

Implicações da Avaliação do Desempenho Docente na Aprendizagem dos Professores e no seu Desenvolvimento Profissional: Perspetivas de Professores de Inglês

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

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

ORIENTADORAS : *Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid*
Professora Doutora Maria Assunção Fernandes Flores

Évora, novembro de 2018



Implicações da Avaliação do Desempenho Docente na Aprendizagem dos Professores e no seu Desenvolvimento Profissional: Perspetivas de Professores de Inglês

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

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

ORIENTADORAS : *Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid*
Professora Doutora Maria Assunção Fernandes Flores

ÉVORA, NOVEMBRO, 2018



*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.”*

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e ao meu filho José Luís,

Às minhas amigas Paula e Rosemarie, que me demonstraram que é preciso acreditar.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Doutora Marília Cid, na qualidade de orientadora, desejo manifestar a mais profunda gratidão pela disponibilidade, pelo seu rigor crítico com que acompanhou esta tese, pelos conselhos, pelo estímulo e pela confiança demonstrada.

Um agradecimento muito especial à Prof.^a Doutora Maria Assunção Flores, na qualidade de coorientadora, pela paciência e perseverança, pelo apoio e por ter sido a minha fonte de inspiração para ultrapassar as vicissitudes inerentes ao percurso, apesar da distância. Agradeço todos os desafios que me colocou ao longo deste caminho tão sinuoso e cheio de peripécias. Foram de grande utilidade todos os nossos encontros e conversas e tudo o que deles adveio.

Um sincero agradecimento também ao Prof. António Neto, a quem presto homenagem póstuma, pelos doutos ensinamentos, basilares para a concretização deste estudo e para outros, durante quase uma década de investigação, como mestranda e como doutoranda, associada à Universidade de Évora.

Agradeço carinhosamente a todos os colegas, membros da APPI, pelo tempo disponibilizado e pela participação preciosa neste estudo. Não posso deixar aqui de referir o contributo de todos os membros da direção da associação, em especial do Presidente, o colega, Alberto Gaspar, o qual foi incansável em todos os momentos da investigação, prestando sempre apoio e mostrando grande disponibilidade.

Gostaria também de agradecer a todas as minhas colegas de Inglês que se disponibilizaram para participar na parte qualitativa do estudo.

Agradeço, do fundo do coração, à minha família, pelo carinho e, em especial, à minha Mãe, pela compreensão demonstrada, sobretudo devido às presenças menos frequentes da filha.

Agradeço, ainda, às minhas queridas amigas que acompanharam este percurso e me apoiaram em todos os momentos.

Por fim, não tenho palavras que exprimam o agradecimento ao meu marido pelo companheirismo e pela paciência; foi ele que, desde o início, apoiou a concretização deste estudo. Considero que a relação se solidificou, o amor cresceu e, mais uma vez, conseguimos demonstrar ao nosso filho, José Luís, que “golpe a golpe, se hace *el camino al andar*”.

Resumo

A presente investigação procura determinar, segundo a perspectiva de professores de Inglês, as implicações da avaliação do desempenho docente na aprendizagem dos professores e no seu desenvolvimento profissional, no atual contexto educativo.

Com este objetivo, optou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, com recurso às técnicas de inquérito por questionário (n=142) e de análise de incidentes críticos (n=12).

Os resultados revelam um conhecimento amplo dos inquiridos sobre os normativos consubstanciados no modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Contudo, observamos ambiguidade e ambivalência nas questões centrais da ADD, especialmente em função dos anos de serviço. Por um lado, os docentes expressam concordância com a influência da ADD na aprendizagem, salientando os seguintes indicadores: reflexão, cooperação e promoção da formação do professor. Por outro lado, discordam, baseados nos indicadores subseqüentes: burocracia, redução do tempo útil de trabalho, desmotivação, ausência de partilha de saberes, mau ambiente e conflito de interesses.

Relativamente ao contributo da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP), observa-se aquiescência dos docentes sobre os propósitos formativos e discrepância sobre os propósitos sumativos da ADD, reconhecendo a importância da autoavaliação para a aprendizagem do professor, e revelam indefinição sobre o contributo do relatório anual de autoavaliação para o DPP. No referente ao Projeto Docente, a maioria dos inquiridos desconhece o mesmo. Porém, aqueles que o conhecem sublinham a reflexão, a planificação, a concretização e a aferição das metas e objetivos definidos na ADD como contributos para o DPP.

Quanto aos aspetos a melhorar, salientamos o reforço da supervisão da prática pedagógica, centrada na observação de aulas, como processo contínuo e compartilhado entre avaliados e avaliadores, quer internos, quer externos, e uma maior autonomia e participação dos professores no processo de ADD, para aumentar a articulação entre a ADD e o DPP, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e da escola, numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

Palavras-chave

Avaliação do Desempenho Docente; Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional do Professor; Professores de Inglês, Anos de serviço.

Abstract

Implications of Teacher Performance Evaluation in Teacher Learning and their Professional Development: Teachers of English Perspectives.

The present research attempts to determine the implications of the teacher performance appraisal in teachers' learning and in their professional development in the current educational context, according to English teachers' perspectives.

Aiming this goal, a quantitative and qualitative approach was undertaken, combining the use of questionnaire survey techniques (n = 142) with a critical incident analysis (n = 12).

The results have revealed a broad knowledge of the respondents on the legalisation scaffolding the teacher performance evaluation model. However, there is ambiguity and ambivalence on teacher's responses about some central issues concerning teacher evaluation especially when we take into account teacher's tenure. On the one hand, teachers agree on the influence of Teacher Evaluation (TE) on learning, emphasizing reflection, cooperation, and promotion of teacher education. On the other hand, they disagree, pointing out aspects that tend to deteriorate the teaching and learning process, such as: bureaucracy, reduction of working time, demotivation, lack of sharing of knowledge, bad environment and conflict of interest.

Concerning the contribution of the TE to the teachers' professional development (TPD), not only teachers' acquiescence on the formative purpose, but also the discrepancy on the summative purposes of the TE are acknowledged. The importance of self-assessment for teacher learning is also recognized. However, there is uncertainty about the contribution of the annual self-assessment report for professional development purposes. The Teaching Project, is unknown for the majority of the respondents, even though those who know it emphasise its contributions for their professional development due to the reflection, the planning, the implementation and the measurement of the goals as well as the objectives defined within the TE model.

Regarding the aspects highlighted by the teachers to improve TE, we emphasise the reinforcement of the supervision of the pedagogical practice, centred on the classroom observation, as a continuous and shared process between appraisers and appraisees, both internal and external, as well as the promotion of teachers' autonomy and the participation in the assessment process in order to increase the link between TE and TPD, thus contributing to the students' and the school's improvement as a true learning community.

Keywords

Teacher Performance Evaluation; Teacher Learning; Teacher Professional Development; Teachers of English, Teachers' Tenure.

ÍNDICE GERAL

Abreviaturas	v
Siglas e acrónimos	vii
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	xi
Índice de apêndices	xv
INTRODUÇÃO	1
Introdução	3
Interesse pela temática	7
Definição da problemática	9
Objetivos de investigação	11
Estrutura da tese	13
PARTE I- COMPONENTE TEÓRICA	17
CAPÍTULO 1. Avaliação de desempenho docente. Análise retrospectiva e tendências atuais	19
1. Avaliação de desempenho docente	21
1.1. O conceito de avaliação de desempenho docente	21
1.2. Análise retrospectiva	23
1.3. Modelos de avaliação de desempenho docente	26
1.4. Breve resenha sobre a avaliação do desempenho docente em Portugal	30
1.5. Resultados de investigações realizadas em Portugal sobre a avaliação de desempenho	44
1.5.1. Breve meta-análise das investigações nacionais em avaliação de desempenho docente	74
1.6. Tendências internacionais de avaliação de desempenho e repercussões para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes	75
CAPÍTULO 2. A importância da aprendizagem para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	85
2. A importância da aprendizagem para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	87
2.1. Modelos de desenvolvimento profissional (DP)	87
2.2. O conceito de desenvolvimento profissional do professor (DPP)	94
2.3. A noção de qualidade profissional	96
PARTE II- COMPONENTE EMPÍRICA	111
CAPÍTULO 3. Enquadramento metodológico	113
3. Metodologia geral	115
3.1. Metodologia quantitativa	117
3.1.1. Inquérito por questionário	117
3.1.2. População alvo e amostra	121
3.1.3. Compilação e tratamento de dados	124
3.2. Metodologia qualitativa	126

3.2.1. Análise das questões abertas do inquérito por questionário	127
3.2.2. Análise dos incidentes críticos	127
3.3. Caracterização dos respondentes	130
3.3.1. Caracterização dos respondentes ao inquérito por questionário	130
3.3.1.1. Sexo	130
3.3.1.2. Idade	131
3.3.1.3. Anos de serviço	132
3.3.1.4. Habilitações académicas	133
3.3.1.5. Nível de ensino	134
3.3.2. Caracterização dos respondentes dos incidentes críticos	135
CAPÍTULO 4. Resultados: Apresentação e análise	137
4. Considerações preliminares	139
4.1. Análise Quantitativa	140
4.1.1. Conhecimento global dos professores sobre os principais normativos que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD)	140
4.1.2. Importância da avaliação de desempenho docente (ADD) para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	141
4.1.2.1. Importância da avaliação do desempenho docente (ADD) para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais	142
4.1.2.2. Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	153
4.1.3. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor (DPP)	162
4.1.3.1. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais	163
4.1.3.2. Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	169
4.1.4. Conhecimento dos docentes sobre a finalidade e o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor	174
4.1.5. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor	177
4.1.5.1. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais	178
4.1.5.2. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)	183
4.2. Análise Qualitativa	190
4.2.1. Análise das questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12	190
4.2.1.1. Dimensão I - Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor	194
4.2.1.2. Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).....	210

4.2.1.3. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem (AP) e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	219
4.2.1.4. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na aprendizagem (AP) e no desenvolvimento profissional do professor (DPP)	222
4.2.1.5. Opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, em função dos anos de serviço	228
4.2.2. Incidentes críticos	231
4.2.2.1. Dimensão I - Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor - Incidentes críticos	231
4.2.2.2. Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor - Incidentes críticos	236
4.2.2.3. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP - Incidentes críticos	240
4.2.2.4. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP - Incidentes críticos	242
4.2.2.5. Respostas sobre incidentes críticos, em função dos anos de serviço	244
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E	
CONTRIBUTOS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	249
Conclusões.....	251
Implicações	271
Limitações do estudo	273
Contributos para futuras investigações	275
Referências bibliográficas	277
Referências legislativas	295
Apêndices	299

Abreviaturas

- AP: Aprendizagem
- Art.º: Artigo
- AUT: Fator de autoavaliação
- cf.: Conforme
- DP: Desenvolvimento profissional
- DPP: Desenvolvimento profissional do professor
- FAP: Fator de aprendizagem
- FDP: Fator de desenvolvimento profissional
- FOA: Fator de observação de aulas
- I: Identificação numérica do docente inquirido
- IC-: Identificação numérica do docente de incidentes críticos
- n.º: Número
- n: Número da amostra
- NEE: Necessidades educativas especiais
- p.: Página
- pp.: Páginas

Siglas e Acrónimos

- ADD: Avaliação do Desempenho Docente
- AE: Agrupamentos de escolas
- APA: *American Psychological Association*
- APPI: Associação Portuguesa de Professores de Inglês
- AR: Assembleia da República
- CCAD: Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
- CFAE: Centros de Formação de Associação de Escolas
- CIPP: Contexto, *Input*, Processo e Produto
- DGAE: Direção-Geral da Administração Escolar
- EB: Escola básica
- ECD: Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário
- EUA: Estados Unidos de América
- KMO: Teste de Kaiser-Meyer-Olkin
- NAE: Escolas não agrupadas
- NCEE: *National Commission on Excellence in Education*
- NCLB: Lei Federal *No Child Left Behind*
- NCTM: *National Council of Teachers of Mathematics*
- NEEs: Necessidades educativas especiais
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- RADD: Regime de Avaliação do Desempenho Docente
- SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*
- TALIS: *Teaching and Learning International Survey*

Índice de figuras

Figura 1.	Estrutura da tese	13
Figura 2.	Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático	102
Figura 3.	Metodologia global da investigação	116
Figura 4.	Sexo dos docentes questionados	130
Figura 5.	Idade dos docentes questionados	131
Figura 6.	Anos de serviço dos docentes questionados	132
Figura 7.	Habilitações académicas dos docentes questionados	133
Figura 8.	Nível de ensino dos docentes questionados	134
Figura 9.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos docentes (Apêndice X)	422
Figura 10.	ADD e a aprendizagem em comunidades, em função dos anos de serviço	150
Figura 11.	ADD para a melhoria contínua com base na reflexão, em função dos anos de serviço	150
Figura 12.	ADD e a aprendizagem informal, em função dos anos de serviço	151
Figura 13.	ADD para uma aprendizagem sistemática e estruturada, em função dos anos de serviço	151
Figura 14.	A ADD e a aprendizagem formal, em função dos anos de serviço	152
Figura 15.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	425
Figura 16.	Finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais, em função dos anos de serviço	159
Figura 17.	Importância da supervisão/ coaching do avaliador interno para o DPP, em função dos anos de serviço	159
Figura 18.	Importância dos intervenientes na realização da ADD para o DPP, em função dos anos de serviço	160
Figura 19.	ADD para a gestão das carreiras com base na existência de quotas, em função dos anos de serviço	161
Figura 20.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	428
Figura 21.	Aspectos éticos e deontológicos, em função dos anos de serviço	168
Figura 22.	Aspectos atitudinais da autoavaliação, em função dos anos de serviço ...	168

Figura 23.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	431
Figura 24.	Aspectos formais da autoavaliação, em função dos anos de serviço	173
Figura 25.	Docentes que manifestaram desconhecimento da finalidade do Projeto Docente	174
Figura 26.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	434
Figura 27.	Supervisão da prática pedagógica como processo avaliativo do docente, em função dos anos de serviço	182
Figura 28.	Valores próprios vs. número de componentes principais (scree plot) - Questão 7 do questionário dos itens relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	437
Figura 29.	Supervisão/ avaliação externa da prática pedagógica, em função dos anos de serviço	189
Figura 30.	Momentos obrigatórios de supervisão/ observação de aulas, em função dos anos de serviço	189
Figura 31.	Dimensão I. Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor. ADD influencia a aprendizagem	196
Figura 32.	Dimensão I. Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor. ADD não influencia a aprendizagem	202
Figura 33.	Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). ADD contribui para o DPP	211
Figura 34.	Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). ADD não contribui para o DPP	213
Figura 35.	Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o DPP. Autoavaliação contribui para a aprendizagem e para o DPP	220
Figura 36.	Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o DPP. Autoavaliação não contribui para a aprendizagem e para o DPP	221
Figura 37.	Dimensão IV- Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Observação de aulas influencia a aprendizagem e o DPP	223
Figura 38.	Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Observação de aulas não influencia a aprendizagem e o DPP	225

Índice de tabelas

Tabela 1.	Questionários distribuídos e percentagem de retorno	122
Tabela 2.	Ficha técnica do estudo	123
Tabela 3.	Caracterização dos respondentes dos incidentes críticos	135
Tabela 4.	Conhecimento global dos professores sobre os principais normativos que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD)	140
Tabela 5.	Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor – Indicadores	143
Tabela 6.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 7 do Questionário, relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos docentes (Apêndice X)	421
Tabela 7.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionado com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor (Apêndice X)	421
Tabela 8.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor (Apêndice X)	422
Tabela 9.	Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor. Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	423
Tabela 10.	Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor – Fatores	147
Tabela 11.	Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores	153
Tabela 12.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 7 do Questionário, relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	424
Tabela 13.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	424
Tabela 14.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	425
Tabela 15.	Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	426
Tabela 16.	Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor – Fatores	157

