numa sociedade de professores inovadores e produtores de novos conhecimentos, abrindo a porta da sala de aula aos

atores do processo de ADD, num ambiente de confiança entre estes, sempre com objetivos formativos de melhoria do desempenho da função docente.

#### **1.3.4. O Papel do Avaliador**

Uma vez que a ADD é um processo com diferentes objetivos, é importante avaliar os professores, como refere Ventura (2012), através de um modelo que faculte informação credível sobre a forma como aqueles desempenham as suas funções. Essa avaliação, segundo o normativo em vigor, é composta por uma componente interna e outra externa. A avaliação interna é efetuada pela escola e é realizada em todos os escalões, no entanto a avaliação externa é centrada na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção por avaliadores externos. Mais se acresce que, no caso da observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, importa referenciar que é obrigatória para atribuição da menção de Excelente em qualquer escalão. Para exercer as funções de avaliador externo, este deve reunir vários requisitos cumulativos, tais como estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

Os intervenientes neste processo de ADD, são o presidente do conselho executivo ao qual compete a responsabilidade pelo processo de ADD, cabendo-lhe as condições necessárias à sua realização, a designação dos avaliadores internos, proceder à avaliação dos docentes, efetuar a apreciação e decidir sobre eventuais reclamações, nos processos em que foi avaliador. No que concerne a secção de ADD, esta é responsável por aplicar o sistema de ADD tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo e o serviço distribuído ao docente, calendarizar os procedimentos de avaliação, criar e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados para cada uma das dimensões da ADD, acompanhar e avaliar o processo, aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantir a aplicação dos percentis de diferenciação dos desempenhos, apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final e, por fim, aprovar o plano de formação. Aos avaliadores internos compete avaliar, anualmente, o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados referentes às três dimensões da ADD, através do projeto docente, do documento de registo e avaliação e do relatório de autoavaliação.

A avaliação, com carácter interno é privilegiada, já que é efetuada por docentes da própria instituição. No entanto, ocorrem vantagens e desvantagens neste tipo de avaliação interna. “Se, por um lado, o avaliador interno é mais conhecedor do objeto avaliado (porque é mais próximo) por outro lado, essa proximidade e familiaridade põem em causa a objetividade da avaliação” (Chagas, 2010, p.45). Relativamente ao avaliador interno, este deverá ser designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertence o professor avaliado, devendo estar integrado em escalão igual ou superior ao avaliado. Na impossibilidade da aplicação destes critérios mantem-se o próprio coordenador de departamento curricular como avaliador. Relativamente ao avaliador externo, apesar de toda a sua função estar suspensa, as suas competências são definidas por regulamentação própria, incidindo em avaliar os resultados alcançados pelos professores, tendo em conta o índice de aprovação, a perceção dos alunos, dos pais e da própria escola como um todo. Tendo que efetuar uma análise dos procedimentos utilizados pelo avaliado, a nível do planeamento das atividades letivas, o desenvolvimento das estratégias de ensino, tais como a análise da adequação dessas em relação aos objetivos a que se propôs com a sua efetiva aplicação.

O sucesso de uma organização depende das pessoas que lá trabalham. Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, o papel de Avaliador Interno surgiu com a ADD, não esta regulamentado como um cargo de gestão intermédia no contexto escolar, tendo esta função de liderar/avaliar o desempenho dos docentes, sendo que essa liderança se faz com o contributo de todos os intervenientes. Um bom Avaliador Interno tem de possuir uma boa liderança, combinada com fortes características (motivação, empatia, respeito e boas práticas) no cargo que lhe foi confiado. No entanto, não podemos, como refere Fernandes (2008b), ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser um problema que é importante considerar e resolver, tornando-se igualmente importante definir com rigor os procedimentos e os critérios que este deve utilizar, dando formação, para que todos interpretem da mesma forma esses procedimentos.

### **1.3.5. A Influência do Avaliador Interno na Organização Escolar**

O exercício da liderança nas escolas, tem um impacto em toda a comunidade educativa. Deste modo, estudar o professor na sua qualidade de Avaliador Interno constitui um exercício de análise de uma liderança, uma vez, que de acordo com o normativo em vigor, o Avaliador Interno assume uma liderança no seio escolar.

A sua influência traduz-se nos seus próprios sentimentos, bem como nos sentimentos e comportamentos dos professores que avalia. Ou seja,

(...) a avaliação de desempenho profissional constitui (...) um dos fenómenos que mais perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização, tornando-se necessário ultrapassar o clima de angústia e ansiedade em alguns professores (sobretudo nos avaliadores) e de desconfiança e afastamento noutros (sobretudo nos avaliados). (Caetano, 2008, p.7).

O avaliador interno tem um trabalho excessivamente árduo, porquanto esta tarefa pressupõe um conhecimento do panorama onde vai atuar e reuniões frequentes com os seus avaliados para lhes facultar um feedback facilitador do processo que está a ser desenvolvido. Este processo avaliativo, tal como qualquer outro, gera muita tensão pois como refere Ventura (2012) os professores não gostam de ser avaliados. Torna-se uma situação especialmente difícil para os professores já que, nos anteriores modelos de avaliação de desempenho docente, não existia uma cultura de avaliação por pares. O atual modelo de avaliação de desempenho docente dos professores privilegia o papel do avaliador interno que constitui a figura fundamental neste processo, já que é nele que recai a avaliação de muitos colegas.

O avaliador interno segundo os autores Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) é o responsável por garantir aos seus avaliados um certo conhecimento do contexto onde decorrerá a avaliação, possibilitando-lhes enquadrar, com mais precisão, as suas ações docentes, e assegurar que, da sua parte, existirá imparcialidade e afastamento face a essa ação e ao próprio avaliado. Atendendo que, em Portugal, a liderança das escolas tem sido objeto de debate desde há alguns anos, não podemos esquecer que o avaliador interno, no ambiente escolar, assume características de líder e de influenciador. Por este motivo, uma das questões mais discutidas na atualidade reporta-se ao processo de recrutamento e seleção dos líderes na figura de avaliador interno, cargo exercido na organização escolar.

Impõe-se que o avaliador interno seja capaz de gerir recursos de forma eficiente e que disponha de uma liderança capaz de transformar, gerar melhorias e alcançar os objetivos de sucesso no seu desempenho profissional e no dos seus avaliados.

### **1.3.6. O Processo de Avaliação de Desempenho Docente Eficaz e o Processo de Avaliação Docente Eficiente**

Existem inúmeras definições e muitos debates em torno do termo ADD, terminando estas por esbarrar na distinção de uma avaliação eficaz e de uma avaliação eficiente, instigados pelo uso difundido do termo “avaliação” sem a necessária divisão dos conceitos, já que uma “educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como qualidades essenciais o respeito, a equidade, a relevância e a pertinência e dois elementos de carácter operativo: a eficácia e a eficiência” (Unesco, 2008, p.31).

O processo de avaliação complementa dois tipos de avaliação: uma “avaliação sumativa”, que incide no produto, e uma “avaliação formativa” que é conduzida para o processo, segundo Viera e Moreira (2011) estas duas avaliações são inconciliáveis num mesmo processo, pois a “perspectiva formativa da avaliação de desempenho é travada pela sua dimensão sumativa” (Machado & Formosinho, 2010, p.108). Para que este processo de avaliação seja eficaz é preciso que todos os intervenientes olhem para ele sem ter uma intenção pejorativa, de um ato de julgar a ação docente, retirando o “sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção” (Figari, 1996, p.35) e atribuir-lhe um sentido mais ou menos consensual de melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Curado (2000) não pode haver falta de transparência num processo desta envergadura. Ao criar-se no modelo atual de ADD, as três dimensões de desempenho (dimensões de avaliação), foram criados assim objetivos de trabalho para os quais pretende-se que os professores sejam eficazes, procurando ser eficientes nos objetivos a que se propuseram no projeto docente, tendo em vista o cumprimento dos critérios avaliativos, para a progressão da carreira docente. Alves e Machado (2010) afirmam que o “professor precisa de refletir, de tomar decisões e agir, quase instantaneamente, no processo de ensino-aprendizagem para garantir a eficácia e a eficiência das suas ações.” (p.97)

Os professores sentiam que havia necessidade de mudanças no processo de avaliação, sentiam necessidade de serem reconhecidos no seu trabalho e de melhorarem a sua prática, num processo de avaliação eficiente e eficaz, “que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento” (Figari 1996, p. 33) da escola. Segundo Curado (2000), “o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com o

desenvolvimento organizacional das escolas onde trabalham. O próprio conceito de desenvolvimento profissional apresenta-se ligado à valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança” (p.76).

O mesmo autor considera que o processo da ADD, para ser um processo eficaz, tem que ser límpido, bem nítido e não enfatizado de um indivíduo em função dos outros, ou seja, não podendo haver comparações entre desempenhos, já que a

tendência mais recente, a nível da Psicossociologia das organizações e da realidade organizacional, é encarar a avaliação do desempenho como um instrumento de comunicação de padrões, de motivação e de diagnóstico, sendo usado sobretudo para gerir, motivar e desenvolver o pessoal e não para o medir (Curado, 2000, p. 47).

O conceito de eficiência no processo de ADD, baseia-se mais no desenvolvimento profissional do professor, já que a forma como a ADD foi criada e planeada para ser um processo de avaliação eficaz, onde realçava o mérito dos professores, com a finalidade de progredirem na carreira docente, pois “o trabalhador só estará motivado para realizar um esforço elevado no seu trabalho quando julga que tal esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho” (Seco, 2002, p. 29). Para um processo de avaliação ser eficaz, este tem que ser afeto no desenvolvimento profissional, e por sua vez, essa eficiência “(...) influencia o nível de motivação dos professores e de qualidade das escolas” (Curado, 2000, p. 19).

A pretensão de melhorar a qualidade do ensino com este processo de ADD, faz dele um processo eficaz, já que a progressão na carreira docente é condicionada pela classificação resultante da média ponderada das três dimensões avaliativas, ocorrendo dois momentos importantes para os docentes, em estes procurarem atingir a eficiência para, assim, poderem estar incluídos no sistema das quotas de progressão. Nota-se, neste processo, a existência de uma grande mudança, mudança esta modelar, mais humanista, onde o trabalho docente é tido em conta, promovendo o mérito, ao limitar a progressão de todos os professores, com o sistema de quotas de acesso ao 4º e 6º escalões, colocando assim, com este processo, uma série de desafios aos professores.

### **1.3.7. Os Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente no Seio Escolar**

A avaliação dos professores tem vindo a ter efeitos no seio escolar, pois os professores buscam uma avaliação justa para todos. Mas como refere Hadji (1995), a

avaliação docente não é uma tarefa fácil, sendo de certa forma, uma tarefa, por vezes, explosiva, já que há a necessidade de feedback entre todos os intervenientes no processo, para que os professores estejam envolvidos nesse ato de avaliação. Segundo Moraes (2009)

o processo de avaliação atinge todos os colaboradores da organização tornando por isso, fácil a generalização e proliferação destes receios, críticas e ansiedades. Revela-se assim praticamente impossível implementar um processo de avaliação de desempenho sem uma liderança determinada, corajosa e convicta das vantagens de um processo desta natureza para a melhoria dos resultados (p.11)

escolares dos alunos.

O processo de ADD é responsável por efeitos indesejáveis no seio escolar, já que nos professores sente-se insatisfação, principalmente quando ouvem “Avaliador Externo” sinonimo de “aulas assistidas”, promovendo com essas palavras, estímulos da concorrência e da inveja entre os professores, causando perturbações nas relações entre estes, com representações negativas sobre todo o processo de avaliação, olhando para este processo, com medo, vendo um processo aterrador, penalizador, elitista e gerador de injustiças, gerando no professor avaliado sentimentos de “inferioridade e de impoder face ao avaliador (...) favorecendo, desse modo, lógicas de exclusão e autocondenação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 9).

Sendo contraditório para quem analisa de fora todo o processo de ADD, a relutância dos professores em aceitarem a avaliação, dando ênfase às dificuldades/constrangimentos vivenciados durante o ato avaliativo, sendo o processo de avaliação um procedimento que estes fazem constantemente na sua prática letiva, que consiste na avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Nesta perspetiva, os professores deveriam olhar para a avaliação como um ato corriqueiro, não deixando este processo assumir essa importância exuberante, pois o desenvolvimento profissional deveria estar enraizado nos costumes dos professores, sentindo necessidade de adquirirem novas competências, novos conhecimentos, como acontece em outras classes profissionais. Como ocorre nas outras classes profissionais, a qualidade do ensino assenta, essencialmente, na competência e no desenvolvimento profissional dos docentes, não se baseando só na formação inicial, mas numa formação contínua, altamente qualificada e especializada, aprofundando assim o seu conhecimento base.

Segundo Darling-Hammond (2008)

a qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor (...) mas também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...). (p. 4)

por isso haverá sempre uma necessidade de formação contínua na vida profissional de um professor.

O efeito desse processo traz para o seio escolar sentimentos de repúdio, já que olham para o processo de avaliação, como refere Nevo (1995), como um processo onde se julga o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu saber, as suas aptidões, e por fim o comportamento e os resultados obtidos do seu processo de ensino. Quando este processo queria ajudar a conhecer e a compreender a atual realidade do ensino em Portugal para que assim possa tornar o ensino melhor, sendo o “(...) objetivo central: o de motivar profissionalmente os professores, contrariando fenómenos de crescente mal-estar profissional e de crise identitária” (Canário, 2008, p.34).

O modelo atual foi concebido para uma atividade profissional reflexiva, de interajuda e não fechada na sua própria atuação, clarificando com os colegas as suas inquietações, verbalizando os seus problemas, numa ação mútua de partilha de vivências e saberes, tornando assim, essa partilha num instrumento adequado para um processo de avaliação justo, produzindo efeitos positivos no seio escolar. Esta reflexão conjunta contribui para o sucesso do quotidiano de um professor, para a sua prática letiva, deixando transparecer emoções, agitações, inquietações, frustrações, promovendo propostas de ações e/ou alternativas para o melhoramento da atuação do professor, Formosinho (2002b) ressalva a dupla função do professor de formador e formando já que o “(...) conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende que é a essência do conceito de life long learning” (p.10).

O atual processo de avaliação contempla que os professores tenham, à partida, um bom relacionamento com os restantes professores, olhando todos para este processo como um ato baseado nas crenças de uma avaliação efetuada onde se traduz validade e fiabilidade a todos os intervenientes.

A avaliação de desempenho dos docentes está arrolada num processo complexo para ser encarada pelos professores como um processo superficial ou como uma tarefa fácil, trazendo dificuldades/constrangimentos implícitos para o seio escolar, pois, a avaliação instituída pelos normativos legais surge no dia-a-dia dos professores como uma problemática, indo além de um mero ato avaliativo, conjugando aspetos importantes como a escola, a educação/ensino e os respetivos atores neste processo.

Hoje, o dia-a-dia das escolas tornou-se diferente, pois foram colocadas a estas, com a implementação do atual modelo de avaliação, metas/objetivos que deveriam ser atingidas pelo seu corpo docente, exigindo nesse sentido uma melhoria do processo de ensino, um grande comprometimento dos seus profissionais, um desenvolvimento profissional permanente e ativo, implicando uma complicada gestão das necessidades individuais dos professores e dos objetivos organizacionais.

O modelo ADD estimula o trabalho em equipa no seio da escola, deitando por terra, um trabalho mais individualizado que vigorou durante anos, além de vir a beneficiar as relações profissionais entre colegas de profissão, partilhando situações de ensino-aprendizagem que são concebidas em clima de sala de aula através da interação intrincada de variados fatores que não se podem controlar nem obstruir de serem exteriorizados.

Deseja-se com este processo de avaliação, uma implicação participativa e motivada de todos os intervenientes, trazendo efeitos positivos para o seio escolar, já que a avaliação do desempenho dos professores deve ser efetuada de forma simples, com um número mínimo de elementos e de indicadores, não prejudicando o trabalho com os seus alunos, valorizando sempre a dimensão sumativa e formativa e reduzindo os possíveis conflitos entre avaliadores e avaliados. Deve instigar os professores à realização de formação ao longo de toda a carreira, sempre com a pretensão de melhorar e adquirir competências para atingir o nível de excelência, sendo estas, segundo Amado (2001) um conjunto de atitudes, de saberes teóricos e de saberes científicos que constituem as características básicas da profissão docente, proporcionando ao professor um conjunto de particularidades/agilidades que lhe possibilitem escapar/cancelar condutas e atitudes incorretas na sua prática letiva.

Na prática, a avaliação trouxe efeitos ao seio escolar, devido à dicotomia de igualdade para todos e como refere Zabalza (1994) deve haver igualdade de justiça para todos como também, aplicação das normas conforme os casos expostos. A existência desses factos condiciona, de forma negativa, o relacionamento entre os professores,

condicionando a ação de cada professor, ao reconhecer e procurar lidar adequadamente com esses fatores.

Pode, então, afirmar-se como refere Nóvoa (1995) que não existem dois professores iguais e que a identidade de cada um de nós baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais, por isso com este processo é aconselhado aperfeiçoar este método de trabalho cooperativo/colaborativo.

## **1.4. Desenvolvimento Profissional Docente**

O DPD veio a ser promovido quando a ADD tomou um rumo de responsabilização e de motivação na vida dos professores, sendo um processo reflexivo e contínuo, que se preocupa com a melhoria do desempenho dos professores e com a qualidade do ensino. Potencializando assim e valorizando o papel do professor na sociedade, na escola e na comunidade educativa, pois o professor assume múltiplas funções.

O DPD proporciona, à instituição escolar, informação que permite promover atividades que encaminhem para o progresso profissional do corpo docente da instituição. Motivando também o professor para a excelência da sua qualidade de ensino, atestando o reconhecimento e o mérito no desempenho das suas funções.

Do preâmbulo do atual estatuto da carreira docente a nível regional (DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto<sup>14</sup> com as alterações ocorridas com o DLR n.º 20/2012/M, de 29 de agosto<sup>15</sup>), podemos concluir que a ADD veio impor um regime mais exigente e com efeitos no DPD, possibilitando identificar, promover e premiar o mérito e ou valorização da atividade letiva, promovendo a autoestima e a motivação dos professores. Segundo Brazão (1996), os professores assumem-se como construtores e gestores do currículo, na medida em que as suas conceções pessoais sobre o DPD, dependem dos valores que defendem e do seu conhecimento prático, de acordo com a sua maturidade e as suas experiências profissionais.

No ponto 2 do artigo 3.º do DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, na sua atual redação está fundamentado que a ADD tem como finalidade “(...) identificar as

---

<sup>14</sup> Diário da República: “Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo [Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M](#), de 25 de Fevereiro”  
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/343611/details/normal?l=1>

<sup>15</sup> Alterados o art. 40.º e o anexo I do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo DLR 6/2008/M, de 25-fev, na redação do presente diploma, pelo DLR.20/2012/M.29.08.2012.AL-RAM, DR.IS [167] de 29.08.2012

necessidades de formação do pessoal docente, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento”.

O DPD promove a formação ao longo da vida, a fim de acompanhar todos os desafios que a profissão acarreta, desafios esses relacionados, por vezes, com os avanços tecnológicos, permitindo assim, a inovação dos métodos de ensino-aprendizagem, configurando um processo evolutivo da definição do que é ser professor.

Segundo Nóvoa (2009)

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (p. 12).

Na perspetiva de Gonçalves (2009), importa entender como os professores se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, para, que deste modo, se descubram as respostas formativas mais apropriadas aos atributos específicos de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes situações socioeducativas.

Tendo em conta a perspetiva de Day (1999), o desenvolvimento do professor torna-se compatibilizado com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, deve atender a seis princípios: i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar -se como um processo credível; e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Para Silva (2002), os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso” (p.132), da prática pedagógica. O DPD permite ao professor a construção da sua identidade, não só no domínio de conhecimentos pedagógicos, mas também nos domínios das relações interpessoais, levando ao desenvolvimento e à realização profissional. Já os autores Morais e Medeiros (2007), concluem afirmando que o processo de desenvolvimento profissional do docente,

enquanto método “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo” (p. 62) e afirmando, como está “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade” (idem, p. 62). Neste processo, Goodson (2008), afirma que as competências individuais também podem sofrer influência das condições do meio: o grau de interferência dos fatores do contexto, tais como os incitadores de memórias, as práticas e a natureza das tarefas.

Atualmente, o professor tem um papel no processo de ensino e aprendizagem que assume especial importância, reconhecendo-se o valor da sua participação na transformação significativa do sistema educativo. Sendo o professor visto como um profissional que procura dar respostas às diversas situações com que se depara, requerendo, por vezes, a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais, em nome da qualidade do ensino, levando assim a um crescimento do professor como pessoa e como profissional. Segundo Herdeiro e Silva (2011), o mal-estar existente no corpo docente dificulta as relações entre os professores, aflorando os primeiros conflitos baseados na desmotivação, na desconfiança e no desenfreio individualismo agravado pela competição profissional, que adveio das exigências impostas pelos normativos do processo de ADD.

#### **1.4.1. Desenvolvimento Profissional Docente Autónomo e Desenvolvimento Docente Colaborativo**

O modelo de avaliação atual exige aos professores um desenvolvimento profissional com uma maior flexibilidade, confrontando um trabalho colaborativo com um trabalho autónomo, diferenciando este conceito de trabalho individualizado. Tornando o trabalho dos professores menos solitário, sendo o ensino virado para os resultados e partilha desses resultados com os intervenientes no processo de avaliação, criando “um ambiente construtivo, através da comunicação, do comprometimento organizacional e da colaboração como componentes essenciais na elaboração e implementação de um modelo de avaliação, que visa o desenvolvimento e a melhoria da ação do professor.” (Stronge, 2010, pp. 31-34).

Esta nova realidade docente baseia-se na necessidade de progresso e aprimoramento profissional dos professores, devendo ocorrer ao longo da vida profissional, dotando a “(...) profissão docente de mecanismos de seleção e de

diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (Nóvoa, 1999, p. 30).

O desenvolvimento profissional docente, segundo Roldão (2010), é um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 26)., promovendo a obtenção, o progresso e o melhoramento dos conhecimentos e das capacidades necessários para desempenhar com louvor a sua profissão. Sendo uma profissão cada vez mais “burocrática”, onde o trabalho do professor é muito regulamentado e fiscalizado, que se ergue sobre a prática e os conhecimentos adquiridos, levando a um desempenho reflexivo do professor sobre o seu trabalho, contribuindo de certo modo para um aperfeiçoamento do saber científico, procurando um desenvolvimento profissional, sendo este processo 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” (Reis, 2011, p.9).

A profissão docente é encarada, nos dias de hoje, como uma profissão onde o trabalho colaborativo é efetivo, de cogitação e de aprendizagem ao longo da vida profissional, pois a ADD veio implicar, forçosamente, como refere Flores (2010), uma reflexão sobre o significado do que é ser professor e o modo como se olha para as funções e as dimensões que lhe são próprias, já que ser professor não é uma tarefa fácil, visto tratar-se de uma profissão com “(...) uma construção histórico-social em permanente evolução” (Roldão, 2005 p. 94).

A avaliação dos professores centra-se na observação direta do trabalho que antecede a lecionação, o seu desempenho na sala de aula, assim como os resultados dos alunos e interação com a escola e comunidade escolar, avaliando as competências instituídas no projeto educativo. Quando o professor encara o ato de ensinar como uma Profissão, os professores são reconhecidos como profissionais que têm capacidades para tomar decisões autónomas, em contextos particulares da sua prática letiva, desenvolvendo-se mais autonomamente em colaboração com os seus pares, ensinando de acordo com altos padrões de conhecimento profissional de aprendizagem colaborativa. Segundo Roldão (2009), o ato de ensinar

consiste em desenvolver uma ação determinada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se

considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro. (pp. 14-15).

O desenvolvimento profissional docente é um fator importante quando falamos em melhoria do ensino que, por sua vez, é um dos objetivos da avaliação docente. No entanto, a avaliação docente é difícil de se concretizar na íntegra pois “(...) deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários” (Hadji, 1995, p.32).

O atual modelo de avaliação docente considera o ensino no foco das aprendizagens dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino, caracterizando-se por um desempenho profissional bastante consistente, e de que faz parte a qualidade do desenvolvimento profissional do professor adquirida ao longo da sua vida profissional, levando os professores, como refere Alarcão (2011), a pensarem, a agirem e a executarem as tarefas inerentes ao processo avaliativo, de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagatória, portanto com um espírito de investigação.

A construção da identidade profissional do professor é um processo que progride e se desenvolve ao longo da carreira, na interação entre o trabalho colaborativo, o seu próprio eu, e o ambiente escolar. É neste contexto de permanente construção e desconstrução da sua própria identidade profissional, que o professor trabalha colaborativamente, construindo alicerces para recorrer à interajuda, ajudando o outro com as suas vivências letivas, com os seus métodos de ensino, tornando-se um grupo de profissionais que exercem um papel social ativo na prática letiva.

O desenvolvimento profissional colaborativo é visto por Lopes (2003) como a criação de identidade profissional, estando esta ligada a uma identidade coletiva e a uma identidade individual e a maneira como uma identidade individual é experimentada depende da identidade coletiva com que se assemelha.

O professor constrói a sua identidade profissional ao longo da sua carreira, e reconstrói-a com o investimento que faz no seu desenvolvimento profissional como defende Gonçalves (2000), ao afirmar que a identidade profissional é um processo evolutivo, de natureza construtivista, definido pelas suas experiências pessoais e profissionais. Atualmente, e tendo em conta o processo de avaliação docente, a identidade profissional de cada professor, segundo Hargreaves (2003), tem especial ocorrência na colegialidade, no trabalho solidário, na partilha com os pares, e em especial nas culturas

colaborativas, servindo para ajudar no desenvolvimento profissional do professor, já que o conhecimento de um professor é adquirido através de interações com os outros. Já a construção da identidade profissional, é um processo em constante evolução, pois não é encarada só nos seus conhecimentos, mas na interação com outros profissionais. É esta interação que permite ao professor ampliar os seus saberes e suas capacidades profissionais, convertendo o professor num bom profissional, já que essa partilha é a segundo Moreira (2005) uma “transformação do conhecimento científico disciplinar em conhecimento suscetível de ser ensinado, comunicado, refletido e avaliado junto dos alunos” (p. 53).

O ato de refletir as suas práticas, ocorre sempre que o professor vive novas situações, questionando a sua maneira de agir e de atuar, tendo por base a resolução de problemas. Por isso, quando ocorre partilha de saberes, torna essa reflexão mais eficaz inculcando no professor uma “cultura de parceria” (Sá-Chaves & Amaral 2000, p. 84), nas suas práticas letivas.

O processo de ADD, inclui a dimensão formativa, ou seja, obriga o professor a fazer formação com a finalidade de potenciar o seu desenvolvimento profissional, este normativo encara a formação como um exercício coletivo de transmissão de sabedorias, sendo um processo de desenvolvimento profissional, com o intuito de adquirir novas aprendizagens. Para tal são colocadas metas que se pretendem atingir, assim como se evidencia necessidade que um profissional sente em participar ativamente no seu processo de desenvolvimento profissional. A formação é vista por Rodrigues (2006), como uma estratégia para traçar, regular e potenciar o desempenho do professor, sendo a avaliação “(...) um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (Fernandes, 2006, p.21).

#### **1.4.2. O Contributo do Processo de Avaliação do Desempenho Docente no Desenvolvimento Profissional Docente**

O atual modelo de ADD é explicado, em Portugal, pela carência de aperfeiçoar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, promovendo, por sua vez, o desenvolvimento profissional dos docentes.

O processo de ADD veio introduzir, no seio escolar, profundas modificações, sempre com um objetivo delineado: a melhoria do ensino. Objetivo esse que consiste em

promover o desenvolvimento pessoal e profissional do seu quadro docente, num sistema de reconhecimento do trabalho desenvolvido, do mérito e por consequência da excelência, parâmetros avaliados através dos alunos com melhores resultados. No entanto os professores sabem o que significa trabalhar para a obtenção do grau de excelência, grau esse que é sinónimo de aumento do volume de trabalho, já que este processo de ADD é um processo muito burocrático, Formosinho e Machado (2010) apelidavam-no de “fabricação burocrática” (p.92).

Flores (2009) descreve o atual modelo como um modelo altamente burocrático e sumativo numa carreira hierarquizada, onde o trabalho desenvolvido pelos docentes tem efeitos na sua progressão, levando os intervenientes neste processo a questionarem-se sobre qual o verdadeiro contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. A tutela encara o processo de ADD como uma ferramenta de retrospectiva e reconstrução das práticas docentes, que muitas vezes ficam presas às acomodações da rotina letiva. Por isso, o real contributo para o desenvolvimento profissional docente consiste em desenvolver, no corpo docente, um brio pessoal, empenhando-se em desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras, ou seja, promover um clima saudável de reflexão das suas práticas, trocando experiências com os colegas, sempre com a finalidade de melhorar as aprendizagens dos alunos. Todo este processo leva a um aumento do volume de trabalho, sendo um processo com limites complexos, delimitado pela perseverança e o envolvimento de todos os intervenientes, sempre num clima de confiança e acomodação deste processo.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que o processo da avaliação de desempenho docente tem a sua centralidade na ação do desenvolvimento profissional, sendo potenciador da dimensão formativa de avaliação, o que segundo eles assenta num processo frequente e lento de reflexão e (re)construção das práticas letivas de cada docente. A avaliação interpar surge no processo de ADD de forma a legitimar a partilha, a complexidade entre os intervenientes, incitando a troca de experiências, potenciando o reconhecimento do mérito, promovendo uma maior motivação, um maior envolvimento de reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

O normativo que surgiu em 2012 veio derrubar um sistema antigo que vigorou durante muitos anos, sistema com uma mera função administrativa de controlo, distante da função formativa. A sua substituição por um sistema que promove o mérito, implica um desenvolvimento formativo ao serviço do desenvolvimento profissional dos

professores, encarando a avaliação como um instrumento de mudança no processo ensino-aprendizagem, proporcionando um maior envolvimento em atividades por parte dos intervenientes deste novo processo de ADD.

Fullan (2007) defende que devem existir mudanças no processo de ADD. A necessidade dessas mudanças é importante para o sucesso escolar, no entanto, ao serem veiculadas com a implementação de um novo sistema, tornam-se efémeras, mudanças meramente pontuais desvinculadas do sistema, pois uma mudança ampla dificilmente será alcançada, enquanto os professores fecharem a porta da sala, restringindo-se à sua sala de aula, não se envolvendo com o exterior, com o sucesso dos outros colegas e de toda a comunidade escolar. Tendo em conta o anteriormente defendido, o verdadeiro objetivo do atual normativo da ADD é desviar o foco do professor da sua sala de aula e levar este a abrir a porta, abraçando o seu sucesso, dos alunos, dos colegas e da própria instituição onde leciona, encarando o seu desenvolvimento profissional e o dos seus colegas como um trabalho coletivo, dependendo das oportunidades de aprendizagens colaborativas, abraçando os outros modos de pensar e atuar na sala de aula, confrontando-se com as suas atuações, permitindo-se ser observado e deixando-se observar, sempre com a finalidade de desenvolver capacidades ocultas no seu processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de inovar as suas práticas pedagógicas.

A ADD é encarada segundo Guerra (2002) em duas perspetivas: a primeira, numa perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento, incidindo no desenvolvimento profissional do professor. Já a segunda perspetiva pode ser vista numa perspetiva de utopia transformadora, acarretando consigo visões agitadoras para o seio escolar. O processo de avaliação docente proporciona orientações para o desenvolvimento profissional, promovendo o reconhecimento do mérito e da excelência no corpo docente, no entanto Torrecilla (2006) considera que, para atingirmos os fins a que se destina a avaliação docente, deve-se impor que o procedimento seja claro, objetivo e uniforme, para que todos tenham as mesmas oportunidades de alcançarem a melhor pontuação possível e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção e/ou aumento salarial.

O atual modelo de ADD defende que a aprendizagem é feita colaborativamente, envolvendo os participantes no seu desenvolvimento profissional e na melhoria do todo o processo que envolve a prática pedagógica. A flexibilidade do processo leva à prossecução das melhorias, lentas e graduais, que tem como objetivo beneficiar todo o desenvolvimento profissional dos professores, tendo um impacto positivo na sala de aula,

centrando a ação do professor na melhoria do ensino e da instituição, pois segundo Middlewood (2001), o mau ensino é frequentemente visto como a causa de todos os males da sociedade, mas, por sua vez, um bom ensino é a justificação para tudo. Quando falamos em avaliação sumativa ocorre logo a expressão de prestação de contas, como modelo de certificação e seleção. No entanto, o normativo em vigor encara essa avaliação como a promoção do conhecimento e instiga a motivação do docente no ato de ensinar, contribuindo para o desenvolvimento profissional do mesmo.

Com o atual processo de ADD, o trabalho colaborativo torna-se fundamental, como refere Azevedo (2011) ao afirmar que, num processo de avaliação de desempenho docente tem de vigorar o diálogo entre os pares, a observação mútua, o confronto de ideias e a partilha e reflexão da atuação do professor em sala de aula. O mesmo autor fundamenta a ação do processo de avaliação do desenvolvimento docente como uma "... acção concreta nas dificuldades e nos êxitos alcançados..." (Azevedo, 2011, p.149) levando ao delinear de um novo caminho para a educação, para o desenvolvimento profissional dos professores, já que a avaliação formativa é utilizada com o propósito de preparar, aperfeiçoar e desenvolver o professor.

O principal contributo deste processo consiste em levar a que os professores aceitem ser avaliados. Como refere Ruivo (2009), o ato de avaliar um professor é difícil, tem de se ter em conta o seu ser, o seu saber e o seu fazer. Segundo os autores Fernandes (2008a), Flores (2010) e Sanches (2008) os professores, na sua maioria, consideram que a avaliação deve ser centrada numa reflexão pessoal acerca do seu desenvolvimento, privilegiando a autoavaliação sem recurso a observações por parte de outros intervenientes. Com o atual modelo, o professor ao aceitar ser avaliado, aceita as mudanças inerentes ao normativo em vigor, ou seja, todos os intervenientes no processo de ADD devem criar oportunidades de aprendizagem a nível colaborativo, deixando para trás o individualismo, proporcionando a reflexão conjunta sobre o belo ato de ensinar, já que o desenvolvimento profissional segundo Bell e Gilbert (1994) envolve mudanças de conceitos e crenças relacionadas com o processo de ensino aprendizagem.

Simões (2002) considera que o desenvolvimento profissional docente associado ao processo de avaliação, se consubstancia na aquisição de níveis mais elevados de competência profissional, no aprofundamento do seu próprio conhecimento na área pessoal, o papel que este desempenha na escola, na comunidade escolar e no contexto em que se insere e na sua carreira profissional. De acordo com Curado (2000), todo o processo

de avaliação docente veio inaugurar uma nova fase para o corpo docente das escolas, na vida do professor, pois veio estipular a vinculação da progressão docente à avaliação da atividade docente quer a nível individual ou em grupo, trazendo com ela o termo desenvolvimento profissional docente, já que até os anos 70, esse termo não era utilizado e a formação inicial era considerada suficiente para o desempenho da profissão.

O contributo que o Processo de ADD encaminhou para o Desenvolvimento Profissional Docente foi o de os professores encararem a sua formação inicial como uma primeira fase de um caminho longo para um processo de desenvolvimento profissional. Segundo Day (2001) o desenvolvimento profissional dos professores, são

os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências de forma a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças e dos jovens por cujas experiências de aprendizagem são responsáveis. (p. 15)

Quando se fala em desenvolvimento profissional, associamo-lo à ADD, pois foi este que trouxe para a ribalta, na área da educação, esse termo. O atual modelo procura eleger, por excelência, os melhores na sua função. no entanto, para que isso seja possível, o professor tem que estar motivado para novas aprendizagens, para dar continuação às que possui e para melhorá-la, sendo por isso importante e necessário que exista disponibilidade da parte do professor para se assumir um aprendiz para a vida, contribuindo assim, para a classificação de excelência, pois “não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática” (Santos Guerra, 2002, p.271).

## Parte II – Enquadramento da Metodologia

Os estudos (...) só têm a ganhar com a diversificação das fontes documentais, facilitando o recurso às técnicas de validação por triangulação, tanto na recolha e construção dos dados como nos percursos metodológicos

Teodoro, 2002, p.18

### 2.1. Contexto e Objetivo(s) do Estudo

A implementação efetiva da avaliação do desempenho docente na RAM foi um processo instituído pelas alterações introduzidas à legislação que enquadra a avaliação do desempenho docente, designadamente ao ECD da Região Autónoma da Madeira (DLR nº 7/2018/M, de 17 de abril, que procede à terceira alteração do DLR nº 6/2008/M, de 25 de fevereiro) e ao sistema de ADD (DRR nº 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo DRR nº 13/2018/M, de 15 de novembro), tendo como objetivo identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva em todas as instituições educativas públicas da Região.

Neste sentido, torna-se impreterível compreender o envolvimento dos professores no processo da avaliação do desempenho docente.

A problemática define-se como sendo um conjunto de problemas da mesma natureza e oferece, assim, o ponto de partida para qualquer investigação. Por vezes, o problema de investigação é encarado como uma barreira que deverá ser eliminada para que o investigador consiga alcançar o objetivo geral, corrigindo falhas, com o intuito de alcançar uma solução sólida e válida.

Nesta investigação, propus-me “(...) compreender o complexo mundo do vivido do ponto de vista de quem o vive” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2011, p. 17), ou seja, perceber o envolvimento dos professores no processo da ADD.

Assim, tomou-se como meta analisar os referenciais do atual modelo da ADD regimentado através do DRR n.º 13/ 2018/M, de 15 de novembro<sup>16</sup>, como elementos

---

<sup>16</sup> Diário da República: “Primeira alteração ao [Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M](#), de 8 de outubro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local,

potenciadores e condicionadores, a partir da perspetiva dos docentes de uma escola básica e secundária da Região Autónoma da Madeira.

O presente estudo decorreu ao longo do presente ano letivo, 2020-2021, desenvolvendo-se a investigação em torno do seguinte problema: o atual modelo de avaliação do desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Tendo em conta o problema da investigação e a sua estrutura, formularam-se as seguintes questões a que se pretende dar resposta:

- Como se articulam os processos de avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Que perceção os professores e os avaliadores internos têm sobre o processo de avaliação do desempenho docente?
- Qual o impacto da avaliação de desempenho docente na sala de professores?

Na realização deste estudo foram considerados concretamente dois objetivos gerais e quatro objetivos específicos. Os objetivos gerais desta investigação consistiram em analisar o envolvimento dos docentes e dos avaliadores internos no processo de Avaliação do Desempenho Docente e compreender de que forma o processo de Avaliação do Desempenho Docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Partindo destes objetivos gerais foi possível extrair os seguintes objetivos específicos:

- Aferir a perceção dos docentes sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente;
- Analisar o impacto do processo de Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
- Estudar as práticas do Avaliador Interno no processo de Avaliação do Desempenho Docente;
- Definir um perfil de Avaliador Interno.