Tabela 17.	Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e a promoção dos saberes profissionais do professor – Indicadores	163
Tabela 18.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	427
Tabela 19.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	427
Tabela 20.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	428
Tabela 21.	Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor. Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	429
Tabela 22.	Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais - Fatores	166
Tabela 23.	Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores	169
Tabela 24.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	430
Tabela 25.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	430
Tabela 26.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	431
Tabela 27.	Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP). Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	432
Tabela 28.	Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor - Fator	172
Tabela 29.	Conhecimento da finalidade do Projeto Docente no modelo de ADD....	174
Tabela 30.	Contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	175
Tabela 31.	Opinião dos docentes sobre o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o DPP, em função dos anos de serviço	176
Tabela 32.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais - Indicadores	178

Tabela 33.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	433
Tabela 34.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	433
Tabela 35.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (Apêndice X)	434
Tabela 36.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais. Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	435
Tabela 37.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais – Fator	181
Tabela 38.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores	183
Tabela 39.	Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos Indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	436
Tabela 40.	KMO e teste de Bartlett aplicado aos Indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	436
Tabela 41.	Total da variância explicada dos fatores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) (Apêndice X)	437
Tabela 42.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP). Matriz de componentes rodada (Apêndice X)	438
Tabela 43.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Fatores	187
Tabela 44.	Categorização geral das respostas obtidas dos docentes às questões abertas do questionário	192
Tabela 45.	Dimensão I - Importância da ADD para a aprendizagem do professor. Categorias e subcategorias	194
Tabela 46.	Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor. Categorias e subcategorias	210
Tabela 47.	Dimensão III - Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP. Categorias e subcategorias	219
Tabela 48.	Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Categorias e subcategorias	222
Tabela 49.	Opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, em função dos anos de serviço	228

Tabela 50.	Dimensão I. - Importância da ADD para a aprendizagem do professor. Categorias e subcategorias – Respostas sobre incidentes críticos	232
Tabela 51.	Dimensão II. - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor. Categorias e subcategorias – Respostas sobre incidentes críticos	237
Tabela 52.	Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP. Categorias e subcategorias - Respostas sobre incidentes críticos	240
Tabela 53.	Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Categorias e subcategorias - Respostas sobre incidentes críticos	242
Tabela 54.	Respostas sobre incidentes críticos, em função dos anos de serviço	245

Índice de apêndices

Apêndice I.	Pré-questionário	301
Apêndice II.	Guião para análise e avaliação do pré-questionário por um Painel de Especialistas	309
Apêndice III.	Resumo das alterações propostas ao pré-questionário pelo Painel de Especialistas	317
Apêndice IV.	Questionário	321
Apêndice V.	Dados do inquérito por questionário	331
Apêndice VI.	Tabela geral com a categorização das respostas dos docentes às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12.....	369
Apêndice VII.	Formulário de incidentes críticos	403
Apêndice VIII.	Tabela geral das respostas dos docentes sobre incidentes críticos	407
Apêndice IX.	Tabela geral com a categorização das respostas dos docentes sobre incidentes críticos	413
Apêndice X.	Análise fatorial: Tabelas e figuras	419

INTRODUÇÃO

“A teacher who loves learning
earns the right and the ability
to help others learn.”

— Ruth Beechick ¹⁾

Introdução

As palavras de Beechick¹ (1987) que iniciam esta introdução apontam dois aspetos cruciais no que se refere à Escola e ao papel do professor na educação. Enfatiza-se, por um lado, a dedicação do professor à aprendizagem relacionada com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, considera-se ser esta uma condição *sine qua non* para que este possa ser detentor do conhecimento necessário para conduzir os discentes, de forma eficaz, no caminho da educação. Ao percorrer este caminho também nós nos temos deparado com diversas interrogações relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, relacionadas, sobretudo, com a problemática do impacto da avaliação na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento profissional do professor.

Pese embora, tradicionalmente, os processos avaliativos em meio escolar se tenham centrado fundamentalmente na aprendizagem dos alunos, no início do século XXI, o enfoque da avaliação, adquire, a nível mundial, uma maior abrangência e relevância, consequência de transformações sociais, políticas e económicas que se sucedem de forma vertiginosa no quotidiano dos cidadãos bem como dos inúmeros desafios que se impõem à educação. Tal facto faz emergir um novo paradigma de Escola, o qual, como ilustrativamente refere Nóvoa (1999, p.11), ambiciona “trazer outra vez os professores para o retrato (...) ao colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos”. Neste novo paradigma de Escola, os professores estão, indubitavelmente, sujeitos ao crivo da avaliação do desempenho docente, a qual, nas últimas décadas, se tornou um tema nuclear no debate sobre as questões de educação. Como acentuaram Rodrigues e Peralta (2008, p. 2), “na procura de melhores

¹Beechick, R. (1987). *An Easy Start in Arithmetic* (Grades K-3).

resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental.”

Na atualidade, o enfoque da avaliação, com efeito, está consubstanciado em dimensões completamente distintas, as quais englobam os objetos avaliados, os métodos utilizados, a escolha dos destinatários, os investimentos financeiros e, até, a própria qualidade da educação, ideia corroborada por autores como Stufflebeam (1990) e Day (2001).

No que diz respeito à avaliação do desempenho docente, esta área tem sido o centro de inúmeros estudos, contudo escasseiam as investigações sobre as implicações da avaliação do desempenho docente para a aprendizagem do docente e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo em conta que “os professores estão no centro do processo educativo” e que “quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo (...) maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação” (Day, 2001, p. 15), parece-nos por demais evidente que os professores devem ser capazes de refletir e opinar sobre as suas próprias aprendizagens. Deste pressuposto emerge a necessidade do envolvimento dos professores, de forma ativa, nos debates sobre a sua própria formação contínua, pois, como refere Day (2001), “os professores não podem ser formados ‘passivamente’. É, portanto, crucial que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17). Flores e Veiga Simão (2009) corroboraram esta perspetiva, referindo ser “necessário identificar as agendas dos professores para a aprendizagem e para a mudança” e, posteriormente, alertaram para a necessidade de os professores terem “algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional” (Flores & Veiga S., 2009, pp. 13-14).

Deste modo, tal como ilustrativamente refere Day, entendemos o desenvolvimento profissional como um:

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

Por outro lado, e ainda aludindo às ideias de Day, sublinhamos que o processo de desenvolvimento profissional do professor envolve necessariamente “todas as experiências espontâneas de aprendizagem do professor bem como as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola, de forma a contribuir para a qualidade da educação na sala de aula” (Day, 2001, p. 21).

Neste sentido, parece-nos inequívoca a relevância de o conjunto das aprendizagens adquiridas pelo professor ao longo da carreira profissional para um conseqüente desenvolvimento profissional sistemático, o qual indiretamente, certamente, tende a influenciar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, questionamo-nos, precisamente, sobre o papel da avaliação do desempenho do docente na alavancagem da aprendizagem do professor e, por consequência, no seu desenvolvimento profissional.

Tendo em conta o pressuposto de o professor ser avaliado, em diversos momentos, ao longo de toda a sua carreira, consideramos importante conhecer e compreender se, no contexto educativo português atual, o sistema de avaliação do desempenho docente fomenta ou restringe a aprendizagem do docente, se, de facto, existe uma verdadeira contribuição para o desenvolvimento profissional do professor e como poderá a avaliação docente concorrer para uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Neste intuito, plenamente conscientes de que a melhoria das aprendizagens do professor tende a influenciar a qualidade do serviço educativo por ele prestado, delineámos o presente estudo, no sentido de investigar quais as implicações da avaliação do desempenho docente na aprendizagem do professor, como garantia de um desenvolvimento profissional consistente e informado, que contribua, desde logo, para a promoção de um ensino de qualidade.

Interesse pela temática

O interesse em realizar o estudo sobre o contributo da avaliação na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional do professor inscreve-se em razões de ordem pessoal e profissional, decorrentes da descoberta enriquecedora pelos meandros da temática da avaliação, cujo estudo teve início durante o curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas/ Variante- Inglês Alemão, na universidade de Leipzig, na Alemanha, assim como as implicações da mesma na prática letiva que temos desenvolvido como docente de Inglês e Alemão do Ensino Básico e Secundário, em várias escolas ao longo de aproximadamente três décadas de ensino. Estas circunstâncias despertaram as primeiras reflexões e interrogações em torno dos contextos em que os professores exercem as suas atividades e aumentaram o interesse pela investigação com o enfoque na avaliação de desempenho de professores. Com o passar do tempo, outras experiências foram-se aglomerando, resultantes, por um lado, da participação nas estruturas de gestão intermédia das escolas e, por outro, da convivência com outros profissionais da área, especialmente como membros efetivos da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), tornando-se possível perceber que alguns elementos relacionados com o binómio aprendizagem e avaliação variavam consoante o contexto educativo em que lecionávamos, condicionando, em alguns aspetos, a prática de ensino e de aprendizagem.

Acresce o facto de, no exercício da profissão docente, em distintas fases do desenvolvimento pessoal e profissional, haveremos desempenhado diversos papéis de cariz avaliativo, tanto como docente avaliada ou como avaliadora (interna/externa), durante os quais vivenciámos experiências díspares de avaliação de desempenho docente, todas elas com repercussões na aprendizagem profissional dos docentes. Conseqüentemente deu-se início a um processo de autorreflexão e questionamento, com base nas próprias práticas avaliativas,

sobre o possível contributo da avaliação de desempenho para a formação profissional contínua dos docentes. Além da experiência acumulada, consubstanciada na formulação da questão principal a investigar, encontramos outros contributos, tais como o contacto com abordagens teóricas diversas acerca da avaliação de desempenho do docente, ao longo da formação, quer do Mestrado em Ciências de Educação, com especialização em Supervisão Pedagógica, quer do Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora (UE), factos que, indubitavelmente, despoletaram o interesse pela temática em estudo, nomeadamente em compreender as variáveis suscetíveis de influenciar o impacto da avaliação de desempenho na aprendizagem do professor e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional. Neste sentido, a temática ganhou expressão, dado partirmos do pressuposto que a formação contínua, sustentada na aquisição de aprendizagens profissionais, experienciadas pelo docente, com base no desenvolvimento sistemático, tende a conduzir a uma melhoria da qualidade da educação em geral e, por conseguinte, poderá constituir uma mais-valia para a compreensão de uma escola na qual se pratica um ensino e uma aprendizagem de maior qualidade.

Definição da problemática

Parafrazeando Vaz (2000), uma investigação deve partir de um problema colocado inicialmente. Como problema, entende-se uma questão por resolver que poderá ser objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento. Neste âmbito, de acordo com o exposto no ponto de interesse pela temática e após definir o tema desta tese, decidimos colocar o problema a investigar, nos seguintes termos:

■ Em que medida a avaliação do desempenho docente (ADD) em Portugal é suscetível de fomentar, na perspetiva dos professores de Inglês, a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?

Esta grande questão necessitou de ser operacionalizada, através de um conjunto de questões específicas, que passamos a explicitar de seguida:

- A. Qual o conhecimento dos professores sobre os principais normativos legais que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal?
- B. Qual a importância da avaliação do desempenho docente para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor?
- C. Qual a importância da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores?
- D. Qual a importância da autoavaliação para facilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?
- E. Qual o conhecimento dos docentes sobre a finalidade e o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor?

F. Qual o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor?

Objetivos de investigação

De um modo geral, e tendo em conta a problemática de investigação antes fundamentada, bem como as questões específicas supracitadas, a principal finalidade que nos propusemos alcançar com o presente estudo consistiu em:

■ Analisar em que medida a avaliação do desempenho docente, na perspetiva de professores de Inglês, é suscetível de fomentar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.

Uma vez apresentada a grande finalidade do trabalho de investigação conducente à realização da tese de doutoramento que nos propusemos elaborar, tornou-se pertinente gizar a sua operacionalização, tendo em conta o percurso, que o processo de pesquisa veio a tomar. Foram, desse modo, considerados os seguintes objetivos de investigação:

- 1º. Aferir o conhecimento dos professores sobre os principais normativos legais que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal;
- 2º. Avaliar a importância da avaliação do desempenho docente para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor, bem como o comportamento dos docentes, e, ainda, em função dos anos de serviço;
- 3º. Determinar a importância da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores; tendo em conta as opiniões dos professores, e, também, em função dos anos de serviço;
- 4º. Compreender a importância que os docentes atribuem à autoavaliação no sentido de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor; e, ainda, tendo em consideração os anos de serviço;

- 5°. Inquirir os docentes sobre a finalidade e o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor; tendo em conta, também, os anos de serviço;
- 6°. Conhecer a forma como os professores avaliam o impacto da observação de aulas, enquanto técnica de supervisão, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor, atendendo às opiniões dos docentes, e, ainda, em função dos anos de serviço.

Este estudo pretende, em suma, contribuir para uma compreensão mais profunda das perceções dos professores sobre a importância da avaliação do desempenho para a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento profissional.

Estutura da tese

Uma vez explicitados os motivos que levaram à escolha do tema que nos propusemos estudar, definida a problemática da investigação e os objetivos da mesma, assim como a metodologia a utilizar, apresentamos a estrutura da tese, começando com uma panorâmica global (Figura 1), em jeito de organizador prévio, e terminando com uma descrição mais detalhada.

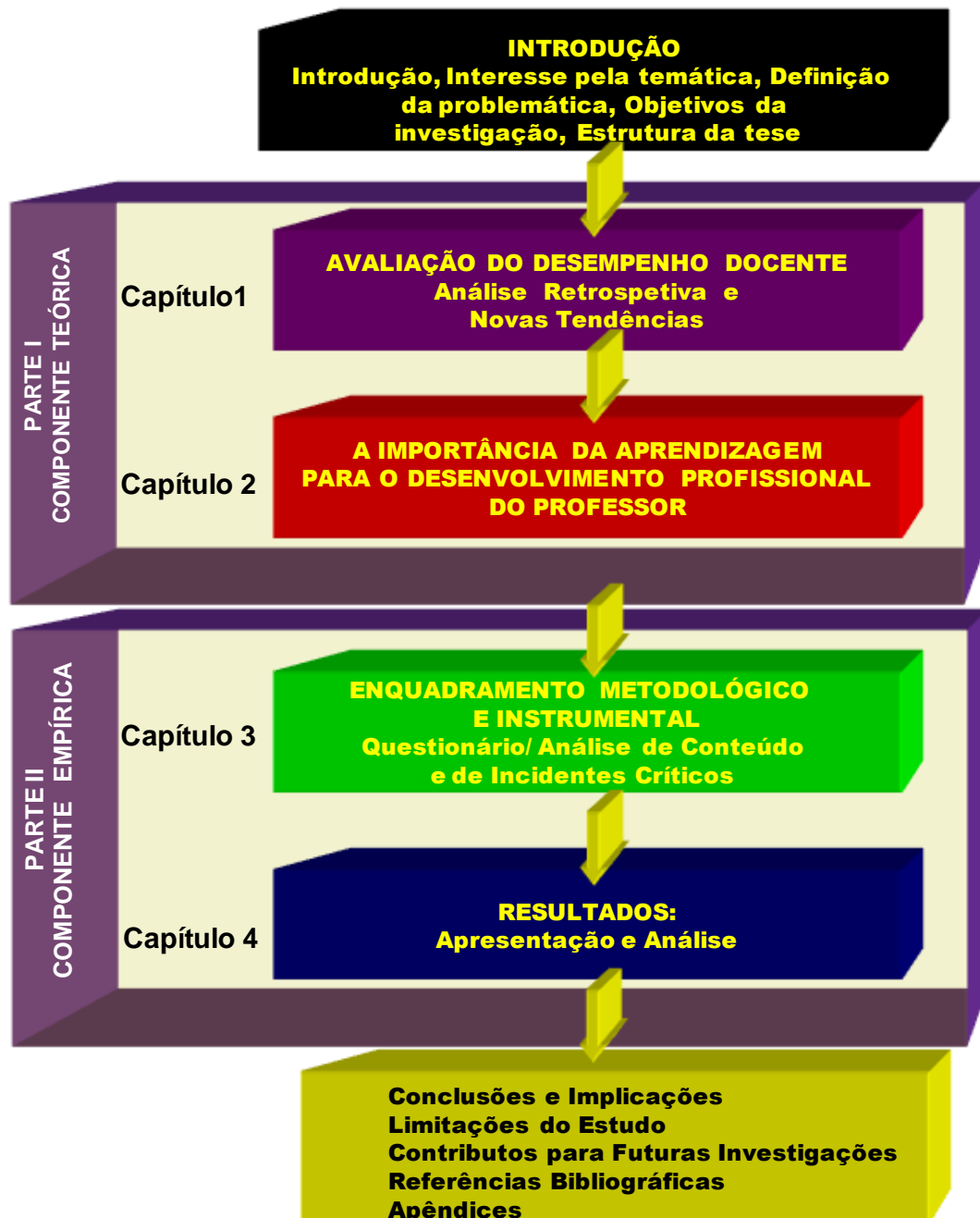


Figura 1. Estrutura da tese

Como ilustrado na Figura 1, a tese está organizada, para além do módulo de Introdução, em quatro capítulos: os dois primeiros referentes à Parte I – Componente Teórica e os restantes à Parte II – Componente Empírica. Apresenta, ainda, a secção das conclusões e implicações, das limitações do estudo e os contributos para futuras investigações, assim como as referências bibliográficas e os apêndices complementares.

Quanto à Parte I, Componente Teórica, esta diz respeito ao enquadramento teórico da temática em estudo, na qual se apresenta o respetivo quadro conceptual, efetuado com base na revisão da literatura.

No capítulo um, denominado “Avaliação do Desempenho Docente”, começa-se por abordar o conceito de avaliação de professores, num sentido macro, meso e micro. De seguida, são explicitadas novas tendências para a avaliação do desempenho docente, quer a nível nacional, quer a nível internacional, recorrendo a uma análise retrospectiva, desde o início do século XX até à atualidade.

No intuito de identificar os pressupostos epistemológicos e pedagógicos subjacentes ao processo de avaliação do desempenho docente vigente em Portugal, analisa-se a aplicação dos seguintes normativos externos: Lei de Bases do Sistema Educativo, Perfil do Desempenho Docente e Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Consciente de que o processo de avaliação docente deve espelhar a especificidade do contexto educativo em que a escola se insere, bem como as crenças dos seus agentes educativos, procura-se estabelecer uma breve relação entre os normativos internos – o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades ou o Projeto Curricular de Turma, por exemplo –, a avaliação do desempenho docente e a aprendizagem dos docentes.

No capítulo dois, intitulado “A Importância da Aprendizagem para o Desenvolvimento Profissional do Docente”, são focados os conceitos de aprendizagem profissional e de

desenvolvimento profissional, nas suas diversas vertentes. Analisa-se, de seguida, a relação entre o desenvolvimento profissional e as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola. O capítulo conclui com a abordagem teórica do contributo da aprendizagem do professor para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Quanto à Parte II, Componente Empírica, esta está subdividida em dois capítulos: um capítulo referente à contextualização e descrição metodológica do estudo empírico e outro cujo enfoque central consiste na apresentação dos resultados dele derivados e respetivas conclusões.

O capítulo três, denominado “Enquadramento Metodológico”, inicia com a justificação das opções metodológicas adotadas, as quais resultam da perceção de que a investigação em Ciências de Educação, quer tenha por base informação quantitativa ou informação qualitativa, “pressupõe sempre elementos subjetivos, dado que o conhecimento da realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo” (Berger & Luckmann, 1966, p.14).

Consequentemente, para garantir a sistematicidade e eficácia da investigação que se pretende realizar, pareceu-nos mais adequado optar por um estudo misto, tendo por base os pressupostos referidos anteriormente.

Após a justificação das opções metodológicas adotadas, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo e descrevem-se os procedimentos considerados pertinentes.

No capítulo quatro, intitulado “Resultados: apresentação e análise”, procede-se à apresentação e análise dos resultados derivados da informação recolhida através do questionário e da análise de incidentes críticos, confrontando os resultados obtidos com os documentados na literatura.

Por fim, nas conclusões e implicações são tecidas as conclusões que nos pareceram legítimas e pertinentes retirar do estudo realizado, assim como as implicações e as reflexões que consideramos oportunas. Apresentam-se, também, as principais limitações da investigação, bem como sugestões para estudos a desenvolver futuramente, tendo por base questões deixadas em aberto nesta investigação.

Nas referências bibliográficas apresentam-se todas as obras, artigos e legislação, que serviram de base ao trabalho de investigação.

Nos apêndices incluem-se os documentos fundamentais de apoio ao estudo, considerados excessivos ou extensos para constarem do corpo do trabalho, mas que constituíram um complemento informativo e elucidativo.

PARTE I
COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Avaliação de desempenho docente: Análise retrospectiva e tendências atuais

1. Avaliação de desempenho docente

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de avaliação de desempenho docente e as suas finalidades. Fazemos, depois, uma análise retrospectiva da avaliação de desempenho tendo em conta o quadro legal nacional e, por último, apresentamos as tendências internacionais mais atuais.

1.1. O conceito de avaliação de desempenho docente

Em todos os domínios da atividade humana, de modo formal ou informal, assiste-se a uma diferenciação, organização, especialização e profissionalização da avaliação. No domínio particular da Educação, o enfoque das práticas avaliativas é cada vez mais abrangente. Tradicionalmente centrado na aprendizagem dos alunos, Stufflebeam (1990) considera que a avaliação tem variado consideravelmente ao nível dos objetos avaliados, dos métodos usados, dos destinatários, dos investimentos financeiros e da própria qualidade educativa.

Na verdade, o conceito de avaliação abrange os currículos, as metodologias, os recursos, as instituições escolares, a gestão, a formação e, obviamente, o desempenho dos professores. No entanto, o entendimento do conceito de avaliação gera controvérsia devido, nomeadamente, à natureza polissémica da palavra.

Segundo Lesne,

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (...) com um referente”. Avaliar é, com efeito: “confrontar “dados de facto” (...) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios, e atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (1984, p.132).

Ainda de acordo com o autor acima mencionado, o processo de avaliação abrange um conjunto de práticas destinadas a, por um lado, construir o referente e, por outro lado,

construir o referido e, seguidamente, confrontar ambos. Ao afastar-se da conceção docimológica, segundo a qual a avaliação era equiparada a uma medida (Estrela e Nóvoa, 1999), a avaliação assume o papel de uma “investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto” (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 37) ou ainda, como ilustrativamente propõe Scriven (1991, p. 139), “um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou do produto desse processo”. Assim, a avaliação num sentido macro, é entendida como um processo de recolha de informações, as quais são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos.

Não obstante, a resposta à questão sobre “O que é avaliar?” permanece, na opinião de muitos autores, tais como Hadji (1994, p. 27), “sempre inacabada e inexata”. Com base num estudo empírico realizado pelo autor, numa tentativa de aproximação da definição científica do conceito, este conclui que avaliação é sinónimo de “verificar; julgar; estimar; situar; representar; determinar” (Hadji, 1994, p. 27). Qualquer um dos sinónimos referidos pressupõe uma avaliação sustentada em normas pré-estabelecidas, assente num modelo eficaz baseado em instrumentos previamente definidos. Em suma, um ideal a atingir ou pelo menos uma aproximação a esse paradigma.

Através da revisão da literatura realizada, no intuito de enquadrar a problemática em estudo, perspectivámos vários quadros conceptuais nos quais o conceito de avaliação assume diferentes significados. Porém, em todos eles predominam duas conceções distintas de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo, as quais, a montante, se baseiam em enfoques diferentes da realidade e, desde logo, a jusante, tendem a condicionar a escolha do modelo de avaliação.

A avaliação como medida foca uma realidade única que pode ser apreendida objetivamente; a avaliação como diálogo pressupõe, ao contrário, a existência de várias realidades subjetivas em interação. A avaliação é, nesta perspetiva, entendida como resultado de uma interação social complexa, partindo da existência de várias realidades subjetivas em

interação e das representações que os diversos atores em presença formam no contexto da sua relação comunicacional dinâmica.

A avaliação surge, assim, como um conceito não estanque e nada inflexível, pelo contrário, moldável aos exemplos que se pretendem seguir. Esses mesmos exemplos não são eternos, vão sendo alvo de reformulações necessárias e adaptações cronológicas, em sintonia com os tempos e os protótipos. Ou seja, como bem sublinha Leite (2001, p. 5), a esse propósito, na avaliação “nada é definitivo”.

1.2. Análise retrospectiva

Perante uma tão grande profusão de aceções relacionadas com o tema, parece-nos necessário clarificar, através de uma breve retrospectiva, a evolução do conceito de avaliação. Deste modo, socorremo-nos dos autores Guba e Lincoln (1989) os quais referem a existência de “*quatro gerações de avaliação*”, cujas finalidades são bem distintas:

- A primeira geração surge no início do século XX e caracteriza-se por uma avaliação orientada para a medição dos resultados escolares dos alunos, seguindo o paradigma de Frederick Taylor, segundo o qual a escola deve ser um local de trabalho, de empenho e dedicação onde os alunos treinam competências para, mais tarde, porem em prática no mercado de trabalho (Ferreira, 2006).

Assim, tanto ao nível da avaliação dos alunos como dos professores, o objetivo primordial é, somente, avaliar o produto em vez do processo e a finalidade da avaliação consiste em atribuir, exclusivamente, uma classificação.

- A segunda geração ocorre entre as décadas de trinta e cinquenta do século XX e é fortemente marcada pelo conceito inovador de avaliação educacional, o qual foi introduzido, em 1942, por Ralph W. Tyler. O autor opunha-se perentoriamente à

avaliação do produto e contrapunha uma avaliação baseada no cumprimento de objetivos (Barreira, 2009a e 2009b). A avaliação no período tyleriano ganha, desde logo, uma dinâmica comparativa, com enfoque determinante na aproximação ou distanciamento entre os objetivos definidos e as respetivas operacionalizações. Noutras palavras, a avaliação para Tyler significa a verificação do desempenho de acordo com os objetivos estabelecidos;

- A terceira geração, a qual se inicia na década de sessenta do século XX, evidencia-se pela introdução da noção de julgamento na avaliação e está subjacente nos modelos de Daniel Stufflebeam e de Scriven. Stufflebeam introduz, entre 1968 e 1971, o modelo de avaliação denominado CIPP (Contexto, *Input*, Processo e Produto), centrado numa avaliação que permite simultaneamente “delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Por outro lado, para Scriven a avaliação significa determinar de forma sistemática e objetiva o mérito ou o valor de alguma coisa (Scriven, 1967), distinguindo entre a função formativa e a função sumativa da avaliação;
- A quarta geração, que decorre desde a década de setenta até ao presente, de pendor marcadamente construtivista, caracteriza-se pela negociação e participação entre o avaliador e o avaliado. Como bem argumenta Day: “a avaliação de desempenho não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola” (Day, 2001, p. 150), pelo que se depreende que, por um lado, o avaliador tem como função organizar o processo de negociação e estimular a participação do avaliado no processo e, por outro lado, o avaliado, como coautor da própria avaliação, deve participar de forma ativa no desenho, na implementação, na interpretação e nas decisões do processo avaliativo. Assim, a operacionalização do processo avaliativo passa a requerer um conhecimento mais especializado e profissional dos intervenientes, sendo entendido de forma

holística e contribuindo quer para a edificação da arquitetura social da escola quer para o desenvolvimento dos processos de trabalho dos indivíduos.

Da breve análise retrospectiva efetuada sobre a evolução do conceito de avaliação de desempenho docente, torna-se por demais evidente que o termo avaliação de desempenho engloba pressupostos epistemológicos e pedagógicos, os quais ao longo do século passado e no início do nosso século evoluíram em duas linhas distintas:

- 1) Numa perspetiva de tipo descritivo, avalia-se para a melhoria do desempenho do professor, através da recolha de informação, da apreciação do processo, da negociação e coresponsabilização, no intuito de detetar falhas, omissões ou inadequações, e encontrar estratégias adequadas sempre com uma finalidade fundamentalmente formativa;
- 2) Numa perspetiva que visa uma decisão final ou a prestação de contas (*accountability*), avalia-se com o objetivo primordial de julgar o mérito e o valor do desempenho do professor num determinado tempo e espaço, em interação com uma realidade concreta, sempre com uma finalidade essencialmente sumativa.

Consequentemente, conforme a resposta que é dada à questão “avaliar para julgar ou para melhorar?”, assim obtemos diversos pressupostos sobre a finalidade da avaliação. Se partirmos da ideia basilar de Scriven (1967), já anteriormente referida, de que a finalidade da avaliação consiste em julgar o mérito ou valor de uma coisa, importa definir quais as funções da avaliação, tanto formativa como sumativa. Neste âmbito, subscrevemos a opinião de Nevo (1990) sobre as seguintes quatro macro funções da avaliação:

- 1) Contribuir para a melhoria e desenvolvimento da pessoa, de um produto ou de um programa no âmbito da avaliação formativa;
- 2) Fomentar a prestação de contas, a certificação e a seleção, na perspetiva da avaliação sumativa;

- 3) Motivar comportamentos desejados e promover as relações públicas, no âmbito da psicologia ou da sociopolítica;
- 4) Contribuir para o exercício da autoridade quando usada para fins administrativos.

Em síntese, as perspetivas de avaliação existentes nos diversos contextos educativos deixaram de ter o objetivo da medição, características do paradigma positivista das primeiras décadas do século XX, evoluindo, sistematicamente, para uma conceção construtivista/naturalista, na qual a avaliação é orientada para o diálogo e para a negociação (Nevo, 1995).

Não obstante, nos sistemas atuais de avaliação continua ainda a prevalecer a conceção de avaliação preconizada por Scriven.

1.3. Modelos de avaliação de desempenho docente

Neste capítulo, acresce ainda esclarecer que um modelo, tal como Scriven sublinha, “é uma conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação” (1981, p. 34).

Uma vez definido o conceito de avaliação, parece-nos oportuno avançar, no âmbito do quadro teórico, com a explicitação de dois modelos de avaliação de desempenho plasmados nos diferentes sistemas de ensino. Começamos por distinguir os modelos de produto, sob o paradigma racional-positivista, dos modelos de processo, sob o paradigma da ação.

Por um lado, segundo o paradigma racional-positivista, a avaliação segue o modelo de produto, o qual tem em conta apenas o produto final, ou seja, avaliam-se os resultados, compartimentando os objetivos e os métodos, apresentando a avaliação fases estanques sem qualquer ligação entre si.

Assim, Day (2005), citando Winter (1989, p. 49), refere sobre o modelo do produto: “o principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar”. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e atualizada, sobre o desempenho do professor para uso das “autoridades educativas locais” e dos órgãos administrativos. Esta base

de informações será, então, utilizada para atingir os objetivos de acordo com os objetivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de múltiplas recomendações, por exemplo, a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação.

Rosales (1992, p. 46), por seu turno, corrobora estas ideias e identifica as seguintes fases da avaliação que se resumem na seguinte sequência de atividades:

- 1) Identificar metas do programa.
- 2) Converter metas em objetivos operativos.
- 3) Selecionar ou construir testes.
- 4) Aplicar testes.
- 5) Sintetizar os dados.
- 6) Informar se os objetivos foram ou não conseguidos e em que medida.

Embora criticado por apenas se centrar nos resultados, o modelo do produto de avaliação de desempenho de docentes permitiu desenvolver procedimentos de avaliação no âmbito dos programas de formação de professores, contribuindo, desta forma, para melhorar o estatuto dos mesmos (Ferreira, 2006, p. 38).

Nos países onde os processos de avaliação de desempenho docente constituem ainda uma experiência embrionária, quer pela inexperiência dos avaliadores, quer dos avaliados, tende a ser o modelo mais tradicional, embora a sua operacionalização necessite de ser complementada com características de modelos emergentes.

Por um lado, a avaliação pode seguir o modelo do processo, cujo valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um profissional num contexto específico.

Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exatas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular para uma aprendizagem eficaz do professor. Neste

último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.