---

delegações escolares e no exercício de outras funções.” <https://dre.pt/home/-/dre/116979747/details/maximized>

## 2.2. Opções Metodológicas

Nesta investigação foi utilizada a técnica de pesquisa referente à pesquisa qualitativa desenvolvida por intermédio do método de estudo de caso, já que “(...) os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Sendo o objeto em estudo “(...) o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (Flick, 2009, p. 24) que, de acordo com os autores Bogdan e Biklen, (1994) envolve “(...) descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (idem, idem p. 24).

A investigação em educação tem desenvolvido um interesse acrescido na abordagem qualitativa, pois de acordo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “(...) em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (p. 17). A investigação qualitativa impõe ao investigador, o dever de

escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência, (...). Este ponto de partida é apenas provisório, como um acompanhamento base que os alpinistas constroem para prepararem a escalada de um cume e que abandonarão por outros acompanhantes mais avançados, até iniciarem o assalto final. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

Segundo, Sousa (2009), “(...) os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, ou como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31), levando os

(...) investigadores qualitativos a estabelecerem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).

Neste tipo de metodologia, “(...) o investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (Stake, 2012, p. 12), tornando-se no principal instrumento de análise de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem algumas limitações no uso do paradigma qualitativo, considerado como um processo demorado, no qual os resultados são raramente subjetivos, sendo penoso analisar os dados obtidos através da pesquisa, no qual as atuações não são uniformizadas e existe “(...) dificuldade em estudar populações de grandes dimensões” (Idem, p. 74). No entanto, o maior problema é “(...) o de saber como proceder para conseguir uma certa qualidade de informação, como explorar o terreno para conceber a problemática da investigação.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 49).

A estratégia mais adequada para responder às questões apresentadas nesta investigação é o estudo de caso, pois este “(...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (Yin, 2003, p.20).

Segundo, Stake (2012), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p.11). Para o autor Stake (2012),

(...) o verdadeiro objetivo de estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase, não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...). (p. 24).

Tendo em conta esta perspetiva, Ponte (2006), defende que o estudo de caso se afirma de forma particular, contudo

(...) visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição. Consideradas como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (Sousa, 2009, p. 138).

O estudo de caso, além da sua particularidade, também é considerado

(...) descritivo – porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria dos estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à

compreensão e à interpretação. (Merriam, 1998, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 235).

Os estudos de caso na área da educação, na perspetiva de Bento (2013), “(...) têm uma grande importância no âmbito das ciências sociais como um método de investigação para a análise da realidade social” (p. 62), tendo como intenções, oferecer explicações, fornecer descrições minuciosas sobre um determinado caso e facultar avaliações, identificando quais os pontos fortes e fracos do caso. O mesmo autor, salienta que este é um “método de pesquisa que envolve uma análise completa e em profundidade de um indivíduo, grupo, instituição ou outra unidade social” (idem, 2011, p. 55).

A base do estudo de caso no quadro de uma investigação, “é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida.” (Coutinho, 2011, p.293), enquadrando-se num caso único. Podendo, segundo Yin (2003), “representar uma contribuição significativa para o conhecimento e construção da teoria”, mas igualmente ser profícuo para auxiliar “a reorientar futuras investigações numa área inteira.” (pp. 38, 39). Pretendemos investigar o caso específico de uma escola básica e secundária permitindo, segundo Stake (2012), “alcançar um conhecimento mais profundo” (p. 19), estando perante um “estudo de caso instrumental.” (idem).

Nesta investigação, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a análise documental, a entrevista do tipo semiestruturada e o inquérito por questionário, como instrumentos de recolha de dados. Em consonância com Bell (2004), os procedimentos de recolha de dados mais importantes para a condução de um estudo de caso qualitativo são a análise de dados documentais, as entrevistas e os inquéritos, sendo os resultados obtidos desses instrumentos provenientes “(...) dos factos observados no decurso da colheita dos dados.” (Fortin, 2000, p. 330).

Os instrumentos de recolha de dados selecionados estabelecem a validade e a credibilidade do estudo de caso, já que o estudo de caso se resume, essencialmente, em três procedimentos:

1º Recolha, o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido; 2º Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo; 3º Efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões. (Sousa, 2009, pp. 140,141);

que ajudam a cumprir os três princípios fundamentais defendidos por Yin (2003): usar “várias fontes de evidências, e não apenas uma” (p. 111); “criar um banco de dados para o estudo de caso” (Idem p. 129) e “manter o encadeamento de evidências” (Idem, p. 133).

Os participantes que contribuíram para a recolha de dados foram escolhidos tendo em conta os objetivos e a natureza da investigação. Seleccionamos uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008) e tendo em conta tratar-se de um estudo de caso, portanto a nossa amostra foram os docentes da Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol, que na qualidade de avaliadores e avaliados, expressaram a sua opinião através do inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados aplicável sempre que se deseja compreender e analisar opiniões, atitudes ou pensamentos de um certo grupo de indivíduos ao mesmo tempo, e num curto espaço de tempo. A amostragem por conveniência, será o método utilizado nos inquéritos que serão efetuados. Segundo Goode (1979), este é um método muito comum que consiste em seleccionar uma amostra da população que seja acessível ao investigador e que esteja por dentro da problemática que está a ser estudada. Os inquiridos neste estudo são seleccionados, porque estão prontamente disponíveis, e não porque foram escolhidos por meio de um critério estatístico.

No entanto, existem vantagens e desvantagens neste tipo de instrumento. Segundo Sousa (2009), este tipo de instrumento tem vantagem sobre a entrevista, já que permite recolher dados concretos de uma grande amostra. Por sua vez, Bell (2004), encontra uma desvantagem, já que o investigador e os inquiridos não se encontram presencialmente, logo não há nenhum tipo de contato, nem interação, não se podendo clarificar algumas dúvidas que possam levantar-se durante o preenchimento do inquérito.

Este tipo de instrumento só é utilizado “(...) na análise de um fenómeno social que se julga poder aprender melhor a partir de informações relativas aos inquiridos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189), sendo os questionários “(...) utilizados em investigações para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados” (Sousa, 2009, p. 204), sendo “(...) a presença ou ausência do investigador no acto da recolha de dados (...), é determinante, no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e de administração dos inquéritos.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 141).

A construção de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes. (Sousa, 2009, p. 182).

Na elaboração do inquérito por questionário, precisaremos de identificar as áreas a investigar, elaborando questões necessárias para atingir os objetivos a que nos propusemos na investigação, eliminando as questões que sejam ambíguas, usando linguagem clara, de forma a torná-las compreensíveis. Segundo Bell (2004), essas questões têm que ser ordenadas, consoante os objetivos a alcançar, de modo a facilitar posteriormente a análise das respostas, sendo “(...) preciso colocar num só bloco todas as perguntas que pertencem à mesma sessão.” (Hill & Hill, 2009, p. 163)

O investigador, quando está a elaborar as questões, “(...) deve constantemente interrogar-se sobre os itens, no sentido de saber se o que se está a tratar é o que se pretende medir.” (Tuckman, 2012, p. 328). No entanto, Bell (2004), afirma que “(...) quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la” (p. 118). Neste contexto, Ghiglione e Matalon (1993), defendem que, um questionário para ser bom tem que ser extenso, pois “(...) colocando um maior número de questões podem-se fazer análises mais profundas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e comportamentos que procuramos estudar” (p. 18). No entanto Hill e Hill (2009) são da opinião, que “(...) um questionário muito extenso põe em causa a boa vontade dos respondentes” (p. 163). Os mesmos autores advogam que “(...) é muito fácil elaborar um questionário, mas não é nada fácil elaborar um bom questionário.” (p. 83).

Sendo o objetivo deste tipo de instrumento, “(...) medir atitudes, opiniões, perceções e valores (...)” (Coutinho, 2011, p. 109), temos que evitar a dúvida, imprecisão e conjectura, quando enunciamos as questões. Segundo Bell (2004), não podemos fazer um inquérito por questionário com questões presas a ideias preconcebidas, perguntas que influenciam e condicionam as respostas do inquirido e nem formular questões hipotéticas. Nesse caso, e tendo em conta o que anteriormente foi descrito, “(...) o tipo de instrumento a utilizar será preferencialmente o questionário de tipo escala.” (Coutinho, 2011, p. 109). Ao utilizarmos este tipo de questionário, teremos que usar a escala de Likert, onde os “(...) itens devem ter a forma de perguntas fechadas com cinco respostas alternativas ” (Hill & Hill, 2009, p. 137), sendo uma mais-valia, já que o investigador construirá “(...) uma proteção contra a forma de distorção da resposta em que o sujeito apenas selecciona,

exactamente a mesma escolha de resposta para cada item” (Tuckman, 2012, p. 333), tendo “(...) como vantagem facilitar a aplicação de análises estatísticas para análise das respostas” (Hill & Hill, 2009, p. 94). De acordo com os mesmos autores “os resultados e conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o universo.” (idem, idem, pp. 49-50).

Na fase de elaboração do inquérito, não podemos esquecer a introdução, já que “(...) os inquiridos gostam também de conhecer um pouco sobre a natureza e os objetivos da investigação (...)” (Hill & Hill, 2009, p. 137) sendo determinante para uma boa cooperação.

No entanto, será oportuno incluir mais dois participantes na investigação, alguém que esteja envolvido no processo de avaliação do desempenho docente a nível da sua conceção. Por isso, a necessidade de ouvir a opinião de um Diretor Regional anterior ao processo que está em vigor e do Diretor Regional do atual processo, através de uma entrevista semiestruturada.

As entrevistas são a técnica mais vantajosa para

(...) a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados. Os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc., (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193),

sendo o objetivo principal “a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto” (Selltiz, 1965, citado por Sousa, 2009, p. 247).

A utilização deste instrumento de recolha de dados assume um papel predominante nesta fase inicial da investigação, “(...) pois neste momento o objetivo é a compreensão geral das perspetivas sobre o tópico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), sendo utilizada quando se quer “(...) explorar a fundo uma certa situação vivida em condições precisas.” (Sousa, 2009, p. 249)

Ao utilizar uma entrevista, conseguimos obter “(...) elementos informativos “chave” para o objetivo de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), recolhendo “dados que permitam examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos da população.” (Fortin, 2000, p. 168). Sendo “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207).

A entrevista foi feita pessoalmente ao Diretor Regional, com o intuito de conseguir dados relativos às perceções de alguém que está por dentro de todo o processo de avaliação de desempenho docente ao nível regional, “(...) cujo principal objetivo é compreender os significados que o entrevistado, atribui a determinadas questões ou situações.” (Morgado, 2012, p. 72). Segundo Bogdan e Biklen, (1994) “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.” (p. 134). Sendo “(...) um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207)

Este instrumento de recolha de dados é bastante utilizado na investigação qualitativa, variando “(...) quanto ao grau de estrutura. Algumas questões, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiados por questões gerais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Filck (2009), refere que neste tipo de entrevista “(...) os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos numa situação de entrevista com planeamento aberto do que numa entrevista padronizada ou em um questionário.” (p. 143). Neste tipo de entrevista, “(...) fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Segundo Sousa (2009), “(...) trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida, em condições precisas” (p. 249).

Neste tipo de entrevista, será aconselhado ao investigador levar um guião. Assim, “(...) dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), sendo de bom-tom entregar uma cópia do guião ao entrevistado, apontando preocupação na necessidade de cumprir alguns objetivos (Stake, 2012). O guião terá em consideração os procedimentos recomendados na literatura e organizados em blocos temáticos, permitindo ao entrevistado um relato do que pensa e sente, tendo liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões. No entanto, os entrevistados têm autonomia para desenvolverem as suas respostas e expressarem as suas ideias livremente, encaminhando a entrevista a assumir um carácter de conversa informal. (Yin, 2003; Bell, 2004). Segundo Bell (2004), “o entrevistador limita-se a fazer

habilmente as perguntas (...) se, porém, o entrevistado se mover livremente de um tópico para outro, a conversa poderá fluir sem interrupções.” (p. 141).

A análise documental foi considerada nesta investigação, pois segundo os autores Igea, Agustin, Beltrán e Martín (1995) é “(...) uma atividade sistemática e planificada que consiste em examinar documentos escritos” (p. 342), sendo esses documentos “relativos a um local e a uma situação, tendo como função a complementaridade na investigação qualitativa” (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990, p. 142), o que torna este tipo de instrumento de recolha de dados “(...) uma fonte de grande utilidade para obter informação retrospectiva acerca do fenómeno.” (Igea et al. 1995, p. 342).

A documentação será uma fonte de dados importante, sendo estes “considerados demasiado confidenciais para serem revelados” (Bell, 2004, p. 93). Segundo o mesmo autor “(...) documentos (...) impressos” (Idem, p. 93), tratando-se por vezes de registos do “(...) resultado de um trabalho de tratamento, análise e síntese de informação.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 81)

O investigador terá que delinear um plano, com o objetivo de se manter no caminho correto, sustentando as ideias e informações no trilho do trabalho definido, tendo sempre presentes as questões de investigação ou as hipóteses formuladas e os respetivos objetivos. Segundo Stake (2012), “(...) o plano raramente funciona, mas ter um plano pode ajudar o investigador a estar mais alerta para contrariedades e revelações.” (p. 85).

Para esta investigação, consultamos diversos documentos (Apêndice nº 13) com o objetivo de conduzir a uma melhor compreensão da temática em estudo. Foram analisados com uma visão clara, assertiva e precisa “(...) à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas.” (Fortin, 2000, p. 329). De acordo com Sousa (2009), “(...) a investigação documental pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentos existentes.” (p. 88).

### **2.3. Estrutura da Investigação**

A estrutura e articulação das fases constituintes desta investigação são quatro fases distintas que correspondem respetivamente a quatro etapas necessárias como refere (Fortin, 2000), para que o objetivo seja alcançado, obtendo respostas válidas às questões de investigação colocadas e à execução do objetivo geral do estudo.

A primeira etapa do estudo corresponde à abordagem teórica na qual se clarificaram conceções do processo de ADD, consistindo numa análise documental acompanhada de pesquisas bibliográficas aos normativos, decretos-leis e outros documentos com base legal relacionados com o tema abordado.

Já a segunda fase integra o estudo empírico que consistiu na elaboração dos documentos para recolha de dados, ou seja, os inquéritos por questionário e as entrevistas semiestruturadas.

Nesta investigação foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário, sendo estas as estratégias dominantes para a recolha de informações acerca das características dos sujeitos participantes no estudo, ou seja, a perceção de dois Diretores Regionais envolvidos no processo de ADD, dos professores de uma escola da região com funções de avaliadores internos e professores avaliados.

A terceira etapa, baseou-se na aplicação dos inquéritos por questionário, depois destes terem sido autorizados pela DRE, e por fim na aplicação das entrevistas semiestruturadas aos dois Diretores Regionais.

A última fase foi o resultado da conexão das fases precedentes, analisando e interpretando os dados, culminando na identificação do nível de envolvimento que os intervenientes neste estudo têm no processo de ADD.

A análise de dados é vista como um “(...) conjunto de métodos estatísticos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos junto dos sujeitos da investigação” (Bento, 2011, p. 51). Segundo Yin (2003), “(...) a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar (...) para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137), tendo a tarefa árdua “(...) de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Quando o investigador procede à análise dos dados, esta “(...) não deve ser vista como estando separada do eterno esforço em compreender as coisas” (Stake, 2012, p. 205), devendo ser feita tendo em conta os quatro princípios propostos por Yin (2003), para, assim, obtermos uma análise de qualidade. O primeiro princípio defende que a análise deve basear-se necessariamente em todos os dados recolhidos; o segundo considera ter em conta todas as principais interpretações feitas noutros estudos da mesma classe ou classes opositoras; o terceiro princípio propõe que a análise se destine às questões essenciais do estudo e por fim, o quarto princípio, no qual o investigador apresenta conhecimento antecipado sobre o objeto da investigação.

## 2.4. Seleção do Contexto e dos Sujeitos do Estudo

A investigação em curso é realizada tendo um cariz qualitativo em que os resultados não se desejam generalizáveis, tratando-se de um estudo de caso. Por isso, a amostra, segundo Carmo e Ferreira (2008), deve centrar-se num grupo de indivíduos relativamente pequeno, tendo em conta o propósito da investigação com o objetivo de obter informações pertinentes. Tendo em conta o anteriormente mencionado, a seleção dos elementos que fizeram parte da amostra foi feita por conveniência. O método utilizado foi o de amostragem por conveniência, sendo uma amostragem formada por elementos que, como “investigadora”, considere serem os mais adequados, atendendo ao facto desta escola ter estado envolvida num recurso de nota, proveniente deste novo processo de avaliação do desempenho docente.

Portanto, a escola na qual incidiu o estudo foi a Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol (Apêndice 12), por motivos de proximidade ao meu local de trabalho e por estar pessoalmente muito próxima da dinâmica da escola. A referida escola está sediada na vila do concelho da Ponta do Sol, mais precisamente na rua do V Centenário, na Região Autónoma da Madeira.

Na investigação, desenvolvida no ano letivo 2020/2021, utilizamos como instrumentos de recolha de dados a análise documental; a análise e tratamento das informações existentes nos documentos utilizados no processo de avaliação do desempenho docente; e o inquérito por questionário, com o objetivo de “(...) medir atitudes, opiniões, perceções e valores (...)” (Coutinho, 2011, p. 109) de 23 avaliadores internos e de 96 docentes (avaliados)<sup>17</sup>.

Tal como supramencionado na recolha dos dados anterior, esta também foi realizada selecionando por conveniência os dois sujeitos participantes no estudo, aos quais foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas. Foi, então, pertinente efetuar uma entrevista semiestruturada a dois Diretores Regionais envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, já que este método de recolha de dados é a técnica mais profícua para

(...) a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as

---

<sup>17</sup> Fonte: Horários oficiais dos professores

leituras que fazem das próprias experiências, etc (Quivy & Compenhoudt, 2008, p. 193).

Sendo assim e tendo em conta tudo o que foi anteriormente mencionado, a escolha dos sujeitos participantes, quer nos inquéritos por questionário, quer nas entrevistas semiestruturadas, seguiu os seguintes critérios para serem aplicados:

- i. Docentes Avaliados;
- ii. Docentes com função de Avaliador Interno;
- iii. Diretor Regional com participação ativa na aplicabilidade do processo de ADD;
- iv. Diretor Regional com participação ativa na conceptualização do processo de ADD.

## **2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Pretende-se com esta investigação reconhecer e determinar de forma objetiva e organizada até que nível os professores se sentem envolvidos no atual processo de avaliação de desempenho, para o que, como já se referiu, foram escolhidos como instrumentos de recolha de dados a análise documental, inquéritos por questionário e a entrevista semiestruturada. Estes dois últimos instrumentos foram integrantes e dominantes para a recolha de dados complementada pela análise de documentos institucionais da ADD. Os dados recolhidos pela análise documental, pelos inquéritos por questionário e pelas entrevistas semiestruturadas serão, seguidamente, apresentados, analisados e tratados.

### **2.5.1. Análise de Documentação**

A análise documental foi feita, sobretudo, com a finalidade de cruzar as informações/opiniões obtidas na recolha de dados, por forma a obter o “(...) máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p. 262) sobre a investigação.

Analizamos documentos oficiais produzidos pela escola em formato digital, disponibilizados através da página oficial da escola. Assim, foram analisados os seguintes documentos: O Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo da Escola (PEE) para o quadriénio 2018/2022 e o Plano Anual de Atividades (PAA) para o presente ano letivo (2020/2021).

Também foram analisados, todos os normativos em vigor.

### 2.5.2. Inquérito por Questionário

Consideramos fundamental utilizar os inquéritos por questionário, como um instrumento importante para o levantamento de dados com o propósito de “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” (Ghiglione & Matalone, 1993, p.15).

A estrutura do inquérito por questionário utilizado nesta investigação (Apêndice 2 e Apêndice 3) tem duas partes fundamentais (Parte I, e Parte II), sendo a mesma estrutura utilizada tanto nos inquéritos por questionário aplicados aos avaliadores internos, como aos professores avaliados. Assim, a Parte I consiste no levantamento de dados pessoais e profissionais, não sendo utilizada nenhuma escala de medição. Já a Parte II refere-se a um combinado de doze perguntas, referentes ao envolvimento dos professores, quer na função de avaliadores Internos, quer na função de professores avaliados, no atual modelo de ADD em vigor na RAM (DRR n°13/2018/M, de 15 de novembro).

As questões que fazem parte dos dois inquéritos por questionário, foram compostas tendo em conta a legislação em vigor como questões realizadas no âmbito de estudos onde a temática era a Avaliação de Desempenho Docente.

Nas questões da Parte II foi utilizada a “escala de Likert”, escala na qual segundo Günther (2003), “(...) pede-se ao respondente que avalie um fenómeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas...” (p.26). No inquérito por questionário aplicado, preferimos utilizar cinco alternativas. Isso ocorre especificamente na Parte II, na qual pedimos ao inquirido que exteriorizasse a sua perceção relativamente à temática em estudo. Essa perceção foi avaliada no seu grau de concordância, utilizando para tal as seguintes opções: *Sempre (S)*, *Frequentemente (F)*, *Raramente (R)*, *Nunca (N)* e por fim um grau de concordância intermédio, sendo um ponto neutro, onde o inquirido podia não expor a sua opinião, *Sem opinião/não sei (SO)*. A parte II, é composta por questões do tipo fechadas.

A aplicabilidade dos inquéritos por questionário foi administrada de forma online atendendo à situação pandémica vivida atualmente, sendo esta a forma mais

viável. No entanto, foi equacionado aplicar de forma direta (versão em papel). Os inquéritos por questionário foram entregues, via email oficial, ao órgão de gestão da Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira, em finais de abril de 2021, após autorização prévia para a sua aplicação, quer por parte da Presidente do Conselho Executivo, quer pelo então Diretor Regional de Educação. No que diz respeito à primeira entidade, o contacto foi feito pessoalmente em finais de outubro de 2020 e a autorização para a aplicação do inquérito foi logo concedida, de forma verbal, vindo a ser oficializada por ofício no dia 12 de fevereiro de 2021 (Anexo 1). No entanto, e tratando-se de um assunto melindroso, foi solicitado um parecer ao conselho pedagógico da referida escola, sendo o mesmo oficializado no dia 8 de março de 2021 (Anexo 2). No que se refere ao segundo organismo supramencionado, a autorização (Anexo 3) ocorreu só no dia 20 de abril de 2021. Na aplicação dos inquéritos, as Presidente e Vice-Presidente do Conselho Executivo da mencionada escola em estudo, intercederam junto dos colegas sensibilizando-os para a importância do preenchimento do inquérito. No entanto a investigadora deste estudo também se disponibilizou para prestar alguns esclarecimentos relativamente à estrutura do questionário e seu preenchimento deixando os seus contatos nos link's dos mesmos (Apêndice 1).

Os inquéritos por questionário foram aplicados a professores em exercício efetivo de funções na referida Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2020/2021, exercendo o cargo de Avaliador Interno e aos professores avaliados.

O anonimato dos participantes nesta investigação é justificado por se trata de um assunto melindroso, ou seja, o processo de Avaliação do Desempenho Docente, já que os inquiridos iriam pronunciar-se sobre o seu envolvimento no processo ADD, não trazendo qualquer tipo de constrangimento, quer no decurso deste estudo, quer subsequentemente, no relacionamento entre os participantes. Os inquéritos por questionário auxiliam a forma de anonimato, pois constituem, em termos de legitimidade e de autenticidade, uma mais-valia dos dados recolhidos, já que os inquiridos manifestam as suas opiniões sem medos de retaliações resultantes da sua contribuição, levando-os a expressarem-se de forma livre. No entanto, notou-se pelo número de participantes que estes não se querem envolver numa temática constrangedora, vindo comprovar que se trata de um assunto melindroso na carreira docente.

Relativamente à função do professor desempenhada no processo de ADD, optamos por aplicar inquéritos por questionário diferenciados, isto é, separamos os dados relativos a cada função.

### **2.5.3. Entrevista Semiestruturada**

O processo de ADD foi o fundamento desta investigação. Visando compreender o envolvimento dos professores no referido processo, optou-se por um estudo de carácter qualitativo, incidindo na realização de entrevistas semiestruturadas, técnica mais propícia para recolher os dados de opinião dos sujeitos.

Numa primeira fase foi realizado o primeiro contato, via telefónica com as Secretarias dos Diretores Regionais, a fim de marcar uma audiência, solicitando a participação na entrevista, e no qual cada um dos sujeitos foi informado dos objetivos da mesma e das razões pelas quais foram escolhidos para serem entrevistados neste estudo. Seguidamente foi efetuado o planeamento das entrevistas a partir dos objetivos gerais e dos objetivos específicos do referido estudo, criando-se um guião (Apêndice 4 e Apêndice 5) onde constavam 21 perguntas semiabertas, permitindo uma certa flexibilidade nas respostas. O guião da entrevista foi sujeito a uma apreciação por parte do orientador desta investigação. A aplicação do mesmo Guião aos dois Diretores Regionais permitiu efetuar uma comparação entre as diferentes perspetivas, de quem conceptualizou e de quem está a operacionalizar, obtendo assim visões importantes para entender todo o processo de ADD.

O guião foi disponibilizado atempadamente aos entrevistados, via *e-mail*, assim como o protocolo a seguir. Os entrevistados vieram depois a deferir o seu consentimento informado (Apêndice 6 e Apêndice 7) para a realização da entrevista e por fim, concederam a mesma. O Diretor Regional que esteve envolvido no processo de conceptualização do modelo, concedeu a entrevista no dia 10 de março de 2021 e o Diretor Regional envolvido atualmente, numa fase operacional do processo do modelo, concedeu a entrevista no dia 7 de abril de 2021, sendo estas realizadas num espaço calmo e privado no respetivo gabinete de cada Diretor Regional. No início de cada entrevista ocorreu um enquadramento, lembrando as informações já partilhadas no primeiro contacto, não esquecendo de mencionar que será garantida a confidencialidade do que foi mencionado, como os autores Bogdan e Biklen (1994) e

Carmo e Ferreira (2008) no seu fundamento sobre a aplicação deste instrumento de recolha de dados.

O guião da entrevista foi constituído por duas partes essenciais. A primeira parte que pretende recolher dados pessoais e profissionais com o intuito de conhecer a respetiva formação académica e profissional dos mesmos. A segunda parte, destinada a inquirir e analisar os entrevistados sobre a sua perceção do processo de ADD, qual a sua envolvência no mesmo, identificar os contributos do processo no desenvolvimento profissional docente, identificar as características importantes que devam constar no perfil do Avaliador Interno e por fim analisar a importância, da necessidade dos Avaliadores Internos serem portadores de formação específica na área.

Foi utilizado um gravador como recurso de registo dos dados, uma vez que as entrevistas se esperavam extensas e seriam difíceis de captar de forma completa. Os dados registados durante a entrevista foram transcritos posteriormente (Apêndice 8 e Apêndice 9), em concordância com a sequência das questões expostas no guião, seguindo o rigor das respostas registadas, assim como a confidencialidade das mesmas, e seguidamente incorporados na referida tabela de categorização (Apêndice 10), para depois ser efetuada a análise de conteúdo.

## **2.6. Técnicas de Tratamento de Dados**

Os Inquéritos por questionário aplicados e as entrevistas semiestruturadas realizadas, foram as técnicas escolhidas para recolher os dados. Tendo em conta que estes instrumentos apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, a análise de conteúdo foi a técnica escolhida para tratar de forma organizada as informações recolhidas.

A análise de conteúdo, segundo Sousa (2009), “(...) não são os textos ou os discursos em si, são o que estes contêm de facto. O que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter.” (p. 264).

Esta técnica de tratamento de informação é iniciada quando já temos todos os documentos, ou seja, quando todos os documentos já foram recolhidos e selecionados adequadamente.

Numa investigação desta importância, à variedade dos documentos selecionados, de forma a simplificar o processo de análise dos dados, devemos efetuar uma análise de

conteúdo com o objetivo de atribuir significado, e ao conteúdo das mensagens que são obtidas através dos instrumentos de recolha de dados. Os documentos foram organizados por categorias analíticas, o que permitiu sistematizar as informações (Bardin, 2006; Bogdan & Biklen, 1994), constituindo “(...) um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bardin, 2006, p. 221).

Quando se proceder à análise de conteúdo dos documentos recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados, haverá a necessidade de recorrer a uma técnica de amostragem, sendo esta amostragem “representativa de todos os documentos de um determinado tipo” (Flick, 2009, p. 233), na qual “a natureza da amostra deve ser defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões válidas” (Bell, 2004, p. 108), para a investigação.

### **2.6.1. Análise de Conteúdo**

Depois de recolhidos os dados utilizando os instrumentos de inquéritos por questionário e a entrevista semiestruturada, estes foram organizados através da Análise de Conteúdo.

Neste estudo, estiveram presentes essas três fases nos dois instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos. Nos inquéritos por questionário a pré-análise ocorreu na elaboração dos gráficos, já na pré-análise da entrevista semiestruturada, foi feita a transcrição das entrevistas de forma integral e fiel ao que foi dito, sendo esta revista de modo a decifrar/clarificar as partes da audição de difícil decifração, permitindo como refere Guerra (2010), uma redação compreensível já com pontuação e com a supressão de elementos inúteis.

Depois dos gráficos efetuados e transcritas as entrevistas, procedeu-se, a uma leitura instigadora quer dos gráficos quer da transcrição tendo como base o objetivo de analisar e conhecer, os assuntos abordados.

Seguidamente ocorrem as outras duas fases, a fase de exploração do material e por fim, com base nas leituras realizadas acontece a última fase, a do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Tendo em conta o anteriormente descrito e os objetivos da presente investigação, foram definidas as categorias e as subcategorias de análise da entrevista semiestruturada, que segundo Carmo e Ferreira (2008), reflete os princípios da exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

Estas fases serviram para identificar as categorias e subcategorias que funcionaram para a construção da grelha de análise de conteúdo. Sendo assim, na tabela de categorização (Apêndice nº 10) das entrevistas realizadas, foram definidas 17 categorias distintas.

### **2.6.2. Triangulação**

Uma das metodologias dominantes da investigação em educação é a triangulação, estando esta presente nesta investigação, tendo como base toda a leitura efetuada e os dados recolhidos, já que a “(...) triangulação é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (p. 85). O autor acrescenta que esta metodologia “(...) possui o mérito de conferir robustez e consistência à validade de uma investigação de carácter qualitativo.” (Bento, 2015, p. 173).

Segundo Sousa (2009), as investigações de carácter qualitativo permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos atos educativos, sendo usada uma “(...) metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes e com diferentes instrumentos.” (Idem, p.174). De acordo com a perspetiva de Coutinho (2011), que enaltece o uso da triangulação em investigação, pois permite a análise de interpretação dos dados recolhidos,

(...) consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. (Coutinho, 2011, p. 208).

Esta metodologia, “(...) configura-se como um procedimento útil para conferir validade e credibilidade a todo o processo” (Morgado, 2012, p. 124). Sendo assim, foi usada nesta investigação a triangulação das fontes de dados, envolvendo assim a visão de distintos autores e a triangulação metodológica das técnicas de recolha de dados, já que a investigação irá utilizar três instrumentos de recolha de dados, permitindo assim a comparação dos resultados.

## **Parte III- Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados**

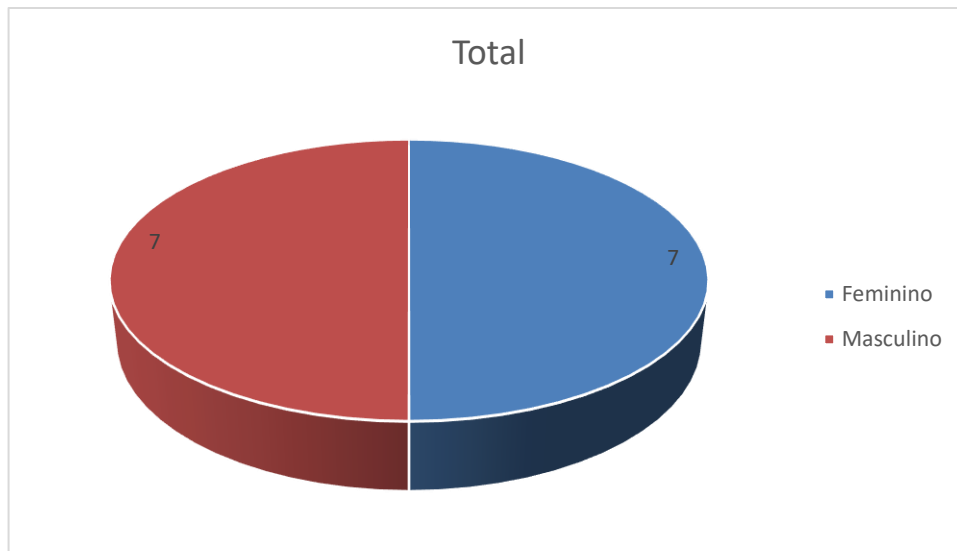
### **3.1. Inquérito por Questionário**

#### **3.1.1. Dados Biográficos dos Inquiridos**

O objetivo desta investigação foi sempre o de estudar o nível de envolvimento de alguns grupos-alvo (Avaliadores Internos e Avaliados). O problema da representatividade da nossa “amostra” no presente estudo coloca-se em questão, já que relativamente ao preenchimento do inquérito, consideramos que tivemos globalmente uma má taxa de retorno principalmente dos inquéritos dos professores avaliados. Assim, dos 23 inquéritos entregues aos Avaliadores Internos houve um retorno de 14 preenchidos; dos 96 inquéritos entregues aos professores avaliados houve um retorno de 35 preenchidos.

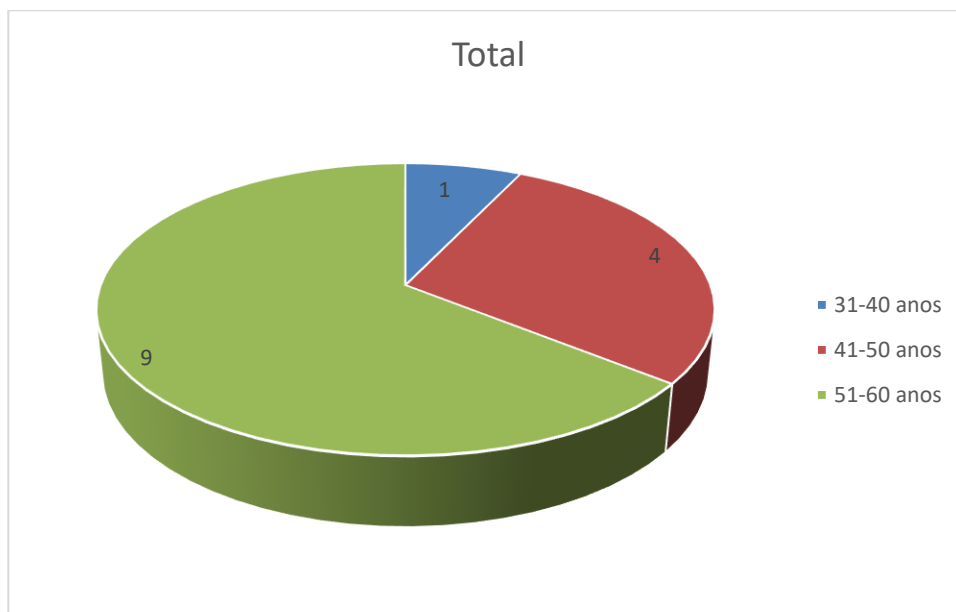
Da análise destes números, podemos confirmar que o tema Avaliação do desempenho docente, não deixa os professores à vontade para responder, independentemente da categoria em que estejam, Avaliador Interno ou Professor Avaliado. No entanto, os professores que responderam aos inquéritos por questionário são professores com conhecimento e/ou experiência no processo de ADD.

No que concerne à caracterização da amostra relativamente aos dados pessoais e profissionais, a variável sexo, é tratada no gráfico abaixo, apresentando os resultados obtidos. Notámos que nos participantes Avaliadores Internos, no nosso estudo manteve-se equilibrado (7 do sexo masculino e 7 do sexo feminino de uma amostra de 23 Avaliadores Internos).



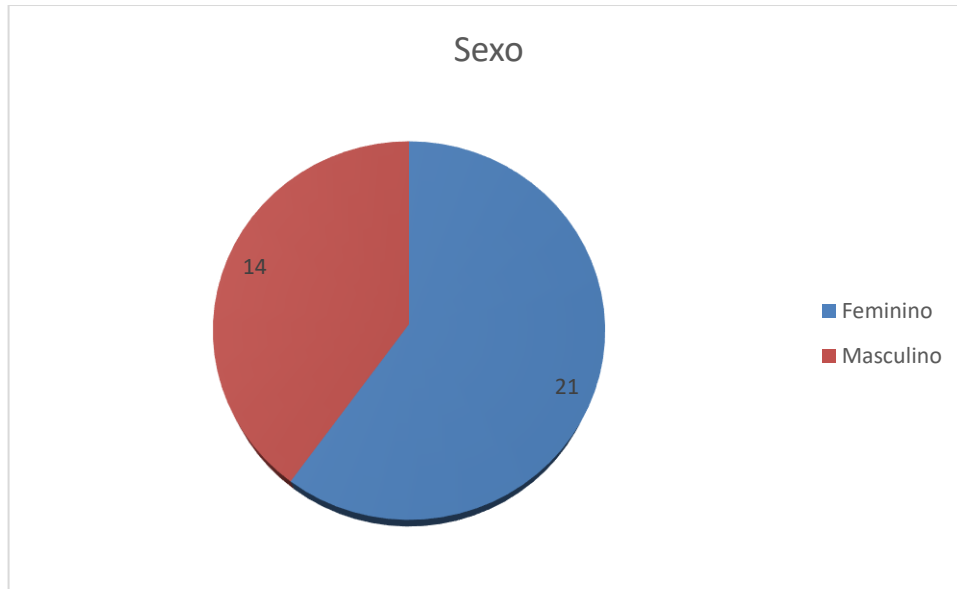
**Gráfico 1-** Género dos inquiridos na qualidade de avaliadores internos

Já na variável idade dos Avaliadores Internos, esta foi categorizada e para o efeito considerámos 3 faixas etárias. Perante esta classificação, verifica-se que o grupo que apresenta mais sujeitos é o dos 51-60 anos (9), seguido dos que têm entre 41-50 anos (4). No polo oposto de representatividade, aparecem os professores com idades compreendidas entre os 31-40 anos (1). No entanto, temos de referir que podemos constatar que muito poucos professores no início de carreira exercem o cargo de Avaliador Interno.



**Gráfico 2-** Faixa etária dos elementos da amostra na qualidade de avaliadores internos.

No que concerne à caracterização da amostra relativamente aos dados pessoais e profissionais dos professores avaliados, a variável sexo, é tratada no gráfico abaixo, apresentando os resultados obtidos. Notámos que os participantes no estudo são, na sua grande maioria, do sexo feminino (21 de uma amostra de 35). Os restantes 14 professores avaliados são do sexo masculino.



**Gráfico 3-** Género dos inquiridos na qualidade de professores avaliados.

Já na variável idade dos professores avaliados, esta foi categorizada e para o efeito considerámos 3 faixas etárias, as mesmas usadas nos avaliadores internos. Perante esta classificação, verifica-se que o grupo que apresenta mais sujeitos é o dos 41-50 anos (27), seguido dos que têm entre 51-60 anos (7). No polo oposto de representatividade, aparecem os professores com idades compreendidas entre os 31-40 anos (1).

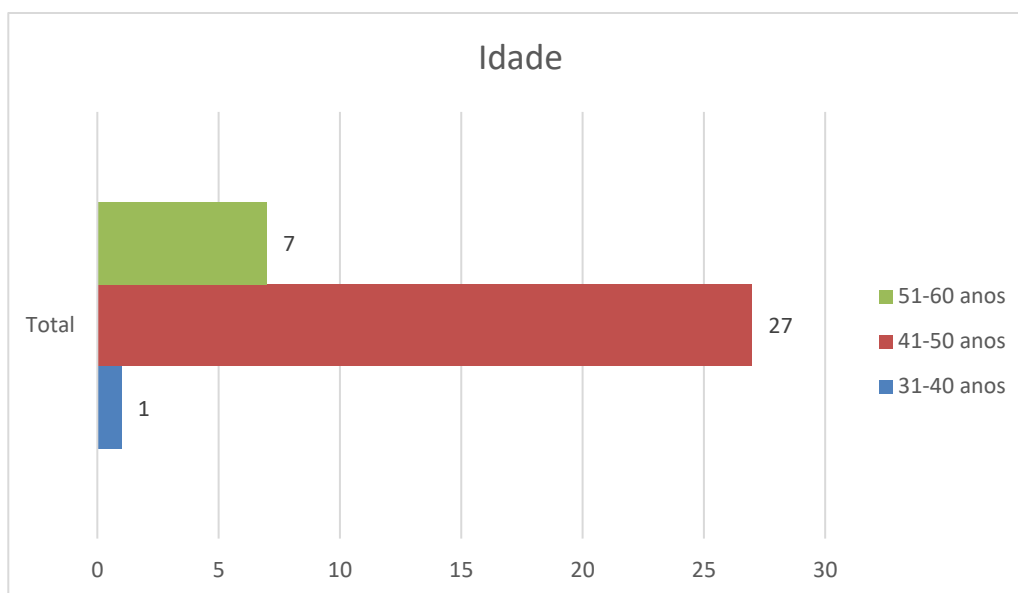


Gráfico 4- Faixa etária dos elementos da amostra na qualidade de professores avaliados.

### 3.1.2 Apresentação, análise e discussão dos dados dos Inquiridos

A análise dos dados recolhidos, será submetida à técnica de análise estatística simples e de análise de conteúdo.

Os dados decorrentes dos inquéritos por questionário aplicados quer a Avaliadores Internos, quer a Professores Avaliados, foram processados através do pacote Microsoft Office 365 – programa Excel.

No decorrer deste item, serão apresentados os dados, que estão divididos em três partes: a 1ª Parte diz respeito ao tratamento dos dados resultantes do inquérito por questionário facultado aos Avaliadores Internos; a 2ª Parte é relativa a dados consequentes do questionário aplicados aos Professores Avaliados, seguindo-se de análise documental em ambas as partes e havendo uma última parte comparativa entre os dois grupos de inquiridos.

#### I Parte – Avaliador Interno

No que respeita à segunda parte deste inquérito por questionário, à caracterização da amostra relativamente à perspetiva dos Avaliadores Internos sobre o processo de ADD, à variável avaliei docentes na minha área profissional, mediante os dados

apresentados no gráfico, verificámos que a esmagadora maioria dos Avaliadores Internos (12) avaliou professores da sua área disciplinar. Porém, os dados recolhidos indicam a presença de cinco Avaliadores Internos que tiveram de avaliar docentes de outra área disciplinar.

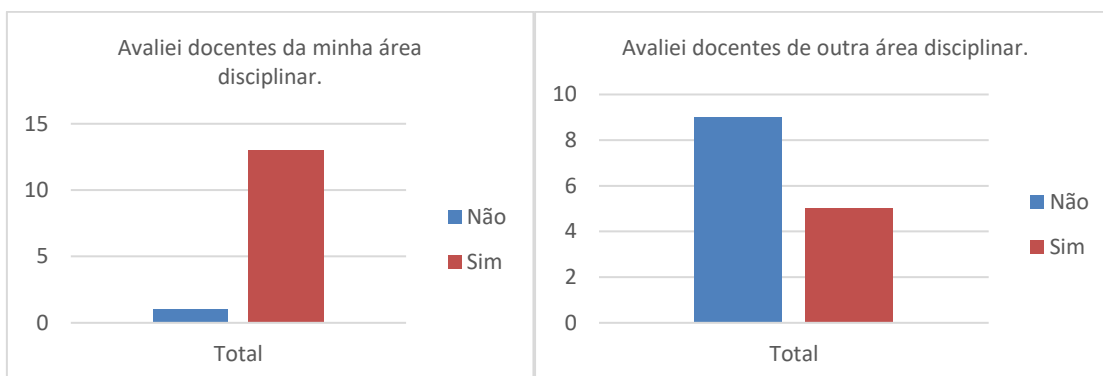
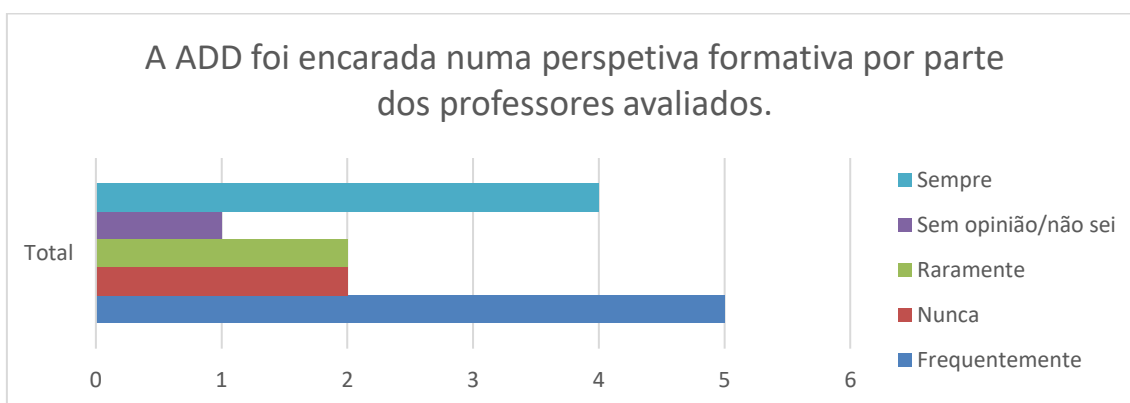


Gráfico 5 e 6- Grupos disciplinares de avaliação dos avaliadores internos inquiridos

A percepção dos Avaliadores Internos foi categorizada e para o efeito considerámos 5 classes. Relativamente ao seu envolvimento no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), este processo é encarado frequentemente (5) com uma perspetiva formativa por parte dos professores avaliados, no entanto quatro Avaliadores Internos consideram que foi sempre encarada nessa perspetiva. Entretanto, dois avaliadores não têm opinião ou não sabem e dois acham que raramente ou nunca isso aconteceu.

Segundo Salih (2013), a avaliação docente é visionada atualmente como um fator que garante a qualidade do sistema educativo.



**Gráfico 7** - Perspetiva formativa da ADD nos professores avaliados, nas perceções dos avaliadores internos inquiridos.

No entanto, 8 Avaliadores Internos acham que o processo de ADD não gerou um clima de conflito entre os professores avaliados, mas em contrapartida outros 3 acham que isso frequentemente ocorreu. Entretanto 3 Avaliadores Internos não têm opinião sobre esta variável. A associação que se faz da avaliação, é que esta é um juízo de valor dinamizado por um professor sobre o desempenho profissional de outro.

O autor Chism (1999), citado por Curado (2002) nomeou várias objeções à implementação do processo de ADD, assente na apreciação feita pelos Avaliadores Internos: a) a implementação desta técnica implica que os professores abram as portas da sala de aula, invadindo o espaço territorial e profanando a conceção do isolamento profissional; b) a indefinição sobre quem deve desempenhar o papel de par; c) a ética avaliativa é posta em jogo, pelo facto de ser questionada a imparcialidade dos pares; d) os professores que desempenham a função de avaliadores ficam numa situação sensível, visto estar em jogo a progressão na carreira dos seus pares; e) para ser desenvolvida com objetividade, uma avaliação com este carácter demora bastante tempo; f) a inexistência de padrões de desempenho que orientem a avaliação; e g) problemas de fiabilidade e validade das observações.

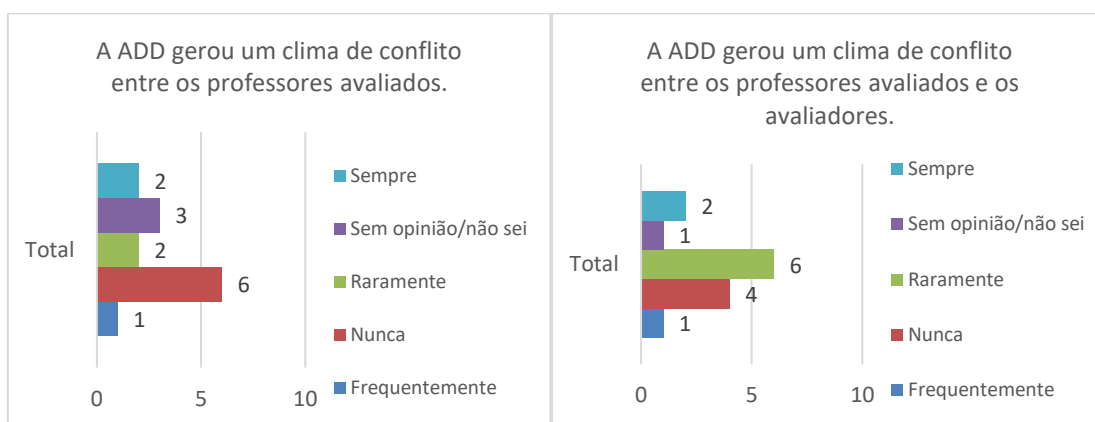
Relativamente à percepção dos Avaliadores Internos, esta mantém-se a mesma, já que a maioria acha que o processo de ADD nunca ou raramente gera um clima de conflito entre os professores avaliados e os avaliadores (10). No entanto, 3 inquiridos acham que isso frequentemente ocorreu e um não possui opinião sobre essa variável de que este processo é gerador de conflitos sempre entre os dois intervenientes.

De acordo com Salih (2013) a avaliação docente é um processo em que os professores são avaliados pelos seus homólogos numa série de aspetos legítimos, contendo uma variedade particular de áreas, (...), proporcionando também um feedback para uma reflexão sobre o ensino e crescimento profissional.

A ADD gerou um clima de conflito ...	S+F		SO/NS		R+N	
	N	%	N	%	N	%
2. ... entre os professores avaliados	3	21,4	3	21,4	8	57,1
3. ... entre os professores avaliados e os avaliadores	3	21,4	1	7,1	10	71,4

**Nota:** S- Sempre F- Frequentemente S O - Sem Opinião NS- Não Sei R- Raramente N- Nunca

**Tabela 1-** O atual modelo de ADD gerou conflitos, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.



**Gráfico 8 e 9-** A ADD e os conflitos entre professores na percepção dos avaliadores internos inquiridos.

Na sua maioria, os inquiridos acham que o processo de ADD contribui para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores (7). No entanto, 6 dos avaliadores internos acham que raramente esse reconhecimento ocorre. Em contrapartida um não respondeu a esta questão.

Segundo Benschhoff (1988), citado por Reese-Durham (2005) os Avaliadores Internos são vistos pelos Avaliados como alguém que só avalia a participação de colegas no desenvolvimento e avaliação de atividades.

No entanto, nesta variável os inquiridos estão divididos, já que na sua perspetiva o processo de ADD raramente contribui para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliados (7), mas a mesma quantia, 7 Avaliadores Internos da amostra, acham que esse reconhecimento ocorre frequentemente.

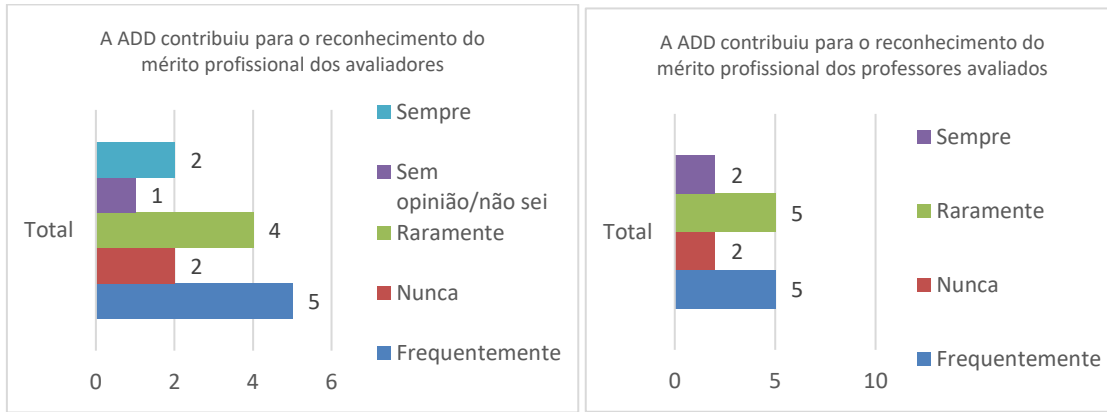
O autor Bretel (2002, p. 25) citado por Aguiar & Alves (2010, p. 240) defende que a avaliação docente feita nestes moldes é “uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes” (Aguiar & Alves 2010, p. 240).

A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional ...	S+F		SO/NS		R+N	
	N	%	N	%	N	%
4. ... dos professores avaliadores	7	50	1	7,1	6	42,9

5. ... dos professores avaliados 7 50 0 0 7 50

**Nota:** S- Sempre F- Frequentemente S O - Sem Opinião NS- Não Sei R- Raramente N- Nunca

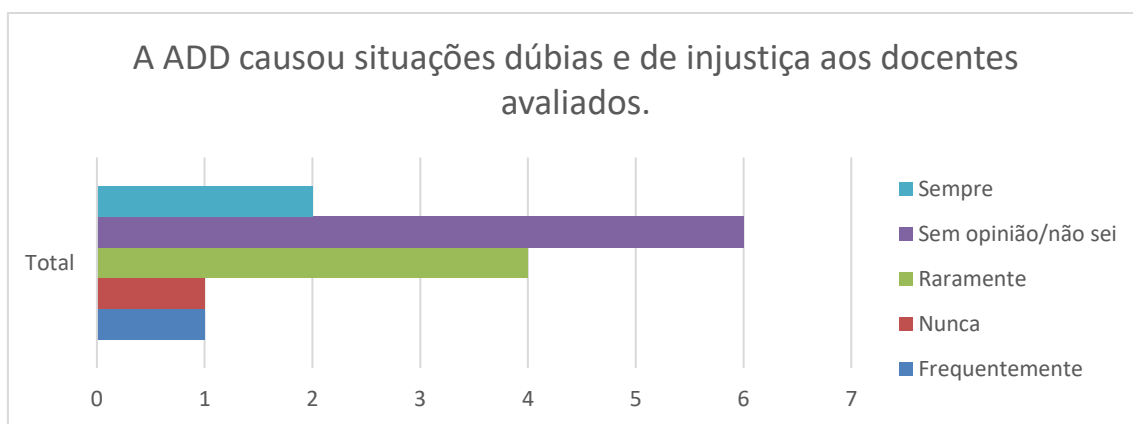
**Tabela 2-** Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos.



**Gráfico 10 e 11-** Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos.

Os Avaliadores Internos inquiridos nesta questão deixaram presente o constrangimento que sentem ao falar desta temática, ao não quererem pronunciar-se sobre o assunto, já que não opinam se o processo de ADD causou situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados (6). Em contrapartida, cinco Avaliadores Internos referem que nunca ou raramente este processo proporciona situações dúbias e de injustiça. Já 3 têm a opinião de que essas situações ocorrem sempre ou frequentemente.

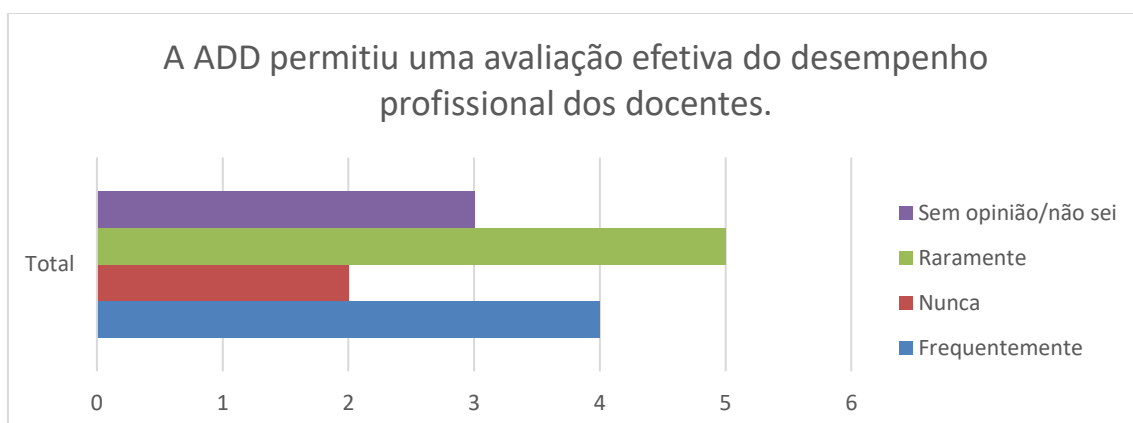
Estes autores Danielson e McGreal (2000) referem-se à avaliação como um processo de dupla face, por um lado incute o desenvolvimento profissional dos professores; e por outro lado proporciona a aquisição de conhecimentos sobre o desempenho do professor, para calcular uma nota e para a tomada de decisão quanto à nomeação, renovação ou recondução.



**Gráfico 12-** A existência de situações duvidosas e de injustiça no processo de ADD nos docentes avaliados, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.

Nesta variável, os inquiridos em grande maioria (7), acham que raramente ou nunca (7) o processo de ADD permite uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes. No entanto, 4 afirmam que isso frequentemente acontece e 3 não detêm opinião ou não sabem, já que a avaliação converge na dupla direção da avaliação dos professores.

No entanto, Bolívar (2008) defende que esta apresenta uma vertente virada para o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional, e outra exclusivamente orientada para controlar os resultados, com o intuito de prestação de contas e de natureza sumativa, concebida para medir a competência, desempenho e eficácia dos professores.

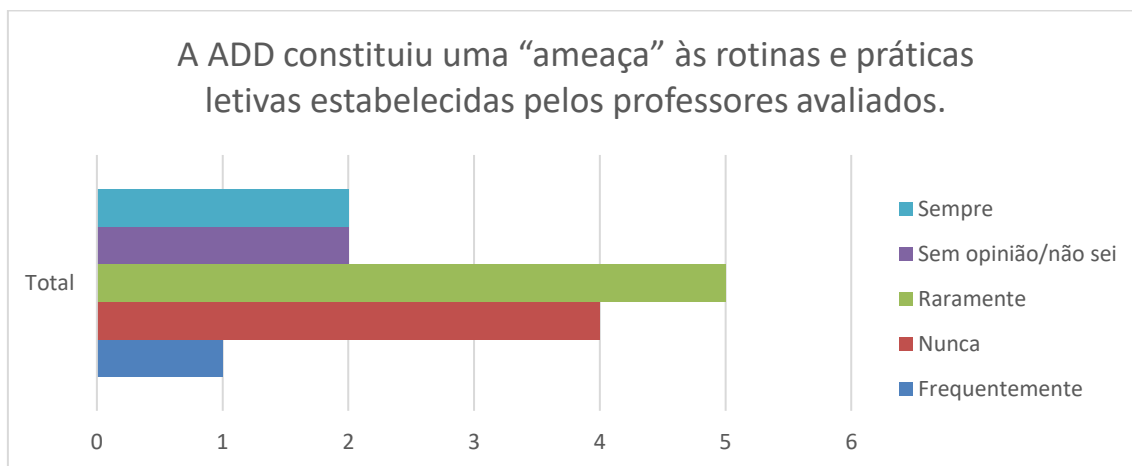


**Gráfico 13-** O contributo da ADD para avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.

Os Avaliadores Internos acham que o processo de ADD raramente ou nunca constitui uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores

avaliados (9). Já três Avaliadores Internos são de opinião que essas ameaças ocorrem sempre ou frequentemente, e 2 inquiridos não têm opinião ou não sabem se essas ameaças ocorrem.

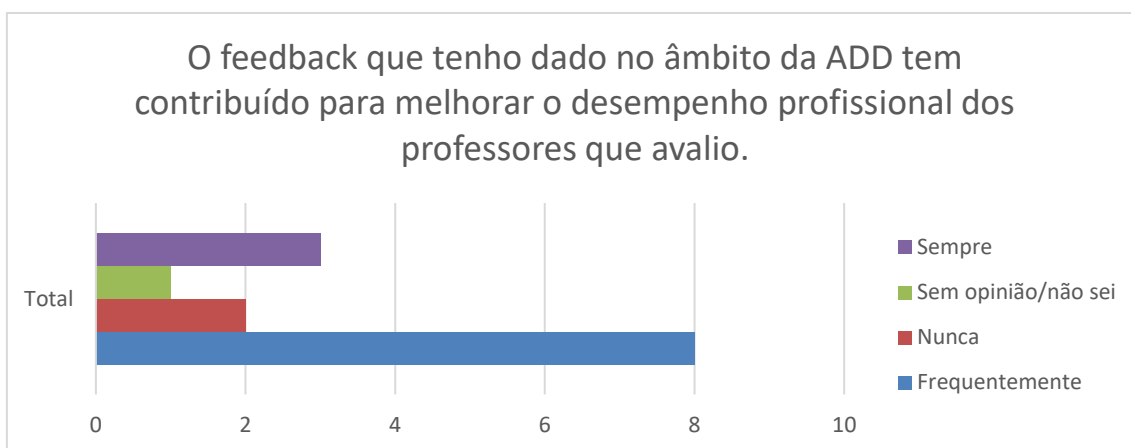
É importante destacar a opinião de Singh (1984), citado por Deborah (1992) sobre este processo de avaliação que assenta as suas conjeturas mais na valência formativa do que na sumativa, já que as implicações possibilitam a transmissão de feedback para a melhoria das competências do avaliado.



**Gráfico 14-** Rotinas e práticas letivas dos professores avaliados, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.

Relativamente ao feedback que estes avaliadores internos dão aos seus avaliados, a maioria deles acha que sempre ou frequentemente ajudam a melhorar o desempenho profissional dos professores que eles avaliam (11). Já 2 referem que nunca contribuiu para melhorar o desempenho profissional, e um Avaliador Interno não sabe o que responder ou não têm opinião sobre esta variável.

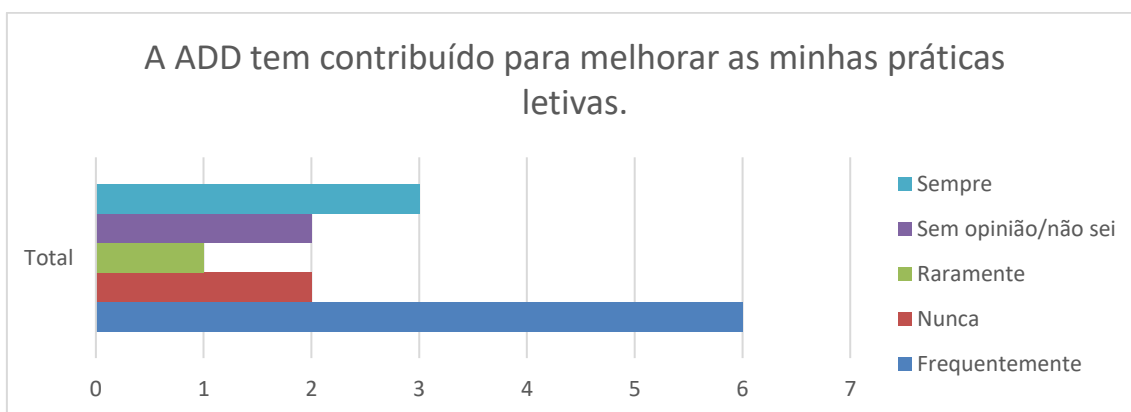
O autor Reese-Durham (2005), afirma que os colegas podem ajudar-se mutuamente num trabalho conjunto de análise das práticas letivas, sendo este processo um complemento muito útil para o processo de avaliação que se quer crítico, mas ao mesmo tempo colaborativo.



**Gráfico 15-** O feedback enquanto melhoria do desempenho profissional, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.

Os inquiridos, na sua grande maioria, garantem que o processo de ADD tem contribuído para melhorar as suas práticas letivas (9). Já com outra perspetiva três afirmaram que raramente ou nunca ocorre esse contributo de melhoria. No entanto dois Avaliadores internos não têm opinião ou não sabem o que responder.

Segundo Machado e Abelha (2014) o processo de ADD eleva as aptidões dos avaliadores para exercer as funções que lhes foram delegadas, e por outro lado necessita de um clima organizacional que propicie ações colaborativas e supervisoras para o desenvolvimento profissional de ambos.

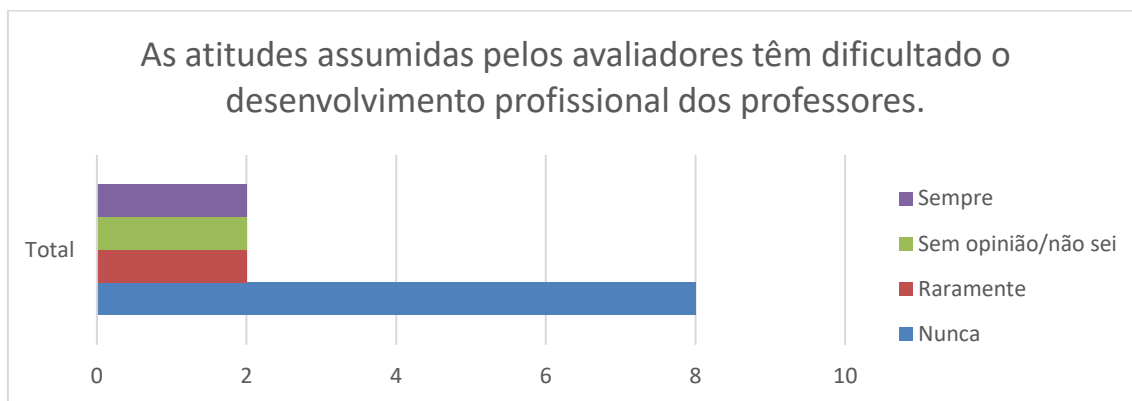


**Gráfico 16-** O contributo da ADD para melhoria das práticas letivas, segundo as percepções dos avaliadores internos inquiridos.

São bem poucos os Avaliadores Internos que acham que as suas atitudes dificultam o desenvolvimento profissional dos professores, originando situações de conflito, hesitações e alvoroços (2). A sua grande maioria assume atitudes que visam

melhorar o desenvolvimento profissional dos colegas que avaliam. Nessa perspetiva 10 inquiridos advogam que nunca ou raramente tais atitudes iriam prejudicar o desenvolvimento profissional, no entanto 2 não têm opinião sobre a questão colocada.

Relativamente a esta variável, Salih (2013) advoga que a ADD, pode desencadear medos e incertezas nos professores, pelo facto de terem a perceção de que pode não ser justa e imparcial. No entanto, auxilia que é um processo imprescindível nas práticas de ensino e, como tal, deve ser estimulada e promovida entre todos os intervenientes.



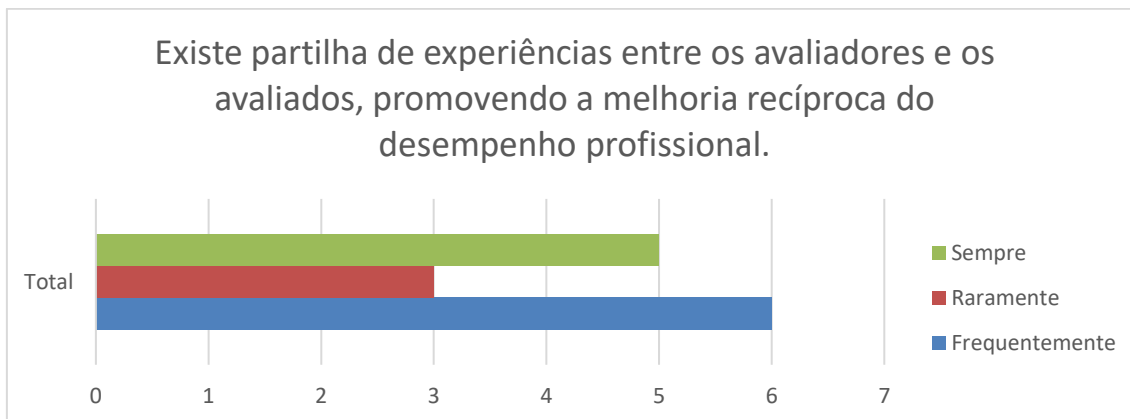
**Gráfico 17-** As atitudes do avaliador interno no desenvolvimento profissional dos professores, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos.

A grande maioria dos inquiridos tem a perceção de que existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo sempre e frequentemente uma melhoria recíproca do desempenho profissional. Nessa mesma perspetiva, onze Avaliadores Internos corroboram que existe sempre essa partilha entre ambos. No entanto, 3 atestam que raramente isso acontece.

Respeitando esta perspetiva, Reese-Durham (2005) comunga da opinião que essa partilha existiria se o processo de ADD fosse de índole formativa, pois permitiria que os professores avaliados trabalhassem em colaboração com os seus avaliadores, por forma a apoiarem-se mutuamente e assim os avaliadores internos pudessem avaliar de forma assertiva o desempenho profissional docente.

Segundo Machado e Abelha (2014) é categórico que a organização escolar se envolva interactivamente no processo de ADD, organizando-se, proporcionando aos intervenientes espaços e tempos que ajudem a propiciar o trabalho colaborativo, a reflexão conjunta e a participação crítica, levando os Avaliadores Internos a darem um feedback construtivo e relevante para o desenvolvimento profissional dos seus avaliados, contribuindo por sua vez para o seu próprio desenvolvimento profissional. Tendo em

conta esta perspetiva Pacheco e Flores (1999), referem que a ADD “é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da ação” (p. 168).



**Gráfico 18-** A partilha de experiências entres os avaliadores e os avaliados, segundo as perceções dos avaliadores internos inquiridos.

## II Parte – Professor Avaliado

No que respeita ao inquérito por questionário dos professores avaliados, a caracterização da amostra, relativamente à perspetiva destes sobre o processo de ADD, foi categorizada e para o efeito considerámos 5 classes. Relativamente ao seu envolvimento no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), este processo é encarado sempre ou frequentemente (20) com uma perspetiva de promoção do desenvolvimento profissional por parte dos professores avaliados. No entanto, treze professores avaliados consideram que raramente ou nunca essa perspetiva é encarada. Entretanto, dois avaliadores não têm opinião ou não sabem se isso acontece.

Atualmente a avaliação docente é encarada como um fator que garante a qualidade do sistema educativo, e na mesma linha de pensamento, Fernandes (2008a) afirma que o processo de avaliação leva os professores a considerar “(...) que melhorar faz parte das suas responsabilidades como profissionais do ensino e, assim a avaliação do desempenho docente pode ser rigorosa e credível ... exequível, útil e eticamente irrepreensível” (p.29).

Segundo o mesmo autor, este indica três propósitos, como:

(...) aumentar a eficácia dos docentes e melhorar os resultados dos estudantes, controlar processos e práticas, programas e estratégias; medir o desvio entre os

resultados e os objetivos propostos; gerir carreiras ou, no âmbito de uma conceção profissional, propósitos de pendor mais formativo-reflexivo, tendo em vista promover oportunidades de formação e desenvolvimento profissional; melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. (Fernandes, 2008b, p. 4)

No que concerne ao contributo que o processo de ADD promove para um clima de diálogo e de partilha de informação entre os intervenientes, os professores avaliados na sua maioria acham que o processo de ADD contribui sempre ou frequentemente para que isso ocorra (20). No entanto, 15 inquiridos acham que isso raramente ou nunca ocorreu.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), promover um clima de diálogo e de partilha de informação entre os intervenientes é uma alternativa à designação de “orientação da prática pedagógica” (p.9), ou seja, de supervisão. Os autores atentam que: a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; é um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua (p.9).

Já na perspetiva de Baptista (2013), a ADD

(...) faz parte de qualquer programa de formação ou desenvolvimento, enquanto estratégia de análise, reflexão e melhoria. O problema está no facto de se eleger e privilegiar a avaliação como instrumento do controlo remoto do sistema educativo e seus atores, reduzindo a importância da supervisão pedagógica, formativa e reflexiva, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo (p.263).

Os inquiridos, na sua grande maioria, garantem que o processo de ADD tem contribuído para melhorar as suas práticas letivas (19). Nessa mesma perspetiva 15 afirmaram que raramente ou nunca contribuíram para essa melhoria. No entanto, um professor avaliado não tem opinião ou não sabe e outro não respondeu.

Relativamente ao propósito de o processo de ADD melhorar as práticas letivas, Vieira e Moreira (2011) referem que:

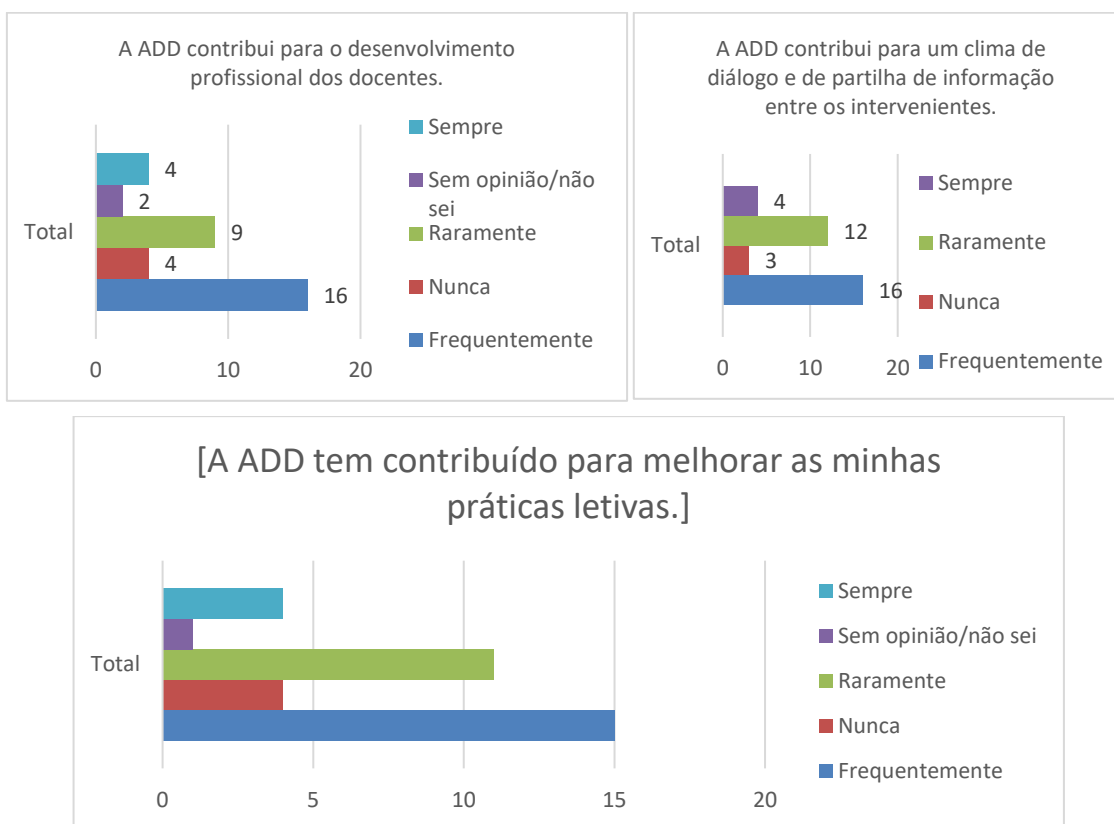
(...) a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (p.9).

**O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente.**  
Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira

A ADD contribuiu para ...	S+F		SO/NS		R+N	
	N	%	N	%	N	%
1. ... o desenvolvimento profissional	20	57,1	2	5,7	13	37,1
3. ...um clima de diálogo e de partilha de informação entre os intervenientes	20	57,1	0	0	15	42,9
10. ... melhorar as minhas práticas letivas	19	54,3	1	2,9	15	42,9

**Nota:** S- Sempre F- Frequentemente S O - Sem Opinião NS- Não Sei R- Raramente N- Nunca

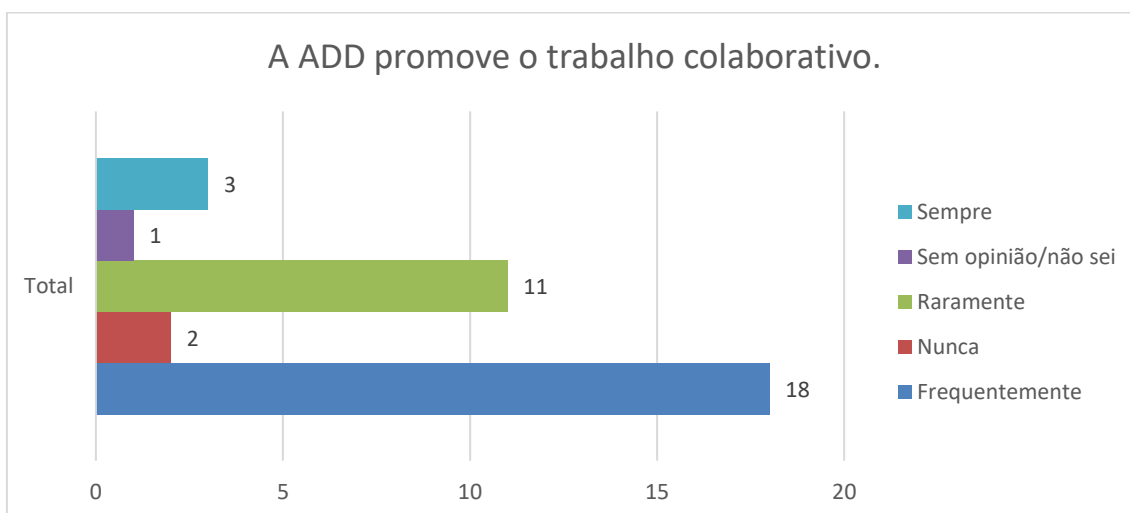
**Tabela 3-** Contributo do atual modelo de ADD para o desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e para melhorar as práticas letivas, segundo as perceções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados.