O modelo de processo apresentado por Winter (1987), sem dúvida o modelo preferido por Day (1993), reforça a cultura profissional dos professores, no quadro de uma conceção de ensino como profissão ou como arte, enquanto o modelo de produto espelha a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas, numa perspetiva gerencialista do trabalho dos professores.

No entanto, a dicotomia entre modelos de produto e de processo encontra-se presentemente cada vez mais esbatida. Stufflebeam e Shinkfield (1987) realçam a existência de modelos vanguardistas que consideram a avaliação de desempenho do docente de forma holística e reforçam o papel fundamental do contexto para a compreensão dos fenómenos nele ocorridos. Estes baseiam-se na negociação entre os vários intervenientes do processo avaliativo e têm como objetivo contribuir para o enriquecimento não só da pessoa como do grupo.

Schinkfield (1995) é de opinião que a avaliação dos professores, com o intuito de melhorar o desempenho e, desde logo, fomentar as aprendizagens dos alunos, deve partir dos seguintes princípios:

- 1) A avaliação deve, para além de uma prestação de contas, também fazer parte do processo educativo interno inerente a cada escola;
- 2) A implementação do desenvolvimento profissional apenas é possível no âmbito de uma perspetiva construtivista;
- 3) A existência de uma relação de respeito mútuo entre professores e avaliadores;
- 4) Para implementar um plano de avaliação de professores é necessário, *a priori*, existirem consensos entre os vários intervenientes sobre a missão da escola bem como sobre a divisão de tarefas;

5) A autoavaliação dos professores tem um papel preponderante no processo.

Para além disso, autores como Scriven (1995), Stufflebeam (1995) e Webster (1995) sublinham a necessidade de criar um modelo comum de avaliação, no qual entronquem as diversas modalidades de avaliação dos professores, dos administradores, do pessoal de apoio, dos programas, dos currículos e das escolas.

Ao revisitar os modelos mais tradicionais de avaliação e os mais emergentes, evidenciam-se concepções antagónicas, porém bastante elucidativas que ajudam a compreender a evolução da problemática da avaliação: os primeiros sob a denominação de “modelo de défice” ou modelo tradicional, os segundos como “modelo colegial”, introduzido por Haefele (1992).

No “modelo do défice”, o professor (avaliado) é visto como imperfeito e com necessidade de apoio para superar as suas lacunas e nele o diretor/supervisor (avaliador) é visto como perito, detentor do conhecimento e possuidor das capacidades para detetar as lacunas do professor, conseqüentemente, estabelecer planos para corrigir as mesmas.

No “modelo colegial”, o enfoque da avaliação passa para as mãos dos professores, enfatiza os atributos específicos do professor, da situação de ensino, reconhece o contexto da sala de aula, da escola e da comunidade, sendo a aplicação dos critérios de avaliação diferenciada e visa encorajar o diálogo e o trabalho colaborativo entre pares.

Nesta linha de análise, contemporaneamente, constatamos uma forte tendência para a decadência do “modelo défice”, caracterizado pelo aspeto inspetivo e registamos a emergência de modelos colegiais ou colaborativos, os quais fomentam o desenvolvimento profissional e a negociação entre avaliadores e avaliados.

1.4. Breve resenha sobre a avaliação do desempenho docente em Portugal

A avaliação de desempenho docente durante os anos da Monarquia, da República ou ainda durante o Estado Novo caracterizou-se por ser uma avaliação essencialmente burocrática, muito centrada no papel da Inspeção, entidade que apenas viria a perder protagonismo com a instauração da Democracia, após 1974.

Contudo, em 1974, a avaliação dos docentes e a entidade da Inspeção, parecem algo omissas nos diplomas publicados pelo Ministério da Educação e Cultura. Outros aspetos relacionados com a carreira docente mereciam, certamente, a atenção dos governantes, o que para Fernandes (2008) representou, desde logo, um sério desafio à criação de condições para que todos os alunos pudessem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação e a uma completa integração na sociedade.

Assim, em 1975, numa tentativa de definir novas regras para a progressão na carreira, é publicado o Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho, o qual regulava, a título transitório, a progressão na carreira dos docentes dos ensinos primário, preparatório, secundário e médio através de um sistema de 4 fases (art.º 11.º), abolindo o sistema de diuturnidades (art.º 10.º).

Porém, a implementação do regime de fases viria a ser suspenso pelo Decreto-Lei n.º 611/76, de 24 de julho, por não ter sido feita a sua regulamentação, tal como previa o diploma anterior. A regulamentação da atribuição das fases só foi possível realizar em 1978, em conformidade com as exigências de uma carreira profissional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de abril, sendo decretado o acesso progressivo dos docentes às fases de acordo com a categoria profissional, com a qualidade e com os anos de serviço prestados.

Após 1978 pretendeu-se, fundamentalmente, definir e estruturar a carreira docente em conformidade com os modelos de formação de professores implementados, para se poder rever os aspetos referentes à classificação do serviço docente. Este tema é regulamentado pelo

Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro, artigo 3.º e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro, artigo 3.º, o qual estabelece o impedimento dos docentes de firmar contratos plurianuais no caso de terem obtido no ano letivo anterior, classificação inferior a “Bom” ou “Suficiente” de acordo com as disposições legais em vigor para o respetivo grau de ensino.

O ano de 1986 trouxe a alteração mais profunda, ainda que pouco expressiva, relacionada com a carreira dos professores, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A carreira dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário passou a ser constituída por 6 fases com “bom e efetivo serviço” docente no ensino oficial ou equiparado (artigos 1.º e 11.º), sem especificação concreta do que se entendia por “bom e efetivo serviço” e a formação complementar para aceder à última fase destes ciclos de ensino passou a ser obrigatória.

Todavia, as regras de avaliação do desempenho para funções docentes bem como para a formação inicial e contínua de professores, de acordo com as exigências e especificidades da carreira docente permaneceram inalteradas até à aprovação do Estatuto da Carreira Docente.

Por conseguinte, até então, a progressão na carreira docente realizava-se de forma automática tendo como critério único o tempo de serviço acumulado e a avaliação de professores era um processo meramente administrativo, “com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010, p. 99).

Assim, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, denominada Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, regulamentou o quadro geral do sistema educativo e, simultaneamente, estabeleceu os princípios orientadores da avaliação de desempenho do professor com o propósito geral de dignificar a carreira docente.

Com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente, o professor passou, por conseguinte, a ser avaliado com base na apresentação de um relatório crítico da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação de desempenho.

O relatório crítico era elaborado de acordo com os critérios legislados, estava associado à formação contínua, continha a documentação relativa à certificação das ações de formação realizada pelo docente e era entregue ao diretor do órgão de gestão de ensino.

Contudo, este processo tinha um cariz meramente administrativo, consistindo na avaliação do relatório, para atribuição da menção de “Satisfaz” aquando do cumprimento dos critérios legislados e para a atribuição de “Não Satisfaz” aquando do não cumprimento dos mesmos. No caso de reconhecido mérito poderia ser atribuído ao docente, a menção de “Excelente”, após 10 anos de serviço efetivo em funções docentes, apenas uma vez na sua carreira, perante requerimento apresentado pelo mesmo.

Em 1998, com a publicação do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, o sistema de avaliação de desempenho docente sofreu ligeiras alterações. Os professores passaram a apresentar um “Documento de Reflexão Crítica” sobre a atividade desenvolvida, cujos indicadores e elementos de avaliação eram similares aos do relatório crítico. No entanto, o “Documento de Reflexão Crítica” tinha por base 16 indicadores da atividade do professor que constavam de um quadro de referência (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, anexo I).

O “Documento de Reflexão Crítica” era entregue e apreciado pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino que, após ouvido o órgão pedagógico, procedia à avaliação do desempenho do docente. Para efeitos de emissão do parecer, o Órgão Pedagógico constituía uma Comissão Especializada, cujo regulamento era aprovado pelo Órgão Pedagógico.

Os docentes podiam ser avaliados com a menção qualitativa de “Satisfaz”, atribuída pelo órgão de gestão, ou de “Não Satisfaz”.

O docente podia, ainda, requerer a uma comissão de avaliação a menção qualitativa de “Bom”, podendo também, requerer uma avaliação extraordinária, decorridos 15 anos de prestação de serviço efetivo em funções docentes, desde que nunca lhe tivesse sido atribuída a menção de “Não Satisfaz”, para a atribuição da menção de “Muito Bom” que conferia uma bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente.

No entanto, este modelo de avaliação continuava a revelar-se de carácter administrativo, cujo objetivo principal era comprovar a certificação das ações de formação, não sendo valorizada a vertente do desenvolvimento profissional. A progressão na carreira dependia, essencialmente, do passar do tempo e não do desenvolvimento de competências e da avaliação de desempenho.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 177), ao longo das décadas decorreram alterações, no entanto, o cerne da questão nunca foi resolvido, mantendo-se um processo burocrático e essencialmente administrativo, em que os professores progrediam na carreira, eram certificados, mas o seu desenvolvimento profissional era negligenciado.

Em 2007, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, são finalmente introduzidas alterações no Estatuto da Carreira Docente de modo a valorizar o desenvolvimento profissional do docente com repercussões na aprendizagem dos alunos.

Para além disso, o regime jurídico da formação de professores sofre também modificações com o intuito de assegurar uma formação que não prejudicasse as atividades letivas e que pudesse, efetivamente, contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas relevantes para a prática letiva dos docentes.

O novo Estatuto da Carreira Docente regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, introduziu, fundamentalmente, as seguintes alterações:

- A divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular. Aos professores titulares, numa categoria superior, seriam atribuídas funções de coordenação e supervisão, enquanto os docentes apenas teriam acesso a esta categoria após prestação de prova pública sobre a atividade profissional, cujo objetivo consistia em demonstrar aptidões para as funções a que se candidatavam.
- A definição de um regime de avaliação efetivamente diferenciadora, incluindo, quer a autoavaliação dos docentes, quer a avaliação realizada pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares ou dos Conselhos de Docentes, assim como a avaliação efetuada pelos Órgãos da Direção Executiva das escolas.
- O estabelecimento de condições de ingresso na carreira docente com a introdução de uma prova de avaliação de conhecimentos como requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente;
- A introdução de nova regulamentação para o período probatório realizado sob a supervisão de um docente mais experiente.

Desde modo, com a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente, pareciam estar salvaguardadas questões fulcrais da atividade dos professores e dos educadores.

No entanto, no que respeita à Avaliação de Desempenho Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, o novo regime de avaliação, carecia de maior regulamentação. Neste sentido, foram criados os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de Avaliação de Desempenho Docente, designadamente para os docentes integrados na carreira. Concretizou-se a matéria relativa ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais, bem como às matérias relativas ao processo, nomeadamente à respetiva calendarização, à explicitação dos parâmetros classificativos de

avaliação dos docentes e esclareceu-se, detalhadamente, o sistema de classificação (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

Para além disso, foram, ainda, regulamentados regimes especiais de avaliação: dos docentes em período probatório, em regime de mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública e dos professores titulares que exerciam funções de coordenação.

A Avaliação de Desempenho Docente concretizava-se em quatro dimensões, tendo em conta a vertente profissional, social e ética da profissão docente, a forma como se desenvolvia o processo de ensino e de aprendizagem e a participação do docente na vida da escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, tal como preconiza o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, art.º 4, ponto 1. Por sua vez, cada dimensão era operacionalizada em diversos domínios que representavam planos mais restritos de cada dimensão, permitindo, deste modo, descrever, de forma clara, os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais. Para além disso, a operacionalização do desempenho docente era traduzida num conjunto de indicadores que conjuntamente com as evidências apresentadas pelo docente tinham como objetivo orientar a ação profissional.

Deste modo, no ano escolar de 2008-2009, denominado 1.º ciclo de avaliação, é aplicado um regime de avaliação simplificado.

Durante este período, a Avaliação de Desempenho Docente incluía:

- A ficha de autoavaliação;
- A avaliação a realizar pelo órgão da direção executiva;
- A observação de aulas, quando solicitada pelo docente avaliado.

A avaliação do Órgão da Direção Executiva / Diretor incidia nos seguintes parâmetros: nível de assiduidade, cumprimento de serviço distribuído e ações de formação contínua frequentadas pelo docente.

As garantias dos avaliados eram reforçadas, nomeadamente, no que se referia aos efeitos da atribuição das classificações de “Regular” e de “Insuficiente”.

Os efeitos da atribuição destas menções qualitativas ficavam condicionados aos resultados de uma nova avaliação, a ser realizada no ano escolar seguinte, não se concretizando, caso a classificação do docente nessa avaliação fosse, no mínimo, de “Bom”.

No 1.º ciclo de avaliação, os Coordenadores de Departamento Curricular ou os Coordenadores do Conselho de Docentes eram avaliados pelo Presidente do Conselho Executivo / Diretor, em vez de serem avaliados por um Inspetor.

No entanto, a experiência prática de implementação do Modelo de Avaliação dos Docentes reiterou a necessidade de introduzir mais correções no modelo, para permitir ultrapassar problemas identificados pelos professores, ainda que não fossem comuns a todas as escolas.

É estabelecido, de novo, um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente, para vigorar até final do 1.º ciclo de avaliação, que ficou concluído a 31 de dezembro de 2009, o qual se encontra definido no Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

Deste regime transitório constavam as seguintes medidas:

- 1) Assegurar que os professores fossem avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
- 2) Dispensar, no ano letivo de 2009-2010, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo Conselho Científico da Avaliação dos Professores;
- 3) Dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que existisse acordo tácito sobre a fixação dos objetivos individuais ou sobre a classificação proposta;

- 4) Tornar a avaliação a cargo dos Coordenadores de Departamento Curricular (a avaliação da componente pedagógica incluindo a observação de aulas), dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente;
- 5) Reduzir de três para duas o número das aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado;
- 6) Dispensar da avaliação os professores que reuniam condições de aposentação até final do ano escolar de 2010-2011 e os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento;
- 7) Simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho.

Após longas negociações com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2010, a 23 de junho, que introduziu alterações no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, com o intuito de garantir uma efetiva avaliação de desempenho docente com reflexos na carreira, através da valorização e distinção do mérito, tal como consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de janeiro de 2010 com as organizações sindicais.

As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente tiveram como objetivo primordial clarificar a articulação da avaliação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional.

Em 2010, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, o qual introduz a décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos

Ensinos Básico e Secundário e o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, onde constam as regulamentações do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto referido acima.

No Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, são estabelecidas as regras para a calendarização, os padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação, a ficha de avaliação global dos docentes em período probatório e ainda a ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente por ponderação curricular. Assim, o início do ano letivo ficou marcado por inúmeras pressões e modificações nas políticas de avaliação de desempenho, nomeadamente, no que diz respeito à nomeação dos docentes relatores e à sua formação nesta área. Contudo, neste modelo, continua a manter-se uma das críticas feitas ao Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, mais concretamente a ausência de reconhecimento e de formação apropriada dos avaliadores.

Em 2012, é publicado o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, o qual “introduz uma nova alteração no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, bem como o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, onde se “encontram plasmados os princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação de desempenho docente (RADD), constituindo, deste modo, a décima primeira alteração ao Estatuto.

Desta forma, o mais recente modelo de avaliação (RADD), Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, propõe as seguintes alterações:

- para os docentes dos quadros: os resultados da avaliação não têm efeitos na graduação profissional, passando os ciclos de avaliação a coincidir com o período correspondente aos escalões da carreira docente;
- para os docentes contratados: a obtenção qualitativa de Bom e Muito Bom acresce um valor na graduação profissional, porém não podem solicitar a obtenção

qualitativa de Excelente. O tempo de serviço é contado para efeitos de concurso e para progressão na carreira.

Para a obtenção qualitativa de Muito Bom, quer os docentes do quadro, quer os contratados necessitam de aulas assistidas. O relatório de autoavaliação não poderá ter mais de três páginas e deverá ser entregue sem anexos e deverá incidir sobre os seguintes aspetos: a) prática letiva; b) atividades promovidas; c) análise de resultados obtidos; d) formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa.

As dimensões da avaliação deixam de ser quatro para passarem a ser três, nomeadamente: (a) “científica e pedagógica; (b) participação na escola e a relação com a comunidade e (c) formação contínua e desenvolvimento profissional” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, p. 856).

No intuito de facilitar o período de transição do sistema ADD para o novo RADD é enviado às escolas um comunicado em dezembro de 2011 no qual estão plasmadas as seguintes reformulações:

- I. Ciclos de avaliação plurianuais coincidentes com a duração dos escalões da carreira docente, de modo a permitir uma maior tranquilidade da vida das escolas através de um processo desconcentrado no tempo. O objetivo é evitar os momentos de forte concentração do trabalho avaliativo.
- II. A articulação entre a função reguladora e formativa da avaliação e a sua função classificativa.
- III. A complementaridade entre uma avaliação interna e uma avaliação externa que garanta uma arquitetura de avaliação que estabeleça condições de eficácia e de eficiência.
- IV. A eliminação dos conflitos de interesses entre avaliadores e avaliados, procedendo-se por hierarquização e por referência externa, garantido plena participação aos docentes.

- V. Simplificação e desburocratização dos processos, através do estabelecimento de procedimentos simples, tendo por referência o Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas e os parâmetros definidos pelo Ministério da Educação e Ciência, centrados na dimensão científica e pedagógica e num relatório de autoavaliação limitado a um número reduzido de páginas.
- VI. Um regime especial e simplificado de avaliação dos docentes posicionados nos últimos escalões da carreira docente.
- VII. Um sistema de arbitragem expedito de recursos centrado na escola.

(adaptado, Comunicado Avaliação do Desempenho Docente, 2011, pp. 1-2, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

No período de transição do modelo de ADD para o novo RADD os professores puderam optar pela melhor classificação obtida nos ciclos avaliativos anteriores no intuito de salvaguardar que ninguém fosse prejudicado para efeitos de progressão na carreira. Para além disso, pretendeu-se “recentrar as escolas e os seus profissionais” no seu exercício profissional – “o ensino”.

Para centrar a avaliação numa “ótica de maior rigor e justiça”, passou a concretizar-se a “articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa” (Comunicado ADD, 2011, p. 2). Deste modo, no ano letivo de 2011/2012, por ser um ano de transição, o RADD teve dois objetivos primordiais: a) conceber e implementar o instrumento de registo e avaliação, sem necessidade de aulas assistidas para professores do quadro, e a formação dos avaliadores internos e externos; b) a simplificação do procedimento da avaliação dos docentes contratados.

Este novo Decreto estabelece ainda uma nova designação para a antiga Comissão de Avaliação: “Secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 12.º, p. 857). Esta secção passou a ser

composta pelo diretor, que a preside, e por quatro docentes eleitos membros do conselho pedagógico.

O artigo 16.º, pp. 857-858, do mesmo Decreto, determina três documentos para o procedimento de avaliação: a) Projeto Docente (máximo 2 páginas, com caráter opcional); b) documento de registo de participação nas dimensões: científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional e c) o relatório de autoavaliação (máximo 3 páginas, sem anexos).

Posteriormente, o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro de 2012, p. 35375, “estabelece os parâmetros nacionais de avaliação externa”, “os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas a efetuar pelos avaliadores externos no processo de ADD”. De acordo com este Despacho, a avaliação externa tem por objetivo “reconhecer a qualidade do desempenho dos docentes para a valorização e progressão na carreira”, sendo esta realizada através da observação de aulas e “tem setenta por cento de ponderação na avaliação global da dimensão científica e pedagógica” (artigo 2.º, 2012, p. 35375). Os parâmetros da avaliação externa, das dimensões científica e pedagógica, têm uma ponderação de cinquenta por cento na sua classificação final.

No dia 5 de novembro de 2013, a “Nota Informativa – Avaliação de Desempenho Docente” evidencia, de novo, os objetivos da ADD consagrados no Estatuto da Carreira Docente e, simultaneamente, esclarece sobre os procedimentos a adotar no processo de ADD durante os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015 remetendo para o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e para o Despacho Normativo n.º 24/2012.

Assim, o Ministério da Educação, de forma sucinta, esclarece as escolas sobre os seguintes normativos a adotar: a) ao processo de ADD deve ser dada continuidade, de acordo com o previsto na lei; b) ao diretor compete assegurar o desenvolvimento deste processo; c) o diretor deverá adotar os procedimentos previstos na lei para a concretização do processo de avaliação externa; d) os CFAE são responsáveis pela coordenação e gestão da bolsa de

avaliadores externos, devendo desenvolver os procedimentos necessários à constituição e atualização da mesma e) aos coordenadores da bolsa compete a afetação dos avaliadores externos aos avaliados, partindo do pressuposto de que a avaliação “deverá ser sustentada na necessidade de, sempre que possível, aumentar o rácio avaliados/avaliadores” (DGAE, 2013, n.º 4).

No ano letivo de 2014/2015, o desenvolvimento do processo de avaliação externa e a apresentação do requerimento de observação de aulas decorreu até ao final do 1.º período, tendo sido disponibilizados aos docentes e às escolas, na página da DGAE, os normativos da ADD bem como respostas a questões sobre a avaliação, numa tentativa de simplificar e agilizar o processo de ADD.

No ano letivo de 2016/2017, a avaliação do desempenho assume carácter obrigatório apenas nas seguintes situações: para os docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões; para os docentes que pretendam a menção de excelente; para os que tenham obtido a classificação de insuficiente num ciclo avaliativo anterior. Contudo, aos docentes do 2.º e do 4.º escalão é concedida a possibilidade de usar as aulas assistidas nos ciclos anteriores.

De um modo geral, o processo avaliativo registou uma maior desburocratização, caracterizada pela utilização de elementos mais simples na avaliação do docente avaliado, tais como, a elaboração de um programa educativo e o relatório de autoavaliação, assim como a valorização das componentes científica e pedagógica em sala de aula.

Por outro lado, com a hierarquização da avaliação com referência externa, foram dados passos importantes no sentido de eliminar conflitos de interesses entre avaliadores e avaliados. Neste momento, os avaliadores pertencem obrigatoriamente a um escalão mais avançado que os dos respetivos avaliados. As aulas observadas são efetuadas por professores do mesmo grupo disciplinar, porém exteriores à escola do professor avaliado.

Contudo, o pedido dos docentes para terem aulas assistidas ao longo do ciclo avaliativo tornou-se quase residual, sobretudo devido ao período de “congelamento” das progressões e conseqüente não contagem do tempo de serviço (artigo 39.º n.ºs 1 e 15 da Proposta de Lei 178/XII/3, aprovada na AR), facto que poderá ter contribuído para que, em 2014, 38,5% dos docentes portugueses tenham sido aqueles que menos referiram sentir o benefício do *feedback* da avaliação em termos de melhoria da prática docente, de acordo com os resultados da segunda edição do Inquérito Internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2013.

Tendo em conta os pressupostos explanados na presente secção, poder-se-á, em jeito de conclusão prévia, apresentar a seguinte síntese: na atualidade torna-se difícil dissociar a avaliação de desempenho dos processos de aprendizagem. Contudo, a primeira só poderá assumir uma função reguladora e, verdadeiramente, impulsionadora da última se, *a priori* estiverem reunidas todas as condições, de acordo com as necessidades dos docentes para que os professores possam ser devidamente acompanhados e para que se possam desenvolver de uma forma plena, sem interrupções ou hesitações respondendo eficazmente aos desafios da profissão docente, ao longo de toda a sua carreira.

No intuito de alargar o foco da nossa pesquisa e confluir para a exegese final do nosso estudo sobre os principais fatores que no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente tendem a influenciar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento profissional do professor, na próxima secção debruçar-nos-emos sobre as conclusões de vários estudos, realizados a nível nacional, relacionados com a temática da avaliação do desempenho docente.

1.5. Resultados de investigações realizadas em Portugal sobre a avaliação de desempenho

Partindo da ideia basilar de que a adoção de um modelo de avaliação de desempenho docente e a sua implementação objetivava, *a priori*, uma mudança de paradigma no cenário da avaliação de professores em Portugal com consequências para a vida dos diversos intervenientes e da comunidade escolar, ao longo da última década, foi notória a centralidade da temática da avaliação de desempenho docente em várias linhas de investigações com enfoques diversos, todavia todas prosseguindo um objetivo comum: indagar o impacto da implementação da avaliação de desempenho docente, preconizada no âmbito do atual modelo de avaliação em vigor, quer no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, quer nos processos de ensino e aprendizagem assim como na vida da comunidade escolar.

Assim, sem desconsiderar os contributos de investigações sobre a temática da avaliação do desempenho docente antecessoras à promulgação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, indubitavelmente relevantes para a compreensão da problemática da avaliação numa perspetiva macro, decidimos, no âmbito do nosso estudo, focar a nossa atenção em investigações desenvolvidas apenas após a promulgação do supracitado decreto-lei. Esta opção decorre do facto de ser esta a legislação que introduziu as primeiras alterações no Estatuto da Carreira Docente, particularmente no que se refere à valorização do desenvolvimento profissional do docente com consequentes repercussões na aprendizagem dos alunos.

Apesar da promulgação do supracitado diploma ter despoletado grande polémica no seio da classe docente, contribuiu também para o aumento do interesse de muitos profissionais pela temática da avaliação, proporcionando o desenvolvimento de inúmeras investigações no âmbito de diversos estudos associados à ADD.

Deste modo, com o intuito de indagar as principais conclusões das investigações realizadas sobre a temática da ADD, optámos por uma análise de pendor descritivo dos trabalhos produzidos no seio das academias portuguesas, assumindo as limitações decorrentes destas escolhas, as quais resultaram, essencialmente, da necessidade de centrar o enfoque da análise em aspetos que tendem a constituir-se como uma mais-valia para a nossa própria investigação, de acordo com os recursos de que dispomos. Neste sentido, a análise foi delimitada a vinte e três trabalhos de investigação consubstanciados na temática da ADD., realizados entre 2008 e 2017, cujos resultados apresentamos de seguida.

Em 2008, Dídia Lourenço realizou um estudo intitulado “A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – Um contributo para a definição de um plano de formação”, implementado junto dos professores coordenadores de conselho de docentes com funções de avaliador no primeiro ciclo do ensino básico em seis agrupamentos do distrito de Setúbal. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa com os seguintes objetivos centrais:

- Identificar necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores (coordenadores de Conselho de Docentes), no 1.º ciclo do ensino básico, em ordem ao exercício das novas funções que têm que desempenhar ao nível da avaliação dos seus pares;
- Contribuir para a elaboração de um programa de formação adequado a estes profissionais, de modo a fornecer-lhes um conjunto de procedimentos, capacidades, valores, competências e técnicas que lhes possibilitem responder mais adequadamente às exigências das novas funções que lhes são pedidas (Lourenço, 2008, p. 47).

Tendo por base as opiniões dos docentes inquiridos, a autora pôde, desde logo, concluir:

(1) a maioria dos docentes concorda com a implementação de uma avaliação potenciadora do desenvolvimento profissional; (2) as dificuldades apontadas pelos docentes estão associadas às novas funções consagradas no novo modelo de ADD, devido a não se sentirem preparados para as desempenhar; (3) os constrangimentos no decorrer do processo avaliativo relacionam-

se com o desempenho da função de avaliador entre pares; (4) são apontadas necessidades de formação em termos de metodologias e estratégias de ensino, na avaliação da relação pedagógica docente/ discente e ainda na aferição das aulas observadas; (5) a organização das ações de formação deve ser elaborada pelo centro de formação do qual os docentes dependem, sob orientação de um especialista, de forma a proporcionar a avaliadores e avaliados a clarificação de aspetos associados ao processo avaliativo.

A autora sublinha ainda a necessidade de o processo de avaliação de desempenho ter em conta o contexto no qual o avaliado desempenha funções, de proporcionar momentos de partilha entre avaliadores com o intuito de detetar necessidades de formação, de formar avaliadores regularmente, ao implementar estruturas de apoio sistemático e efetivo, bem como fomentar o rigor no desempenho da função dos avaliadores.

Neste âmbito salientamos o seguinte perfil de avaliador traçado pela autora: “é um profissional altamente qualificado, integrado na profissão com um elevado nível ético e moral. Todas estas “qualidades” não deixam de ser compatíveis com a profissão de professor, no entanto também não são inatas em todos os professores, e, mais concretamente em todos os professores avaliadores” (Lourenço, 2008, p. 77).

Ainda no decorrer do ano de 2008, Joaquim Messias apresentou, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, um estudo intitulado “Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão. Um Estudo Exploratório com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Messias orientou o estudo, implementado no quadro de zona pedagógica de Viseu junto dos docentes do primeiro ciclo do ensino básico, partindo das seguintes questões fundamentais:

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho dos Docentes vigente em Portugal é visto pelos professores do 1º ciclo, nomeadamente quanto à sua contribuição efetiva para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?

– Como é que os professores veem o papel que assume a figura do supervisor nesse modelo e nas práticas que o operacionalizam, nomeadamente quanto à orientação pedagógica e formativa do professor? (Messias, 2008, p. 17).

De acordo com Messias, os docentes inquiridos salientaram, por um lado, que o modelo de avaliação em vigor até 19 de janeiro de 2007, devido ao facto de se basear apenas no relatório crítico de autoavaliação, não potenciava uma avaliação holística do desempenho do docente nem promovia distinção dos docentes pelo mérito.

Por outro lado, tendo em conta o desconhecimento da maioria dos docentes participantes sobre o novo modelo de avaliação, o mesmo foi considerado pelos docentes como sendo promotor de um sistema de avaliação de cariz administrativo, seletivo e, desde logo, não contributivo, quer para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, quer para o desenvolvimento organizacional da escola.

Na opinião dos respondentes, o processo avaliativo do docente dever-se-ia focar, sobretudo, nas dimensões diretamente interligadas com a ação do professor (na relação pedagógica com os alunos, no trabalho colaborativo, na preparação e organização das atividades letivas), consubstanciado sempre em evidências claras sobre o desempenho do docente avaliado, as quais poderiam compreender tanto os materiais didáticos como os relatórios de autoavaliação.

No que se refere à intervenção dos Encarregados de Educação ou ainda à inclusão dos resultados escolares dos alunos para a avaliação docente, ambos os aspetos foram rejeitados pelos docentes inquiridos. Para além disso, Messias concluiu que os respondentes menosprezaram o papel do avaliador no âmbito da observação das atividades letivas e da avaliação do trabalho desenvolvido pelos docentes. No entanto, realçou as funções administrativas do avaliador no que respeita à orientação pedagógica e formativa do professor no decorrer do período probatório onde o supervisor poderá adquirir um papel preponderante.

No ano de 2009, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, Nuno Borges desenvolveu um estudo denominado “Avaliação de Desempenho Docente – A perspetiva de professores de Educação Física”, o qual foi implementado junto de dez docentes propostos para cumprirem funções de avaliação na qualidade de titulares em exercício de funções em escolas pertencentes à então denominada Direção Regional de Educação do Norte. Neste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

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

Nuno Borges concluiu que os docentes inquiridos concordavam com a ADD como oportunidade para influenciar de forma positiva a qualidade do ensino e da aprendizagem em Portugal, desde que o modelo fosse implementado corretamente. Pese embora considerassem positiva a supressão do sistema de avaliação anterior, os docentes apelidaram o novo modelo de economicista com o objetivo apenas de reduzir custos, facto que contribuiu, desde logo, para a rejeição do modelo.

Por outro lado, foram ainda referidos outros aspetos negativos do modelo, tais como a ausência de legitimidade dos avaliadores para avaliarem os seus pares, o excesso de burocratização no âmbito do processo avaliativo consumidor de tempo letivo, não letivo e pessoal dos avaliados.

Desta forma, o autor sublinhou a necessidade de implementar um modelo piloto cujo objetivo primordial consistiria em determinar os pontos fracos do modelo em vigor, bem como evidenciar os pontos fortes. Neste âmbito, foi sugerida a introdução de uma fase de experimentação para a implementação do modelo, na qual seriam desenvolvidas ações de

formação com caráter generalista, bem como específicas, associadas à temática da avaliação de professores, com o intuito de permitir a todos os intervenientes no processo avaliativo alargar e aprofundar conhecimentos sobre o modelo vigente.