**Gráfico 19, 20 e 21-** Contributo do atual modelo de ADD para o desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e para melhorar as práticas letivas, segundo as perceções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados.

No entanto, 21 professores avaliados acham que o processo de ADD promove o trabalho colaborativo entre colegas, mas em contrapartida outros 13 acham que isso raramente ou nunca ocorreu, sendo que 1 professor avaliado não tem opinião sobre esta questão.

Vários autores, tais como Fullan e Hargreaves (2001) atentam que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas com o isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (p. 90), sendo a cultura docente balcanizada, “uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas (...)” (Fullan & Hargreaves, 2001, pp: 95-96). Referindo ainda os mesmos autores que essa “balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola” (idem, idem, pp: 95-96).



**Gráfico 22-** Contributo do atual modelo de ADD para o trabalho colaborativo, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

Nesta questão, o professor avaliado mantém o equilíbrio, ou seja, o mesmo número de inquiridos acha que o processo de ADD contribui para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores (15) e o mesmo número tem a percepção que isso não ocorre. No entanto, cinco professores avaliados não responderam a esta questão.

Segundo refere Darling-Hammond (2008),

a qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor [...], mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. [...]. Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu

conhecimento ou destrezas [...]. Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem (p.4),

essa mudança segundo Vieira (2011) ocorre

(...) com a transformação das relações de emprego e a gestão de recursos humanos no sector da educação. No plano ideológico, a mudança das orientações políticas a favor de uma maior abertura da rede pública de educação aos princípios do mercado tem motivado a extensão de alguns princípios da nova gestão pública a este sector também. (p. 12)

Já na perspetiva da maioria dos inquiridos, o processo de ADD raramente ou nunca contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliados (17). No entanto, treze professores avaliados da amostra acham que esse reconhecimento sempre ou frequentemente ocorreu. Já três professores avaliados não têm opinião ou não sabem identificar esse reconhecimento.

Os autores Hargreaves e Fullan (2001) continuam referindo que é necessário identificar e aclarar com muito rigor os campos

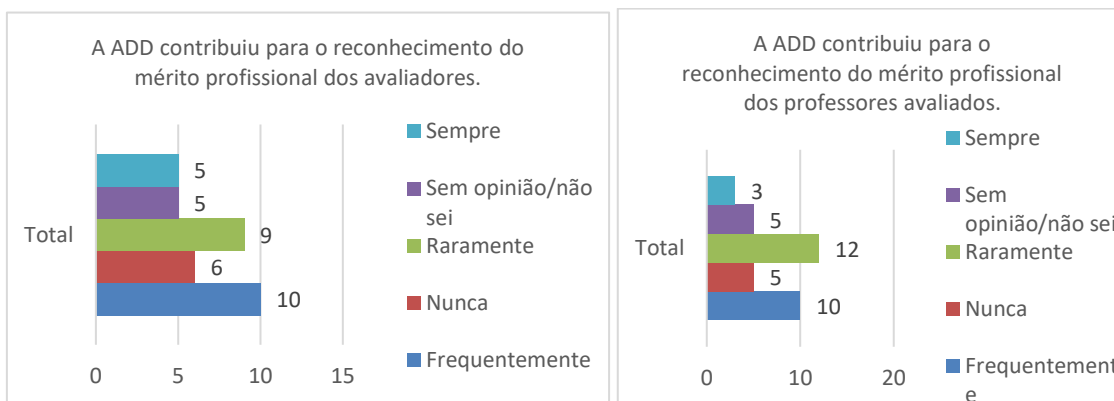
(...) de ação do individualismo e da individualidade, este último, afigura-se, como uma premissa determinante para o crescimento e desenvolvimento profissional (...). A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que nos espera na viragem para as culturas colaborativas. Este desenvolvimento representa uma mudança fundamental e complexa. Por isso, será fácil introduzi-lo mal e difícil corrigi-lo (p. 81).

No entanto o “(...) conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente nem se pode dar como terminado em termos de aquisição” (Pacheco & Flores, 1999, p.38)

A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional ...	S+F		SO/NS		R+N	
	N	%	N	%	N	%
4. ... dos professores avaliadores	15	42,8	5	14,3	15	42,9
5. ... dos professores avaliados	13	37,1	5	14,3	17	48,6

Nota: S- Sempre F- Frequentemente S O - Sem Opinião NS- Não Sei R- Raramente N- Nunca

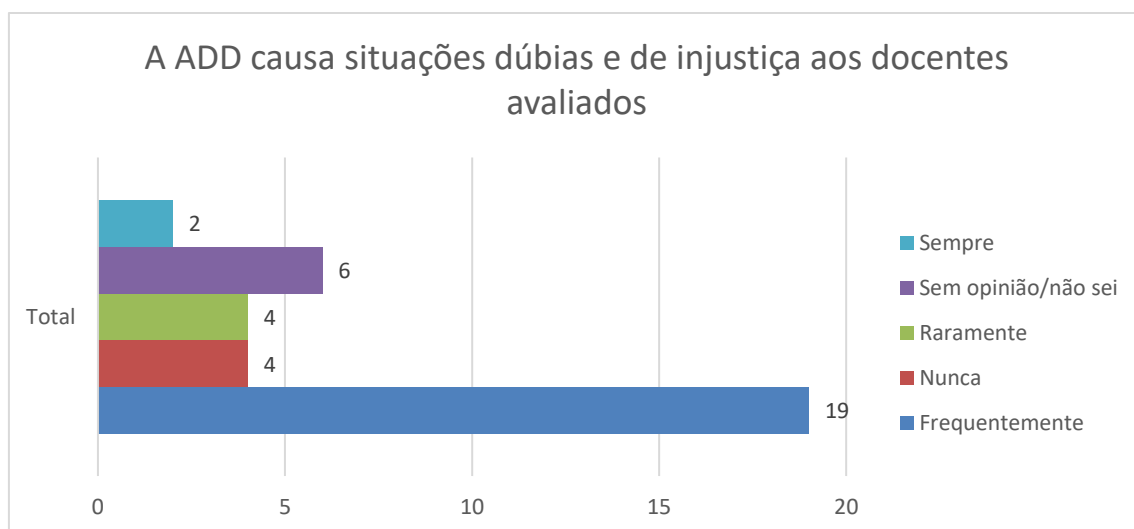
**Tabela 4-** Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as percepções de todos os professores inquiridos na qualidade de avaliados.



**Gráfico 23 e 24-** Contributo do atual modelo de ADD para o mérito profissional, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

Os professores avaliados inquiridos opinam que o processo de ADD sempre ou frequentemente causou situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados (21). Em contrapartida oito professores avaliados são de opinião que raramente ou nunca este processo provoca situações dúbias e de injustiça. Já 3 inquiridos não têm opinião ou não sabem identificar se existe esse tipo de situações.

Os autores Alves e Flores (2010), olham para a avaliação dos professores “(...) como um meio que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor...” (p. 9), assumindo-se o processo de ADD, como um “momento privilegiado para refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão/ação, conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso”(Coelho & Oliveira, 2010, p. 12), sendo “um dos principais objetivos (...)o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o qual só se consegue através de um longo trabalho conjunto, de colaboração entre o professor (...)” (Guedes, 2011, p. 85),

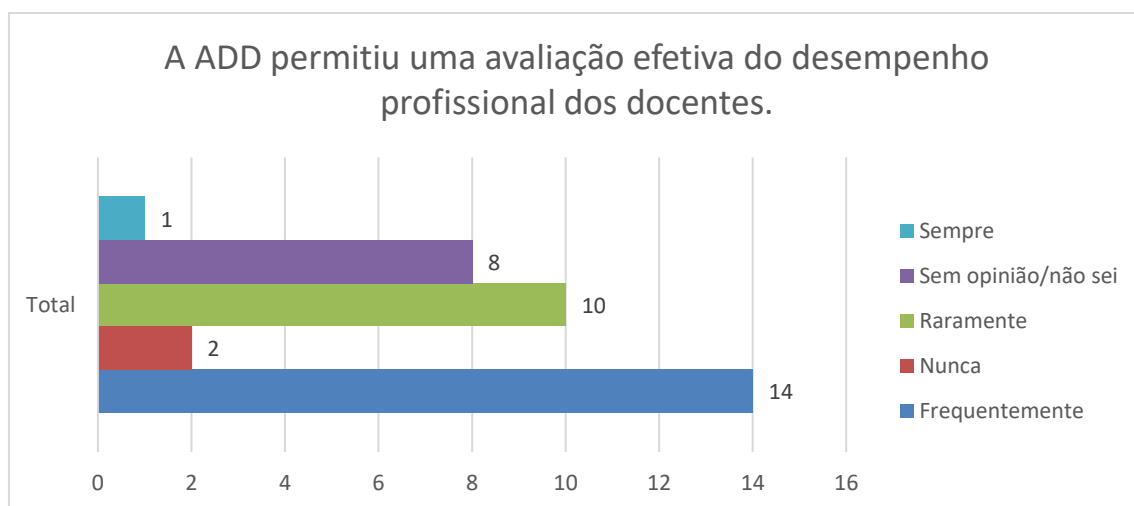


**Gráfico 25-** As situações duvidosas e de injustiça causadas pelo atual modelo de ADD, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

Nesta questão, os inquiridos, em grande maioria, acham que o processo de ADD permite sempre ou frequentemente uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes (15). No entanto, 12 afirmam que isso raramente ou nunca acontece e oito inquiridos não têm opinião ou não sabem se essa efetividade acontece.

Os autores Alves e Machado (2010) aludem que “a ADD não deve ser vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (p. 95) e a aproveitarem a ajuda dos avaliadores internos, pois estes estão “(...) em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas” (Fernandes, 2008a, p. 23) levando estes a uma reflexão encarada como um momento de introspeção desenvolvimentista, sendo considerada pelos Alarcão e Roldão (2010, p. 30) “como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas (...)” (p. 30).

Já Fernandes (2008a) encara a avaliação “(...) como um processo, que acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos” (p. 26).



**Gráfico 26-** Avaliação efetiva permitida pelo atual modelo de ADD para o desempenho profissional, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

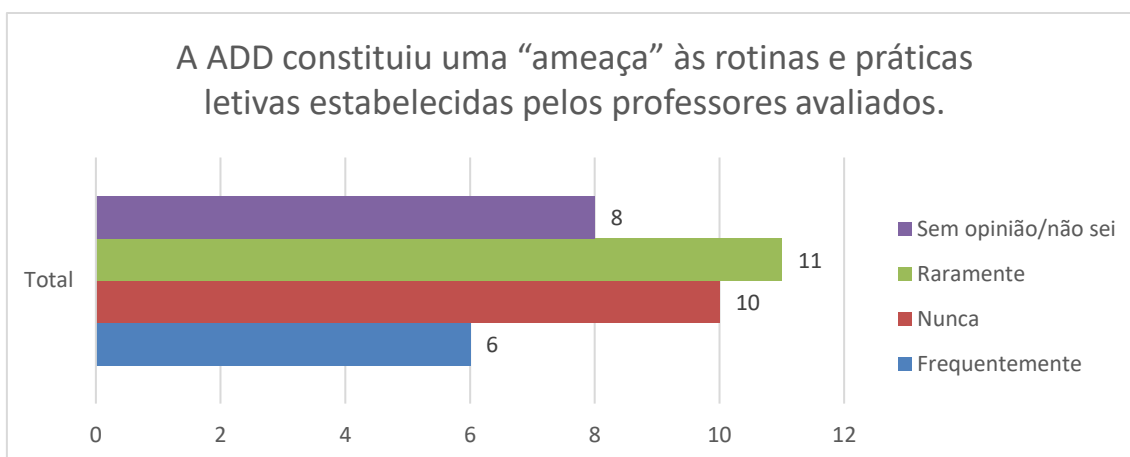
Os professores avaliados acham que o processo de ADD raramente ou nunca constitui uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores avaliados (21). Já seis professores avaliados são de opinião que essas ameaças ocorrem frequentemente, e oito inquiridos não têm opinião ou não sabem se essas ameaças ocorrem sempre.

É importante destacar a opinião de Fernandes (2008b) sobre o sistema de avaliação, de que este “(...) cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (p. 29).

Segundo os autores Alarcão e Tavares (2003), o avaliador interno tem um papel importante na mudança dessas rotinas, pois estes terão

(...) que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos, da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso (p. 59),

levando os professores a “(...) abrir as portas das suas salas de aula aos colegas, abandonando a conceção de que se trata de propriedade privada” (Cruz, 2011, p. 86).



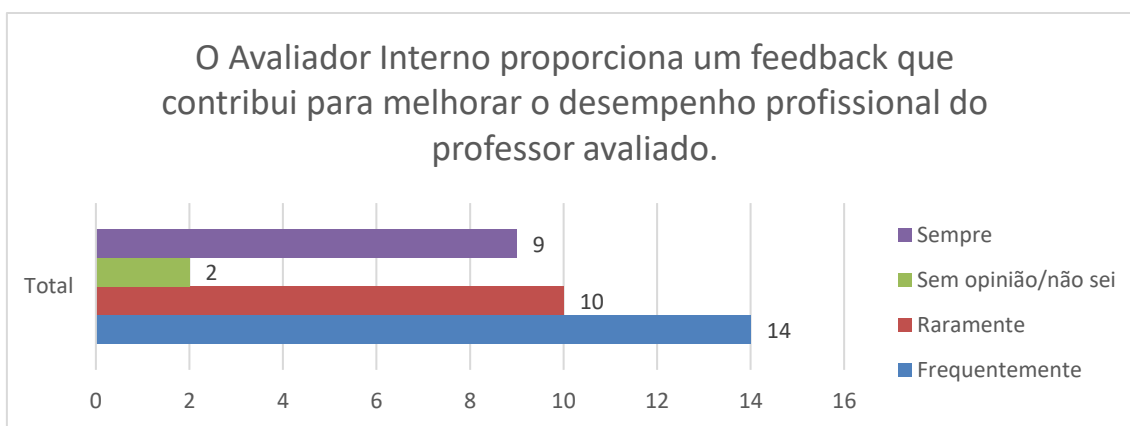
**Gráfico 27-** As “ameaças” encontradas no atual modelo de ADD, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

Relativamente ao feedback que os avaliadores internos dão aos seus avaliados, a maioria dos professores avaliados acha que sempre ou frequentemente ajudam a melhorar o desempenho profissional dos professores que eles avaliam (23). Já dez referem que raramente isso contribuiu para melhorar o desempenho profissional, e dois professores avaliados não sabem o que responder ou não têm opinião sobre esta variável.

Segundo os autores Graça et al. (2011), “a avaliação de professores é uma tarefa de enorme complexidade e que o seu processo de desenvolvimento não é anódino, podendo os impactos dessa avaliação ser extremamente positivos, ou pelo contrário, extremamente negativos” (p. 5), urgindo a necessidade de implementação de culturas colaborativas no seio da classe docente, sendo as culturas individuais “alteradas para colocar maior ênfase na avaliação da equipa docente como um todo” (Eurydice, 2008, p. 64), e incutir nessa classe que a formação contínua deve acompanhar e apoiar “o professor na aquisição de competências e de qualificações suplementares, que concorrerão para a melhoria dos resultados dos alunos”(idem, idem, p. 5).

Os autores Costa, Ventura, Barreira, Machado e Leal (2010), corroboram que este modelo consente em centrar as finalidades

(...) no desenvolvimento profissional, na supervisão “clínica”, em que o docente é o agente dinâmico na sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho (p. 7).



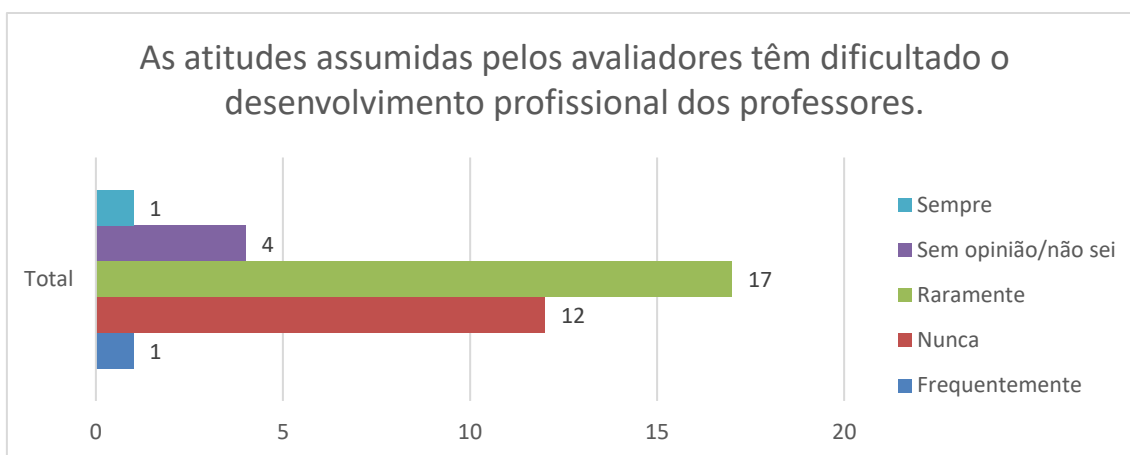
**Gráfico 28-** Contributo do feedback para melhorar o desenvolvimento profissional, segundo as perceções dos professores avaliados inquiridos.

Os inquiridos, na sua grande maioria garantem que as atitudes assumidas pelos avaliadores não têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores (29). Nessa mesma perspetiva dois afirmaram que sempre ou frequentemente isso acontece. No entanto quatro professores avaliados não têm opinião ou não sabem e outro não respondeu.

Os autores Alves e Aguiar (2013), apontam no sentido de que os processos de ADD levam os intervenientes a assumirem atitudes para o desenvolvimento profissional dos professores, já que estes

(...) se preocupam com a sua prestação, com aquilo que dizem, com aquilo que fazem e com a influência que os seus comportamentos poderão ter na sua avaliação, ou seja, ao saberem que vão ser avaliados sentem a necessidade de mostrar o melhor do seu trabalho, de modo a garantir uma boa prestação (p. 141), já que a avaliação dá

oportunidades de partilha e reflexão que abarcam os sucessos e insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de auto-eficácia e do comprometimento (Vieira & Moreira, 2011, pp. 21-22).



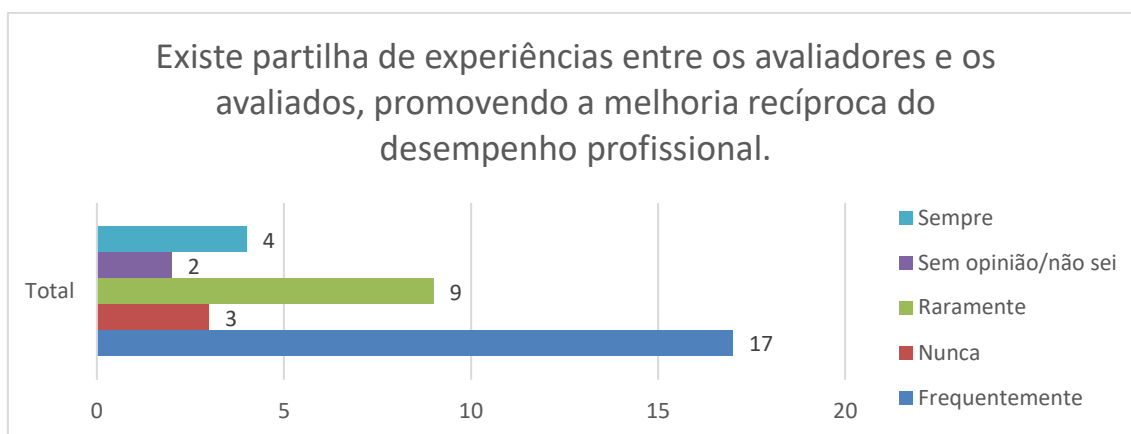
**Gráfico 29-** A dificuldade das atitudes assumidas pelos avaliadores no desenvolvimento profissional dos professores, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

São bem poucos os professores avaliados que acham que não existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo a melhoria recíproca do desempenho profissional (12). A sua grande maioria assume que existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo a melhoria recíproca do desempenho profissional (21). No entanto, 2 não têm opinião ou não sabem o que responder.

Relativamente a esta questão, Formosinho (2009) advoga que a ADD permite a reflexão e a análise que são os recursos centrais para o desenvolvimento profissional; a observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional; a profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente; a observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador; há muitas probabilidades de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (p.240), promovendo assim uma melhoria recíproca do desempenho profissional.

A “(...) colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente” (idem, idem, p.20), sendo essa encorajadora dos

(...) professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro (Hargreaves, 1998, p.279).



**Gráfico 30-** A partilha de experiências promovedoras da melhoria recíproca do desempenho profissional, segundo as percepções dos professores avaliados inquiridos.

Em suma, a tabela que se segue leva-nos a refletir sobre o que pensam os avaliadores internos e os professores avaliados. A grande maioria dos inquiridos afirma que o ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores, mas quase o mesmo número afirma que isso raramente acontece. Relativamente ao contributo do ADD para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliados, estes afirmam que isso raramente ou nunca ocorre, já se o processo de ADD causa situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados, estes são de opinião que isso ocorre sempre ou com alguma frequência. Os mesmos inquiridos são de opinião que permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes, mas o mesmo número diz que essa partilha não ocorre, a grande maioria afirma que raramente o processo de ADD constitui uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores, e que tem contribuído para melhorar as práticas letivas dos docentes.

No que concerne à variável de que as atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores, estes na sua grande maioria afirmam que raramente ou nunca ocorre e que a partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promove a melhoria recíproca do desempenho profissional.

As três abordagens que Fernandes (2008a) identifica como significativas para o processo de ADD são: “a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor” (p.15). Sendo importante referir que o mesmo autor encara o modelo de avaliação como um modelo

(...) mais focado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da competência dos professores, outro em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a eficácia dos professores através da apreciação dos resultados dos seus alunos (idem, idem, p.15),

sendo “(...) necessário que nas escolas se adotem determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios sem os quais muito dificilmente se poderá desenvolver um trabalho minimamente consistente e útil” (Fernandes, 2008a, p. 22), não esquecendo que

ser-se ou não um professor colaborativo não é, geralmente, apenas uma questão de personalidade (...). Quantos professores não exercem a sua actividade profissional envolvendo-se em equipas durante grande parte do tempo na sua escola, num determinado ano lectivo, para no ano seguinte, ao mudarem de estabelecimento (ou não), optarem por práticas totalmente distintas, caracterizadas por procedimentos isolacionistas ou, na melhor das hipóteses, por contactos escassos e estrategicamente contidos com os poucos colegas com quem arriscam interagir? (Lima, 2002, p.12).

A ADD ...		S+F		SO/NS		R+N	
		N	%	N	%	N	%
4. ... contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores	Avaliador Interno	7	50	1	7,1	6	42,9
	Avaliado	15	42,9	5	14,3	15	42,9
5. ... contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliado	Avaliador Interno	7	50	0	0	7	50
	Avaliado	13	37,1	5	14,3	17	48,6
6. ... causou situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados	Avaliador Interno	3	21,4	6	42,9	5	35,7
	Avaliado	21	60	6	17,1	8	22,9
7. ... permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes	Avaliador Interno	4	28,6	3	21,4	7	50
	Avaliado	15	42,9	8	22,3	12	34,3

**O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente.**  
Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira

8. ... constituiu uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores	Avaliador Interno	3	21,4	2	14,3	9	64,3
	Avaliado	6	17,1	8	22,9	21	60
10. ... tem contribuído para melhorar as minhas práticas letivas	Avaliador Interno	9	64,3	2	14,3	3	21,4
	Avaliado	19	54,3	1	2,9	15	42,9
11. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores	Avaliador Interno	2	14,3	2	14,3	10	71,4
	Avaliado	2	5,7	4	11,4	29	82,9
12. Existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo a melhoria recíproca do desempenho profissional	Avaliador Interno	11	78,6	0	0	3	21,4
	Avaliado	21	60	2	5,7	12	34,3

Nota: S- Sempre F- Frequentemente S O - Sem Opinião NS- Não Sei R- Raramente N- Nunca

**Tabela 5-** O atual modelo de ADD, segundo as perceções de todos os professores inquiridos (na qualidade de avaliados e avaliadores internos).

## **3.2. Entrevista Semiestruturada**

### **3.2.1. Dados biográficos e profissionais dos Entrevistados**

Os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas ajudaram a complementar os dados reunidos pelo inquérito, por questionário, aplicado aos docentes da escola em estudo de caso, na qualidade de avaliadores internos e de professores avaliados.

Como já foi mencionado anteriormente, os dois sujeitos participantes no estudo através da entrevista semiestruturada, exercem funções de diretores regionais. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas ao Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação e ao Diretor Regional Direção Regional de Administração Escolar, estando os dois sujeitos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, atendendo que Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação era o anterior Diretor Regional de Administração Escolar.

Os participantes na investigação foram caracterizados com base nas informações das questões que correspondem especificamente à sessão I do guião da entrevista constituída pelos itens dos dados pessoais, formação académica, dados profissionais e envolvimento do processo de ADD.

O entrevistado, Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação (JM) tem 60 anos de idade, é Licenciado em Direito, e exerceu durante vastos anos o cargo de Diretor de Serviços de Administração e Pessoal, vindo, posteriormente, a exercer o cargo de Diretor Regional da Administração Educativa. Em junho de 2012 assume funções como Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa e em abril de 2015 assume o (cargo que, atualmente, ainda exerce) de Diretor da Inspeção Regional da Secretaria da Educação, Ciências e Tecnologias.

Relativamente ao entrevistado, Direção Regional de Administração Escolar (AL) tem 59 anos de idade. No que concerne à formação académica de base, é licenciado em História pela Universidade de Coimbra. Tem uma especialização em Administração Escolar, depois fez um Master in Business Administration em Organização e Gestão Escolar, tem mestrado em Administração Escolar e depois, fez um Curso Avançado de Gestão Pública.

É professor do quadro da Escola Básica e Secundária da Calheta, destacado na Secretaria da Educação, Ciências e Tecnologias, exercendo, atualmente, o cargo de Diretor Regional de Administração Escolar.

No que refere ao envolvimento pessoal dos entrevistados no processo de ADD, estes encaram o processo com grande importância, já que ambos estiveram envolvidos na fase de conceptualização do mesmo.

O Inspeção Regional de Educação (JM) refere relativamente ao grau de envolvimento dos entrevistados:

“Eu fui um dos autores (...) do estatuto da carreira docente da região autónoma da Madeira. (...) dos diplomas que na altura consubstanciavam esse novo paradigma da avaliação de desempenho. E tinha essencialmente qual era a finalidade deste, era a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos. Neste particular do sistema educativo regional e a valorização profissional dos docentes.”

No que toca ao envolvimento do Direção Regional de Administração Escolar (AL), este referiu que:

“O meu envolvimento, (...) num primeiro momento da construção do diploma, do conceito, (...).

(...) Eu tenho uma ... perceção, da forma, como decorre (...), por uma visão técnica que se tenta muito facilitar, operacionalizar, aligeirar e depois tenha a outra visão, que é a última instância de intervenção, que é perceção jurídica, já para dirimir conflitos, que surgem com, não muita regularidade, se nós tivermos em consideração o universo.”

### **3.2.2 Apresentação, análise e discussão dos dados dos Entrevistados**

Na análise da Sessão II da entrevista semiestruturada, relativamente à ADD, os Diretores Regionais responderam com a sua opinião pessoal às 21 questões que fazem parte desta secção, sendo estas analisadas descritivamente, assim como os resultados empíricos resultantes das entrevistas efetuadas segundo as categorias e subcategorias identificadas na matriz da tabela de categorização. Esta matriz foi construída segundo o guião da entrevista (anexo!). Destacamos que a presente investigação sobre o processo

de ADD tem como objetivos desencadear a reflexão sobre a problemática em estudo e quais as perceções que os Diretores Regionais têm acerca do processo de Avaliação do Desempenho Docente a decorrer na Região Autónoma da Madeira.

Deste modo, analisámos os resultados das entrevistas, por categoria e subcategorias respetiva, apresentando, sempre, as perceções captadas de cada diretor entrevistado.

**Categoria:** Interação dos Intervenientes no processo de ADD.

**Subcategoria:** Promoção da interação dos intervenientes no processo de avaliação. O atual modelo promove a interação dos intervenientes num grau de flexibilidade razoável e, embora retire peso à decisão por parte da tutela, esta tem de exigir, regularmente, às escolas que correspondam às expetativas para suprirem as necessidades nelas diagnosticadas, como refere Alves (2004):

(...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade, alterações económicas, sociais, políticas e culturais originalmente diferentes conceções de educação e conseqüentemente diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação (p. 31),

sendo essa abordagem baseada em ações amplas

(...) que abrange o quotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planeamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (Hoffmann, 2008, p. 17)

JM – “Que estão ligados, eu diria que sim, que a perspetiva era promover a interação dos intervenientes.

E este modelo, (...) visava promover essa interação, quer em termos formais, (...) derivados do modelo legal, quer em termos informais que resulta dos autores, da ação dos autores.”

AL – “(...) essa interação, neste momento, faz-se na operacionalização da avaliação”.

**Categoria:** Desenvolvimento profissional com o processo de ADD.

**Subcategoria:** O contributo da interação dos intervenientes no processo de ADD para o desenvolvimento profissional e a ocorrência de partilha de conhecimento e competências.

Em termos do contributo sobre o impacto da ADD no desenvolvimento profissional dos intervenientes, as opiniões divergem e os dois entrevistados revelaram que esse impacto foi visto, apenas, como mais uma tarefa administrativa e burocrática. Uma vez que, enquanto decorra o processo de recuperação do tempo de serviço, o modelo atual não incorpora as exigências impostas na conceptualização, pois os docentes não trabalham em prol da partilha de conhecimentos e competências entre eles, para a promoção das boas práticas letivas. Referem, inclusive, que este processo, no ponto em que está não os motiva. Ou seja, o processo de avaliação do desempenho docente não se tem traduzido num processo de desenvolvimento profissional pelo facto dos docentes não se sentirem reconhecidos pelo seu empenho profissional, consubstanciando-se, mais, como uma tarefa irrelevante para o seu desempenho profissional. A avaliação em si mesma é feita por obrigação e sem regalias obtidas no final. Por isso, não tem tido muita influência no exercício da prática docente, porque a desmotivação é notória entre a classe. O desenvolvimento profissional dos professores como refere Day (1999) “(...) depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente (...)” (pp. 15-16), por isso, Gresle (1990) defende que o desenvolvimento profissional é

A especialização do saber, que traz consigo uma definição precisa e autónoma das regras da actividade; uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas; um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao controlo dos seus pares. (p. 197),

já que “(...) exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira (...)” (Gresle, 1990, pp. 15-16)

JM – “(...), eu diria que do ponto de vista concetual, essa interação devia contribuir para o desenvolvimento profissional dos intervenientes, bem como visava promover quer uma partilha de conhecimento e de competências entre os mesmos. Isto ponto de vista conceitual, mas para que tal acontecesse, isso dependia da prática das

atitudes dos autores no processo. Uma coisa é o meramente legal, outra coisa é a prática (...) dos autores (...).”

AL – “(...) a relação entre avaliador e avaliado, por força do processo, a forma como está montado, o avaliado só pode apresentar-se ao avaliador, munido de formação, essa é uma condição para progressão e para se submeter à avaliação.”

“Agora, se o processo avaliativo em si, (...), se contribui neste momento para uma melhoria do desempenho tenho dúvidas, e porquê?? (...) um processo avaliativo não pode prescindir de aulas observadas. (...) Ele faz-se por via da formação, sim, mas também se faz por via do acompanhamento das aulas (...).”

**Categoria:** As mais valias do Processo de ADD.

**Subcategoria:** O processo de ADD adquire mais valias com o envolvimento dos intervenientes. Relativamente às mais valias, foi unânime a opinião dos entrevistados em afirmarem que este novo modelo da ADD trouxe novidades ao panorama educativo. De uma forma geral, mudaram-se alguns conceitos, sendo determinante o fator progressão na carreira, como instrumento de motivação para os docentes, pois, “cada docente torna-se o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade (...)” (Gonçalves, 2009, p. 25).

JM – “(...) este processo pelo menos despoletou uma reflexão sobre a prática pedagógica, do docente e organização da escola no quadro do seu projeto educativo. Nem que seja por isso, acho que é uma mais-valia (...)”

AL – “(...) aquilo que está registado nos papéis era a forma como se pretendia fazer, mas depois não há verificação da forma como efetivamente foi feito. (...) o desenvolvimento profissional, se faz apenas pela formação, porque ela continua a ser obrigatória. Parece mais justo, mais equilibrado, mas o desenvolvimento só se fará, pela formação, não se faz pela outra dimensão da inter-relação entre avaliador e avaliado que desapareceu.”

**Categoria:** Conhecimento de todo o Processo de ADD.

**Subcategoria:** A importância de os intervenientes conhecerem todo o processo de ADD. Foi unânime a opinião dos entrevistados, ficando bem claro que os intervenientes têm que conhecer o processo de avaliação docente, sabendo de onde provêm a coordenação, a monitorização e a organização do processo. Conhecendo o plano de ação para o processo avaliativo, desde a sua calendarização, a definição dos avaliadores e a atribuição das quotas e os instrumentos utilizados para avaliação. Como o processo de avaliação é “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” (Pacheco, 2001, p. 128), torna-se fundamental conhecer tudo o que envolve esse processo.

JM – “(...) é fundamental o conhecimento do ponto de vista estrutural do processo de avaliação, de forma a perceber quais são as mais valias, mas também perceber os constrangimentos.”

AL – “Sim, sim, é absolutamente imprescindível que o avaliado conheça o processo de avaliação, (...) se conhecer pode exercer os seus direitos, (...) os avaliados quando percebem o processo é muito mais pacífico, aceitá-lo, compreendendo, do que aceitá-lo, desconhecendo em absoluto qual é o processo. Por isso sim, é importante que todos conheçam o processo!”

**Categoria:** Cursos de Formação na área de avaliação docente.

**Subcategoria:** A importância de os intervenientes possuírem cursos de formação na área de avaliação docente. Os dois Diretores Regionais (que foram intervenientes na implementação da ADD) foram unânimes relativamente a necessidade de haver formação dos intervenientes (quer sejam avaliadores ou avaliados<sup>9</sup>, na área de avaliação docente. Referiram que é fundamental e importante, neste processo de implementação da avaliação, os intervenientes serem detentores de formação na área, referindo que essa formação foi promovida pela Secretaria Regional da Educação. Entendeu-se, assim, que essa importância advém do facto da formação, em termos de legislação, lhes dar conforto no desempenho dos diferentes papéis, quer de avaliadores, quer de professor avaliado, pois a aquisição dessa formação

(...) constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação. Não convém implementar um sistema de avaliação sem que os membros da organização conheçam bem os seus objectivos e efeitos na gestão de pessoas, assim como os procedimentos a utilizar no processo de avaliação (Caetano, 2008, p.105).

JM – “Sim. Acho relevante, considero importante. A frequência de cursos de formação na área da avaliação docente, mas também outros cursos de supervisão pedagógica, de administração escolar (...).”

AL – “Sim, (...) se os avaliadores ficam pela formação, dotados potencialmente de melhor capacidade e mais justa, mais adequada de intervenção avaliativa, os avaliados conhecendo o processo, potencialmente serão menos contestatários porque percebem o que está a acontecer.”

**Categoria:** Perfil do Avaliador Interno.

**Subcategoria:** As características e as atitudes que é importante fazerem parte do perfil do Avaliador Interno. Os Diretores Regionais salientam o facto de estes serem escolhidos segundo critérios legais, premiando as formações profissionais na área específica, mas salvaguardam algumas características pessoais a fim de não existir mal-estar entre o professor avaliador e docente avaliado, evitando constrangimentos, quer no processo, quer nos docentes, regendo-se por uma conduta ética, moral e deontológica. Como refere Baptista (2011) que os avaliadores têm que estar munidos de “(...) dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça e solidariedade. (...) se deve poder dizer que é uma pessoa de princípios e de valores.” (p. 7)

O avaliador deve encarar este processo com 4 princípios como defende Marques (2013)

- Rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objectivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização.

- Esclarecimento prévio sobre o papel de cada actor e respectivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos directamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados.
- Diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adoptando uma visão ampla e complexa de “evidência”, capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interactivo do desempenho docente.
- Transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático” (p. 31),

criando um “clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial empática, colaborativa e solidária (Alarcão e Tavares, 2003, p. 61)

No entanto, o avaliador deve antes de mais saber ouvir, “(...) porque saber ouvir é valorizar os seus colegas como pessoas e profissionais (...)” (Reis, 2011, p. 17), este deve, ainda, “desenvolver capacidade de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível.” (Reis, 2011, p. 17)

JM – “É claro, aos requisitos legais de estarem integrados escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ser titular de formação em avaliação de desempenho e supervisão pedagógica, e detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito de formação docente como modo na avaliação de desempenho, igual ou superior a de, queria dizer que estas últimas duas na actual alteração legislativas podem ser excepcionalmente afastadas, mas o que eu queria dizer para além das uma coisa são os requisitos legais. E, mas acho que também a nível do perfil propriamente dito acho que são importantes como características do avaliador interno, o rigor, o bom senso, a ponderação e o pautar-se pelo interesse público da organização par escola.”

AL – “(...) as características para mim, experiência profissional é fundamental ter passado pelos processos, ter vivido a profissão, ter formação específica que lhe atribua competências para ser avaliador e depois do ponto de vista da atitude, é muito difícil, o avaliador, deve ter uma atitude, e pelo que consta em França, pelo que eu li em França

tem uma atitude de intervenção inspetiva de verificação e distanciamento. É o conceito que nós temos é mais benevolente e paternalista, atitude certa, seria de apoio, de orientação profissional (...).”