Relativamente à importância da observação de aulas no processo de ADD, o autor chegou à conclusão de que a utilização dos elementos recolhidos no âmbito da observação de aulas deveria, assim, ser acompanhada de outras fontes de informações no decorrer do processo avaliativo. A diversidade de tarefas a desempenhar pelo professor na escola atualmente assim o requer:

a observação de aulas deve ter primazia em qualquer modelo de avaliação de desempenho docente, mas teremos sempre de guardar espaço para outros aspetos fundamentais, onde se destaca a análise de todo o processo de planeamento e a intervenção do professor na escola, no sentido de o valorizar dentro da comunidade onde se insere (Borges, 2009, p. 184).

No seguimento do estudo de Borges (2009), realizado especificamente com os professores de Educação Física, vamos agora analisar a Dissertação de Mestrado de Luísa Figueiredo, concluída também em 2009, denominada “A Avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial”, cuja amostra abrangeu docentes com formação complementar em educação especial. A investigação foi orientada pela seguinte pergunta de partida: “de que forma os professores de educação especial se organizam para responder às exigências normativas da avaliação de desempenho?” (Figueiredo, 2009, p. 98).

A partir dos resultados obtidos no estudo, Luísa Figueiredo inferiu que, na opinião dos docentes, o modelo de avaliação então em vigor tendia a enfatizar a perspetiva do controlo e de prestação de contas em detrimento da promoção do desenvolvimento profissional.

Na opinião dos docentes, a seleção dos avaliadores, assim como a utilização de instrumentos de recolha de informações demasiadamente complexos (grelhas de registo de avaliação) e burocráticos (portefólio), suscitaram muitas dúvidas à classe docente.

Adicionalmente, a observação de aulas realizada no âmbito do processo avaliativo foi considerada um prolongamento da observação concretizada durante o estágio profissional, contribuindo para que os docentes avaliados associassem à avaliação no âmbito da observação de aulas propósitos exclusivos de certificação de competências.

Por sua vez, o número reduzido de aulas observadas, antecipadamente agendadas, com o objetivo de avaliar as diversas funções do desempenho docente, a decorrer num ambiente educativo discreto e previamente ensaiado, foi amplamente criticado pelos docentes.

Ainda no que se refere à observação de aulas, os docentes enfatizaram a instabilidade e os constrangimentos para a aprendizagem dos alunos que poderiam advir da presença em sala de aula do avaliador, um elemento estranho à turma, na qual estão inseridos alunos com necessidades educativas especiais.

Embora os docentes inquiridos tenham atribuído alguma relevância à autoavaliação no âmbito do processo avaliativo, apontaram, contudo, aspetos subjetivos e salientaram a reduzida fiabilidade de alguns dados. Por sua vez, a utilização dos resultados obtidos pelos alunos para efeitos de ADD foi considerada uma prática correta, desde que adaptada às características dos alunos com necessidades educativas especiais e sempre de acordo com o contexto educativo.

Decorrido o primeiro ciclo de avaliação (2007-2009), seguiu-se o segundo biénio avaliativo, o qual foi igualmente favorável para a realização de investigações associadas à temática da ADD. Deste modo, em 2010, Célia Chagas apresentou uma Dissertação de Mestrado intitulada “A avaliação do desempenho dos professores no quadro da regulação da

educação – Um estudo de caso numa escola secundária”. O estudo foi orientado pela seguinte questão inicial: “Quais as representações dos professores acerca da avaliação de desempenho docente, na sequência da aplicação do novo dispositivo de avaliação de desempenho docente?” (Chagas, 2010, p. 4).

Partindo da formulação da questão inicial anteriormente mencionada, a autora derivou perguntas às quais procurou dar resposta, o que lhe permitiu depreender que, na opinião dos docentes, existe uma relação de causalidade entre a qualidade do desempenho dos docentes e os resultados escolares dos alunos, todavia as opiniões sobre a qualidade e a taxa de abandono escolar eram divergentes. Foi ainda salientada a importância da formação contínua no âmbito do processo de ADD, o qual foi classificado de burocrático pelos participantes, tendo sido realçado o seu reduzido contributo para a qualidade da aprendizagem ou aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assim como para a promoção do trabalho colaborativo e de entreajuda dos docentes. A prova de acesso à categoria de professor titular não foi considerada como essencial para garantir a qualidade do desempenho do cargo. Os docentes sugeriram que o número de aulas a observar (três) fosse revisto e consideraram a participação dos Encarregados de Educação no processo avaliativo, a taxa de abandono escolar, bem como os resultados dos alunos, não relevantes para o processo avaliativo do professor.

Neste âmbito, salientamos a referência da autora à importância da vertente formativa da ADD: “podemos constatar que os professores concordam em absoluto com o carácter formativo da sua avaliação de desempenho e que esta deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional, devendo também incidir sobre todas as funções dos docentes” (Chagas, 2010, p. 110).

Maria do Céu Gomes publicou, também, em 2010, uma Dissertação de Mestrado denominada “Avaliação do Desempenho Docente – Objetivos e Controvérsias”, na qual utilizou uma abordagem qualitativa suportada na *grounded theory* – estudo de caso. O estudo

englobou dois grupos de professores de uma escola secundária integrando avaliadores e avaliados no sentido de: “aferir as potencialidades e limitações do atual modelo de avaliação do desempenho proposto pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, tendo em conta as opiniões dos avaliadores e avaliados” (Gomes, 2010, p. 7).

A autora concluiu que, segundo os docentes inquiridos, o processo de avaliação estava, *de per se*, imbuído de constrangimentos: burocratização em excesso; o recurso a uma avaliação realizada pelos pares sem formação adequada para o efeito; a desvalorização das dimensões sociais, profissionais e éticas; a impraticabilidade dos objetivos associados a mecanismos de controlo e de pressão; a responsabilização dos docentes pela taxa de abandono escolar; ou insuficiente número de aulas a observar e a sua subjetividade, a individualização do trabalho docente e, ainda, a agravamento do mau ambiente nas escolas.

Para concluir evidenciamos algumas das características salientadas por Gomes (2010) relativamente a um sistema de avaliação preconizado pelos docentes participantes no estudo: “os mesmos privilegiam a avaliação promotora do desenvolvimento profissional; de subida de escalão e incremento salarial; de autoavaliação; e realçam o fomento de uma cultura de avaliação fundamentalmente contextualizada” (Gomes, 2010, p. 125).

Concluimos a análise dos trabalhos académicos publicados no ano de 2010, com a Dissertação de Mestrado de Abílio Tarrinha intitulada “Observação do ensino no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente”. Tratou-se de uma investigação implementada junto de oitenta e cinco docentes em funções em escolas do Ensino Básico e Secundário dos distritos de Aveiro e Coimbra e que teve por objetivo primordial averiguar: “Quais as perceções que os professores têm da avaliação do ensino docente e da hetero-observação do ensino em contexto de sala de aula estabelecida no Modelo de ADD vigente?” (Tarrinha, 2010, p. 83).

Uma vez analisados os resultados obtidos na componente empírica do estudo, o autor deduziu que os docentes participantes concordaram com a avaliação de desempenho de todos os docentes, tendo como principal finalidade o desenvolvimento profissional, cujo foco seriam os aspetos didáticos, científicos e relacionais da profissão docente. Por sua vez, os avaliadores deveriam ser titulares de formação especializada e a observação de aulas e a dinamização de projetos com os discentes deveriam fornecer os elementos essenciais para a avaliação de desempenho do professor.

Tendo em conta a necessidade dos avaliadores no âmbito do processo avaliativo terem de identificar, nos docentes avaliados, características de um profissional de excelência, Tarrinha faz uma possível descrição dos apanágios de tal docente:

bom professor é todo o profissional de ensino que possui uma sólida competência científica (domínio dos conteúdos disciplinares) e uma consistente competência pedagógico-didática (transmite eficazmente os conhecimentos), preocupa-se e adapta o seu ensino ao grupo/turma concreto(a), que se preocupa com e se integra na dinâmica da escola/instituição em que trabalha, participando na vida da comunidade escolar e educativa; deve, ainda, possuir características pessoais como inteligência, flexibilidade, paciência e sentido de humor (Tarrinha, 2010, p. 113).

No ano de 2011, Maria Joaquina Carneiro publicou um estudo, intitulado “Avaliação de desempenho e clima de escola”, no qual procurou compreender as possíveis conexões entre a forma como os professores enfrentam o processo de avaliação e o clima das suas escolas. Para tal a investigadora aplicou um inquérito por questionário junto de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Carneiro (2011) concluiu que os docentes inquiridos discordaram maioritariamente da função certificativa associada à ADD, porém concordaram com a sua vertente reguladora. Embora a maioria dos respondentes tenha salientado a necessidade de avaliadores e avaliados não exercerem funções no mesmo estabelecimento de ensino, um número significativo de participantes considerou importante serem constituídas equipas de avaliadores de origem

externa e interna. Em termos relacionais, os participantes no estudo indicaram o respeito pela autonomia individual bem como o apoio no desenvolvimento das tarefas concedido pelas direções executivas e pelos departamentos.

Finalmente, os respondentes manifestaram-se satisfeitos em relação ao clima das suas escolas, pese embora existissem ligeiras discrepâncias em função do sexo, do tipo de vínculo profissional ou ainda do nível de escolaridade dos alunos.

Evidenciamos o relevo atribuído à exterioridade dos avaliadores para a preservação do clima nas escolas: “a opção por avaliadores exteriores à escola poderá revelar a importância atribuída às boas relações de trabalho no sentido de preservar o clima” (Carneiro, 2011, p. 194).

Por seu turno, Esmeralda Carvalho desenvolveu, também, no ano de 2011, uma Dissertação de Mestrado denominada “Autoavaliação e Desenvolvimento Profissional Docente – Estudo Exploratório”, onde procurou conhecer as perceções de cento e vinte e cinco docentes de um agrupamento de escolas, sobre a autoavaliação, assim como indagar que práticas desenvolveram, que instrumentos/estratégias utilizaram, ou não, diariamente nesse âmbito e em que medida estes contribuíram para o desenvolvimento profissional do docente.

A investigadora concluiu que os docentes participantes manifestaram alguma desilusão acerca do processo de ADD, o qual identificaram como não formativo, orientado para o controlo, gerador de conflitos, de tensões e desfavorável para um bom clima relacional no seio do agrupamento. Os resultados dos alunos foram considerados elementos não essenciais para o processo avaliativo. A autoavaliação foi indicada como um procedimento fundamental na avaliação do desempenho docente, o qual permite efetuar uma análise reflexiva acerca da própria atuação do professor. Para além disso, foi confirmado que a autoavaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida e promove o desenvolvimento profissional.

Todavia, apesar da importância atribuída à autoavaliação, os docentes evidenciaram não existir uma utilização regular deste procedimento, restringindo-se apenas a momentos pontuais de avaliação, usualmente no final de cada ano letivo ou para efeitos de progressão na carreira. A esse propósito, a autora referiu o seguinte: “é nossa convicção que a autoavaliação docente, apesar de ser reconhecida como importante, se apresenta ainda como um procedimento que precisa de ser consolidado e amadurecido por parte dos professores” (Carvalho, 2011, p. 142).

No mesmo ano, Ana Coelho desenvolveu uma Dissertação de Mestrado com o título “Avaliação do Desempenho Docente – A realidade no 1.º Ciclo”. Neste estudo a investigadora procurou averiguar as opiniões de oito docentes que ocuparam diferentes funções no processo de ADD relativamente ao sistema de avaliação regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, com o objetivo de elaborar um conjunto de propostas para melhorar o referido modelo.

Na sequência da análise dos dados obtidos, a autora inferiu que os docentes participantes classificaram o modelo vigente como burocrático, gerador de individualismo, injusto devido à existência de quotas e conflituoso tendo em conta que os avaliadores não eram detentores de formação adequada e que exerciam funções no mesmo estabelecimento de ensino que os avaliados, criando, assim, algumas divergências.

Os participantes neste estudo também apontaram o insuficiente número de aulas a observar como um dos elementos do processo a ser corrigido. Apesar dos problemas apontados ao sistema de avaliação, a promoção da reflexão sobre a prática foi evidenciada como uma vantagem do modelo de ADD.

Tendo em conta os objetivos do estudo, a investigadora indicou várias sugestões de melhoria a serem implementadas no processo avaliativo, a saber: a simplificação generalizada

do processo de avaliação, a instituição de formação especializada para as entidades avaliadoras e de formação gratuita dirigida para implementação do modelo de ADD e a abolição de quotas limitadoras das menções a atribuir no final do processo. Desta forma, segundo Coelho, “os docentes não renunciam à avaliação apenas se debatem por um modelo justo e que coloque todos os docentes em igualdade de circunstâncias” (Coelho, 2011, p. 165).

Ainda no ano de 2011, Margarida Garcia apresentou, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, uma investigação intitulada “Avaliação do desempenho docente: As lógicas profissionais na voz crítica dos professores”.

Suportada na análise de trezentos e treze textos de professores publicados na *blogosfera* nacional, a autora tentou compreender as opiniões dos docentes e interpretar os argumentos presentes nos discursos.

Em resultado da análise dos dados obtidos, Garcia (2011, pp. 250-253) apresentou possíveis reformulações a serem efetuadas no modelo de ADD, nomeadamente, o incremento da avaliação formativa dos professores, a alteração dos ciclos avaliativos de bianuais para quadrienais, a articulação da avaliação dos professores com a avaliação das escolas e respetivos ciclos de gestão, a figura de supervisor enquanto docente com formação especializada de proveniência externa ao estabelecimento de provimento do avaliado, a tripartição das responsabilidades avaliativas entre Diretor, Coordenador de Departamento e um mentor/ supervisor, a aplicação de distintas modalidades de avaliação (inicial a decorrer nos três primeiros ciclos avaliativos, de aperfeiçoamento nos cinco ciclos seguintes e especializada destinada à avaliação de docentes candidatos a funções específicas), a diferenciação do carácter da observação de aulas (formativo nos primeiros três anos de serviço e sumativo nos demais), a elaboração de um relatório anual de pendor reflexivo e, finalmente, a implementação participada pelos docentes do modelo de avaliação.

Pese embora a autora tivesse sugerido a criação da figura de um mentor/ supervisor com preparação para desempenhar as suas funções no seio do processo avaliativo, não menosprezou a importância da formação dos avaliadores: “a qualificação dos avaliadores revela-se fundamental, não só para a credibilização dos juízos avaliativos sobre o desempenho dos avaliados, como também para poderem liderar os processos de desenvolvimento associados à avaliação profissional” (Garcia, 2011, p. 248).

Por último, no ano de 2011, Maria Celeste Guerreiro desenvolveu, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, um estudo denominado “Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora”, cujo objetivo primordial consistiu em analisar a cultura avaliativa de uma escola básica do distrito de Évora no contexto específico da ADD.

Com este estudo, Guerreiro depreendeu que uma interligação entre a avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional e organizacional poderia contribuir para a consolidação da cultura avaliativa da escola através da formulação de compromissos formativos e avaliativos, quer ao nível dos docentes, quer da escola, como organização diversificada.

De acordo com a autora, a avaliação do desempenho docente foi compreendida numa perspetiva formativa, contribuindo para que o processo avaliativo surgisse como uma oportunidade de aprendizagem e melhoria em que a autoavaliação e o *feedback* desempenharam papéis centrais. Todavia, a ausência de uma cultura avaliativa retrospectiva e proativa foi realçada pela autora. Assim, foi sugerida a utilização de um plano individual de desenvolvimento profissional com ênfase nas potencialidades do professor, permitindo-lhe alcançar mais eficazmente o patamar de desenvolvimento profissional exigido pela escola e pela tutela. Como referiu a autora: “a centralidade da avaliação, tanto nas tarefas de ensino

como da aprendizagem, constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos atores educativos, poderá elevar a qualidade e eficácia da escola” (Guerreiro, 2011, p. 115).