**Categoria:** Supervisão da avaliação.

**Subcategoria:** O atual modelo faz a diferenciação de supervisão da avaliação. Os Diretores Regionais destacam o facto de haver uma distinção entre Supervisão e a componente de Avaliação Externa. Estes conceitos são claros, tendo-se esbatido a visão negativa que assombrava este processo. No entanto, é amplamente referido, pelos dois diretores, a importância dada à Componente de Avaliação Externa, como uma componente de interesse e de grande relevância para a execução perfeita de todo este processo avaliativo, porque a supervisão tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”( Alarcão & Tavares, 2003, p.16), implicando numa “(...) atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Os professores encaram a avaliação externa da mesma maneira que Vieira (1993), define supervisão, “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28). sendo assim, torna-se fundamental

“(...) que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19). Os mesmos autores referem, pois, que a supervisão é um processo de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva” (Alarcão e Roldão, 2010, p. 54), vista “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve dois sujeitos” (Marchão, 2011, p. 1)

JM – “E na verdade, se nós partimos da natureza etimológica do termo supervisão que atende aos dois itens de raiz legislativa, super sobre visão vé, nós temos que é estas funções de supervisão estão atribuídas no modelo endereçado a todos, conselho pedagógico.”

AL – “A supervisão pedagógica, a meu ver, estará, deverá estar preocupada com as formulações da pedagogia numa visão macro, e enquanto que a avaliação é uma intervenção direta e objetiva, eu pois aqui numa, anotação prévia, a supervisão pedagógica dirige o foco de atenção para a dimensão pedagógica, ou seja, a análise das teorias e das práticas. Que operacionalizam os processos de ensino, aprendizagem, a supervisão é uma Visão sobre aquilo que está a ser a prática (...).”

**Categoria:** Avaliação entre pares.

**Subcategoria:** A avaliação entre pares no atual modelo provoca constrangimento entre os pares, ou acarreta benefícios.

Para os entrevistados, o modelo de ADD desvaloriza-se ao requerer burocracia excessiva na materialização de cada uma das etapas. Ao mesmo tempo põe em evidência o descontentamento que impera entre os docentes por ser um processo em que são impostos papéis, nem sempre ambicionados, a cada um dos intervenientes, o que, inevitavelmente, condiciona a avaliação entre pares. Na sua essência, este processo foi idealizado para beneficiar os docentes, acrescentando mais valias à sua prática letiva, pois pressupunha que da sua aplicação decorriam um crescimento e valorização profissionais. A avaliação entre pares apresentava-se, nesse quadro, como um aspeto positivo e considerava-se como fundamental para a realização de uma avaliação eficaz, ao mesmo tempo que exigia o respeito pelos princípios da honorabilidade, equidade e transparência, onde os objetivos a serem atingidos eram apresentados de forma clara e concreta. Essa transparência traduzia-se, por exemplo, no constante feedback entre avaliador-avaliado, uma vez que este é “(...) indispensável à boa continuação dos trabalhos, mas também para refletirem sobre o caminho percorrido e decidirem sobre os caminhos a seguir (...)” (Trindade, 2007, p. 130).

Este tipo de avaliação provoca constrangimentos, mas,

(...) oferece um vasto leque de oportunidades, pois são os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria. (Fernandes, 2008b, p. 23).

No entanto, a confiança entre os pares é fundamental, se (...) a confiança não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa. É preciso, pois, que os sujeitos de avaliação se disponham a confiar uns nos outros, honrando desse modo o encontro interpessoal e a própria função avaliativa. (Baptista, 2011, p. 35)

JM – “(...) nós todos sabemos que o mundo não é perfeito e sabemos que a avaliação é aquilo que os autores fizeram do respetivo modelo. O que nós, o que pode resultar como sabe bem, por vezes constrangimentos no âmbito das relações entre pessoas. Bem com, e quando estamos na fixação de quotas na atribuição das menções mais elevadas, isto são as, digamos, os calcanhares de Aquiles.”

AL – “(...) se situa entre pares, e neste momento, embora se esteja previsto que se recomende, sobretudo que o avaliador esteja num escalão superior ao avaliado é o, que está lá no articulado até para não faltarem a avaliadores, é preferencialmente num nível diferente, mas aceita-se que esteja no mesmo e se ele está na mesmo, mesmo patamar, o reconhecimento por mérito do desempenho do avaliador e que por via desse mérito. Permite que ele atribua a avaliação, não é reconhecido por parte do avaliado, isto potencia o conflito.”

**Categoria:** Autonomia das Escolas no processo de ADD.

**Subcategoria:** Destacar a autonomia consagrada às escolas neste processo. Aferir se a autonomia contribui para um processo justo e se essas regras a seguir no processo avaliativo foram bem delineadas, garantido a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional.

Os entrevistados concluem que as mudanças ocorridas com a aplicação do novo modelo ADD alcançaram níveis de execução satisfatórios, e que facilitaram e harmonizaram a operacionalização de todo o processo. Para isso, foram consolidados regras e mecanismos de execução que contribuem para um processo, com regras bem definidas, que garantem justiça, transparência, equidade no processo e promovem o desenvolvimento profissional, já que

(...) a avaliação dos professores poderá ser uma actividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes, ou

poderá ser um veículo importante de comunicação e discussão dos objectivos organizacionais e profissionais e de estímulo ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os seus resultados dependem da forma como for concebida, planeada e concretizada (Curado, 1997, p. 202).

Os entrevistados encaram o processo de avaliação, da mesma perspectiva que Fernandes (2008a), pois o autor sugere que o processo satisfaça o princípio de transparência, com critérios claros, simples e relevantes, sendo a relação entre avaliadores e avaliados estabelecida com clareza, não esquecendo que o principal objetivo da avaliação é a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Os avaliadores devem exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências, sendo a simplicidade uma constante em todas as fases do processo avaliativo. E não pensar que se pode avaliar tudo. O processo de avaliação só terá credibilidade se a avaliação se basear em critérios claros e processos e fontes de recolha de informação diversificados, tornando-se importante recorrer a triangulação de avaliadores, de métodos e de processos de recolha de informação, tempos e contextos. A utilidade a dar às conclusões/recomendações da avaliação deve estar clarificada desde o início do processo, sendo a participação tão informada de todos os que têm interesse neste processo quanto possível, sendo uma condição essencial para que processo avaliativo possa ter sucesso. Não esquecendo que todo o processo deve ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo seja justo.

JM – “Entendo que a autonomia é relevante porque autonomia é relevante? Porque afasta a lógica, uniforme e burocrática. Porque as escolas são todas iguais, mas ao mesmo tempo são todas diferentes. O que é que foram fixados, do ponto de vista legal, foram fixados. (...) As regras que por vezes são imperfeitas. (...) essa lógica uniforme e top down se fossemos por aí, se não fosse por um caminho de autonomia. Que foi fixado uma matriz porque senão haveria uma desregulação total, mas se fossemos por aí, não valorizaria a identidade de cada escola, no seu projeto educativo e, portanto, quando estamos a falar de avaliação, temos que falar também de autonomia das escolas.”

AL – “Em absoluto sim. E as escolas, com o conhecimento que têm do terreno, serão as mais capazes de aplicar, de escolher os seus avaliadores, se o fizerem em função

de perfil de competências. (...) Portanto, o processo tendencialmente mais justo, se forem as escolas a desenvolver porque conhecem o seu universo, mas também potencialmente mais conflituoso, por falta da tal estrutura hierarquizada que não existe e que por via, por força, do facto de estar tudo horizontalizado, (...) entre professores.”

“(...) nota prévia, as escolas não tiveram muita autonomia. Nós criámos as grelhas, nós criamos os procedimentos, nós demos as orientações, basicamente, eles atuaram e de forma igualizada, segundo padrões de atuação delineados pela administração, eles não tiveram neste, neste processo, até ao momento, eles não tiveram autonomia, tiveram autonomia e não tiveram para escolher o modelo, não tiveram para escolher as soluções de avaliação, têm autonomia para escolher os avaliadores, os avaliadores que são a chave mestra do processo, todo o perfil e a atitude, mencionámos há bocado, isto é, escolhido pelas escolas. E aí tem que haver, é autonomia que neste momento lhes resta, mas antes da autonomia da escola, houve, por parte da Administração Escolar, da nossa parte, uma preocupação de igualizar os processos, para não termos injustiças, na aplicação da avaliação, nem termos, de repente aquilo que eu senti no início, que era pessoas disponíveis para ser avaliador.”

**Categoria:** Relações Interpessoais.

**Subcategoria:** O atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes. Relativamente a este facto os diretores são unânimes quando dizem tratar-se de um assunto “sensível”, referindo que o processo de ADD representa novos desafios aos docentes, prevendo a ocorrência de uma disputa para a obtenção do mérito profissional para a progressão na carreira. Esse fator acarreta desconfortos nas relações intrapessoais, por ser algo novo. No entanto, com o passar dos anos, os diretores veem essa relação evoluir positivamente, deixando para trás os ressentimentos, tornando-se numa relação de aproximação, conhecimento entre docentes, com o intuito de partilhar informação e fortalecer a confiança entre eles neste processo. Promove, ainda, uma relação sem constrangimentos, com base na cooperação, na partilha de experiências, por forma a levar os docentes a crescerem e a desenvolverem-se enquanto professores, como refere Fernandes (2009), numa clareza de procedimentos, através de uma refletida definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes. O mesmo autor afirma “(...) que o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes

dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo."(Fernandes, 2009, p.22)

JM – “Eu acho que que tudo depende do comportamento dos autores. Porque a escola é uma organização, como sabe, socialmente construída, e está condicionada por constrangimentos, obviamente, porque há, porque existe. Não podemos esconder nem escamotear, nem devemos, devemos ir ao fundo da questão (...).”

AL – “(...) sim, porque ele potencia o conflito, porque no imaginário coletivo, aquilo que estava interiorizado é que a avaliação era uma coisa má (...). Não foram e muitos, nem generalizados, mas houve escolas onde a inter-relação das pessoas, na generalidade, avaliados e avaliadores e outros sofreu, modificações e ficaram ressentimentos e ficaram por força da avaliação (...).”

**Categoria:** Benefícios do processo de ADD.

**Subcategoria:** Os benefícios que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes. Neste aspeto os diretores têm uma perspetiva comum, ressaltam que existem benefícios, ou seja, “Um benefício direto e inultrapassável”. O processo de ADD ser repensado e haver progressão na carreira. Os diretores classificaram este processo como um processo menos burocrático, mais adaptado à realidade dos docentes, reconhecer o trabalho efetuado por estes em três dimensões. O atual modelo veio mudar, de uma forma geral, alguns conceitos o que, conseqüentemente, levou a uma forma diferente de atuação, dando condições para os professores poderem progredirem na carreira. Neste sentido, “a avaliação do desempenho docente reflecte a maturidade ética e deontológica da profissão, obrigando a que o acto avaliativo seja vivido pelos professores com sentido de profissionalismo” (Baptista, 2011, p.31), criando “(...) uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes 2008a, p.29).

O atual processo de avaliação é visto pelos intervenientes e por Fernandes (2008a) como um processo proveitoso e exigente na melhoria das competências e desempenho dos docentes, alcançando um equilíbrio judicioso entre uma perspetiva de desenvolvimento profissional, mais contextualizada, e uma perspetiva de

responsabilização, mais estandardizada e mais unificada em medidas de desempenho e de eficácia, num intuito de progressão na carreira docente, mobilizando e motivando os “professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (Moreira, 2009, p. 39).

JM – “(...) permitia repensar a avaliação de professores, ou seja, saímos de uma lógica de se olhar de um relatório que não servia muito, para um modelo de avaliação que, pelo menos, veio lavar a questão da avaliação dos professores e só estamos a refletir sobre a avaliação dos professores, ao mesmo tempo nós estamos a repensar a escola tal como a conhecemos.”

AL – “Como estava previamente regulamentado, que só havia progressão docente se houvesse avaliação, a avaliação, foi necessária que se tivesse de operacionalizar para garantir a carreira docente, este é um benefício incontornável, porque houve recuperação, tempo de serviço, (...), a avaliação está a ter uma cadência muito maior, (...), ela, pretende criar condições para depois as pessoas evoluírem na carreira, portanto, houve claramente nesta perspetiva de evolução na carreira, houve claros benefícios (...).”

**Categoria:** Processo de ADD eficaz.

**Subcategoria:** A eficácia do atual modelo, efetuar adequações ou criar um novo modelo. A questão de os professores gostarem (aceitarem<sup>7</sup> se sentirem agradados) com a atribuição causa algum desconforto nos nossos entrevistados. No entanto ambos, referiram que, como qualquer modelo, há sempre aristas a limar. Os diretores estabeleceram uma comparação com o anterior modelo e têm a perceção que se assistiu a vários níveis de mudança. Um dos entrevistados veio reforçar a importância da observação das aulas como fator de extrema importância para a operacionalização integral do atual modelo. Os entrevistados entendem este processo de avaliação, como transitório. “Nada é definitivo. A este conceito está associada à ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...)” (Leite, 2001, p. 5).

Relativamente à questão de se saber se os professores gostam de ser avaliados, estes referem que é como em todas as circunstâncias e em todos os processos, uns sim outros não, já que

a avaliação pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor, daqui resulta que diferentes concepções do trabalho do professor implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor. Implícitas nas diferentes concepções do trabalho do professor encontram-se diferentes noções de objectivos educacionais, de planeamento das actividades, de comportamentos interactivos e de actividades de auto e hetero avaliação (Simões, 2002, p. 12).

Consideram, ainda, que muitos professores apresentam alguma “resistência” ao serem avaliados. No entanto, um dos entrevistados afirma que o docente que é empenhado (resultando desse empenho um profissional de excelência) gosta de ser avaliado. Scriven (1997) acrescenta que os bons profissionais evidenciam atributos que se considerem de qualidade, nomeadamente “(...) os seus conhecimentos na sua área de especialização; as suas competências avaliativas; as suas capacidades para ensinar, as suas qualidades intelectuais e pessoais; e o seu valor, ou seja, a utilidade da sua atuação para a escola” (Scriven, 1997, p. 124)

JM – “(...) os modelos não são estáticos e acompanham a evolução da escola, não pode ser outra coisa. (...) é o facto de a avaliação estar condicionada pela progressão da carreira e isto pode causar constrangimentos ao modelo, isso é, a pedra mais sentida (...)”

AL – “Eu penso que este modelo é concebido como estava inicialmente, com observação de aulas, era mais justo, mais adequado, mais eficaz. A perda de eficácia do modelo, embora eu reconheça e aceite que neste momento não há condições para fazer aulas observadas, que elas tinham uma cadência anual, era impossível até de calendarizar, mas um modelo (...)”

**Categoria:** Trabalho colaborativo no processo de ADD.

**Subcategoria:** existe trabalho colaborativo no atual modelo? Sim, essa exigência esta presente no normativo, mas não ocorre na prática. Neste aspeto, ambos concordam e afirmam que um ato, que avaliam como sendo de fácil execução, não ocorre de acordo

com aquilo que estava “desenhado” na sua essência, aquando da concetualização deste modelo. No quotidiano das escolas, referem, o trabalho colaborativo, efetivamente, não ocorre.

O trabalho colaborativo segundo Roldão (2007), não consiste apenas em agrupar os docentes em torno de um projeto/objetivo comum, consiste, sim, em delinear uma estratégia e operacionalizá-la na prática. Essa articulação e reflexão conjuntas possibilitarão o alcance de melhores resultados, uma vez que a colaboração ajudará à inclusão de vários saberes particulares e à agilização de numerosos fatores. Já Hargreaves (1998) alude à reflexão das culturas colaborativas nas escolas como uma das heresias mais salientes da mudança educativa, já que, nas escolas, vive-se uma cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. O mesmo autor refere-se a essas mudanças, como mudanças chave na cultura das escolas, que o processo de avaliação de desempenho docente evidencia. No entanto, essas mudanças “(...) têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, (...) a colaboração e a colegialidade (...) consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores.” (Hargreaves, 1998, p. 209)

Segundo Roldão (2007) a essência do trabalho colaborativo deve seguir 3 princípios:

- (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas),
- (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns e, ainda, (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros” (p.27).

O processo de ADD contempla o trabalho colaborativo como um “(...) pequeno passo para que a interdisciplinaridade ocorra no ambiente escolar, quer entre os próprios educadores, quer entre os educadores e educandos e educandos entre si” (Correia, 2004, p. 159).

JM – “ (...) está presente no modelo, por exemplo, quando o docente participa na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, nos órgãos de gestão das escolas e demais estruturas educativas, quando o docente, participa em projetos de trabalho colaborativo na escola, quando apresenta propostas que contribuem para um

melhor desempenho da escola, quando participa em propostas de investigação e inovação da escola, em projetos que também que visam o envolvimento da comunidade educativa e ainda projetos de natureza regional, social e Internacional relevantes, as escolas são modelos todos que consideram exemplos de um trabalho colaborativo entre os docentes e entre os docentes e a comunidade e que visem acima de tudo, a melhoria da resposta da escola.”

AL – “Não, não há trabalho colaborativo! (...) o trabalho colaborativo é importante por parte dos avaliadores, particularmente dentro de cada escola, porque cria um standard de intervenção e se faz esbater injustiças. E uma avaliação só será correta e coerente se for justa, porque senão ninguém (...) a reconhece.”

**Categoria:** Novas Dinâmicas do Processo de ADD.

**Subcategoria:** O atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente. Neste aspeto ambos estavam em concordância, pois o processo da ADD tem um grande impacto na rotina docente, repensando as suas práticas. Este modelo premeia os docentes que se esforçam e que trabalham, reconhecendo os que têm melhor desempenho, promovendo o mérito. As três dimensões avaliativas vieram trazer essa nova dinâmica ao trabalho docente, pois os professores começaram a refletir e a repensar sua prática docente, adquirindo formação profissional contínua e olhando para esta como um

(...) conjunto de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados aos exercícios das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos (...)” (Rodrigues, 2006, p. 63)

Já os autores Pacheco e Flores (1999), olham para a formação contínua com dois propósitos/objetivos fundamentais na vida de um professor, o “(...) de aquisição de novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo” (p. 126), pois

“o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação

permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores”. (Formosinho, 1991, p. 238).

JM – “(...) sim, acho que produzia uma reflexão sobre as práticas do docente, sobre a escola como organização educativa e nas práticas do docente, um repensar as próprias dimensões. (...) atribuir aquilo que é chamado efeitos (...) “Caixa de ovo” ou o efeito da balcanização da escola.”

AL – “Sim. Trouxe novas dinâmicas (...) a articulação entre o projeto do professor e o projeto educativo traz efetivamente novas dinâmicas, e novas preocupações de coerência ao projeto da escola e ao projeto de cada professor.”

**Categoria:** Competências da SADD.

**Subcategoria:** As competências que o órgão de gestão encontra nos elementos SADD. Ficou bem claro que o papel da SADD no processo de avaliação docente é de coordenação, monitorização e organização, estando a equipa envolvida neste processo avaliativo, desde a sua calendarização à atribuição das quotas. Está, também, envolvida no processo de construção dos instrumentos de avaliação (seguindo as diretrizes superiores), que constituem uma mais-valia na regulamentação e controlo de todo o processo, porque a avaliação está articulada com uma escolha entre várias alternativas. A avaliação é, nesse sentido, 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” (De Ketelle, 2010, p. 10). Não esqueçamos, ainda, que a avaliação de professores “envolve pessoas numa interação em contextos particulares, detentoras de práticas e políticas próprias que envolvem a natureza daquilo que está a ser avaliado” (Alves, 2013, p. 41). Sendo esta feita por e para seres humanos, quer no papel de avaliadores quer no papel de avaliados, como refere Fernandes (2008a),

“(...) 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),  
uma equipa reguladora de todo o processo pois avaliar requiere demanda. Essa equipa é a SADD.

JM – “(...) o papel é fundamental. (...) espera-se aos elementos desta equipa rigor, ponderação, competência, trabalho colaborativo e, acima de tudo, será norteados por um interesse Público.”

AL – “(...) a experiência profissional, a atitude de isenção, distanciamento e equidade. (...) uma espécie de conselheiros do sistema, e referenciais que regulam e que condicionam positivamente o sistema para a sua boa atuação, e, este grupo seria, também aquele que, promoveria a transparência do processo. Um processo é bom se ele for transparente, se eu avaliado conhecer quais são os objetivos e porque é que estou, se está a ser feito desta forma, se ele for obscuro, se for encoberto.”

## **Parte IV- Considerações Finais**

### **4.1 Síntese Conclusiva**

Como supracitado nesta investigação, o processo de ADD é um tema que, nos dias de hoje, tem gerado bastante tumulto no seio da classe docente, que vê este processo, simultaneamente de forma positiva e de forma negativa. Esta ambivalência valorativa, muitas vezes acontece por muitos professores desconhecerem o processo e a forma como são avaliados.

Torna-se necessário que os professores conheçam primeiro o processo pelo qual estão a ser avaliados para que, depois ocorra uma reflexão que potencie uma melhoria das funções e das suas práticas docentes.

Reafirmar o reconhecimento do desempenho (podendo ser só um reconhecimento verbal), é essencial, pois uma pessoa reconhecida pelo seu trabalho sente-se valorizada e os professores carecem desse reconhecimento e dessa valorização. Assim, o processo de ADD é uma ferramenta imprescindível à implementação de uma cultura de excelência no seio escolar. Segundo Afonso (2016), a avaliação docente pode relacionar-se com o

projeto de ação e de aperfeiçoamento da escola de diversas formas: pode ser vista para fins de benfeitoria, como parte de avaliação escolar interna; pode ser compreendida como a ajuda de cada professor para a melhoria da escola; e pode, ainda, instituir a ligação com o plano de desenvolvimento da escola, ao competir para detetar as áreas onde o progresso profissional de cada professor deve incidir. O mesmo autor refere que,

(...) a filosofia e os propósitos do modelo, que são baseadas na avaliação, determinam o papel e as funções da avaliação de professores num processo de tomada de decisões das políticas educativas, isto é, explicam por que motivo se avaliam os professores, o que tem um efeito direto sobre as expectativas de rendimento que se criam acerca destes profissionais, expectativas essas que têm de ser congruentes comos procedimentos de avaliação. (Afonso, 2016, p. 64)

A escolha desta temática de investigação teve como propósito conhecer o envolvimento dos professores no processo da ADD. Esse envolvimento foi analisado e interpretado tendo em conta os instrumentos de recolha de dados e os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da investigação por nós empreendida.

É fundamental os professores estarem envolvidos no processo para que, assim, possam olhar para ele como meio de potenciar ou promover a aprendizagem e de estimular o desenvolvimento profissional, deixando para trás aquele olhar cheio de temores e de angústias que foi permanente no seio dos professores quando ocorreu esta modificação no processo avaliativo.

O atual processo de avaliação docente, quando surgiu, provocou um olhar de descontentamento por parte dos professores, por estes acharem que era uma perda de tempo, provocando a natural e conseqüente desmotivação na classe. As quotas vinham provocar competitividade e separação. Não visionando as verdadeiras potencialidades deste processo não o encaravam como uma ferramenta que vinha melhorar a prática dos professores e, por conseguinte, trazer qualidade ao ensino, através do desejado desenvolvimento profissional da classe docente.

Com este estudo, conseguimos sentir que o atual processo de avaliação ainda é um processo polémico e verificamos que os intervenientes não se sentem envolvidos, ficando, ainda patente que existe um relativo desconhecimento sobre o verdadeiro objetivo deste processo, e que a componente externa, atualmente suspensa, é a chave-mestra, a peça fundamental para que este objetivo seja alcançado.

O presente estudo proporcionou uma reflexão acerca do processo implementado, havendo uma distinção entre o que foi concetualizado e o que está a ser operacionalizado, ajudando a delinear eventuais novos caminhos a pisar nesta temática, para que assim, possamos seguir, atenciosamente, o momento que a operacionalização alcança o idealizado na concetualização deste regime de avaliação.

Denotou-se que este processo contribuiu para uma melhoria da perceção das verdadeiras práticas do avaliador interno, entendendo que este tem um impacto no ambiente afetivo-relacional dos professores avaliados, contribuindo, também, para uma prática reflexiva no processo de desenvolvimento profissional.

No desenvolvimento deste estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa que pretendeu alcançar certos objetivos:

1. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
2. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
3. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
4. Definir um perfil de Avaliador Interno.

As principais conclusões deste estudo, são apresentadas de forma sequenciada, em anuência com os objetivos de investigação mencionados no capítulo II. Ressalvando o carácter metodológico que está implícito neste estudo, pretendeu-se aferir o impacto do fenómeno avaliativo, enquanto promotor do desenvolvimento profissional, do trabalho entre pares e do trabalho colaborativo dos intervenientes. Para que tal acontecesse, foram escolhidos uma Escola Básica e Secundária e dois Diretores Regionais envolvidos no processo. A Escola Básica e Secundária foi escolhida com a finalidade de conhecer a perceção dos avaliadores internos e dos professores avaliados, sendo a perceção recolhida com recurso a uma base de inquérito on-line. Posteriormente, os dados fornecidos, foram arquivados, tratados e analisados. A entrevista foi concedida com o afincio de perceber qual a principal ideia da mudança preconizada por este processo, e se esta está a ser alcançada. Concluimos que quer os inquiridos, quer os entrevistados, têm apreciações concretas acerca da ADD, quer da ADD como um guia para a promoção do desenvolvimento docente, quer para o trabalho colaborativo, apresentando juízos de

valor. Nota-se que, na realidade, cada um sente o processo de forma particular e única. Não obtivemos, pois, resultados universais nesta investigação.

Sendo o atual modelo de avaliação de desempenho docente um modelo transversal e cooperativo, causa, contudo, alguns constrangimentos. Nele manifesta-se o enfoque da adequação dos professores à nova realidade, onde o desenvolvimento profissional é exigência feita aos docentes em vários domínios. Neste modelo de avaliação o professor tem um papel determinante nas relações interpessoais e na partilha de conhecimentos adquiridos. Esta mudança era necessária, já que a nossa amostra afirma que era importante refletir e analisar sobre as suas práticas letivas e que o fator humano é predominante e elementar na classe.

Notou-se, ao analisar o número de participantes nos inquéritos por questionários que os professores olham para esta temática com receio e como um obstáculo à progressão docente, havendo uma certa resistência por parte dos docentes em aceitarem as mudanças propostas e a exporem as suas perceções sobre o modelo.

O desenvolvimento profissional docente não acontece, infelizmente, desligado do processo de progressão da carreira, pois é este último o fator que motiva o professor a adquirir formação, a melhorar a sua atuação pedagógica e a refletir na necessidade de novas aprendizagens.

Com as entrevistas, facilmente nos apercebemos que a realidade do ADD não é a realidade presente na fase da concetualização. A realidade da ADD não evidencia clareza sobre os propósitos dessa fase, sendo a componente externa a responsável para que esses propósitos sejam clarificados e atingidos, pois os docentes olham para o processo avaliativo como um processo mecanicista e limitador das suas competências. Por outro lado, mantêm uma verdadeira inquietação face ao processo vendo-o como burocrático, gerador de conflitos, de injustiças relativamente a atribuição de quotas e, ainda, promotor de posturas individualistas, quer por parte dos avaliadores internos, quer por parte dos professores avaliados. Este processo é bastante complicado e rigoroso, mas é na base da componente externa, atualmente suspensa, que este processo promove novas dinâmica de cooperação, colaboração, partilha de experiências, estimulando a uma prática mais reflexiva, na aprendizagem, na formação, na coordenação docente, na participação empenhada e concretização dos projetos presentes no PAE.

## 4.2 Limitações deste Estudo

As limitações inerentes a este estudo, deixando de parte tratar-se de um período pandémico, basearam-se, essencialmente, no reduzido número de professores com funções de Avaliadores Internos e Professores Avaliados que participaram na investigação. Sendo estes, por natureza, pouco participativos nestas questões, no que toca à avaliação docente, estes não se quiseram envolver. O inquérito por questionário foi aquele em que tivemos maiores dificuldades em obter um elevado número de respostas dentro dos prazos por nós estabelecidos, sendo necessário dilatar temporalmente esse prazo. Também esta nossa investigação não foi uma exceção no que toca aos pedidos de autorização. Estes pedidos a nível de Secretaria da Educação, Inovação e Tecnologia levaram um tempo considerável a oficializar.

No decorrer do estudo, foi notório o aparecimento de algumas pressões, particularmente a delimitação de tempo para a recolha e análise dos dados, como já referimos anteriormente. O facto de os entrevistados se encontrarem em regime de teletrabalho, também não ajudou, estando os diretores ocupados com todas as tarefas inerentes às suas funções.

Tendo em conta que todas estas limitações, o estudo foi realizado com muita dedicação, persistência e empenho, para se alcançar o rigor científico desejado. Sendo as limitações olhadas como aspetos a melhorar, em investigações futuras, já que o processo da ADD é um tema que ainda se encontra “emaranhado” e que carece de muita investigação a ser realizada na área.

## 4.3 Conclusão do Estudo

A avaliação de desempenho docente é um assunto atual, por isso tem um papel importante na sociedade e no campo da investigação, havendo um acentuado interesse em estudar todo o processo que envolve esse fenómeno específico na área da educação.

Na nossa investigação, foi nosso designo assistir ao envolvimento dos professores no processo de ADD, uma vez que este é orientador do trabalho colaborativo, do desenvolvimento profissional e das relações interpessoais entres os intervenientes. A literatura sustenta esta nossa conclusão evidenciar que a avaliação docente é necessária para o desenvolvimento profissional do docente.

A conclusão do estudo patenteia em que medida se atingiram os objetivos a que nos propusemos no início, dando resposta às questões de investigação. No que diz respeito

às questões formuladas na nossa investigação, evidenciamos que tivemos respostas conclusivas. Assim, na questão principal de investigação: Como se articulam os processos de avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento profissional dos docentes?

Foi possível concluir através dos docentes inquiridos e dos entrevistados que a avaliação do desempenho docente provoca preocupações, já que os docentes não veem o atual modelo como um modelo que promove desenvolvimento profissional, pois não promove a partilha de experiências entre docentes, nem se encaixa num espírito cooperativo.

Relativamente à segunda questão: Que perceção os professores e os avaliadores internos têm sobre o processo de avaliação do desempenho docente?

É notório que os docentes e os dirigentes olham para o atual modelo como um modelo que não corresponde aos desejos dos professores, tendo em conta que estes encaram todo o processo, como causador de conflitos e de competitividade entre docentes para alcançarem a progressão tão ansiada na carreira. A atribuição de quotas é o fator principal para esse olhar apreensivo, já que é dos maiores obstáculos à avaliação, tornando o processo de ADD individual, afastando da perspetiva de colaboração e partilha de experiências presentes no normativo. A avaliação, que na perspetiva dos docentes inquiridos e dos entrevistados, é vista basicamente como um processo burocrático, realiza-se, essencialmente, através da elaboração de um relatório, feito com base nas premissas estipuladas pelo projeto docente, entregue em formato estandardizado no início do ano letivo, sendo este um recurso onde os professores avaliados se comprometem a atingir diversas metas que estão presentes no PAE. Conclui-se, assim, que o processo de ADD adota uma perspetiva reguladora de avaliação.

No que concerne a última questão: Qual o impacto da avaliação de desempenho docente na sala de professores?

Foi notório que os inquiridos e os entrevistados têm a perceção que o processo de avaliação docente provoca constrangimentos na “sala de professores”, já que os professores não olham para a avaliação entre pares como um processo de ajuda ao desenvolvimento do sentimento de partilha de informação acerca dos seus desempenhos, orientação mútua para o desenvolvimento e reconhecimento do trabalho desenvolvido. Ou seja, não o percebem como promotor da qualidade do ensino e desenvolvimento profissional dos docentes. Era pressuposto ocorrer, com o processo de ADD, a reflexão entre pares, a partilha e a autoavaliação, no entanto, isso não se verifica. Um dos

entrevistados anseia que o clima na sala de professores melhore quando a componente externa for reposta, trazendo seriedade e justiça ao processo, não sancionando quem quer trabalhar, mas sim incentivando a formação e o desenvolvimento profissional. O mesmo entrevistado, tem a mesma opinião que os docentes inquiridos. Considera que o processo de ADD se tornou um processo burocrático, sendo visto como um fator que desmotiva os docentes. O processo de ADD só se tornará eficiente na sua essência com o regresso da componente externa da avaliação, no fim do reposicionamento da carreira. Essa reintrodução levará a uma classe motivada em que todos os seus intervenientes têm a mesma perceção, proporcionando o seu (des)envolvimento profissional em prol do sucesso dos alunos, melhorando assim o ambiente da “sala de professores”, com docentes confortáveis com processo de ADD porque o entendem como mais justo, equilibrado e transparente.

De um modo geral, existe um desfasamento de opiniões sobre esta temática, mas podemos concluir que todo o processo deve apresentar, uma ligação mais ou menos evidente entre os elementos de avaliação e evidenciar um fio condutor, de forma a concretizar a avaliação de docentes e potenciar a autorregulação profissional, através dos documentos adotados pelas escolas. Para que isso aconteça, a elaboração dos documentos deverá ser participada por todos os intervenientes, mantendo assim, um comprometimento, destes com todo o processo de avaliação, onde a imposição por uma SADD ou por um Órgão de Gestão gera atualmente um ambiente de incerteza e de retraimento entre colegas, desvirtuando assim o objetivo de promoção da melhoria e qualidade do trabalho docente, e desenvolvimento profissional. Considerando assim, que o envolvimento de todos os intervenientes no processo avaliativos dos docentes é de extrema relevância e determinante para o sucesso deste.

A desmistificação do processo avaliativo tonará este mais eficiente e menos polémico. Outra situação que ocorre no atual modelo e com a qual os professores se sentem constrangidos é a passagem do 4 e 6 escalões, nos quais se encontra o processo de quotas. Esta situação causa descontentamento na classe docente, já que alguns professores ficam retidos nos mesmos a espera da “sua vez”, ficando prejudicados no posicionamento da carreira docente.

Quer avaliados quer avaliadores, deverão contar com um processo de avaliação, que contenha parâmetros universais, sendo importante a definição clara de indicadores para cada parâmetro bem como os descritores de cada nível a atribuir, para que a avaliação

atribuída seja uma avaliação justa, independentemente do estabelecimento de ensino que esteja a lecionar, ou do avaliador que tenha.

#### **4.4 Sugestões para Futuras Investigações**

Foi nossa intenção, com esta investigação, conhecer a perceção dos professores sobre esta temática e determinar o grau de envolvimento dos professores no processo de ADD. Percecionamo-la positivamente. Desta forma, pensamos que seria tentadora realização de outros estudos. Seria profícuo investigar mais sobre esta temática que norteou o nosso trabalho, sobretudo ao nível da conceção e da operacionalização, analisando esse envolvimento e essa perceção em mais escolas da região, não nos restringindo a apenas uma. Dessa forma, poderíamos clarificar, com mais precisão, esse envolvimento no processo de ADD, tendo em conta todas as suas potencialidades, visionadas na fase de conceção e implementadas na fase de operacionalização. Seria pertinente “descer” o nível de ensino das escolas e analisar também essa perceção nas escolas básicas. Será que a implementação é igual noutros ciclos de ensino? Será que os professores se sentem envolvidos nesse processo? Levar os professores a refletir, a manifestar a sua perceção desta realidade seria vantajoso, julgarmo-nos. Será que utilizam os seus instrumentos de avaliação? Encaram este processo com as mesmas conceções? Achamos que seria vantajoso entender como os professores reagem ao sair da zona de conforto, como reagem às novas dinâmicas impostas pelo atual modelo.

Sendo, uma temática com muito potencial a ser discutido, torna-se importante saber se os receios dos professores têm fundamento? Qual a verdadeira função desta avaliação e o que ganham os professores com ela? Sendo a progressão na carreira vista como um elemento fundamental no reconhecimento profissional, será está uma progressão residual ou uma progressão cheia de entraves? Eis mais uma questão a analisar.

Espero contribuir, assim, para a reflexão do atual modelo de avaliação de professores, ampliando o conhecimento científico nesta área da educação. Espero contribuir, também, para repensar o atual modelo numa perspetiva de melhor à conceptualização e a operacionalização, já que a perceção dos Diretores Regionais é a perceção do poder, sendo vista de cima para baixo. Compreender então até que ponto eles conhecem a realidade das escolas e dos professores?

## 5 Referências Bibliográficas

- Afonso, R. (2016). *A Avaliação de Desempenho Docente vista por Professores: Realidades, Expetativas, Desafios e Oportunidades*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora.
- Aguiar, J., & Alves, M. (2010). *A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores*. In M<sup>a</sup>. Alves, & M<sup>a</sup>. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2<sup>a</sup>ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2<sup>o</sup> edição) Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (8<sup>a</sup>ed.). São Paulo: Cortez.
- Alves & Flores (2010), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar praticas*. Edições Pedagogo.
- Alves & Machado, E. (2010). *Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação*. In M<sup>a</sup>. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp.89-108). Porto: Areal Editores.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Alves, M., & Aguiar, J. (2013). *O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores*. In E. Machado, N. Costa, & M<sup>a</sup>. Alves (Org), *Avaliação do desempenho docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 125-166). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado (Coord.). Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 207-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na aula*. Porto, Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Políticas Públicas de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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.
- Baptista, J. (2013). *Avaliação do desempenho docente: O que mexe com os professores*. Revista de Gestão e Desenvolvimento, 21, 261-344.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: João Barroso, org. O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). *A autonomia das escolas uma ficção necessária*. In: Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17(2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). *Teacher development professional, personal and social development*. Teaching & Teacher Education, 10 (5), pp. 483-497.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: Do título às referências bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: António V. Bento Editores.

- Bilhim, J. (2006) *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ªed., Lisboa.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). *Evaluación de la práctica docente*. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*,1(2),56-74.
- Brazão, M. (1996). *Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal*. *Revista de Educação*, VI, 1.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial “Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006”. Lima (Perú). Consultado em 12 de fevereiro de 2021, em: [http://www.geocities.ws/cne\\_magisterio/3/1.1.e\\_LuisBretel.htm](http://www.geocities.ws/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm).
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Câmara, P., Guerra, P. & Rodrigues (1997). *Humanator. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Canário, R. (2008). *Relatório Geral – Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: ME, DGRHE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Consultado em 20 de fevereiro de 2021.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Autoaprendizagem*, (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Correia, F. (2004). *Inteligência conectiva formação e desenvolvimento: análise de um programa de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Costa, J. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Revista Educação e Sociedade, vol. 24 n° 85. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). *Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação* (pp. 1-17). 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, I. (2011). *Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração*. In E. Machado, M<sup>a</sup>. Alves, & F. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cruz, M. (2003). *Avaliação do Desempenho Docente: Estudo Exploratório sobre a Perspetiva dos Avaliadores*. (Dissertação de Mestrado). ISEC, Lisboa.
- Curado, A. (1997). *A Avaliação do Desempenho dos Professores*. Noesis, 196-202.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD publications.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide*. In Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice. Washington, DC.

- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. (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
- Deborah, E. (1992). *Principals and teachers unite: A team approach to supervision and evaluation*. *Journal of Instructional Psychology*, 19(3), 161.
- Estrela, M., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores da europa*. Editorial do Ministério da Educação. Disponível em:
- Fernandes, D. (2006). O ensino secundário e a avaliação de professores. A página da Educação, Ano XV, 158, p.21.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. Recuperado em 2014, outubro 17, disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5508>
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação do desempenho dos professores (II)*. A Página da Educação, ano XVII, n.º 182, p. 31. Recuperado em 2014, outubro 17, disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5579>
- Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - n.º 16, 19-24. Recuperado em 2015, fevereiro 5, disponível em:
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Consultado à 22 de fevereiro de 2021, em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Flores, M. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A two year empirical study*. Tese apresentada à Universidade de Nottingham para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.
- Flores, M. (2009). *Da Avaliação de Professores: Reflexões sobre o caso Português*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2 (1), 240-256.
- Flores, M. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Formação, Desempenho e Avaliação dos Professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2002a). *A academização da formação dos professores de crianças. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista GEDEI, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2002b). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância*. In J. OliveiraFormosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores; aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. 4ª ed.Porto. Edições ASA.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência -Edições Técnicas e Científicas.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Asa.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente*. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona, Lisboa. Disponível em:
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento, FPCEUL, Lisboa
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão*. Revista Sísifo de Ciências da Educação
- Goode, W. (1979). *Métodos em pesquisa social*. Lisboa: Editora Nacional.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Gresle, F. (1990). "Profissão" in *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Guedes, A. (2011). *Será possível o desenvolvimento profissional com a interação de um colega dentro da sala de aula?* In M<sup>a</sup>.Pinto, M<sup>a</sup>.Lapo, A. Guedes,& P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp.85-113). Alcochete: Alfarroba.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia
- Guerra, M. (2002). *Como num espelho: Avaliação qualitativa das escolas*. In J. Azevedo (coord.) *Avaliação das escolas: Consensos e Divergências* (pp.11-31). Porto: Editora ASA.
- Günther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário*. Série: Planeamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, N<sup>o</sup> 01.
- Hadji, C. (1995). *A avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente*. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hall, S. (1982). The rediscovery of "ideology": Return of the repressed in media studies. In M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran and J. Woollacott (Eds.), *Culture, society and the media*. London: Methuen.

- Hargreaves, A. (1994). *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola*. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação. Consultado à 14 de março de 2021, em:  
<http://hdl.handle.net/10451/5545>
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A. & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyhinson.
- Kelchtermans, G. (2009). *O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores*. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lauriti, N. (2002). *A Comunicação na Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Superior*. *EccoS Revista Científica, UNINOVE*, 1, (4), 111-130. Consultado 14 de março de 2021, disponível em:
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação sumativa*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário). Universidade Nova de Lisboa; Lisboa.
- Leite, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa Editores.
- Lemos, J. & Conceição, J. (2001). *Currículo e autonomia –legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Ottawa: Éditions Agence.

- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). *Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política*, in *Reformas da educação pública –democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2011). *Perspectivas de Análise Organizacionais das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A. (2003) *As identidades dos(as) professores(as) portuguesas(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais*. In: *A formação de professores à luz da investigação*. Lisboa: FPCE-UL/AFIRSE.
- Machado, E. & Abelha, M. (2014). Avaliação de professores: Que lições do caso português? *Revista Olh@res*, Guarulhos,2(1), 55-80.
- Machado, E. Abelha, M. Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012), “Avaliação pelos Pares Percurso Normativo da Avaliação de Desempenho Docente em Portugal”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 73-93
- Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*, *Proforma*,n.º03: 1-6. Consultado à 21 de março de 2011, em:
- Marques, N. (2013). *Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente - Relatório Reflexivo* apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: universidade católica portuguesa.
- Middlewood, D. (2001). *The future of managing teacher’s performance and its appraisal*. In Middlewood, D., & Cardno, C. (Eds). *Managing teacher appraisal and performance: a comparative approach* (pp.180-195). Routledge Publishers.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos*, 16, 11-18. Consultado à 21 de março de 2021, em:  
<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

- Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação (CIED). - Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica*. In Vieira, Flávia [et al.], orgs. – “*Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009*” [pdf]. Braga : CIED, 2009. p. 241-258. Consultado a 25 de março de 2021 do Repositório da Universidade do Minho, em:
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nascimento, G. & Pereira, A. (2015), “*A gestão e avaliação de desempenho*”, *Gestão de Recursos Humanos para Gestores*, Editora RH, Lisboa.
- Natário, C. (2014). *Convergências e divergências na avaliação do desempenho docente no ensino particular e cooperativo e no ensino público*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialog for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (1999) *Profissão professor*. Organização de António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação, 2ª edição. Portugal: Porto Editora, LDA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Consultado a 14 de março de 2021, em:  
  
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/ante3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). “*Para a sustentabilidade avaliativa do professor*”. *Revista ELO 16*, Maio, pp. 43-50. Disponível em: [http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO\\_16.pdf](http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO_16.pdf)

- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pinto, J. (2016). *A Avaliação em Educação: Da Linearidade dos Usos à Complexidade das Práticas*. In L. Amante & I. Oliveira (Coord), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, Contextos e Práticas*. Lisboa: Le@D-Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3007>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, B.; Nuñez, I. & Gauthier, C. (2003): *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas.
- Raymond, M. & Negassi, Y. (2015), *O quinto compromisso. Desenvolvimento de um sistema de garantia do desempenho educativo em Portugal*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Reese-Durham, N. (2005). Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 338-344.
- Reis, P. (2011). *A observação de aulas na avaliação do desempenho docente*. Lisboa. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, P. (2006). *Le recours a des «paradigmes» de l'évaluation. Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance*. In G. Figari, & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 193-201). Paris: L'Harmattan.
- Roldão, M. (2005) *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?* In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/ Almedina, p. 13-26.

- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71) pp 24 a 29. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Consultado à 14 de março de 2021, em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Mauel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado à 14 de março de 2021, em: <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>.
- Ruivo, J. (2009). *Formação, avaliação e autonomia docente*. In J. Ruivo, A. Trigueiros (coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.33-42). Castelo Branco: RVJ, Editores - Associação Nacional de Professores.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). *Supervisão reflexiva: A passagem do ‘eu solitário’ ao ‘eu solidário’*. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora
- Sachs, J. (2000). *The activist professional*. Journal of Educational Change, 1(1), 77-95.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Salih, A. (2013). Peer evaluation of teaching or ‘fear’ evaluation. In Search of Compatibility. Canadian Center of Science and Education, 3(2), 102-114. doi:10.5539/hes.v3n2p102 disponível em: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v3n2p102>. Consultado em 22 de maio de 2020.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho-identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. (2002). *Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas*. In Azevedo, Joaquim (Org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, (pp. 11-30) Porto: Asa.
- Scriven, M. (1997). *selección de profesorado*. In J. & L.Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 107-146). Madrid: Editorial La Muralla.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.

- Silva, A. (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional*, in Moreira, A. & Macedo, E. (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.
- Simões, G. (2002). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Teodoro, A. (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torrecilla, M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago do Chile: UNESCO. Consultado a 23 de março de 2021, disponível em: [www.uam.es/javier.murilo](http://www.uam.es/javier.murilo)
- Trindade, M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (2008). *Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2.<sup>a</sup> edição. Brasília. Consultado em 22 de fevereiro de 2021, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- Ventura, A. (2012), “*Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional*”, *Aprendizagem: A revista da prática pedagógica*, 5(30), pp. 56-57.
- Vidal, A. (2016). *Avaliação de Desempenho Docente em Escolas de Formação de Professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/1879/1/TME%20571.pdf>

- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Vieira, F. (2011) *A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional*. *L i n g v a r v m a r e n a*. vol. 2 (pp. 9 – 25)
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## 6 Referências Legislativas

**Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** - Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril** - Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro** - Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

**Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro** - Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho** - Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

**Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho** - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

**Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto** - Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.

**Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro** - O sistema de avaliação do desempenho regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, constitui um elemento essencial do modelo de gestão do pessoal docente, designadamente no que se refere à progressão na carreira.

**Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro** - Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver

lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente.

**Despacho n.º 78886/2010, de 4 de maio** - Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no artigo 43.º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro, bem como os procedimentos a que a mesma deve obedecer.

**Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro** - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

**Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro** - Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

**Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto** - Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.

**Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto** - Procede à segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.

**Decreto Legislativo Regional n.º 7/2018/M, de 17 de abril** - Terceira alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro.

**Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro** - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções.

**Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro** - Primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, que

regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções.

**Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro** - Regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino.

## 7 Anexos

### 7.1. Anexo nº 1: Autorização para aplicar os inquéritos por parte do órgão de gestão da EBS Região Autónoma da Madeira



Exma. Sra. Sofia Ferreira

Enviado por:  
EMAIL

Sua referência: Sua comunicação de: Ofício n.º: 43 Data: 12/02/2021

**ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE INQUÉRITOS AO PESSOAL DOCENTE DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA PONTA DO SOL**

Vimos, pelo presente, emitir a devida autorização no que concerne ao assunto em epígrafe, nos moldes e com a finalidade que nos transmitiu no seu pedido "Solicitação de Parecer ao órgão de Gestão da Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol", datado de 11/02/2021, o qual deu entrada nos Serviços Administrativos desta escola, na data atrás referida, com o n.º 276.

Sem outro assunto de momento, aguardamos a sua comunicação no que respeita ao desenvolvimento dos procedimentos inerentes à aplicação dos supramencionados Inquéritos.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente do Conselho Executivo  
  
(Ricardina Estefânia Xavier de Andrade)

## 7.2. Anexo nº 2: Parecer para aplicar os inquéritos por parte do Conselho Pedagógico da EBS Região Autónoma da Madeira



Secretaria Regional  
de Educação, Ciência e Tecnologia  
Direção Regional de Educação

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PONTA DO SOL  
Código do Estabelecimento de Ensino: 3105201



Ano Letivo 2020/2021

### Parecer do Conselho Pedagógico ao pedido para um estudo de caso

Em sede de conselho pedagógico do dia 26 de fevereiro de 2021 foi analisado um pedido dirigido ao Conselho Pedagógico para um estudo de caso.

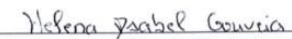
O pedido destina-se a um estudo de mestrado de Sofia Cristina Pereira Ferreira na área de Administração Educacional promovido pela Universidade da Madeira sobre o tema “O envolvimento dos professores no processo de avaliação do desempenho docente. Um estudo de caso numa escola pública da Região Autónoma da Madeira”.

Assim, pretende-se fazer a aplicação de inquéritos por questionário aos professores avaliadores internos, bem como aos professores avaliados, com a finalidade de saber as opiniões e experiências acerca do processo de avaliação do desempenho docente em vigor. Os dados fornecidos serão apenas utilizados para conhecer a opinião sobre o assunto atrás mencionado e como fonte de suporte para a dissertação de mestrado.

Todos os presentes concordaram com a realização do referido estudo na escola Básica e Secundária da Ponta do Sol.

Ponta do Sol, 26 de fevereiro de 2021

A Presidente do Conselho Pedagógico

  
(Helena Isabel Miranda Oliveira Nunes de Gouveia)

A Presidente do Conselho Executivo

  
(Ricardina Estefânia Xavier de Andrade)



### 7.3. Anexo nº 3: Autorização para aplicar os inquéritos na EBS Região Autónoma da Madeira por parte da Direção Regional de Educação GGAR

 <b>REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA</b> GOVERNO REGIONAL SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO		
Direção Regional de Educação GGAR		
SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 536	5.13.0.0	20/04/2021
Exma. Senhora Dra. Sofia Cristina Pereira Ferreira <a href="mailto:sofferreira13@hotmail.com">sofferreira13@hotmail.com</a>		

**ASSUNTO: Pedido de autorização para realização de estudo**

Na sequência da vossa solicitação, com entrada nos serviços a 11-01-2021, informa-se Vossa Excia de que, por despacho do Diretor Regional de Educação de 19 de abril de 2021, está autorizada a recolha de dados na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, através da realização de inquéritos por questionário, com recurso a plataforma digital, a todos os professores com o cargo de avaliadores internos e aos professores avaliados (questionários em anexo ao requerimento), no âmbito do trabalho de investigação intitulado "O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente. Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira", sob a orientação do Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, integrado no Mestrado em Ciências da Educação: Administração Educacional da Universidade da Madeira.

No entanto, informa-se que a realização do estudo deve submeter-se às observações seguintes e, destas, muito particularmente, à constante na alínea d).

a) Obtida a autorização do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol para a realização do estudo em causa (parecer em anexo ao requerimento), fica ao critério de cada professor, a contactar para o efeito, aceitar ou não participar na investigação. O modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados deverá fazer-se em estreita articulação com a direção da escola e os respetivos inquiridos;

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados, e para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas



**REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

singulares no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação), resultam obrigações que a responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado;

c) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade da requerente ou de terceiros.

d) Reunidas todas as condições expressas nas alíneas anteriores, a realização do estudo em meio escolar fica sujeita à evolução do atual estado pandémico e consequentes restrições impostas, quer pelas autoridades regionais, quer pelo Conselho Executivo da escola.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

  
(Bernardo Lage Valério)

## 8 Apêndices

### 8.1. Apêndice nº 1: Modelo da Carta que acompanha os Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliadores Internos e professores Avaliados da EBS Região Autónoma da Madeira

Exmo(a). Professor(a), Eu, Sofia Cristina Pereira Ferreira, encontro-me a realizar o Mestrado em Ciências da Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira, sob a orientação do Prof. Doutor Fernando Correia, no qual se pretende investigar a perceção e as experiências vivenciadas no processo de avaliação do desempenho docente em vigor. Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a sua colaboração na presente investigação, a partir do preenchimento de um inquérito por questionário online, com o intuito de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da minha investigação. O questionário é anónimo e de preenchimento voluntário, destinando-se, apenas, a fins académicos, sendo que não existem respostas certas ou erradas. O tempo médio de preenchimento do questionário é de 10 a 15 minutos. A análise destes dados vai permitir uma melhor compreensão sobre a temática em foco, permitindo que se possa, no futuro, ajudar a perceber como o processo de avaliação docente interfere na nossa rotina escolar, através da perspetiva do professor avaliador interno e do professor avaliado.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário, através do e-mail: [sofferreira13@hotmail.com](mailto:sofferreira13@hotmail.com).

Os referidos inquéritos por questionário estão disponíveis através dos respetivos links:

Professor Avaliador Interno:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-LzoNK8GvIfXYQJGPjZW8hHO8s8jY-siwqfr2n80h0\\_m97A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-LzoNK8GvIfXYQJGPjZW8hHO8s8jY-siwqfr2n80h0_m97A/viewform)

Professor Avaliado:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScY5Apkrpcj-AQw0JOPz1fZzF53Lca\\_GxgaC3EBDRNIF4Y43w/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScY5Apkrpcj-AQw0JOPz1fZzF53Lca_GxgaC3EBDRNIF4Y43w/viewform)

Agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

Sofia Cristina Pereira Ferreira

## **8.2. Apêndice nº 2: Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliadores Internos da EBS Região Autónoma da Madeira**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO Professores Avaliadores Internos**

Estimado(a) colega:

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, subordinada ao tema: “O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente”.

As respostas serão absolutamente confidenciais, e os dados solicitados destinam-se exclusivamente ao tratamento estatístico da informação nesta pesquisa. No questionário será garantido ao signatário (a) total sigilo, não havendo identificação do (a) mesmo (a).

Para o efeito delineámos quatro objetivos específicos:

5. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
6. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
7. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
8. Definir um perfil de Avaliador Interno.

O inquérito por questionário é de preenchimento rápido e não existem respostas certas ou erradas.

#### **I Parte - Dados Pessoais e Profissionais**

1. Sexo:  
Feminino  Masculino
2. Idade:

- 31-40 anos                       41-50 anos
- 51-60 anos                       61-70 anos

## II Parte – Avaliação de desempenho

1. Na qualidade de avaliador:

- |   | Sim                      | Não                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1.1. Avaliei docentes da minha área disciplinar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Avaliei docentes de outra área disciplinar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Enquanto avaliador, classifique o seu envolvimento no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), assinalando em cada premissa o seu grau de concordância.

Da minha perceção enquanto avaliador, considero que:

	Escala				
	Sempre	Frequentemente	Sem opinião/não sei	Raramente	Nunca
<b>1. A ADD foi encarada numa perspetiva formativa por parte dos professores avaliados.</b>					
<b>2. A ADD gerou um clima de conflito entre os professores avaliados.</b>					
<b>3. A ADD gerou um clima de conflito entre os professores avaliados e os avaliadores.</b>					

<b>4. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores</b>					
<b>5. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliados</b>					
<b>6. A ADD causou situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados</b>					
<b>7. A ADD permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes.</b>					
<b>8. A ADD constituiu uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores</b>					
<b>9. O feedback que tenho dado no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional dos professores que avalio.</b>					
<b>10. A ADD tem contribuído para melhorar as minhas práticas letivas.</b>					
<b>11. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores</b>					
<b>12. Existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo a melhoria recíproca do desempenho profissional.</b>					

Muito obrigado pelo tempo dispensado

### **8.3. Apêndice nº 3: Inquéritos por questionários aplicados aos professores Avaliados da EBS Região Autónoma da Madeira**

#### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO Professores Avaliados**

Estimado(a) colega:

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, subordinada ao tema: “O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente”.

As respostas serão absolutamente confidenciais, e os dados solicitados destinam-se exclusivamente ao tratamento estatístico da informação nesta pesquisa. No questionário será garantido ao signatário (a) total sigilo, não havendo identificação do (a) mesmo (a).

Para o efeito delineámos quatro objetivos específicos:

9. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
10. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
11. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
12. Definir um perfil de Avaliador Interno.

O inquérito por questionário é de preenchimento rápido e não existem respostas certas ou erradas.

#### **I Parte - Dados Pessoais e Profissionais**

1. Sexo:  
Feminino  Masculino
2. Idade:

31-40 anos  41-50 anos

51-60 anos  61-70 anos

## II Parte – Avaliação de desempenho

Enquanto avaliado, classifique o seu envolvimento no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), assinalando em cada premissa o seu grau de concordância.

Da minha perceção enquanto avaliado, considero que:

	Escala				
	Sempre	Frequentemente	Sem opinião/não sei	Raramente	Nunca
<b>1. A ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.</b>					
<b>2. A ADD promove o trabalho colaborativo.</b>					
<b>3. A ADD contribui para um clima de diálogo e de partilha de informação entre os intervenientes.</b>					
<b>4. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos avaliadores</b>					
<b>5. A ADD contribuiu para o reconhecimento do mérito profissional dos professores avaliados</b>					
<b>6. A ADD causa situações dúbias e de injustiça aos docentes avaliados</b>					
<b>7. A ADD permitiu uma avaliação efetiva do desempenho profissional dos docentes.</b>					
<b>8. A ADD constituiu uma “ameaça” às rotinas e práticas letivas estabelecidas pelos professores avaliados.</b>					
<b>9. O Avaliador Interno proporciona um feedback que contribuí para melhorar o desempenho profissional do professor avaliado.</b>					

<b>10. A ADD tem contribuído para melhorar as minhas práticas letivas.</b>					
<b>11. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.</b>					
<b>12. Existe partilha de experiências entre os avaliadores e os avaliados, promovendo a melhoria recíproca do desempenho profissional.</b>					

Muito obrigado pelo tempo dispensado

## **8.4. Apêndice nº 4: Guião da entrevista Inspeção Regional de Educação**

### **Guião de Entrevista Objetivos específicos**

13. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
14. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
15. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
16. Definir um perfil de Avaliador Interno.

### **Secção I - Dados Biográficos**

1. Quantos anos tem?
2. Qual a sua formação académica?
3. Qual a sua situação profissional?
4. Qual o seu envolvimento no processo avaliação do desempenho docente?

### **Secção II – Avaliação do Desempenho Docente**

1. O Modelo de avaliação de desempenho docente promove a interação dos intervenientes?
2. Se sim, em que sentido essa interação ocorre?
3. Acha que essa interação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos intervenientes nesse processo?
4. No seu entender o atual modelo promove uma partilha de conhecimento e competências entre os intervenientes?
5. Quais as mais valias que este processo está a ter ou deveria de ter no envolvimento dos intervenientes?
6. Acha importante os intervenientes terem conhecimentos de todo o processo de ADD?
7. Considera importante, os intervenientes no processo de ADD frequentarem cursos de formação na área de avaliação docente?

8. Quais as características/atitudes que considera importantes fazerem parte do perfil do Avaliador Interno?
9. Na sua ótica, como é que o atual modelo diferencia a supervisão da avaliação?
10. O que pensa sobre a avaliação entre pares no atual modelo? Esta provoca constrangimento entre os pares?
11. Essa avaliação entre pares traz algum benefício para os intervenientes?
12. A autonomia consagrada as escolhas neste processo, contribui para um processo justo?
13. Na sua perceção as regras adotadas pelas escolas foram bem delineadas?
14. Tendo em conta a autonomia dada as escolas na implementação deste processo, acha que estas garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional docente do seu quadro de professores?
15. Na sua opinião o atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes no processo de avaliação?
16. Quais os benefícios, na sua perspetiva, que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes?
17. Na sua opinião, considera o atual modelo eficaz? Se não, acha mais adequado aperfeiçoar ou criar um novo modelo? O que mudaria?
18. Tendo em conta tudo o que envolve este processo de avaliação, acha que os professores querem serem avaliados?
19. O trabalho colaborativo está presente no atual modelo, acha que esse trabalho ocorre?
20. Considera que o atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente? Se sim em que domínios?
21. Sendo a SADD um elemento fundamental em todo o processo de ADD, na sua opinião, quais as competências que o órgão de gestão deve esperar encontrar nos elementos dessa equipa, para que estes respondam, aos novos desafios colocados pela atual legislação?

Muito Obrigado pela Vossa Atenção

## **8.5. Apêndice nº 5: Guião da entrevista Direção Regional de Administração Escolar**

### **Guião de Entrevista Objetivos específicos**

1. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
2. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
3. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
4. Definir um perfil de Avaliador Interno.

### **Secção I - Dados Biográficos**

1. Quantos anos tem?
2. Qual a sua formação académica?
3. Qual a sua situação profissional?
4. Qual o seu envolvimento no processo avaliação do desempenho docente?

### **Secção II – Avaliação do Desempenho Docente**

1. O Modelo de avaliação de desempenho docente promove a interação dos intervenientes?
2. Se sim, em que sentido essa interação ocorre?
3. Acha que essa interação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos intervenientes nesse processo?
4. No seu entender o atual modelo promove uma partilha de conhecimento e competências entre os intervenientes?
5. Quais as mais valias que este processo está a ter ou deveria de ter no envolvimento dos intervenientes?
6. Acha importante os intervenientes terem conhecimentos de todo o processo de ADD?
7. Considera importante, os intervenientes no processo de ADD frequentarem cursos de formação na área de avaliação docente?

8. Quais as características/atitudes que considera importantes fazerem parte do perfil do Avaliador Interno?
9. Na sua ótica, como é que o atual modelo diferencia a supervisão da avaliação?
10. O que pensa sobre a avaliação entre pares no atual modelo? Esta provoca constrangimento entre os pares?
11. Essa avaliação entre pares traz algum benefício para os intervenientes?
12. A autonomia consagrada as escolas neste processo, contribui para um processo justo?
13. Na sua perceção as regras adotadas pelas escolas foram bem delineadas?
14. Tendo em conta a autonomia dada as escolas na implementação deste processo, acha que estas garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional docente do seu quadro de professores?
15. Na sua opinião o atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes no processo de avaliação?
16. Quais os benefícios, na sua perspetiva, que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes?
17. Na sua opinião, considera o atual modelo eficaz? Se não, acha mais adequado aperfeiçoar ou criar um novo modelo? O que mudaria?
18. Tendo em conta tudo o que envolve este processo de avaliação, acha que os professores querem serem avaliados?
19. O trabalho colaborativo está presente no atual modelo, acha que esse trabalho ocorre?
20. Considera que o atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente? Se sim em que domínios?
21. Sendo a SADD um elemento fundamental em todo o processo de ADD, na sua opinião, quais as competências que o órgão de gestão deve esperar encontrar nos elementos dessa equipa, para que estes respondam, aos novos desafios colocados pela atual legislação?

Muito Obrigado pela Vossa Atenção

## 8.6. Apêndice nº 6: Modelo do Consentimento Informado da Entrevista Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação



### Termo de Consentimento Informado ao Diretor da Inspeção Regional de Educação

O meu nome é Sofia Cristina Pereira Ferreira. Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira e pretendo realizar uma investigação subordinada ao tema “O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente. Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira”, Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira, necessitando para o efeito de lhe aplicar uma entrevista, que inclui a gravação de sons (voz), para saber as suas opiniões e experiências acerca do processo de avaliação do desempenho docente em vigor.

Os dados fornecidos nesta entrevista serão apenas utilizados para conhecer as opiniões do Exmo. Sr. Dr. Jorge Manuel da Silva Morgado, relativamente a este tema e como fonte de suporte para a investigadora na dissertação de mestrado. Assim, os dados fornecidos serão preservados até a conclusão do estudo. Sendo eu a responsável pelo tratamento dos dados fornecidos cujo contacto para qualquer esclarecimento de dúvidas, estará anexado neste termo.

A sua participação neste estudo é de carácter totalmente voluntário, não havendo nenhum prejuízo caso não queira participar. Enquanto indivíduo sujeito à prova, pode retificar ou solicitar o apagamento dos dados fornecidos, assim como pode retirar o consentimento da participação no estudo, em qualquer momento do mesmo, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.

Se, por algum motivo, quiser apresentar uma reclamação relativamente ao estudo, poderá fazê-lo a uma unidade de controlo, neste caso a Comissão Nacional de Protecção de Dados em: <http://www.cnpd.pt/>.

Deste modo, serve o presente termo para solicitar a autorização de V. Exa. para responder a uma entrevista, com o compromisso e tendo em conta o **Regulamento Geral de Protecção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à protecção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto**, de respeitar todas as normas de ética e anonimato, ficando a entrevista disponível para ser divulgada junto do participante, assim que o solicite.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite por favor em contactar-me. Os meus contactos são:

Telefone: 965832069

E-mail: sofferreira13@hotmail.com

Agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

A aluna

(Sofia Cristina Pereira Ferreira)

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Para os devidos efeitos, o participante abaixo assinado, declara ter lido e entendido o presente documento, bem como o objetivo do estudo. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceita participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que foram dadas pela investigadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura do participante:**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do responsável-aplicador:**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do orientador:**

## 8.7. Apêndice nº 7: Modelo do Consentimento Informado da Entrevista Direção Regional de Administração Escolar



### **Termo de Consentimento Informado ao Diretor da Inspeção Regional de Educação**

O meu nome é Sofia Cristina Pereira Ferreira. Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira e pretendo realizar uma investigação subordinada ao tema “O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente. Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira”, Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira, necessitando para o efeito de lhe aplicar uma entrevista, que inclui a gravação de sons (voz), para saber as suas opiniões e experiências acerca do processo de avaliação do desempenho docente em vigor.

Os dados fornecidos nesta entrevista serão apenas utilizados para conhecer as opiniões do Exmo. Sr. Dr. Jorge Manuel da Silva Morgado, relativamente a este tema e como fonte de suporte para a investigadora na dissertação de mestrado. Assim, os dados fornecidos serão preservados até a conclusão do estudo. Sendo eu a responsável pelo tratamento dos dados fornecidos cujo contacto para qualquer esclarecimento de dúvidas, estará anexado neste termo.

A sua participação neste estudo é de carácter totalmente voluntário, não havendo nenhum prejuízo caso não queira participar. Enquanto indivíduo sujeito à prova, pode retificar ou solicitar o apagamento dos dados fornecidos, assim como pode retirar o consentimento da participação no estudo, em qualquer momento do mesmo, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.

Se, por algum motivo, quiser apresentar uma reclamação relativamente ao estudo, poderá fazê-lo a uma unidade de controlo, neste caso a Comissão Nacional de Protecção de Dados em: <http://www.cnpd.pt/>.

Deste modo, serve o presente termo para solicitar a autorização de V. Exa. para responder a uma entrevista, com o compromisso e tendo em conta o **Regulamento Geral de Protecção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à protecção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto**, de respeitar todas as normas de ética e anonimato, ficando a entrevista disponível para ser divulgada junto do participante, assim que o solicite.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite por favor em contactar-me. Os meus contactos são:

Telefone: 965832069

E-mail: sofferreira13@hotmail.com

Agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

A aluna

(Sofia Cristina Pereira Ferreira)

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Para os devidos efeitos, o participante abaixo assinado, declara ter lido e entendido o presente documento, bem como o objetivo do estudo. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceita participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que foram dadas pela investigadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura do participante:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do responsável-aplicador:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do orientador:**

\_\_\_\_\_

## **8.8. Apêndice nº 8: Transcrição da entrevista Diretor Regional da Inspeção Regional de Educação**

### **Entrevista**

#### **Objetivos específicos**

1. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
2. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
3. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
4. Definir um perfil de Avaliador Interno.

### **Secção I - Dados Biográficos**

#### **1. Quantos anos tem?**

“Eu tenho 60 anos de idade, nasci a 28 de dezembro de 1960 sou natural do Funchal.”

#### **2. Qual a sua formação académica?**

#### **3. Qual a sua situação profissional?**

“Entrei na função pública em 84, portanto, a 8 do 10 de 84. Tenho há 36 anos e 5 meses de tempo de serviço na função pública. Falando um pouco rapidamente na minha situação profissional e da minha experiência.”

“Portanto, após a licenciatura, aa teve uma experiência profissional, como advogado e depois tive uma carreira, de técnico superior na função pública, sou assistente jurídico principal deste 13 do 07 de 96.”

“Fui diretor de serviços de administração e pessoal, deste 9 do 1 de 1988 a 13 do 07 de 1993. Fui diretor de serviços de pessoal docente desde 14 do 07 de 1993 até 20 do 03 de 1997.”

Fui diretor regional de administração e pessoal deste 21 do 03 de 1997 até 18 do 10 de 2001.

“Depois fui diretor regional da administração educativa desde 18 do 10 de 2001 a 21 do 6 de 2012.”

“Fui diretor regional dos recursos humanos e da administração educativa de 22 do 06 de 2012 e até 21 do 04 de 2015 e foi diretor, fui e continuou a ser diretor da inspeção regional da secretaria da educação, que agora se diz educação, ciências e tecnologias desde 22 do 04 de 2015, paralelamente, sou presidente da assembleia de freguesia da Sé desde dezembro de 89 fui presidente da assembleia geral da associação de patinagem da madeira e exerço funções de presidente do conselho jurisdicional, da associação de vôlei da Madeira.”

“Exerci funções inerentes ao cargo de secretário na escola de superior de educação da Madeira, no período compreendido entre 20 do 09 de 1988 até 20 do 04 de 89.”

“Fui representante na Secretaria regional da secretaria regional da comissão de acompanhamento regional sobre a implementação e avaliação do estatuto da carreira docente da região autónoma da Madeira. Fui também representante da Secretaria regional de educação, em reuniões de comissão especializada de educação na assembleia legislativa da região autónoma da Madeira, fui membro do conselho regional de educação e formação profissional da região autónoma daa madeira. Foi responsável da Secretaria dos processos de negociação que os organismos sindicais sobre a carreira docente entre as entre as quais esta matéria.”

“Também fui, faço parte, sou elemento da equipa responsável pela aplicação de autonomia e flexibilidade curricular como representante da direção regional da educação e, que tem a ver com o, portanto, o currículo, a flexibilidade e autonomia curricular.

E na qualidade também de diretor da inspeção promovo e participo em eventos no âmbito da CIIQ, a CIIQ é uma conferência Internacional de inspetores e no sentido, nós temos que conhecer também as práticas da região autónoma, e de também na qualidade de diretor da inspeção eu participo nas reuniões de comissão de coordenação de júri nacional de exames.

#### **4. Qual o seu envolvimento no processo avaliação do desempenho docente?**

Portanto, nas funções que desenvolvi na direção regional como responsável pelos recursos humanos e que teve diversas denominações orgânicas na Secretaria. Eu acompanhei o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente, como diretor regional, a avaliação era uma área estruturante na matéria das atribuições do departamento que dirigia.

A avaliação, quando eu peguei, baseava-se na apresentação de um documento de reflexão crítica.

E relativamente ao período a que se reportava a avaliação de desempenho.

Esse documento era objeto de apreciação pelos órgãos de gestão das escolas, a quem atribuía uma menção de satisfaz ou, não satisfaz e aferia a possibilidade depois do docente requerer a atribuição qualitativa de bom após uma deliberação da comissão de avaliação.

Eu fui um dos autores do estatuto da carreira docente da região autónoma da Madeira.

E dos diplomas que na altura consubstanciavam esse novo paradigma da avaliação de desempenho.

E tinha essencialmente qual era a finalidade deste, era a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos.

Neste particular do sistema educativo regional e a valorização profissional dos docentes.

Queria dizer, precedi a negociação com os parceiros sociais dos diplomas legais que enquadravam a matéria. Dinamizei sessões de esclarecimentos que tiveram como destinatário os órgãos de gestão da escola, portanto, conselhos Executivos, conselhos da comunidade, conselhos pedagógicos, estruturas de gestão intermédia e docentes de todos os concelhos da região. Nós a altura, na altura nós criamos um manual sobre esta matéria, que foi disponibilizado no site da direção regional, que é um conjunto de factos, os factos digamos com questões e respostas sobre as matérias que ia sendo alimentado pelas perguntas que eram feitas pelos docentes da escola, e pelos órgãos de gestão, e que eram respondidas pelo serviço. Portanto, tanto estes factos como este manual de orientação, contribuam mais, mas ferramentas para os docentes e as escolas de poderem dinamizar este modelo. Este modelo visava ainda contribuir para a melhoria da prática pedagógica, identificar quais as necessidades de formação dos professores, os fatores que influenciavam rendimento profissional.

Promover o mérito, facultar indicadores de avaliação, promover o trabalho de coordenação, promover um processo de acompanhamento e reflexão pratica do docente.

Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente.

e promover a responsabilidade do docente no exercício da sua atividade profissional.

E coube-me registar que este modelo foi implementado num quadro de proximidade com as escolas e, ao contrário do que sucedeu em nível nacional, foi um modelo implementado sem convulsões. Não houve rotura, não houve, porque houve um diálogo com os atores, com a escola.

## **Secção II – Avaliação do Desempenho Docente**

### **1. O Modelo de avaliação de desempenho docente promove a interação dos intervenientes?**

“Que estão ligados, eu diria que sim, que a perspetiva era promover a interação dos intervenientes.”

### **2. Se sim, em que sentido essa interação ocorre?**

“E este modelo, este modelo e visava promover essa interação, quer em termos formais, formais derivados do modelo legal, quer em termos informais que resulta dos autores, da ação dos autores.”

“Eu partiria do modelo legal, só para a senhora doutora bem conhece só para perceber onde é que esta interação partiria, porque o modelo legal variava consoante os níveis de educação e os níveis de ensino. Mas eu vou partir do exemplo de uma Escola Básica e Secundária, tanto que é a tal questão deste objeto estudo e, portanto, dentro desta incumbência, caberia ao diretor ou presidente do conselho a responsabilidade do processo de avaliação do desempenho. E cabendo assegurar as condições necessárias

à sua realização. Também era proceder a avaliação de docentes que eram abrangidos pelos procedimentos especiais da avaliação, e apreciar e decidir as reclamações dos processos em que foi avaliador.”

“Depois ao presidente do conselho da comunidade educativa e de outras competências que caberia amolgar, a proposta de decisão do recurso sem casos de reclamação. Ao conselho pedagógico competia, eleger os docentes que integram a seção de avaliação do desempenho docente, aprovar no âmbito da avaliação interna o documento de registo da atividade realizada pelos avaliados, portanto, naquelas dimensões científicas, pedagógica, na participação das atividades e desenvolvidas na escola e na formação contínua e desenvolvimento profissional.”

“E também aprovado os parâmetros da avaliação ou parâmetros das dimensões da avaliação do desempenho, pois temos a secção do conselho pedagógico que esta secção de avaliação de desempenho que tem um papel também relevante, que aplicar o sistema de avaliação no quadro do projeto educativo, calendarizar os procedimentos da avaliação, e conceber e publicitar um instrumento de registo e avaliação do desempenho realizada pelos avaliados.”

“Nas dimensões da avaliação acompanhar e avaliar o processo. Aprovar no âmbito da avaliação interna, classificação final e dinamizar, as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens, diferenciação dos desempenhos.”

“Apreciar e decidir as reclamações em processo a quem pediu a classificação final.”

“Aprovar o plano de formação, nos casos de atribuição de regular ou insuficiente na proposta do avaliador. Os avaliadores internos, já que, o seu trabalho vai muito sobre este assunto, também competia avaliar o desenvolvimento das aprendizagens designadamente, o projeto docente que na altura era opcional e agora passou a ser obrigatório, os documentos de registo de avaliação e relatórios de autoavaliação. Portanto, isto são de todos os momentos de que a lei referia que prometia uma interação dos intervenientes, para além dos menos que os próprios fatores, quer formalmente quer informalmente.”

### **3. Acha que essa interação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos intervenientes nesse processo?**

#### **4. No seu entender o atual modelo promove uma partilha de conhecimento e competências entre os intervenientes?**

“Há entre os intervenientes, eu diria que do ponto de vista conceitual, essa interação devia contribuir para o desenvolvimento profissional dos intervenientes, bem como visava promover quer uma partilha de conhecimento e de competências entre os mesmos. Isto ponto de vista conceitual, mas para que tal acontecesse, isso dependia da prática das atitudes dos atores no processo, uma coisa é o meramente legal, outra coisa é a prática dos autores.”

#### **5. Quais as mais valias que este processo está a ter ou deveria de ter no envolvimento dos intervenientes?**

“Eu eu acho que este processo pelo menos despoletou uma reflexão sobre a prática pedagógica, do docente e organização da escola no quadro do seu projeto educativo, nem que seja por isso, acho que é uma mais-valia. Isso visava com isso tudo, esta reflexão, o que é que visava a melhoria da resposta à comunidade educativa e a melhoria das aprendizagens das crianças e dos dos alunos. Isso é fundamental em termos dos objetivos da avaliação.”

#### **6. Acha importante os intervenientes terem conhecimentos de todo o processo de ADD?**

“Entendo que sim, que é fundamental que, conhecimento que do ponto de vista estrutural do processo de avaliação, de forma a perceber quais são as mais valias, mas também perceber os constrangimentos. Claro que que nós temos que ressaltar as situações que são de natureza confidencial. E, mas isto isso visa acima de tudo melhorar as práticas do docente e ao mesmo tempo melhorar a prática, as práticas de organização escola.”

**7. Considera importante, os intervenientes no processo de ADD frequentarem cursos de formação na área de avaliação docente?**

“Sim. Acho relevante, considero importante. A frequência de cursos de formação na área da avaliação docente, mas também outros cursos de supervisão pedagógica, de administração e escolar que contribuem para o quê? Para o desenvolvimento profissional dos intervenientes no processo de avaliação e para a melhoria da organização escola na sua resposta à comunidade educativa.”

**8. Quais as características/attitudes que considera importantes fazerem parte do perfil do Avaliador Interno?**

“É claro, aos requisitos legais de estarem integrados escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ser titular de formação em avaliação de desempenho e supervisão pedagógica, e detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito de formação docente como modo na avaliação de desempenho, igual ou superior a de, queria dizer que estas últimas duas na atual alteração legislativas podem ser excecionalmente afastadas, mas o que eu queria dizer para além das, uma coisa são os requisitos legais. Mas acho que também a nível do perfil propriamente dito acho que são importantes como características do avaliador interno, o rigor, o bom senso, a ponderação e o pautar-se pelo interesse público da organização par escola.”

**9. Na sua ótica, como é que o atual modelo diferencia a supervisão da avaliação?**

“E na verdade, se nos partimos da natureza etimológica do termo supervisão que acende aos dois itens de raiz legislativa, super sobre visão vé, nós temos que é estas funções de supervisão estão atribuídas no modelo endereçado a todos, conselho pedagógico. A secção do conselho pedagógico, o presidente, as estruturas de gestão intermédia, por exemplo o coordenador de departamento, o delegado de disciplina, o diretor de turma, o professor Tutor, entre outros. Ou seja, relacionados com o processo de supervisão e orientação e que face ao modelo adotado. Se traduzia, sem esgotar nas questões da avaliação porque, não se esgota, desemboca também, mas não se esgota e visa a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e a valorização profissional do professor.”

“Nesta perspetiva, a supervisão, na minha ótica, assume no modelo um papel de regulação.”

**10. O que pensa sobre a avaliação entre pares no atual modelo? Esta provoca constrangimento entre os pares?**

**11. Essa avaliação entre pares traz algum benefício para os intervenientes?**

“Portanto, eu queria dizer que nós sabemos que do ponto de vista de modelos e se formos na Europa, temos diversos modelos, com diversas opções. Mas aquilo que optamos na região foi uma avaliação entre pares. E entendemos que sim que estava avaliação, pode contribuir para a melhoria das práticas. E em simultaneamente como modelo de ensino/aprendizagem recíproca entre o avaliador e o avaliado. O avaliador, portanto, aprende com o avaliado e o avaliado aprende com o avaliador. Há um processo de ensino, há um processo como em relação à alteração de ambiente de sala da aula. É um processo de ensino e de aprendizagem. Em que o aluno ou professor ensina é mas também aprende e também recolhe. Ensinações da das na sua relação com o aluno. Mas nós todos sabemos que o mundo não é perfeito e sabemos que a avaliação é aquilo que os autores fizeram do respetivo modelo. O que nós, o que pode resultar como sabe bem, por vezes constrangimentos no âmbito das relações entre pessoais. Bem com, e quando estamos na fixação de quotas na atribuição das menções mais elevadas, isto são as digamos os calcanhares de Aquiles.”

**12. A autonomia consagrada as escolhas neste processo, contribui para um processo justo?**

“Autonomia consagrada nestes processos contribui como processo justo na sua perceção, se as regras adotadas pelas escolas foram bem delineadas e tendo em conta a autonomia dadas às escolas da implementação deste processo. Se eu achava que estas garantem a justiça, a transparência, equidade e a promoção do desenvolvimento profissional do docente do seu quadro de professores. Entendo que a autonomia é relevante porque autonomia é relevante? Porque afasta a lógica, uniforme e burocrática. Porque as escolas são todas iguais, mas ao mesmo tempo são todas diferentes. O que é que foram fixados, do ponto de vista legal, foram fixados. Quais foram as dimensões no processo de avaliação de desempenho. Querem interna quer externa, eu estou-me a fixar no interno porque o seu estudo vai nesse sentido. E depois de ser afixada, a escola devia implementar esse processo no quadro do seu projeto educativo. De acordo com os parâmetros fixados pela escola.”

### **13. Na sua perceção as regras adotadas pelas escolas foram bem delineadas?**

“Eu diria que a sua construção corresponde sempre a um dado contexto, não é? E em que há sempre um caminho a percorrer. E esse caminho a percorrer. Eu vou ser positivo, que vai sempre numa melhoria. E dos procedimentos e dos processos, e acima de tudo na resposta que se dá à comunidade educativa, e em particular aos alunos.”

### **14. Tendo em conta a autonomia dada as escolas na implementação deste processo, acha que estas garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional docente do seu quadro de professores?**

“O que eu posso referir é que sem autonomia. As regras que por vezes são imperfeitas. A traduziria uma lógica uniforme e traduziria numa lógica top down de cima para baixo. Ora essa lógica uniforme e top down se fossemos por aí, se não fosse por um caminho de autonomia. Que foi fixado uma matriz porque senão haveria uma desregulação total, mas se fossemos por aí, não valorizaria a identidade de cada escola, no seu projeto educativo e, portanto, quando estamos a falar de avaliação, temos que falar também de autonomia das escolas.”

### **15. Na sua opinião o atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes no processo de avaliação?**

“Esta questão é uma questão muito sensível se a questão do modelo altera ou não as relações interpessoais. Eu acho que que tudo depende do comportamento dos autores. Porque a escola é uma organização como sabe socialmente construída., e está condicionada por constrangimentos, obviamente, porque há, porque existe. Não podemos esconder nem escolatiar, nem devemos, devemos ir ao fundo da questão, mas acima de tudo, não obstante dos constrangimentos, eu acho que a escola tem uma, que uma grande mais-valia, que é norteada pelo interesse público, por um serviço Público. Que é a melhoria das aprendizagens das crianças, e dos alunos.”

### **16. Quais os benefícios, na sua perspetiva, que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes?**

“Eu acho que pelo menos a teve e permitia repensar a avaliação de professores, ou seja, saímos de uma lógica de se olhar de um relatório que não servia muito, para um modelo de avaliação que pelo menos veio lavar a questão da avaliação dos professores e só estamos a refletir sobre a avaliação dos professores, ao mesmo tempo nós estamos a repensar a escola tal como a conhecemos. Alguma coisa que também queria dizer e para ser franco é que a finalidade da escola não é a avaliação dos professores. A escola não existe para avaliação dos professores, mas a escola tem que estar centrada na melhoria das aprendizagens das crianças e dos alunos. O que a avaliação de professores pode contribuir para esse efeito, parece-me que é isso que fizemos.”

**17. Na sua opinião, considera o atual modelo eficaz? Se não, acha mais adequado aperfeiçoar ou criar um novo modelo? O que mudaria?**

**18. Tendo em conta tudo o que envolve este processo de avaliação, acha que os professores querem serem avaliados?**

“O que penso em relação a modelos como este, como os outros, os modelos, tem que ser aperfeiçoados. Os modelos são dinâmicos, os modelos não são estáticos e acompanham a evolução da escola, não pode ser outra coisa. Eu sem entrar propriamente na questão da mudança de modelo e já que essa alteração legal houve mudanças como do projeto docente quer bem em relação a questões por certo de avaliadores internos entre outros. Mas eu acho que o mais sensível é neste momento, é o facto de a avaliação estar condicionada pela progressão da carreira e isto pode causar constrangimentos ao modelo, isso é, a pedra mais sentida. Mas nós temos que pensar uma coisa é que os professores são avaliadores e são avaliados por excelência. Quer formalmente, quer informalmente todos os dias, usar e agora, volto aqui a dizer que já referi acima, mas e que a escola não deve estar centrada na avaliação dos professores, mas na promoção da melhoria das aprendizagens, das crianças e dos alunos. E entende que os modelos de avaliação têm que me promover a melhoria das práticas dos docentes nos quadros do projeto educativo de escola. Penso que os modelos não têm que ser completos, tem que ser modelos simples, portanto, portanto, que se fala saber tem que ser não burocráticos. E contribuam para a promoção do objetivo primordial da escola, que é a melhoria das aprendizagens dos alunos.”

**19. O trabalho colaborativo está presente no atual modelo, acha que esse trabalho ocorre?**

“Eu penso que está presente no modelo, por exemplo, quando o docente participa na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão de intermédia, nos órgãos de gestão das escolas e de mais estruturas educativas, quando o docente, participa em projetos de trabalho colaborativo na escola, quando apresenta propostas que contribuem para um melhor desempenho da escola quando participa em propostas de investigação e inovação da escola, em projetos que também que visam o envolvimento da comunidade educativa e ainda projetos de natureza regional, social e Internacional relevantes, as escolas são modelos todos que consideram exemplos de um trabalho colaborativo entre os entre os docentes e entre os docentes e a comunidade e que visem acima de tudo, a melhoria da resposta da escola.”

**20. Considera que o atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente? Se sim em que domínios?**

“Eu acho que, é como referi já referi anteriormente sim, acho que produzia uma reflexão sobre as práticas do docente, sobre a escola como organização educativa e nas práticas do docente, um repensar as próprias dimensões. A dimensão científica pedagógica, a participação nas atividades das escolas, nos órgãos de gestão, nas estruturas gestão intermédia, dos projetos e no foco na formação contínua do no desenvolvimento sempre tendo em conta o quadro do projeto educativo e no contexto da quela escola. Pode ser contribuído no meu entender, atribuir aquilo que é chamado efeitos “caixa de ovos”. “Caixa de ovo” ou o efeito da balcanização da escola.”

**21. Sendo a SADD um elemento fundamental em todo o processo de ADD, na sua opinião, quais as competências que o órgão de gestão deve esperar encontrar nos elementos dessa equipa, para que estes respondam, aos novos desafios colocados pela atual legislação?**

“Pelo atual, legislação, eu queria dizer que o papel é fundamental. E face às competências que foram atribuídas e como já referi em cima, não vou estar a referir, mas espera-se aos elementos desta equipa rigor, ponderação, competência, trabalho colaborativo e, acima de tudo, será norteados por um interesse Público.”

Qual o interesse Público? O interesse público, é a melhoria da escola. É a valorização do papel do professor, tudo isto, em prol de quê? Isto em prol da qualidade, da aprendizagem dos alunos e das crianças, eu aqui estou a falar de crianças porque abrangente, também a creche e a educação pré-escolar para além dos ensinos básico e secundário, este prol da qualidade das aprendizagens constitui um certo e que estamos a falar da Região Autónoma da Madeira, estamos a falar do sistema educativo regional. E eu finalizava dizendo uma coisa que a senhora doutora como investigadora é certo que também teve a oportunidade de refletir, uma coisa são, essas orientações para a ação organizacional e outra coisa é a ação organizacional propriamente dita dos autores no seu contexto.”

Muito Obrigado pela Vossa Atenção

## **8.9. Apêndice nº 9: Transcrição da entrevista Direção Regional de Administração Escolar**

### **Entrevista**

#### **Objetivos específicos**

1. Aferir a perceção dos docentes sobre o processo Avaliação do Desempenho Docente;
2. Analisar o impacto do processo Avaliação do Desempenho Docente nas relações interpessoais dos docentes.
3. Conhecer as práticas do Avaliador Interno no processo Avaliação do Desempenho Docente;
4. Definir um perfil de Avaliador Interno.

### **Secção I - Dados Biográficos**

#### **1. Quantos anos tem?**

“Idade, 59.”

#### **2. Qual a sua formação académica?**

“Formação de base, licenciatura em história na Universidade de Coimbra, e depois isto foi evoluindo ao longo do, do tempo. Depois eu fiz, uma especialização em administração escolar, depois fiz um MBA em organização e gestão escolar e depois fiz o mestrado em administração escolar e depois, há 2 anos atrás, fiz um curso avançado de gestão, de gestão pública e é este conjunto de formações que a gente vai fazendo, que vai interiorizando e deixando e consolidando conceitos, porque foi tudo na mesma área, tirando a formação inicial, enfim, calhou, calhou ... Era uma boa turma.”

#### **3. Qual a sua situação profissional?**

“Situação profissional neste momento eu tenho a minha situação profissional de origem, que mantive que é, eu sou professor do quadro da Escola Básica e secundária da Calheta, nunca mudou. Nunca mudei essa situação, portanto, desde mil novecentos e noventa, eu adquiri essa condição e nunca mais alterei. Mantive-se sempre, apesar de eu ter andado por vários sítios.”

#### **4. Qual o seu envolvimento no processo avaliação do desempenho docente?**

“O meu envolvimento, 2 níveis eu tive num primeiro momento da construção do diploma, do conceito, na altura, o diploma foi algo condicionado porque havia um modelo nacional. Nós tínhamos, nós tínhamos a perceção, a aplicação do modelo nacional por causa das manifestações, particularmente da pressão dos sindicatos, sempre com uma reação muito adversa e negativa, da Visão da avaliação de professores não nos condicionou, mas tentámos fazer com que o nosso, fosse menos burocrático do que o nacional. Portanto, esta foi a minha primeira abordagem à avaliação. Foi estar no momento do lançamento, em dois mil e doze. Depois, a neste momento o meu envolvimento e de acompanhamento da operacionalização. Não faço um acompanhamento técnico direto a um conjunto. Há 2 departamentos aqui dentro responsáveis por isso, um é o departamento técnico que apoia diretamente as escolas, que esclarece dúvidas, que aquele conjunto pessoas tem essa atribuição, orientar as escolas e depois há um outro departamento a quem se recorre com alguma regularidade. Quando a avaliação passa para uma dimensão de conflito, que é o departamento jurídico, aa o que eu faço é acompanhar, verificar, coordenar estas 2 intervenções. Eu tenho uma ... perceção da, da forma, como decorre o processo de avaliação de professores, por uma visão técnica que se tenta muito facilitar, operacionalizar, aligeirar e depois tenha a outra visão, que é a última instância de

intervenção, que é percepção jurídica, já para dirimir conflitos, que surgem com, não muita regularidade, se nós tivermos em consideração o universo.”

“E o número de avaliações atribuídas, repara, nós estamos a avaliar professores por força da recuperação do tempo de serviço, até 2, foi em 2018, a avaliação, num modelo, que ele que nunca devia ter parado, não está instituído, que na altura em que se congelaram os vencimentos que se tenha congelado, tudo, toda a outra atividade e eu constatei a posteriori cá que tinham, não tinham congelado a formação, os professores continuam a fazer e bem formação continua a ser oferecida.”

“O que estava congelado era a remuneração. A eram as progressões na carreira, as avaliações nunca foram congeladas, ou seja, a dinâmica avaliativa podia ter acontecido sem a operacionalização, melhoria remuneratória, progressão na carreira, porque isso estava congelado.”

“Não sei porquê? Entre o momento da conceptualização e depois quando descongelou em 2018, estava tudo para fazer, a avaliação começou nesta tarefa. Quando eu aqui iniciei funções, o que pedi foi aos técnicos que, rapidamente, junto das escolas, pressionassem porque nós tínhamos que ganhar desde tínhamos que ganhar esses anos que tinham tido ausência de avaliação. E, na minha percepção não te havia ter parado, porque é que ela parou? E, eu acho assim frontalmente, acho que ela parou, por decisão, e a decisão teve a ver com o receio do impacto que ela podia ter junto dos professores a reação adversa, e ela parou e foi só retomado em dois mil e dezoito, porque aquilo que estava a acontecer a nível nacional era muito mau. Era a revolta dos sindicatos, as escolas e então, de forma a minimizar o impacto parou-se com o processo. Quando ele passou a decorrer normalmente a nível nacional, chegamos a dois mil e dezoito, foi tudo descongelado, eu constatei que havia avaliação retroativa a ser feita para que aqueles anos, porque só pode haver carreira. E progressão com avaliação, neste momento dão a recuperámos toda a avaliação anterior. Nós vamos no quinto ciclo avaliativo que foi a pressão tremenda, porque a avaliação, a avaliação passou a ter uma cadência praticamente anual, o que está com conceptualizado é em cada escalão, cada ciclo de carreira. O professor avaliado uma vez, como, entretanto, surgiu a recuperação do tempo de serviço que está a acontecer, é que os professores a grande, uma parte significativa, evoluem na carreira, mudam de escalão, em média de 2 em 2 anos por força da recuperação em escalões de 5 ou escalões, 2 que é o caso do quinto. Isso faz com que o processo avaliativo tenha uma cadência absolutamente anormal. ISTO causa uma pressão tremenda nas escolas, NOS avaliadores, que era algo que estava concebido para uma cadência, normal de escalão, quando ela se antecipem. Nós temos neste momento as escolas, por força da recuperação, professores a progredir anualmente, e avaliadores a trabalhar com o nível de exigência que não estava prevista no modelo, ou seja, manteve-se o modelo, mas porque o modelo está tinha subjacente, a avaliação a condição para a progressão e está estatuído assim que sem avaliação, não há progressão. Então, acelerando a progressão com uma cadência em muitos professores até o normativo tem uma cláusula de salvaguarda, ninguém pode progredir sem permanecer pelo menos um ano, porque se não fosse esta cláusula de salvaguarda, os avaliadores não conseguiam acompanhar. Ou seja, neste momento eu acho que nós estamos em condições, até ao final deste ano de retomar O ritmo normal do processo avaliativo. A pressão anormal, porque vamos entrar em circunstâncias normais, a pressão só vai desaparecer, ou melhorar ou entrar numa cadência de rotina a partir de dois mil e vinte e três, em dois mil e vinte e três, findo o processo de recuperação do tempo de serviço que está programado, uma vez que na região os professores recuperaram integralmente O Tempo de serviço, ao contrário daquilo que aconteceu, por exemplo, a nível nacional, a partir de dois mil e vinte e três, entramos todos num ritmo normal, de cadência de progressão e então entramos num ritmo normal. Decadência avaliativa, até lá, até lá vai ser uma pressão tremenda para criar condições à progressão dos professores.”

## **Secção II – Avaliação do Desempenho Docente**

### **1. O Modelo de avaliação de desempenho docente promove a interação dos intervenientes?**

### **2. Se sim, em que sentido essa interação ocorre?**

“É essa interação, neste momento, faz-se na operacionalização da avaliação, a minha preocupação é coordenar, as escolas para cumpram pressionar, às vezes as escolas para cumprir com prazos, porque depois todos os processos de avaliação que não têm do ponto de vista da norma, regulamentar, não tem que passar por nós, apenas passam por nós para nós validarmos, para verificarmos a correção e se não há erro e basicamente, se não há prejuízo provocado por alguém que ficou para trás e temos detetado situações de

professores que escapam aos processos avaliativos das escolas e nós temos salvaguardar uniformemente os direitos profissionais, que é o direito à progressão e à melhoria da carreira de todos os docentes.”

“Portanto, neste momento eu passei de uma fase de dois mil e oito, dois mil e nove, quando se começou a trabalhar no modelo, numa fase conceptualização e arranca em dois mil e doze, afastei-me, ele não arrancou, venham apanhá-lo depois, em dois mil e dezoito, nos termos em que tinha sido conceptualizado mas para a implementar e operacionalizar de forma muito, muito acelerada, por força da recuperação, ou seja, então que foi pensado e o que está a ser feito? Há aqui um processo de convulsão e de aceleração que.”

“A partir de dois mil e vinte e três, as coisas melhoram para nosso bem, para sossego, ali dos técnicos que apoiam diretamente as escolas e também para algum sossego dos avaliadores, que devem estar muito, muito pressionados. Imagino eu este meu tipo de, é interação com o processo.”

### **3. Acha que essa interação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos intervenientes nesse processo?**

“Há um ponto incontornável, a relação entre avaliador e avaliado, por força do processo, a forma como está montado, o avaliado só pode apresentar-se ao avaliador, munido de formação, essa é uma condição para progressão e para se submeter à avaliação. Avaliação essa que também entra no processo de ponderação da atribuição da nota. Portanto, ainda que, por essa via, há melhoria, há melhoria do desempenho, da performance, do desenvolvimento profissional. Por força da imposição de formação.”

“Agora, se o processo avaliativo em si, acelerado, nos termos em que ele está, se contribui neste momento para uma melhoria do desempenho tenho dúvidas, e porquê?? Nesta altura, não era possível aquilo que eu pessoalmente, a muita divergência até a nível da tutela, quanto a esta questão, um processo avaliativo não pode prescindir de aulas observadas. Esta é a minha, porque é, e são as anotações, são as propostas de melhoria que o avaliador faz ao avaliado, que permite o desenvolvimento profissional. Ele faz-se por via da formação, sim, mas também se faz por via do acompanhamento das aulas, e como neste processo não era possível ter aulas observadas, a cadência demasiado rápida, suspendemos as aulas observadas e ficámos apenas com a parte, com uma parte única do modelo que é análise documental, vemos o relatório que o professor produz, a lei permite ver, até planificações, ver umas num processo acelerado, perdeu-se muito da intenção inicial e Eu Acredito que neste momento a avaliação atingiu mais níveis de formalização do que níveis de efetivo desenvolvimento profissional. Mas se formos ver ao diploma, ele traz logo como primeira conceptualização. O objetivo era o desenvolvimento profissional dos professores. Só que esse foco perdeu-se na operacionalização. Eu penso que haverá condições para o retomar, no momento em que a avaliação estabilizar, criar uma cadência normalizada, em que aa haja docentes, todos por imposição, por obrigação, a fazer formação e, ao mesmo tempo que possa haver observação de aulas. mas que estão suspensas, portanto, o modelo vai melhorar neste momento. Neste momento, temos um modelo administrativo acelerado.”

### **4. No seu entender o atual modelo promove uma partilha de conhecimento e competências entre os intervenientes?**

“Não! Não, não, não promove porque essa partilha não se pode fazer exclusivamente com análise documental. Se nós repararmos, se formos atrás, mas o próprio diploma tinha isso previsto, se nós formos ao, ao por o texto, da lei quais são, as dimensões da avaliação? e nós temos no artigo quarto do diploma. A avaliação...”

“É o artigo quarto é que é. É neste momento o que está a ser aplicado. A avaliação neste momento, nesta configuração que nós estamos a operacionalizar por força da urgência e da cadência. Tem área científico pedagógica, a participação nas atividades e a formação contínua, mas depois ela operacionaliza-se com a intervenção do avaliador, que vai ver o projeto docente, o documento de registo e o relatório, ou seja, o avaliador, não se relaciona, não interage com o avaliado, ele vê papéis. E se bem que isto já estava previsto na norma, estava prevista uma outra dimensão, que era observação da aula e então nós tínhamos 2 níveis, uma intervenção formal para verificação, da daa preparação, da atividade docente e depois a operacionalização da atividade docente e nessa operacionalização, seguramente iriam surgir recomendações, sugestões de melhoria e a aprendizagem coletiva quando há interação, porque qual é a forma que nós temos de aprender e interagir com os outros! Não há emanações e iluminadas, não é? Quando interagimos ou quando Lemos, mas ainda assim nas leituras fazemos a interação com outros, mas de forma indireta, não estando a haver relação interpessoal, na avaliação, claro que perde-se uma grande dimensão da avaliação.”

**5. Quais as mais valias que este processo está a ter ou deveria de ter no envolvimento dos intervenientes?**

“É difícil no modelo acelerado que se formalizou na verificação objetiva de papéis. Falta-lhe a duma dimensão humanizada que a interação entre as pessoas, sem interação, primeiro aquilo que está registado nos papéis era a forma como se pretendia fazer, mas depois não há verificação da forma como efetivamente foi feito.”

“É claro que isto depois tem consequências, a e impede fica com o desenvolvimento profissional, se faz apenas pela formação, porque ela continua a ser obrigatória, não na dimensão injusta que acontece a nível nacional, 25 horas por ano, nós situámos-lha em 12 horas e 25 horas. Sim, e nós situamos aqui em 12 horas e meia por ano, que é o tempo de formação necessário e o número de horas de formação será sempre proporcional ao número de anos de permanência no escalão. Parece mais justo, mais equilibrado, mas o desenvolvimento só se fará, pela formação, não se faz pela outra dimensão da inter-relação entre avaliador e avaliado que desapareceu.”

**6. Acha importante os intervenientes terem conhecimentos de todo o processo de ADD?**

“Sim, sim, é absolutamente imprescindível que o avaliado conheça o processo de avaliação, por 2 motivos, primeiro se conhecer pode exercer os seus direitos, que todos têm na qualidade de trabalhadores, sem nenhuma visão ideológica sobre o sistema, um princípio básico, eu tenho que conhecer os processos que que, ocorrem profissionalmente comigo para os perceber e para poder reagir a eles. E se a avaliação é um processo que ocorre comigo profissionalmente, eu tenho que o conhecer, depois assim deve ser ponto de nós passarmos a fazer formação, este ano, condicionados por esta ausência, mas desde o início, quando lançámos formação. Primeiro, as primeiras informações foram destinadas a avaliadores, mas depois mudámos, entendendo que todos deviam estar presentes e os avaliados quando percebem o processo é muito mais pacífico, aceitá-lo, compreendendo, do que aceitá-lo, desconhecendo em absoluto qual é o processo. Por isso sim, é importante que todos conheçam o processo!”

**7. Considera importante, os intervenientes no processo de ADD frequentarem cursos de formação na área de avaliação docente?**

“Sim, mas como disse na 6 tantos avaliadores, como os avaliados, se os avaliadores ficam pela formação, dotados potencialmente de melhor capacidade e mais justa, mais adequada de intervenção avaliativa, os avaliados conhecendo o processo, potencialmente serão menos contestatários porque percebem o que está a acontecer. Não é por acaso, não é? De facto, por acaso a nível nacional e lançou-se um processo normal de avaliação extremamente convulsivo, com saídas de rua e manifestações, nós na região, cumprimos os ciclos avaliativos, recuperando O Tempo para trás, anterior a dois mil e dezoito, neste momento estamos a atualizar já 2020/2021 e não tivemos manifestações e eu creio que nós não tivemos, apesar das, isto, é uma nota que eu Não devia deixar, apesar das intervenções negativas de alguns sindicatos que diz que tentaram descaracterizar o processo, o facto é que, se nós dermos informação, nós fizemos 36 reuniões de informação sobre o processo avaliativo nas escolas da Região, ou seja, fizemos e no número muito significativo e fizemos todas as reuniões para as quais fomos, com convidados, onde informamos sobre o processo que estava a acontecer. Eu penso que este esclarecimento, as pessoas dotadas de informação agem mais em consciência, mais conhecedoras. Eu penso que foi o que tornou, aqui na região o processo mais pacífico, tendencialmente pacífico.”

**8. Quais as características/atitudes que considera importantes fazerem parte do perfil do Avaliador Interno?**

“Eu tive uma experiência interessante em dois mil e doze. E isto só para dizer aquilo que não deve ser, que foi no momento em que nós estávamos. A conceptualização, avaliação que depois passou para os juristas. Alguns professores que eu conhecia e quando saí, amigos próximos, manifestaram sempre que não gostariam de ser avaliadores, porque há na perceção da avaliação, uma margem potencial de conflito com o avaliado. Curiosamente, os professores são sempre avaliadores e fazem isso ao longo da carreira. Mas entre pares havia esse receio, mas a minha preocupação não era essa. A minha preocupação foi com alguns, professores, que eu não conhecia, e que vinham ao meu local de trabalho, na altura, estava no gabinete do

Secretário disponibilizar-se para avaliadores, esses é que eu tive sempre imenso receio deles, aqueles que estão absolutamente livres e querem muito ser avaliadores, eu tenho muito receio, prefiro aqueles que a gente, vai ter escolas nos seus processos internos, vão escolhendo e aos quais se vai dando formação, para se conseguir um ponto de equilíbrio, e dito isto, quais são as características para mim, experiência profissional é fundamental ter passado pelos processos, ter vivido a profissão, ter formação específica que lhe atribua competências para ser avaliador e depois do ponto de vista da atitude, é muito difícil, o avaliador, deve ter uma atitude, e pelo que consta em França, pelo que eu li em França tem uma atitude de intervenção inspetiva de verificação e distanciamento. É o conceito que nós temos é mais benevolente e paternalista, atitude certa, seria de apoio, de orientação profissional, porque por via disso, particularmente na observação de aulas, poderia orientar e fazer o desenvolvimento profissional.”

### **9. Na sua ótica, como é que o atual modelo diferencia a supervisão da avaliação?**

“Supervisão a supervisão é uma abordagem macro. A supervisão pedagógica, a meu ver, estará, deverá estar preocupada com as formulações da pedagogia numa visão macro, e enquanto que a avaliação é uma intervenção direta e objetiva, eu pois aqui numa, numa anotação prévia, a supervisão pedagógica dirige o foco de atenção para a dimensão pedagógica, ou seja, a análise das teorias e das práticas. Que operacionalizam os processos de ensino, aprendizagem, a supervisão é uma Visão sobre aquilo que está a ser a prática. O objetivo é melhorar a qualidade da ação educativa, isto é, supervisão pedagógica. Porque é que ela existe? A supervisão pedagógica leva à necessidade da autoavaliação, ou seja, por via da supervisão pedagógica, o que estaria em causa, na minha perspetiva, seria prioritariamente a auto análise crítica, do profissional a si próprio, seria auto avaliação, ou seja, não tem nada a ver com a conceção de avaliação em termos de intervenção, verificação e atribuição de nota, se bem que depois na outra dimensão, agora suspensa da análise da observação e acompanhamento da aula, ela possa contribuir para a melhoria, nada tem a ver com supervisão pedagógica, que é a preocupação como um todo sobre os processos de ensino aprendizagem, enquanto que a avaliação centra a sua preocupação no desempenho da pessoa, e não no processo e na análise do todo em si. Essa é a minha perceção.”

### **10. O que pensa sobre a avaliação entre pares no atual modelo? Esta provoca constrangimento entre os pares?**

“Eu dei um toque a bocado da já neste aspeto. A escola tem uma estrutura organizacional interna muito achatada. As pessoas existem, existem enquanto pares, são profissionais que convivem igualizados e nós não nos preocupamos no cotidiano da escola, na articulação, na com os outros, na interação com os colegas, em que escalão da carreira é que ele está, que experiência tem, que formação tem, Isso não é preocupação do cotidiano. O cotidiano da escola é igualizado. O acesso, por exemplo, a cargos e funções dentro da escola, propõe, permite e incentiva uma visão estandardizada. Todos são iguais, todos tem acesso, todos podem. A avaliação é por si, por princípio, nos moldes em que toda avaliação está, conceptualizada um modelo e hierarquizados em que o avaliador avalia, avalia o passo pleonasma o avaliado numa perspetiva é hierarquizados e daí raramente com uma perspetiva benevolente de o levar a melhorar profissionalmente aquilo que está na minha perceção, pelo que eu vou acompanhando nas escolas neste momento, a postura do avaliador entre pares, condiciona a decisão, isto faz com que, seja muito difícil atribuir uma nota, uma avaliação, a um professor, porque não sendo dentro de um sistema, hierarquizados.”

“Ele não reconhece autoridade ao avaliador, para lhe atribuir avaliação, a não ser que efetivamente o avaliador seja escolhido pela escola em função do seu estatuto profissional, tempo de serviço e seja internamente reconhecido como uma pessoa experiente e com formação, mais facilmente nós aceitamos, a a aceitamos as ideias dos outros, aceitamos as atribuições e propostas quando reconhecemos dele neles, experiência e formação, como isso não é, raramente é assim, há um potencial tremendo de conflito na avaliação. Quando ela se situa entre pares, e neste momento, embora se esteja previsto que se recomende, sobretudo que o avaliador esteja num escalão superior ao avaliado é o, que está lá no articulado até para não faltarem a avaliadores, é preferencialmente num nível diferente, mas aceita-se que esteja no mesmo e se ele está na mesmo, mesmo patamar, o reconhecimento por mérito do desempenho do avaliador e que por via desse mérito. Permite que ele atribua a avaliação, não é reconhecido por parte do avaliado, isto potencia o conflito.”

“Nós temos atualmente a, o que está na 10. Temos de facto, uma avaliação entre pares, maioritariamente uma avaliação entre pares, entre pares, por causa da estrutura organizacional da escola, entre pares, porque a formação dada aos avaliadores, foi um rápida demais, precisava de haver mais tempo para fazer formação,

porque nós tínhamos que acelerar, como disse antes este processo, a formação, embora todos os avaliadores tivessem tido formação, foram poucas horas de formação e isso fez com que eles, não se destaca, não se destacassem, a na sua imagem, projetada internamente, como figuras, diferentes, e capazes de assumir essa função. A é isto assim, é tão assim, eu lembro-me de uma Ministra que e a Maria de Lurdes Rodrigues, houve uma altura em que ela propôs 2 patamares na carreira, não era inocente e agora começa-se a achar que, se calhar, a Senhora não estava tão descompensada como se achou e toda a gente se revoltou, ele achou, ela achava que havia de haver um patamar da carreira e para a ao qual tinham acesso, alguns, que seriam filtrados de entre a generalidade e que depois esses teriam, ... ela não, é como, se começa se achar agora depois de operacionalizar mos o processo que se calhar devia haver na carreira docente. Professores com 20 anos com de tempo de serviço, pela experiência acumulada, deviam estar posicionados como avaliadores no tal patamar que a Maria de Lurdes Rodrigues achou que devia ser um outro patamar da carreira, onde se situavam alguns, porque o que está a acontecer é que todos, invariavelmente são avaliadores e avaliados, e a operacionalização, leva-nos a constatar, e eu tenho verificado isso, a rotatividade dos avaliadores, faz com que, em determinados anos, os professores mudem, e de contexto, situação e os avaliados passam a ser avaliadores ora, não, não significa que o sistema tem que ser solidamente e hierarquizados, mas se calhar as funções de avaliador atribuídas a determinadas pessoas com experiência, com um tempo de serviço e com formação, podiam dar um modelo de avaliação completamente diferente e eventualmente mais consistente, e mais capaz de provocar desenvolvimento profissional, quando a Maria de Lurdes Rodrigues insinuou essa possibilidade, isto incendiou o circo todo, agora muita gente começa a achar se calhar, Ela estava tão descompensada, se calhar, ela podia ter alguma razão.”

### **11. Essa avaliação entre pares traz algum benefício para os intervenientes?**

“Não penso que traga sobretudo, porque o a avaliação entre pares, as pessoas olham se como concorrentes em igual circunstância, e muitas vezes aquilo que pode ser o benefício de um trabalho, cooperativo. Em concorrência que, assim que é vista a avaliação, deixa de ter benefícios nessa situação entre pares.”

### **12. A autonomia consagrada as escolas neste processo, contribui para um processo justo?**

“Em absoluto sim. E as escolas, com o conhecimento que têm do terreno, serão as mais capazes de aplicar, de escolher os seus avaliadores, se o fizerem em função de perfil de competências. A outra solução, que é a intervenção, por exemplo, em países como a França, em que o avaliador é alguém exterior à escola, vai à escola, faz a verificação, avalia e sai. Isso sim para o avaliador externo, estava conceptualizado assim nessa tal dimensão que agora está suspensa e que não conseguimos aplicar, a, mas para o avaliador interno, um não tenho, não tenho a certeza, a, mas as escolas no pressuposto que as organizações, a conseguem resolver melhor os problemas porque estão mais próximas deles. É o tal a princípio da proximidade, penso que serão os melhores, os melhores espaços para resolver a questão da avaliação. Portanto, o processo tendencialmente mais justo, se forem as escolas a desenvolver porque conhecem o seu universo, mas também potencialmente mais conflituoso, por falta da tal estrutura hierarquizada que não existe e que por via por força do facto de estar tudo horizontalizado, a entre professores.”

### **13. Na sua perceção as regras adotadas pelas escolas foram bem delineadas?**

“A nós construímos e acompanhamos através desta divisão de apoio técnico, sobretudo, que é o caso do Doutor Miguel Ponte responsável, primeiro responsável desta divisão. As escolas foram muito acompanhadas neste processo, em tudo, as escolas telefonam, as escolas mandam os processos não de avaliação, mas depois a consequência da avaliação. Mandam os processos de progressão dos professores, uma consequência, da avaliação antes da homologação, mandam nos sempre a nós para nós os verificarmos, e quando há algum potencial latente de conflito, contacta nos e tentam, com alguma frequência, tenho estado nesta semana, por exemplo, várias vezes ao telefone com, situações de avaliadores de nomeações de árbitros e em sede de recurso da avaliação para tentar acompanhar, a verdade é que as escolas foram sempre tão acompanhadas que, houve uma atua, uma atuação uniforme por parte de todas as escolas, por força das orientações que a administração foi dando para evitarmos, enfim, a desigualdade que é urgência do processo até pressuponha.”

### **14. Tendo em conta a autonomia dada as escolas na implementação deste processo, acha que estas garantem a justiça, a transparência, a equidade**

## **e a promoção do desenvolvimento profissional docente do seu quadro de professores?**

“Há uma nota prévia, as escolas não tiveram muita autonomia.

Nós criámos as grelhas, nós criámos os procedimentos, nós demos as orientações, basicamente, eles atuaram e de forma igualizada, segundo padrões de atuação delineados pela administração, eles não tiveram neste, neste processo, até ao momento, eles não tiveram autonomia, aa tiveram autonomia e não tiveram para escolher o modelo, não tiveram para escolher as soluções de avaliação, têm autonomia para escolher os avaliadores, os avaliadores que são a chave mestra do processo, todo o perfil e a atitude, mencionámos há bocado, isto é, escolhido pelas escolas. E aí tem que haver, é autonomia que neste momento lhes resta, mas antes da autonomia da escola, houve, por parte da administração escolar, da nossa parte, uma preocupação de igualizar os processos, para não termos injustiças, na aplicação da avaliação, nem termos, de repente aquilo que eu senti no início, que era pessoas disponíveis para ser avaliador, eu Não sei muito bem o que é que eles iam fazer com essa vontade tremenda de avaliar os outros, que é algo extremamente delicado e sensível, quando se avalia alguém profissionalmente.”

### **15. Na sua opinião o atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes no processo de avaliação?**

“A nalguns casos, sim, porque ele potencia o conflito, porque no imaginário coletivo, aquilo que estava interiorizado é que a avaliação era uma coisa má, porque os sindicatos sempre promoveram um conceito de avaliação, que achava o eles e continuam que não era justo, há um potencial de conflito tremendo. Não foram e muitos, nem generalizados, mas houve escolas onde a inter-relação das pessoas, na generalidade, avaliados e avaliadores e outros sofreu, modificações e ficaram ressentimentos e ficaram por força da avaliação, mas que, por ser um processo novo, e eu penso que as inter-relações pessoais com a continuidade irão, na algum momento estabilizar, agora estamos naquele momento em que o aluno não gosta, acontece ao nível, porque me atribuiu, eu tenho em casa essa apreciação, que não foi justo, não me atribuiu nota que merecia e, a questão nunca é colocada, eu não fiz melhor, eu podia ter feito, é sempre o outro e nós temos algumas escolas com situações delicadas na alguns grupos de recrutamento, na relação interpessoal decorrente do processo de avaliação, apesar do acompanhamento e orientação que ele teve.”