Em 2012, Ana Cardoso apresentou uma Tese de Doutoramento denominada “Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional”, na qual pesquisou, do ponto de vista da análise organizacional, o modo como os docentes de um agrupamento de escolas da zona centro de Portugal entenderam o processo de avaliação do desempenho relativo ao ciclo 2007/2009. O enfoque desta investigação centrou-se no papel desempenhado pelos professores titulares na avaliação entre pares e num quadro legal de verticalização da carreira docente.

A autora concluiu que a divisão da carreira nas categorias de professores titulares e não titulares, a morosidade ou a seleção deficitária e a formação inexistente dos avaliadores, a observação de aulas entre pares enquanto avaliadores, a burocratização em excesso de um processo avaliativo complexo e pesado, os constrangimentos decorrentes da implementação do modelo de ADD, a não compreensão dos propósitos da avaliação pelos docentes, bem como a inexistência de alterações significativas nas práticas dos professores, constituíram fundamentos incontestáveis para uma rejeição do modelo de avaliação.

A supracitada investigadora concluiu, ainda, que os docentes inquiridos optaram por repudiar a implementação do modelo ou restringir as suas participações ao mínimo exigido pela tutela.

Finalizamos a análise do trabalho de Cardoso, sublinhando a necessidade de atribuir importância à experienciação e não à reformulação sistemática do modelo:

estamos convictos que a avaliação do desempenho docente é um procedimento essencial e indispensável. No entanto, pelo impacto que tem na profissão docente, não deve ser efetuada de forma precipitada, isto é, sem se ter a convicção de que o processo está bem concebido e que é exequível (Cardoso, 2012, p. 301).

Maria Luísa Costa apresentou, também, em 2012, uma Dissertação de Mestrado que versou sobre a “Avaliação do Desempenho Docente – Perceções dos professores sobre o último modelo de ADD e seus efeitos nas práticas docentes”.

Esta investigação teve como objetivo verificar, junto dos professores em exercício na Escola Secundária de Vendas Novas, em que medida os princípios constantes nos normativos da ADD, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, tendiam a contribuir para a melhoria da qualidade do serviço educativo, das aprendizagens e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A investigadora concluiu que os professores inquiridos demonstraram conhecer suficientemente a legislação, bem como os documentos internos associados à ADD. Os docentes reconheceram a importância da contribuição da avaliação dos professores para o desenvolvimento profissional, no entanto, consideraram que a avaliação preconizada no modelo era excessivamente burocrática, não fomentava o desenvolvimento de projetos orientados para a melhoria da qualidade da escola, não desenvolvia a melhoria das aprendizagens dos alunos, não possibilitava o diagnóstico de aspetos a melhorar no desempenho dos professores e, simultaneamente, não promovia a prática reflexiva e colaborativa dos docentes avaliados.

Para culminar a análise do estudo de Costa, entendemos salientar a importância que a supracitada autora atribuiu à necessidade da compreensão efetiva do modelo de avaliação, a qual só poderá acontecer se os envolvidos conseguirem: “fomentar uma maior confiança no processo de avaliação de desempenho potenciando o seu papel na mudança das práticas pedagógicas, com uma interpelação sistemática sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens” (Costa, 2012, p. 139).

Maria Rita Freitas desenvolveu, igualmente, em 2012, uma Dissertação de Mestrado, intitulada “Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?”, com o intuito de identificar fatores de satisfação e insatisfação profissional e identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente, sustentada nas opiniões de trinta professoras de Línguas Estrangeiras.

Segundo a autora do estudo, as participantes admitiram existir na ADD uma oportunidade de melhorar as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional, contribuindo também para a promoção da qualidade do próprio sistema educativo. No entanto, rejeitaram um modelo de avaliação que procurou conciliar as vertentes formativa e sumativa e indicaram que o modelo de avaliação, devido ao excesso e burocracia e à experimentação deficitária, não contribuiu para o reconhecimento do mérito e para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente às especificidades da docência nas disciplinas de Línguas Estrangeiras, as docentes inquiridas salientaram a necessidade de os avaliadores desenvolverem competências específicas adequadas ao cargo que desempenham.

O descontentamento resultante da implementação do modelo de avaliação dos professores levou uma parte significativa dos docentes a repensarem a permanência na profissão docente. O novo sistema de avaliação de desempenho docente fomentou, na opinião destas docentes, o aumento de tensões, apresentou constrangimentos profundos, não atingiu os objetivos preconizados na legislação, pelo que deveria ser reformulado, de forma a adequar a avaliação à experiência profissional e a promover uma maior valorização do relatório de autoavaliação, assim como a especialização dos avaliadores.

Pese embora esta investigação tenha sido desenvolvida no intuito de abarcar as especificidades de uma determinada área disciplinar, as conclusões da investigadora poderiam perfeitamente adaptar-se a outras áreas:

é importante insistir numa avaliação docente do tipo formativo, colaborativo, que favoreça uma abordagem cíclica de reflexão-ação que potencie o crescimento do docente enquanto pessoa e profissional e que se revele adequada aos saberes definidos no perfil de competências do professor de LE (Freitas, 2012, p. 129).

Ainda em 2012, Maria Elisabete Oliveira desenvolveu um trabalho, intitulado “O Caminho Labiríntico da Avaliação do Desempenho Docente: Um estudo com professores de Línguas Estrangeiras”, onde procurou analisar os modelos de avaliação do desempenho docente vigentes entre os anos 2007 e 2011, tendo em conta as várias reformulações ocorridas no processo avaliativo dos docentes nesse período. Com o objetivo de determinar o impacto dos modelos junto dos professores de Línguas Estrangeiras, estudou as conceções e perceções relativas ao processo em causa num grupo de dez docentes de Línguas Estrangeiras a exercer numa escola do ensino secundário do distrito do Porto.

A autora concluiu que os docentes inquiridos realçaram as vantagens da implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente para a deteção de aspetos a melhorar independentemente da experiência e da prática docente. Contudo, os docentes denotaram alguma apreensão perante a implementação de um processo avaliativo conclusivo para a classe docente, cuja elaboração exclui a participação efetiva dos professores. Referiram ainda que os modelos não contemplaram uma adequação às especificidades dos docentes oriundos de grupos disciplinares díspares, o que evidenciou a ausência de alguma forma de experimentação e subsequente melhoria num período anterior à generalização dos mesmos.

Os docentes consideraram também que a ADD fomentava algum mal-estar entre colegas, aquando da atribuição das funções de avaliador a docentes sem preparação técnica e/ou emocional para o cargo, decorrente da presença dos avaliadores num espaço que só foi

compartilhado abertamente com outros profissionais no decorrer do estágio pedagógico para efeitos de certificação.

Desta forma, concordamos com a investigadora pois consideramos também que: “é muito difícil mudar mentalidades e de que um supervisor e/ou um avaliador na sala de aula ainda continua a revelar-se, para muitos professores, uma presença não desejada quase sempre considerada de caráter inspetivo” (Oliveira, 2012, p. 140).

Em outra Dissertação de Mestrado publicada em 2012 por Ana Patrícia Silva, intitulada “Avaliação de desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores”, a autora procurou conhecer as percepções dos professores avaliadores e avaliados em relação ao papel da supervisão na avaliação de desempenho docente. Para esse efeito, entrevistou oito docentes, quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados que lecionavam o 2.º e 3.º ciclos no mesmo estabelecimento de ensino.

Com o objetivo de enriquecer o estudo, a autora incluiu ainda a análise de portefólios. A autora concluiu que os professores (avaliadores e avaliados) discordaram do modelo de ADD, classificado como complexo, burocrático, inexecutável, escassamente credível, parcamente fiável e significativamente mais orientado para uma vertente classificativa, sumativa do que formativa.

Os avaliados, mais propensos a refletirem sobre o processo desenvolvido, salientaram a oportunidade criada pelo processo avaliativo no sentido de divulgarem o seu trabalho pedagógico e obterem o devido reconhecimento pelos pares. Por sua vez, os avaliadores evidenciaram os aspetos negativos da ADD e salientaram a falta de tempo, as tensões criadas entre os professores e ainda a ausência da sua preparação para cumprirem as funções de avaliador.

A investigadora depreendeu, também, que os participantes não atribuíram relevância à supervisão no processo. Entre os diversos aspetos que recolhemos do estudo de Silva destacamos a importância dos avaliadores e do pleno reconhecimento das suas aptidões para avaliar:

de todos os resultados aqui apresentados, o aspeto mais saliente relaciona-se com a ausência de formação específica do professor avaliador. Esta ausência de formação é agravada pela sua falta de apetência para o exercício do cargo, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela autoperceção de incompetência e ambas se refletem no seu exercício do desempenho como avaliadores e na falta de reconhecimento e credibilidade pelos avaliados (Silva, 2012, p. 102).

No ano de 2013, Sónia Campos apresentou uma Dissertação de Mestrado, intitulada “O lugar da observação de aulas na avaliação do desempenho docente: que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores?”, com o objetivo de analisar as perceções dos professores avaliadores e avaliados sobre a ADD e a experiência da observação de aulas bem como o seu contributo para o desenvolvimento profissional. O estudo foi realizado junto de professores avaliadores/observadores e avaliados/observados do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do secundário, num agrupamento de escolas e numa escola não agrupada, localizados no norte do país.

A autora inferiu que os docentes, de um modo geral, concordavam com a utilização da técnica de observação de aulas no âmbito do processo avaliativo, contudo realçaram alguns constrangimentos relacionados com a burocracia e o artificialismo.

A observação de aulas foi considerada inútil para os professores efetivos, mas bastante profícua na situação dos professores contratados e também no início da carreira. A operacionalização da observação de aulas denota fragilidades relacionadas com a ambiguidade dos instrumentos de observação/ avaliação (grelhas) que inibem a participação

do professor na gestão do trabalho de observação e não permitem oportunidades de negociação, de diálogo e de reflexão.

Os referidos docentes não concordavam com a obrigatoriedade da observação de aulas, independentemente do escalão onde se encontram, contudo opinavam que esta deveria decorrer sem aviso prévio e que a quantidade de aulas observadas deveria ter um número que cada professor considerasse mais pertinente. Em relação aos modos de operacionalização (observação de aulas planificadas, com pré-aviso/ sem aviso prévio; observações formais; observações informais) não existiu consenso entre os docentes.

As experiências dos avaliadores e dos avaliados na observação de aulas no âmbito da ADD, enquanto avaliadores e avaliados, não foi positiva. Por um lado, os professores avaliados consideraram que os avaliadores não possuíam competências e conhecimentos suficientes para avaliar. Por outro lado, os próprios avaliadores assumiram, frequentemente, limitações na forma como desempenharam as funções que lhes foram impostas.

Deste modo, da análise do estudo de Campos realçamos a seguinte sugestão:

poderiam ser adotadas formas próprias em cada agrupamento relativamente ao número de aulas a observar, tendo em conta o contexto específico. Dentro de um quadro de autonomia próprio que os agrupamentos dispõem, poder-se-iam definir critérios sobre esta matéria que permitissem flexibilizar o número de aulas a observar enquanto estratégia de melhoria capaz de suscitar impacto na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional do professor (Campos, 2013 p. 89).

Em 2014, Luís Martins apresentou uma Tese de Doutoramento, intitulada “Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário no Alentejo. Identificação de indicadores e procedimentos considerados pelos docentes”, na qual identificou os procedimentos e indicadores considerados relevantes na avaliação do desempenho docente pelos professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, em funções nas escolas públicas do Alentejo.

Após identificar os procedimentos e indicadores, o autor apontou, como principal conclusão do estudo, a necessidade de uma avaliação competente e plural nos instrumentos e nas fontes, ao mesmo tempo, idónea, informada e promotora do desenvolvimento profissional do professor. Todavia, assevera que, apesar da elaboração e implementação rigorosa, o modelo de avaliação de desempenho docente tende indubitavelmente a suscitar questionamentos, alterações, reformulações ou, até, desconsiderações decorrentes da influência de uma grande multiplicidade de fatores endógenos e exógenos inerentes ao próprio processo de avaliação. Neste sentido, Martins sublinha os seguintes fatores influenciadores do processo de avaliação do desempenho docente:

o contexto onde se desenvolve o processo avaliativo, o cenário político que rege o processo, a proficiência dos promotores do modelo no terreno, as dificuldades dos docentes em aceitarem serem plenamente responsabilizados pelos resultados dos alunos em provas padronizadas/ Exames Nacionais, a possibilidade de envolver os Pais e Encarregados de Educação no processo avaliativo, os resultados que os docentes avaliados pudessem obter em provas que avaliem os seus conhecimentos pedagógicos e científicos na sua área disciplinar ou ainda as especificidades dos avaliados enquanto indivíduos singulares (Martins, 2014, p. 493).

No ano de 2015, Luiz Cláudio Queiroga, no âmbito de uma Tese de Doutorado, intitulada “Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores”, procurou indagar as opiniões dos professores em relação ao papel da avaliação realizada pelos pares, quer internos, quer externos, no decurso do processo ADD.

Para esse efeito, desenvolveu uma investigação com base num estudo de caso, assente na metodologia quantitativa e qualitativa com triangulação metodológica, a qual englobou análise documental, entrevistas semiestruturadas e um questionário, com o intuito de atingir os seguintes objetivos específicos:

identificar o modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo; recolher a opinião dos vários intervenientes (diretor do centro de formação de

associação de escolas, membros do CCAD, avaliados/observados, avaliados/não observados e avaliadores), sobre os pontos fortes e fracos do processo de avaliação pelos pares no desenvolvimento das práticas letivas; identificar as razões que levaram os professores a escolherem, ou não, a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica; verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas ou se, pelo contrário, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores; conhecer a opinião dos professores no que concerne à avaliação pelos pares externos (Queiroga, 2015, p. 384).

Tendo em conta os objetivos supracitados, Queiroga (2015, pp. 412-418) teceu as seguintes conclusões finais:

- O modelo de supervisão pedagógica adotado na avaliação pelos pares internos, no agrupamento de escolas em estudo, teve características de um modelo clínico sem contemplar na totalidade todas as fases do ciclo de supervisão (encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação);
- A avaliação da componente científica-pedagógica, através da observação de aulas realizada pelos pares internos, não desencadeou melhorias relevantes nas práticas profissionais dos professores, devido ao facto de os professores avaliados terem entendido a avaliação numa perspetiva de aferição e ajuizamento das suas competências com fins classificativos e de prestação de contas.

Contudo, a avaliação pelos pares internos no processo de observação de aulas proporcionou o envolvimento dos docentes, com tendência a fomentar o trabalho colaborativo, bem como as práticas reflexivas entre pares e o desempenho de cargos, desencadeando oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes.

- A implementação da avaliação através de pares externos constituiu, certamente, uma vantagem no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente, pelo facto de o avaliador ser uma pessoa externa e neutra à escola/agrupamento do professor

avaliado. Porém, continuaram a existir algumas limitações: a falta de formação específica suficiente para avaliadores externos, bem como continuar a existir falta de credibilidade do avaliador, em virtude de este pertencer a um escalão igual ou superior ao do avaliado.

Da análise do estudo de Queiroga, parece-nos importante realçar as seguintes afirmações devido, sobretudo, à sua pertinência:

na avaliação pelos pares, a observação de aulas assente no ciclo de supervisão é um excelente meio de formação de professores, configurando-se o processo de implementação e operacionalização como um meio formativo, que não pode ser equacionado numa perspetiva simplista de ajuizamento do desempenho com fins classificativos, mas acima de tudo deve ser útil para o desenvolvimento das competências de ensino dos professores e impulsionar a mudança de práticas, transformando as escolas em centros de formação contextualizados e colaborativos (Queiroga, 2015, pp. 417- 418).

Para além disso, enfatizamos a sugestão seguinte de Queiroga, sobretudo pela sua atualidade: “a tutela deve proceder à abertura de concurso para o exercício do cargo, [avaliador] devendo os interessados possuir formação específica em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica, mas também serem dotados de experiência profissional em supervisão pedagógica” (Queiroga, 2015, p. 419).