### **16. Quais os benefícios, na sua perspetiva, que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes?**

“Um benefício direto e inultrapassável.”

“Como estava previamente regulamentado, que só havia progressão docente se houvesse avaliação, a avaliação, foi necessário que se tivesse de operacionalizar para garantir a carreira docente, este é um benefício incontornável, porque houve recuperação, tempo de serviço, como eu disse antes, a avaliação está a ter uma cadência muito maior, mas sempre que ela ocorre com mais conflito, menos conflito, mais ou menos estandardizada, mais ou menos distorcida, ela, pretende criar condições para depois as pessoas evoluírem na carreira, portanto, houve claramente nesta perspetiva de evolução na carreira, houve claros benefícios, porque a avaliação tem subjacente, como disse há pouco, sempre, formação, o professor tem que fazer prova da formação, então também por força da avaliação, houve formação docente que foi procurada, que foi feita, nem toda a formação oferecida teve a mesma qualidade, mas, pelo menos as pessoas não, não estabilizaram na formação, procuraram formação.”

### **17. Na sua opinião, considera o atual modelo eficaz? Se não, acha mais adequado aperfeiçoar ou criar um novo modelo? O que mudaria?**

“Esta é muito difícil, esta, esta é mesmo uma rasteira oh Sofia este modelo, fui, eu, estive na criação do modelo, a, o modelo, depois, eu, eu pessoalmente, isto é uma posição não é? É uma posição pessoal não partilhada por todos os, e por todas as entidades dentro da Secretaria da Educação e eu sei que é exclusivamente uma posição pessoal e não estou a falar em nome da Secretaria da Educação. Eu penso que este modelo é concebido como estava inicialmente com observação de aulas, era mais justo, mais adequado, mais eficaz. A perda de eficácia do modelo, embora eu reconheça e aceite que neste momento não há condições para fazer aulas observadas, que elas tinham uma cadência anual, era impossível, era impossível até de calendarizar ee, mas um modelo. Não pode haver um modelo de avaliação que não passe pelo pela

demonstração do exercício da atividade do profissional que está a ser avaliado, eu não posso avaliar um cavaleiro equestre, um ferreiro, sem ver o seu desempenho. E isto é o que está a falhar neste momento no modelo, mas eu reconheço que não há neste momento condições para operacionalizar, na íntegra. Agora, o que mudaria era retomar a pureza inicial do modelo que revolta todos os sindicatos, todos se manifestaram contra e todos se mostraram muito agradados e com apreciações positivas, quando não retirámos as aulas observadas, mas neste momento nós temos um modelo em que, um profissional de uma área, educação, é avaliado pelos papéis produzidos, esta avaliação indireta será tendencialmente menos justa, quem souber e eu já li. Alguns produziram um relatório perfeito, tem toda a hipótese de obter, melhor avaliação do que outro que produza um mau texto escrito, sendo que depois, no desempenho da sala de aula, isto pode não ter correspondência. Esta, isto é o que está, o que mudaria no modelo e que, na minha perspetiva, os está a desvirtuar.”

**18. Tendo em conta tudo o que envolve este processo de avaliação, acha que os professores querem serem avaliados?**

“Hum, a, e eu tenho professores e bons profissionais que dizem, eu quero ser avaliado, porque as apreciações críticas que lhe são feitas levam uma melhorar, em relação às organizações, dizem, de costuma dizer-se, as melhores organizações são aquelas que aprendem, são as organizações aprendentes, uma organização aprendente quando é submetida à apreciação, e a feedback. Eu penso que os melhores profissionais serão sempre aqueles que não têm receio da avaliação, porque a consideram um processo natural e parte integrante no seu desenvolvimento profissional e não receiam a apreciação crítica porque acham que ela leva a melhorar. Portanto, a resposta é os bons profissionais querem ser avaliados. Vou me deitar fogo à conta desta resposta.”

**19. O trabalho colaborativo está presente no atual modelo, acha que esse trabalho ocorre?**

“Não, não há trabalho colaborativo! O Trabalho colaborativo, depende daquilo que estivermos a, a situa a forma como estivermos a situar, ele ocorre entre avaliadores. Há aqueles que estão no mesmo papel. Os avaliadores trocam informação. Nós damos formação a avaliadores, independentemente do seu da sua proveniência, a científica, portanto, aí há trabalho colaborativo. E esse trabalho colaborativo é importante para as criar um padrão de intervenção do avaliador e criar justiça no sistema. Fora disso, eu penso, não há trabalho colaborativo. Eu não sei se os avaliados, quando na condição de avaliados trocam materiais Sé para facilitar a avaliação do outro colega professor. Eu penso que nem sequer pensou isso, nem sequer pensam nisso. Portanto, o trabalho colaborativo é importante por parte dos avaliadores, particularmente dentro de cada escola, porque queria um standard de intervenção e se fazes bater injustiças e uma avaliação só será correta e coerente se for justa, porque senão ninguém a reconhece.”

**20. Considera que o atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente? Se sim em que domínios?**

“Sim. Trouxe novas dinâmicas e eu tenho estado nestas reuniões com as escolas, a acentuar. E a reconhecer esse processo, neste momento é uma coisa que foi extremamente contestada na avaliação dos professores, a nível nacional e depois por extensão, dos princípios, quando se conteste a nível nacional, pronto, aí vai contexta-se todo o lado, com o Estado do continente, começou a contestar-se o projeto docente e nós fomos dizendo em todas as reuniões com as escolas e com todos os professores, o projeto docente é aquilo que eu avaliado escolho como os critérios de intervenção do avaliador, porque o que está dito, a nível nacional aqui não. a nível nacional, não é obrigatório o projeto docente e os professores não fazem projetos docentes então. A intervenção do avaliador faz sobre todo o projeto educativo, eu não posso ser responsabilizado pelo projeto educativo da minha escola, quando eu digo o que vou fazer no projeto docente e nós temos modelos de projetos docentes que já mandamos às escolas que temos online, o projeto docente, o processo docente defende-me diz, o que é que eu vou fazer para além disso, não é espetável que o meu avaliador espere mais, porque isto foi pré-definido como sendo a minha quota de responsabilidade. O que significa que o projeto docente feito a partir do projeto educativo da escola, a fez com que aa, criassem novas dinâmicas ao trabalho interno. Hoje em dia eu tenho visto os projetos educativos agora por força da avaliação das escolas. A articulação entre o projeto do professor e o projeto educativo traz efetivamente novas dinâmicas, e novas preocupações de coerência ao projeto da escola e ao projeto de cada professor. O somatório das coerências individuais, a minha expectativa é que resultem num somatório de coerência

global, depois a planificação das atividades, tendo em vista a avaliação, acaba por ser muito mais preocupação, mais objetiva. Eu planifico as minhas atividades e futuramente irá ser assim, quando passarmos este período apressado e convulsivo.”

“Eu a planifica as minhas atividades porque elas são alvo de avaliação no critério do avaliador. Eu traço um projeto docente para criar uma expectativa justa e razoável, no avaliador, face a mim, isto traz coerência ao trabalho da escola. Eu não posso ser avaliado a perfeitamente ao olho ou pelo menos em do ponto de vista conceptual, eu não posso ser avaliado numa formulação teórica, mas em relação agora mesmo que seja sem aulas observadas o avaliador pode ir ver a minha planificação, isto traz outra dinâmica, e se calhar, se eu fizer a planificação, com outros professores do meu grupo de recrutamento, pode haver até trabalho colaborativo entre professores, essa é a expectativa, é esse, é o objetivo que nós tínhamos na criação do modelo, portanto, sim, novas dinâmicas. Designadamente, a coerência organizacional, a coerência das planificações e o trabalho colaborativo. É isso que se espera da avaliação particularmente quando ela tiver em toda a sua dimensão, que não agora que está suprimida da observação das atividades das aulas.”

**21. Sendo a SADD um elemento fundamental em todo o processo de ADD, na sua opinião, quais as competências que o órgão de gestão deve esperar encontrar nos elementos dessa equipa, para que estes respondam, aos novos desafios colocados pela atual legislação?**

“As competências que o órgão EE de gestão quer, na nesta, nesta neste grupo de intervenção, a eu se fosse ainda órgão de gestão, queria lá situar a experiência profissional, a atitude de isenção, distanciamento e equidade. Era isso e eu veria nesse grupo de trabalho e na sua escolha uma espécie de a conselheiros do sistema, referenciais que regulam e que condicionam positivamente o sistema para a sua boa atuação, e, este grupo seria, também aquele que promoveria, promoveria a transparência do processo, um processo é bom se ele for transparente, se eu avaliado conhecer quais são os objetivos e por que é que estou, se está a ser feito desta forma, se ele for obscuro, se for encoberto, se for nunca, a terá a minha colaboração como avaliado, nunca iria colaborar com o avaliador, compete desde logo ao órgão de gestão de cada escola. Retirar deste processo o princípio da suspeição para que ele seja aceite e reconhecido.”

Muito Obrigado pela Vossa Atenção

## **8.10. Apêndice nº10 – Matriz da análise de conteúdo da entrevista**

## O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente

Sessões	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
				Entrevistado (JM)	Entrevistado (AL)
Dados Biográficos	Dimensão Pessoal/ Académica/ Profissional	Idade Formação académica Situação profissional	Conhecer os entrevistados em relação as referidas dimensões	<p>“Eu tenho 60 anos de idade, sou Licenciado em Direito, e exerco durante vastos anos o cargo de Diretor de Serviços de Administração e Pessoal, vindo, posteriormente, a exercer o cargo de Diretor Regional da Administração Educativa. Em junho de 2012 assume funções como Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa e em abril de 2015 assume o (cargo que, atualmente, ainda exerce) de Diretor da Inspeção Regional da Secretaria da Educação, Ciências e Tecnologias.”</p>	<p>“Tenho 59 anos de idade. No que concerne à formação académica de base, é licenciado em História pela Universidade de Coimbra. Tenho uma especialização em Administração Escolar, depois fiz um Master in Business Administration em Organização e Gestão Escolar, e mestrado em Administração Escolar e depois, fez um Curso Avançado de Gestão Pública.”</p> <p>“Sou professor do quadro da Escola Básica e Secundária da Calheta, destacado na Secretaria da Educação, Ciências e Tecnologias, exercendo, atualmente, o cargo de Diretor Regional de Administração Escolar.”</p>

Avaliação do Desempenho Docente	Envolvimento no processo de ADD	O envolvimento pessoal no processo de Avaliação de Desempenho Docente	Na perspetiva dos entrevistados o envolvimento que estes têm ou tiveram em comum foi com o processo de Avaliação de Desempenho Docente foi a fase de “conceção” em comum.	“Eu fui um dos autores (...) do estatuto da carreira docente da região autónoma da Madeira. (...) dos diplomas que na altura consubstanciavam esse novo paradigma da avaliação de desempenho. E tinha essencialmente qual era a finalidade deste, era a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos. Neste particular do sistema educativo regional e a valorização profissional dos docentes.”	“O meu envolvimento, (...) num primeiro momento da construção do diploma, do conceito, (...). (...) Eu tenho uma ... perceção da, da forma, como decorre (...), por uma visão técnica que se tenta muito facilitar, operacionalizar, aligeirar e depois tenha a outra visão, que é a última instância de intervenção, que é perceção jurídica, já para dirimir conflitos, que surgem com, não muita regularidade, se nós tivermos em consideração o universo.”
	Interação dos Intervenientes no processo de ADD	Promoção da interação nos intervenientes.	Breve abordagem na perspetiva das entrevistadas sobre a promoção da interação dos intervenientes com este novo modelo de avaliação.	“Que estão ligados, eu diria que sim, que a perspetiva era promover a interação dos intervenientes.  E este modelo, (...) visava promover essa interação, quer em termos formais, (...) derivados do modelo legal, quer em termos informais que resulta dos autores, da ação dos autores.”	“(...) essa interação, neste momento, faz-se na operacionalização da avaliação”.
	Desenvolvimento profissional	O contributo da interação dos intervenientes no	Descrição feita pelos entrevistados acerca do contributo da interação	“(…), eu diria que do ponto de vista concetual, essa interação devia contribuir para o desenvolvimento profissional dos	“(…) a relação entre avaliador e avaliado, por força do processo, a forma como está montado, o avaliado só pode apresentar-

	com o processo de ADD	processo de ADD para o desenvolvimento profissional e a ocorrência de partilha de conhecimento e competências.	dos intervenientes para o seu desenvolvimento pessoal e a ocorrência de partilha de conhecimentos e competências.	intervenientes, bem como visava promover quer uma partilha de conhecimento e de competências entre os mesmos. Isto ponto de vista conceitual, mas para que tal acontecesse, isso dependia da prática das atitudes dos autores no processo. Uma coisa é o meramente legal, outra coisa é a prática (...) dos autores (...)"	se ao avaliador, munido de formação, essa é uma condição para progressão e para se submeter à avaliação." "Agora, se o processo avaliativo em si, (...), se contribui neste momento para uma melhoria do desempenho tenho dúvidas, e porquê?? (...) um processo avaliativo não pode prescindir de aulas observadas. (...) Ele faz-se por via da formação, sim, mas também se faz por via do acompanhamento das aulas (...)"
	As mais valias do Processo de ADD	O processo de ADD tem mais valias com o envolvimento dos intervenientes.	Na perspetiva dos entrevistados as mais valias que ocorrem com o envolvimento dos intervenientes	"(...) este processo pelo menos despoletou uma reflexão sobre a prática pedagógica, do docente e organização da escola no quadro do seu projeto educativo. Nem que seja por isso, acho que é uma mais-valia (...)"	"(...) aquilo que está registado nos papéis era a forma como se pretendia fazer, mas depois não há verificação da forma como efetivamente foi feito. (...) o desenvolvimento profissional, se faz apenas pela formação, porque ela continua a ser obrigatória. Parece mais justo, mais equilibrado, mas o desenvolvimento só se fará, pela formação, não se faz pela outra dimensão da inter-relação entre avaliador e avaliado que desapareceu."

	<p>Conhecimento de todo o Processo de ADD</p>	<p>A importância de os intervenientes conhecerem todo o processo de ADD</p>	<p>Na perspectiva dos entrevistados é muito importante que os intervenientes conheçam todo o processo para que possam alcançar os desafios da avaliação docente.</p>	<p>“(…) é fundamental o conhecimento do ponto de vista estrutural do processo de avaliação, de forma a perceber quais são as mais valias, mas também perceber os constrangimentos.”</p>	<p>“Sim, sim, é absolutamente imprescindível que o avaliado conheça o processo de avaliação, (...) se conhecer pode exercer os seus direitos, (...) os avaliados quando percebem o processo é muito mais pacífico, aceitá-lo, compreendendo, do que aceitá-lo, desconhecendo em absoluto qual é o processo. Por isso sim, é importante que todos conheçam o processo!”</p>
	<p>Cursos de Formação na área de avaliação docente</p>	<p>A importância de os intervenientes possuírem cursos de formação na área de avaliação docente.</p>	<p>Os entrevistados acham importante os intervenientes, que estes sejam avaliados e avaliadores de frequentarem cursos de formação nesta área.</p>	<p>“Sim. Acho relevante, considero importante. A frequência de cursos de formação na área da avaliação docente, mas também outros cursos de supervisão pedagógica, de administração escolar (...)”</p>	<p>“Sim, (...) se os avaliadores ficam pela formação, dotados potencialmente de melhor capacidade e mais justa, mais adequada de intervenção avaliativa, os avaliados conhecendo o processo, potencialmente serão menos contestatários porque percebem o que está a acontecer.”</p>
	<p>Perfil do Avaliador Interno</p>	<p>As características e as atitudes que são importantes fazerem parte do</p>	<p>Os entrevistados enumeraram e fizeram uma breve descrição das características e das atitudes que devem</p>	<p>“É claro, aos requisitos legais de estarem integrados escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ser titular de formação em avaliação de desempenho e</p>	<p>“(…) as características para mim, experiência profissional é fundamental ter passado pelos processos, ter vivido a profissão, ter formação específica que lhe atribua competências para ser avaliador e</p>

		perfil do Avaliador Interno.	constar no perfil de um avaliador interno.	supervisão pedagógica, e detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito de formação docente como modo na avaliação de desempenho, igual ou superior a de, queria dizer que estas últimas duas na atual alteração legislativas podem ser excecionalmente afastadas, mas o que eu queria dizer para além das uma coisa são os requisitos legais. E, mas acho que também a nível do perfil propriamente dito acho que são importantes como características do avaliador interno, o rigor, o bom senso, a ponderação e o pautar-se pelo interesse público da organização par escola.”	depois do ponto de vista da atitude, é muito difícil, o avaliador, deve ter uma atitude, e pelo que consta em França, pelo que eu li em França tem uma atitude de intervenção inspetiva de verificação e distanciamento. É o conceito que nós temos é mais benevolente e paternalista, atitude certa, seria de apoio, de orientação profissional (...).”
	Supervisão da avaliação	O atual modelo faz a diferenciação de supervisão da avaliação?	Na perspetiva dos entrevistados existe diferenciação de supervisão no atual processo de ADD. Identificando essa diferença.	“E na verdade, se nós partimos da natureza etimológica do termo supervisão que atende aos dois itens de raiz legislativa, super sobre visão vé, nós temos que é estas funções de supervisão estão atribuídas no modelo endereçado a todos, conselho pedagógico.”	“A supervisão pedagógica, a meu ver, estará, deverá estar preocupada com as formulações da pedagogia numa visão macro, e enquanto que a avaliação é uma intervenção direta e objetiva, eu pois aqui numa, anotação prévia, a supervisão pedagógica dirige o foco de atenção para

					a dimensão pedagógica, ou seja, a análise das teorias e das práticas. Que operacionalizam os processos de ensino, aprendizagem, a supervisão é uma Visão sobre aquilo que está a ser a prática (...).”
Avaliação entre pares	A avaliação entre pares no atual modelo provoca constrangimento entre os pares, ou acarreta benefícios.	Os entrevistados ao responder a esta pergunta, reforçam a ideia que ambos ocorrem.	“(...) nós todos sabemos que o mundo não é perfeito e sabemos que a avaliação é aquilo que os autores fizeram do respetivo modelo. O que nós, o que pode resultar como sabe bem, por vezes constrangimentos no âmbito das relações entre pessoas. Bem com, e quando estamos na fixação de quotas na atribuição das menções mais elevadas, isto são as, digamos, os calcanhares de Aquiles.”	“(...) se situa entre pares, e neste momento, embora se esteja previsto que se recomende, sobretudo que o avaliador esteja num escalão superior ao avaliado é o, que está lá no articulado até para não faltarem a avaliadores, é preferencialmente num nível diferente, mas aceita-se que esteja no mesmo e se ele está na mesmo, mesmo patamar, o reconhecimento por mérito do desempenho do avaliador e que por via desse mérito. Permite que ele atribua a avaliação, não é reconhecido por parte do avaliado, isto potencia o conflito.”	
Autonomia das Escolas no processo de ADD	Destacar a autonomia consagrada as escolhas neste	Os entrevistados fazem uma ressalva ao principal constrangimento que o processo enfrenta,	“Entendo que a autonomia é relevante porque autonomia é relevante? Porque afasta a lógica, uniforme e burocrática. Porque as escolas são todas iguais, mas	“Em absoluto sim. E as escolas, com o conhecimento que têm do terreno, serão as mais capazes de aplicar, de escolher os seus avaliadores, se o fizerem em função	

		<p>processo, se contribui para um processo justo e se essas regras foram bem delineadas, garantido a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional.</p>	<p>justificando que as regras adotadas foram uniformes para que ocorra justiça e transparência em todo o processo.</p>	<p>ao mesmo tempo são todas diferentes. O que é que foram fixados, do ponto de vista legal, foram fixados. (...) As regras que por vezes são imperfeitas. (...) essa lógica uniforme e top down se fossemos por aí, se não fosse por um caminho de autonomia. Que foi fixado uma matriz porque senão haveria uma desregulação total, mas se fossemos por aí, não valorizaria a identidade de cada escola, no seu projeto educativo e, portanto, quando estamos a falar de avaliação, temos que falar também de autonomia das escolas.”</p>	<p>de perfil de competências. (...) Portanto, o processo tendencialmente mais justo, se forem as escolas a desenvolver porque conhecem o seu universo, mas também potencialmente mais conflituoso, por falta da tal estrutura hierarquizada que não existe e que por via, por força, do facto de estar tudo horizontalizado, (...) entre professores.”</p> <p>“(…) nota prévia, as escolas não tiveram muita autonomia. Nós criámos as grelhas, nós criamos os procedimentos, nós demos as orientações, basicamente, eles atuaram e de forma igualizada, segundo padrões de atuação delineados pela administração, eles não tiveram neste, neste processo, até ao momento, eles não tiveram autonomia, tiveram autonomia e não tiveram para escolher o modelo, não tiveram para escolher as soluções de avaliação, têm autonomia para escolher os avaliadores, os avaliadores que são a chave mestra do</p>
--	--	---	--	--	---

					<p>processo, todo o perfil e a atitude, mencionámos há bocado, isto é, escolhido pelas escolas. E aí tem que haver, é autonomia que neste momento lhes resta, mas antes da autonomia da escola, houve, por parte da Administração Escolar, da nossa parte, uma preocupação de igualizar os processos, para não termos injustiças, na aplicação da avaliação, nem termos, de repente aquilo que eu senti no início, que era pessoas disponíveis para ser avaliador.”</p>
		<p>O atual modelo veio alterar as relações interpessoais dos intervenientes</p>	<p>Os entrevistados referem que sim, que o atual modelo alterou as relações interpessoais dos intervenientes.</p>	<p>“Eu acho que que tudo depende do comportamento dos autores. Porque a escola é uma organização, como sabe, socialmente construída, e está condicionada por constrangimentos, obviamente, porque há, porque existe. Não podemos esconder nem escamotear, nem devemos, devemos ir ao fundo da questão (...).”</p>	<p>“(…) sim, porque ele potencia o conflito, porque no imaginário coletivo, aquilo que estava interiorizado é que a avaliação era uma coisa má (...). Não foram e muitos, nem generalizados, mas houve escolas onde a inter-relação das pessoas, na generalidade, avaliados e avaliadores e outros sofreu, modificações e ficaram ressentimentos e ficaram por força da avaliação (...).”</p>

	Benefícios do processo de ADD	Os benefícios que o atual modelo de ADD trouxe aos seus intervenientes.	Os entrevistados são de opinião que o atual modelo já tem um grande impacto nas diversas dimensões do trabalho docente, logo trouxe benefícios.	“(…) permitia repensar a avaliação de professores, ou seja, saímos de uma lógica de se olhar de um relatório que não servia muito, para um modelo de avaliação que, pelo menos, veio lavar a questão da avaliação dos professores e só estamos a refletir sobre a avaliação dos professores, ao mesmo tempo nós estamos a repensar a escola tal como a conhecemos.”	“Como estava previamente regulamentado, que só havia progressão docente se houvesse avaliação, a avaliação, foi necessária que se tivesse de operacionalizar para garantir a carreira docente, este é um benefício incontornável, porque houve recuperação, tempo de serviço, (…), a avaliação está a ter uma cadência muito maior, (…), ela, pretende criar condições para depois as pessoas evoluírem na carreira, portanto, houve claramente nesta perspetiva de evolução na carreira, houve claros benefícios (…).”
	Processo de ADD eficaz	A eficácia do atual modelo, efetuar adequações ou criar um novo modelo. Os professores gostam de serem avaliados.	Os entrevistados salientam quais os objetivos que tiveram na fase de conceptualização do atual modelo, como sendo objetivos com mais impacto, no entanto afirmam que tal não ocorre na atual	“(…) os modelos não são estáticos e acompanham a evolução da escola, não pode ser outra coisa. (…) é o facto de a avaliação estar condicionada pela progressão da carreira e isto pode causar constrangimentos ao modelo, isso é, a pedra mais sentida (…).”	“Eu penso que este modelo é concebido como estava inicialmente, com observação de aulas, era mais justo, mais adequado, mais eficaz. A perda de eficácia do modelo, embora eu reconheça e aceite que neste momento não há condições para fazer aulas observadas, que elas tinham uma cadência anual, era

			implementação, já que a dimensão de avaliação externa esta suspensa.		impossível até de calendarizar, mas um modelo (...).”
	Trabalho colaborativo no processo de ADD	Há existência de trabalho colaborativo no atual modelo.	Relativamente ao trabalho colaborativo deste tipo de processo de ADD, os entrevistados realçam o facto de este não ocorrer como desejariam por estar a dimensão de avaliação externa suspensa.	“ (...) está presente no modelo, por exemplo, quando o docente participa na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, nos órgãos de gestão das escolas e demais estruturas educativas, quando o docente, participa em projetos de trabalho colaborativo na escola, quando apresenta propostas que contribuem para um melhor desempenho da escola, quando participa em propostas de investigação e inovação da escola, em projetos que também que visam o envolvimento da comunidade educativa e ainda projetos de natureza regional, social e Internacional relevantes, as escolas são modelos todos que consideram exemplos de um trabalho colaborativo entre os docentes e entre os docentes e a	“Não, não há trabalho colaborativo! (...) o trabalho colaborativo é importante por parte dos avaliadores, particularmente dentro de cada escola, porque cria um standard de intervenção e se faz esbater injustiças. E uma avaliação só será correta e coerente se for justa, porque senão ninguém (...) a reconhece.”

				comunidade e que visem acima de tudo, a melhoria da resposta da escola.”	
	Novas Dinâmicas do Processo de ADD	O atual modelo trouxe novas dinâmicas ao trabalho docente.	Os entrevistados são de opinião que sim, que o atual modelo trouxe novas dinâmicas, alterando o trabalho docente.	“(…) sim, acho que produzia uma reflexão sobre as práticas do docente, sobre a escola como organização educativa e nas práticas do docente, um repensar as próprias dimensões. (…) atribuir aquilo que é chamado efeitos (…) “Caixa de ovo” ou o efeito da balcanização da escola.”	“Sim. Trouxe novas dinâmicas (…) a articulação entre o projeto do professor e o projeto educativo traz efetivamente novas dinâmicas, e novas preocupações de coerência ao projeto da escola e ao projeto de cada professor.”
	Competências da SADD	As competências que o órgão de gestão encontra nos elementos SADD.	Os entrevistados são unânimes em relação as competências desta equipa, sendo uma equipa com um papel regulador.	“(…) o papel é fundamental. (…) espera-se aos elementos desta equipa rigor, ponderação, competência, trabalho colaborativo e, acima de tudo, será norteados por um interesse Público.”	“(…) a experiência profissional, a atitude de isenção, distanciamento e equidade. (…) uma espécie de conselheiros do sistema, e referenciais que regulam e que condicionam positivamente o sistema para a sua boa atuação, e, este grupo seria, também aquele que, promoveria a transparência do processo. Um processo é bom se ele for transparente, se eu avaliado conhecer quais são os objetivos e porque é que estou, se está a ser feito desta forma, se ele for obscuro, se for encoberto.”

## 8.11. Apêndice nº 11: Modelo do Consentimento Informado dos Inquiridos



### Termo de Consentimento Informado ao Docente

O meu nome é Sofia Cristina Pereira Ferreira. Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação, área de Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira e pretendo realizar uma investigação subordinada ao tema “O Envolvimento dos Professores no Processo da Avaliação do Desempenho Docente. Um Estudo de Caso numa Escola Pública da Região Autónoma da Madeira”, Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira, necessitando para o efeito de aplicar inquéritos por questionário aos Docentes da referida escola, com o cargo de avaliadores internos e também aos docentes avaliados, a fim de saber as suas opiniões e experiências acerca do processo de avaliação do desempenho docente em vigor. Os referidos inquéritos por questionário estão disponíveis através dos respetivos links:

Avaliador:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-LzoNK8GvIfXYQJGPjZW8hHO8s8jY-siwqfr2n80h0\\_m97A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-LzoNK8GvIfXYQJGPjZW8hHO8s8jY-siwqfr2n80h0_m97A/viewform)

Avaliado:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScY5Apkrpcj-AQw0JOPz1fZzF53Lca\\_GxgaC3EBDRNIF4Y43w/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScY5Apkrpcj-AQw0JOPz1fZzF53Lca_GxgaC3EBDRNIF4Y43w/viewform)

Os dados fornecidos neste inquérito por questionário serão apenas utilizados para conhecer as suas opiniões relativamente a este tema e como fonte de suporte para a investigadora na dissertação de mestrado. Assim, os dados fornecidos serão preservados até a conclusão do estudo. Sendo eu a responsável pelo tratamento dos dados fornecidos cujo contacto para qualquer esclarecimento de dúvidas, estará anexado neste termo.

A sua participação neste estudo é de carácter totalmente voluntário, não havendo nenhum prejuízo caso não queira participar. Enquanto indivíduo sujeito à prova, pode retificar ou solicitar o apagamento dos dados fornecidos, assim como pode retirar o consentimento da participação no estudo, em qualquer momento do mesmo, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.

Se, por algum motivo, quiser apresentar uma reclamação relativamente ao estudo, poderá fazê-lo a uma unidade de controlo, neste caso a Comissão Nacional de Proteção de Dados em: <http://www.cnpd.pt/>.

Deste modo, serve o presente termo para solicitar a autorização de V. Exa. para responder a um inquérito por questionário, com o compromisso e tendo em conta o **Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto,**

de respeitar todas as normas de ética e anonimato, ficando o inquérito disponível para ser divulgado junto do participante, assim que o solicite.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite por favor em contactar-me. Os meus contactos são:

Telefone: 965832069

E-mail: sofferreira13@hotmail.com

Agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

A aluna

(Sofia Cristina Pereira Ferreira)

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Para os devidos efeitos, o participante abaixo assinado, declara ter lido e entendido o presente documento, bem como o objetivo do estudo. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceita participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que foram dadas pela investigadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura do responsável-aplicador:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do orientador:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura dos participantes:**

## 8.12. Apêndice nº 12: Caracterização da Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira

A escola na qual incidiu o estudo foi a Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, por motivos de proximidade ao meu local de trabalho e por estar pessoalmente muito próxima da dinâmica da escola. Estando a referida escola sediada na vila do concelho da Ponta do Sol, precisamente na rua do V Centenário, na Região Autónoma da Madeira.

O presente edifício entrou em funcionamento no ano letivo 2000/2001, tendo a sua inauguração oficial ocorrido a 5 de março de 2001. Contudo, a escola foi fundada no dia 5 de janeiro de 1977, com a denominação de escola preparatória da Ponta do Sol. Funcionou no edifício designado na altura de “O Patronato” situado na rua Padre Leão Henriques, onde se lecionava apenas o ensino preparatório, com a regionalização do ensino, chegou a designar-se Escola Preparatória Rodrigo Enes, em homenagem àquele que se considera ser um dos mais antigos provadores da Ponta Sol, que se fixou nesta localidade por volta de 1440.

A partir de 1987, com o alargamento da escolaridade para nove anos, passa a funcionar com o anexo no Solar dos Esmeraldos, na Lombada da Ponta do Sol, onde era ministrado o 3.º ciclo unificado.

Estas mudanças deveram-se ao facto de as suas instalações não serem suficientes para albergarem o número de alunos que a frequentava. Depois de alguns anos, foi analisado a hipótese da construção de um edifício de raiz, onde a atual escola se encontra.

A investigação será desenvolvida no ano letivo 2020/2021, numa escola que apresenta atualmente a organização das estruturas de direção com três elementos.

Órgão	Composição
<b>Conselho da Comunidade Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Presidente do Conselho Executivo</li><li>✓ Presidente do Conselho Pedagógico</li><li>✓ 5 Professores (dos quais 1 é o presidente)</li><li>✓ 2 Representantes dos Encarregados de Educação</li><li>✓ 2 Representantes do Pessoal Não Docente</li><li>✓ 2 Representantes dos Alunos</li><li>✓ 1 Representante da Educação Especial</li><li>✓ 1 Representante da Autarquia</li><li>✓ 1 Representante da Segurança Social</li></ul>

<b>Conselho Executivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presidente do Conselho Executivo</li> <li>✓ 2 Vice-presidentes</li> <li>✓ 2 Assessores</li> </ul>
<b>Conselho Pedagógico (O presidente é um dos coordenadores)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presidente Conselho da Comunidade Educativa</li> <li>✓ Presidente do Conselho Executivo</li> <li>✓ Coordenador dos 4 Departamentos</li> <li>✓ Coordenador do 2 Ciclo</li> <li>✓ Coordenador do 3 Ciclo</li> <li>✓ Coordenador do Secundário</li> <li>✓ Coordenador do Ensino Profissional</li> <li>✓ Coordenador dos Cursos de Educação e Formação</li> <li>✓ Representante da Educação Especial</li> <li>✓ Coordenador dos Apoios Educativos</li> <li>✓ Coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular</li> <li>✓ Coordenador da Autonomia e Flexibilidade Curricular</li> <li>✓ Representante do Serviço de Psicologia e Orientação Escolar</li> <li>✓ Coordenador de Português Língua não Materna</li> <li>✓ Coordenador da Equipa Multidisciplinar</li> </ul>
<b>Conselho Administrativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presidente do Conselho Administrativo</li> <li>✓ 1 Vice-Presidente do Conselho Executivo</li> <li>✓ Chefe dos Serviços Administrativos</li> </ul>

Tabela 1<sup>18</sup>: Organização das Estruturas de Direção, Administração e Gestão

Esta escola conta com departamentos curriculares que são órgãos, desempenhando função de assegurarem a articulação e o apoio ao conselho executivo, e responsáveis pelo

---

<sup>18</sup> Fonte: Regulamento interno da escola 2019-2020  
(<http://escolas.madeira-edu.pt/ebpsol/P%C3%A1ginainicial/tabid/1750/Default.aspx>)

desenvolvimento de medidas que reforcem a interdisciplinaridade na aplicação dos planos de estudo.

Departamentos	Grupos Disciplinares
<b>Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias</b>	Matemática Física e Química Biologia, Geologia e Ciências Naturais Informática
<b>Ciências Sociais e Humanas</b>	História e Geografia de Portugal Educação Moral e Religiosa História Filosofia Economia e Contabilidade Educação Especial
<b>Expressões</b>	Educação Tecnológica Educação Musical Educação Física Educação Visual Teatro
<b>Línguas</b>	Português Inglês Francês

Tabela 2<sup>19</sup>: Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares

No entanto a escola como organização, conta no presente ano letivo com 132 docentes distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares.

Grupo Disciplinar	Quadro de Escola	Quadro de Zona	Contratado
<b>200</b>	4	1	1
<b>220</b>	2		
<b>230</b>	4	2	
<b>240</b>	4	2	
<b>250</b>	2		
<b>260</b>	1	3	
<b>290</b>	1		
<b>300</b>	5	8	1
<b>320</b>	2	3	
<b>330</b>	4	6	
<b>400</b>	2	3	
<b>410</b>	1	1	
<b>420</b>	1	3	
<b>430</b>		2	2
<b>500</b>	8	5	

---

<sup>19</sup> Fonte: Regulamento interno da escola 2019-2020

<b>510</b>	4	6	
<b>520</b>	4	6	1
<b>530</b>	1		
<b>550</b>	1	1	4
<b>600</b>	2	3	
<b>620</b>	4	2	4
<b>700</b>	1	2	
<b>900</b>			1

Tabela 3<sup>20</sup>: Organização dos Docentes<sup>21</sup> por Grupo Disciplinar/ Vínculo

A nível de oferta formativa/educativa, a escola para além do curso geral de 2.º ciclo e do 3.º ciclo, contempla, no ensino secundário, os cursos Científicos-Humanísticos de ciências e tecnologias e de línguas e humanidades. Tendo ainda outras ofertas educativas, criadas de acordo com as necessidades identificadas.

Neste contexto, há a referir uma turma de percurso curricular alternativo no 3.º ciclo, dupla certificação proporcionada pelos cursos de educação e formação no 3.º ciclo e no secundário, bem como vários cursos profissionais no ensino secundário.

No ano letivo 2019-2020, a escola contava com 733 alunos distribuídos pelos diferentes ciclos de estudo.

<b>Ciclo</b>	<b>Anos</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Total por Ciclo</b>
<b>2 ciclo</b>	5 Ano	92	166
	6 Ano	72	
<b>3 Ciclo</b>	7 Ano	109	342
	8 Ano	107	
	9 Ano	126	
<b>Secundário</b>	10 Ano	93	225
	11 Ano	60	
	12 Ano	72	
<b>Total de Turmas:</b>	41	<b>Total de Alunos:</b>	733

Tabela 4<sup>22</sup>: Organização dos Alunos por Ciclos Escolares

---

<sup>20</sup> Fonte: Regulamento interno da escola 2019-2020  
(<http://escolas.madeira-edu.pt/ebpsol/P%C3%A1ginainicial/tabid/1750/Default.aspx>)

<sup>21</sup> 3 Docentes de quadro de escola exercem funções no Conselho Executivo;  
2 Docentes de quadro de zona estão em reserva de recrutamento.

<sup>22</sup> Fonte: Regulamento interno da escola 2019-2020  
(<http://escolas.madeira-edu.pt/ebpsol/P%C3%A1ginainicial/tabid/1750/Default.aspx>)

### **8.13. Apêndice nº 13: Análise Documental (Lista de Documentos Consultados)**

Avaliadores Internos

Regulamento Interno da Escola

Projeto Educativo de Escola

Plano Anual de Atividades da Escola

Manual de Procedimentos 2020-2021 com Anexos

Avaliadores Internos-2020-2021

Calendarização 2020-2021

DOC 5. a) Ficha de registo de autoavaliação interna do desempenho docente - REGIME GERAL

DOC 5. b) Ficha de registo de avaliação do desempenho docente - REGIME GERAL

DOC. 5 c) Ficha registo de autoavaliação de desempenho docente em PRODEDIMENTO ESPECIAL & AVALIADOR INTERNO

DOC. 5 d) Ficha registo avaliação de desempenho docente em PROCEDIMENTO ESPECIAL & AVALIADOR INTERNO

DOC. 1 Requerimento observacao de\_aulas\_entrega\_PD

DOC. 2. a) Projeto docente - REGIME GERAL

DOC. 2. b) Projeto docente - PROCEDIMENTO ESPECIAL (facultativo)

DOC. 3. a) Apreciacao projeto docente - REGIME GERAL

DOC. 3. b) Apreciacao projeto docente - PROCEDIMENTO ESPECIAL

DOC. 4 a) Relatorio\_de\_autoavaliacao - REGIME GERAL

DOC. 4 b) Relatorio\_de\_autoavaliacao - PROCEDIMENTO ESPECIAL

DOC. 4 c) Parecer do avaliador sobre o relatório de autoavaliação (REGIME GERAL E PROCEDIMENTO ESPECIAL)

DOC. 4 d) Parecer dos avaliadores externo e interno sobre o relatório de autoavaliação (SUSPENSO)