Ainda em 2015, Maria João Lapo apresentou uma Tese de Doutoramento, designada “Formação e Avaliação de Desempenho: Contributos para o Desenvolvimento Profissional”, com o objetivo central de conhecer as perceções dos avaliadores e dos avaliados acerca da vertente formativa da avaliação de desempenho.

Lapo orientou o seu estudo no sentido de:

1. compreender os processos de avaliação do desempenho na sua vertente formativa na perspetiva de avaliadores e avaliados;
2. analisar as repercussões da avaliação do desempenho no desenvolvimento profissional na perspetiva de avaliadores e avaliados;
3. conhecer as perspetivas de ambos sobre a relação avaliador/avaliado no processo avaliativo;
4. compreender processos e práticas de avaliação do desempenho a partir da perspetiva de

avaliadores e avaliados; 5. analisar a importância da formação em avaliação no contexto da avaliação do desempenho na perspectiva de avaliadores e avaliados (Lapo, 2015, pp. 179-180).

Como resultado do estudo, a autora inferiu, das opiniões dos inquiridos, que existiam indefinições e discrepâncias entre avaliadores e avaliados no que se refere aos contributos da avaliação do desempenho docente (ADD) para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Relativamente às repercussões da ADD na melhoria das práticas pedagógicas bem como a vertente formativa, o estudo identifica diferenças: por um lado, os docentes avaliadores tendem a considerar negativa a contribuição da ADD para a melhoria das práticas pedagógicas, bem como a desvalorizar a vertente formativa da ADD, por outro lado, os docentes avaliados demonstram indefinição ou ambiguidades em relação aos mesmos aspetos.

Contudo, alguma das repercussões positivas sugeridas pelos docentes, apontam no sentido da reflexão e da melhoria, sendo, por sua vez, as repercussões negativas associadas ao desfavorecimento e a sentimentos negativos, nomeadamente de receio, de medo e de injustiça.

Em relação às experiências como avaliador/avaliado, os entrevistados relatam experiências positivas, tais como a partilha e o bom ambiente e experiências negativas, nomeadamente o desfavorecimento de alguns avaliados e o sistema de quotas.

Na opinião dos docentes, existe uma boa relação entre avaliador/avaliado a qual influencia positivamente o processo ADD. Todavia os docentes apontaram os seguintes constrangimentos indutores de sentimentos de angústia, de nervosismo e de revolta: o desfavorecimento, as quotas, o desagrado em assumir o cargo de avaliador e a sua obrigatoriedade, a falta de formação, as classificações redutoras, as reações negativas, a falta de consenso e a solicitação de entrevista.

No atinente à importância da formação em avaliação para a consecução dos objetivos delineados no processo de ADD, a autora infere grande indefinição bem como discrepâncias no posicionamento dos docentes inquiridos avaliadores e avaliados, os quais advogam opiniões contrárias.

Relativamente às formações em ADD, os testemunhos foram igualmente divergentes, alguns docentes referiram ter frequentado ações de formação, enquanto outros não detinham formação específica em ADD.

Da análise do estudo de Lapo destacamos a conclusão final da autora:

os resultados obtidos neste trabalho permitiram olhar para uma realidade a partir do ponto de vista de um conjunto de professores e reconhecer que, apesar de algumas ambiguidades, há, do ponto de vista dos participantes, possibilidades de a ADD se poder tornar um processo formativo, com contributo para a aprendizagem de avaliadores e avaliados, caso os atores envolvidos ambicionem trabalhar essa vertente e fazer dela, por assim dizer, a bandeira por excelência da avaliação com intenções éticas, justas e transparentes que possibilitarão o crescimento conjunto de avaliadores e avaliados (Lapo, 2015, p. 398).

No ano de 2016, com a finalidade de conhecer as perceções dos docentes sobre o processo de desenvolvimento profissional do docente, Rui Miguel Pires apresentou uma Tese de Doutoramento intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em Diferentes Períodos da Carreira”. Neste âmbito, o autor desenvolveu um estudo de natureza qualitativa com recurso à técnica de *Focus Group*, junto de docentes provenientes dos vários níveis de ensino, posicionados em diferentes períodos profissionais no ano letivo 2012/2013, em dois agrupamentos de escolas localizados no distrito de Lisboa.

Assim das opiniões dos docentes inquiridos, o autor infere em termos globais, em primeiro lugar, no que se refere às aprendizagens promotoras do desenvolvimento profissional do docente, que os docentes em início de carreira salientaram como positivas as

oportunidades de aprendizagens informais, enquanto os docentes do meio e fim da carreira valorizaram tanto as oportunidades de aprendizagem formais como informais.

Em segundo lugar, no atinente aos níveis de ensino, o autor concluiu, ainda, que o grupo de docentes de ensino secundário atribuiu menor valorização às oportunidades de aprendizagens (formais e informais).

Em terceiro lugar, o autor sublinhou que os docentes reconheceram a influência do órgão de gestão do agrupamento na promoção do desenvolvimento profissional do professor, pese embora tivessem realçado a ineficácia dos centros de formação contínua, sem reconhecer o papel da supervisão docente e sem apontar qualquer benefício do modelo de avaliação em vigor para o desenvolvimento profissional do docente.

Por último, o autor aponta as seguintes sugestões:

- a introdução de programas de indução na profissão docente com o objetivo de promover o apoio ao docente na sua entrada na carreira através de aprendizagens informais, enquadradas num sistema de supervisão. Este programa possibilitaria a criação de uma estrutura colaborativa envolvendo vários intervenientes e, por isso mesmo, poderia responder a diversas dificuldades sentidas: “a falta de articulação entre teoria e prática, falta de preparação didática, ausência de estratégias para intervir com os encarregados de educação, dificuldades associadas a turmas excessivamente heterogéneas, alunos indisciplinados e desmotivados, etc.” (Pires, 2016, p. 122);
- a necessidade de formação dos professores mais velhos:

se, por um lado, considerarmos a hipótese dos docentes em início de carreira terem uma maior necessidade de experiência, do que propriamente de oportunidades de aprendizagem formais, já que se formaram recentemente, o mesmo não acontece com os mais velhos, estando, na nossa perspetiva, mais dependentes de reciclagem/atualização, mas também de

desenvolvimento de novas competências, direcionadas a novas funções assumidas, nomeadamente, coordenação, avaliação, etc., (cargos, habitualmente, atribuídos a docentes no meio e final da carreira) (Pires, 2016, p. 122);

- a implementação de um programa de desenvolvimento profissional para os docentes de ensino secundário que promova oportunidades de aprendizagem informais, que lhes permita reconhecer benefícios para a sua prática docente e que contribua para a valorização destas oportunidades de aprendizagem (Pires, 2016, p. 124).

Em 2017, Ana Cristina Cirne desenvolveu um estudo no âmbito de uma Tese de Doutoramento, denominada “Ser professor avaliador: uma experiência formativa que desafia a profissionalidade docente”, cujo tema central focou a formação experiencial dos professores avaliadores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O principal objetivo do estudo consistiu em compreender o contributo dos saberes experienciais decorrentes do desempenho do papel de professor avaliador e, paralelamente, averiguar como esses saberes se consubstanciam num conhecimento praxeológico sobre o ensino, designadamente na avaliação do desempenho do professor e na avaliação dos seus alunos. Neste sentido, a autora pretendeu ainda compreender o modo como os professores avaliadores, no papel de avaliados compreendem o processo de avaliação entre pares, enquanto processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Para isso, partiu do pressuposto que o exercício da função de avaliador constitui um processo formativo e formador, num desenvolvimento profissional bilateral e que a sua descrição tende a contribuir para um melhor conhecimento da profissão docente, na função específica de avaliação entre pares e dos processos formativos intrínsecos.

O estudo teve por base uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, dentro do paradigma fenomenológico interpretativo e foi desenvolvido em quatro etapas, junto de diversos intervenientes, designadamente: de diretores de três escolas pertencentes ao mesmo

centro de formação, de dezoito professores avaliadores dessas escolas, de cinco professoras avaliadoras em conjunto e, ainda, com base no estudo de caso de uma professora avaliadora.

A partir dos resultados obtidos (Cirne, 2017, pp. 386-387), a autora infere a existência de um conhecimento profissional sincrético de saberes diversos e experiências diferentes marcado pela singularidade do percurso profissional e pessoal de cada professor avaliador.

Na construção da profissionalidade docente dos avaliadores a autora realça a importância crescente da prática profissional e do saber experiencial, pese embora infira que o saber profissional assume contornos de um saber eminentemente experiencial e ainda pouco praxeológico, apesar de haver mais oportunidade para o enformar, dado o confronto com a observação e a reflexão com necessidade de propostas alternativas.

Deste modo, a autora sublinha a necessidade e a pertinência de reformulação dos programas de formação no que se refere à sua conceção e ao seu consequente desenvolvimento, enfatizando a valorização da prática, como enfoque da ação formativa. Neste sentido, Cirne sugere que os programas de formação sejam desenvolvidos na escola, em contexto laboral, no âmbito do trabalho colaborativo dos docentes, ou seja, em comunidades profissionais de aprendizagem, com destaque para o papel das lideranças partilhadas e da supervisão, propiciadora de análise reflexiva e crítica sobre as práticas. A finalidade da formação, na opinião da autora, consiste, desde logo, em fomentar a construção de saberes profissionais praxeológicos, autosegurança bem como a autoafirmação do docente.

Assim, da análise do estudo de Cirne evidenciamos a seguinte afirmação, por entroncar numa visão inovadora de formação de docentes que, provavelmente, induzirá a uma modificação na aprendizagem do docente: “sem desprimor de outras formas de formação contínua com sentido, todas complementares para e no desenvolvimento pessoal e profissional docente, reconhece-se o valor da experiência como campo de formação: “advoga-

se a importância da formação experiencial, dado que fica demonstrado que a vivência de experiências profissionais desafiadoras (como é o caso da avaliação de pares), mesmo em contextos adversos, constitui um campo de formação e de desenvolvimento profissionais” (Cirne, 2017, p.396).

Mais recentemente, Flores (2012 e 2018) destaca o ceticismo e as percepções negativas de docentes e diretores de escolas relativamente ao impacto da avaliação do desempenho no desenvolvimento profissional de professores e na melhoria da escola. Entre os aspetos mais críticos, destacavam-se a falta de reconhecimento dos avaliadores, a dimensão burocrática e administrativa da avaliação e a falta de condições, incluindo recursos e tempo, para uma implementação adequada e produtiva. Contudo, emergiram alguns aspetos positivos, nomeadamente as oportunidades geradas pela avaliação do desempenho para refletir sobre a profissão docente e o papel dos professores, a importância da análise da prática docente e a necessidade de mudança face ao modelo anterior a 2007. Flores e Derrington (2017) destacam, por seu turno, o papel dos diretores de escolas na mediação dos desafios ligados à implementação da avaliação do desempenho, em Portugal e nos EUA, nomeadamente no equilíbrio entre objetivos contraditórios, na manutenção de um clima positivo na escola e na gestão de tensões na implementação de políticas de avaliação de desempenho. Também Lima e Silva (2018), nos Açores, concluíram que a observação de aulas era considerada inadequada para efeitos de avaliação de desempenho pelos participantes no seu estudo, sendo considerada como o elemento que menos contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

1.5.1. Breve meta-análise das investigações nacionais em avaliação de desempenho docente

As breves sinopses anteriormente apresentadas sobre investigações realizadas em Portugal permitem-nos deduzir que não obstante as contínuas reformulações introduzidas na implementação do modelo de avaliação vigente (tendo em conta que foram analisados trabalhos desde 2008 até 2018, a área disciplinar analisada (Borges, 2009; Figueiredo, 2009; Freitas, 2012; Oliveira, 2012), o ciclo de ensino em avaliação (Coelho, 2011; Silva, 2012; Martins, 2014), o número de intervenientes no estudo (Carvalho, 2011; Silva, 2012), a metodologia de investigação adotada (Gomes, 2010) ou, ainda, a natureza do estudo escolhida (Lourenço, 2008) todas aportaram contributos válidos no sentido de nos ajudar a nortear e enquadrar o nosso próprio trabalho de investigação, não só no atinente à identificação de procedimentos e indicadores, como também para a elaboração do instrumento de recolha de informações.

Com efeito, foi realçada a necessidade do desempenho do docente ser avaliado (Tarrinha, 2010), de proporcionar aos docentes a oportunidade de participar no processo de elaboração do modelo de avaliação (Garcia, 2011), de realizar a ADD de acordo com o contexto educativo (Oliveira, 2012), de tornar o processo avaliativo menos burocrático (Messias, 2008; Gomes, 2010; Coelho, 2011; Cardoso, 2012; Costa, 2012), de os resultados dos alunos não terem implicações na avaliação dos professores (Chagas, 2010; Gomes, 2010; Carvalho, 2011), de abolir o sistema de quotas que regulam as percentagens de atribuição de menções (Coelho, 2011), de promover formação especializada para os avaliadores (Lourenço, 2008; Flores, 2009, 2010a; Freitas, 2012; Silva, 2012; Lapo, 2015), de incluir o contributo dos avaliadores internos e externos no processo ADD (Carneiro, 2011), de alargar a recolha de informações a um número diversificado de fontes (Borges, 2009) ou, ainda, de promover o

desenvolvimento praxeológico através da avaliação de pares, no seio de comunidades de aprendizagem (Cirne, 2017).

Assim, concluímos esta meta-análise que nos permitiu salientar o incalculável contributo de todos estes trabalhos académicos para a consecução dos objetivos da presente investigação, invocando, desde logo, a importância do tributo prestado por cada um deles para o estudo da temática da avaliação em educação, constituindo-se esta uma estratégia conducente à mudança no processo de ensino e de aprendizagem, quer dos docentes quer dos discentes.

1.6. Tendências internacionais de avaliação de desempenho e repercussões para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes

Uma vez concluída a análise das investigações nacionais sobre a avaliação do desempenho docente, decidimos direcionar o nosso enfoque para as perspetivas internacionais da ADD.

Conscientes de que um estudo aprofundado e em larga escala sobre os sistemas de avaliação existentes em outras nações implicaria um investimento de recursos suficientes para a produção de um novo trabalho de investigação, totalmente afastado do presente estudo, optámos por realçar aspetos globais, considerados mais relevantes, dos quais pudéssemos retirar contributos para o presente trabalho de investigação.

Deste modo, socorremo-nos das ideias de vários autores, designadamente (Flores, Machado & Alves, 2017) sobre as principais tendências a identificar na literatura internacional no domínio da avaliação e apresentamos, desde logo, as suas principais conclusões. De acordo com os mesmos autores, as políticas de avaliação das aprendizagens, nos diversos contextos educativos internacionais, encontram-se, atualmente, entre um “regime

de tensões e possibilidades de mudança”, consubstanciadas em temas emergentes, os quais tendem a constituir-se nos seguintes desafios a considerar: (1) a mensuralidade, comparação e medição; (2) a aprendizagem dos alunos; (3) a relação entre a avaliação e o sucesso escolar; (4) a dimensão formativa da avaliação externa; (5) o desenvolvimento profissional dos professores consubstanciado nas práticas coletivas de avaliação e (6) uma nova epistemologia da avaliação.

No referente à mensuralidade assim como à dimensão normativa da avaliação, os autores supracitados salientam a existência de uma tendência generalizada para centrar a avaliação nos resultados escolares dos alunos com base em testes, provas ou exames nacionais. Neste âmbito, por um lado, as práticas curriculares e avaliativas dos professores consistem na reprodução das práticas da avaliação externa, o que embora ocasione uma maior ritualização e uniformização das práticas avaliativas, poderá, certamente, significar a preconização e respetiva banalização da “cultura da ficha” e do “ensinar para o teste”. Por outro lado, a ênfase na mensuralidade e na obsessão pelos resultados dos alunos, ou seja, o incremento da cultura performativa e gerencialista origina a competição entre professores e entre escolas, proporcionando “uma visão redutora daquilo que conta como qualidade da educação”. Esta situação ocorre em diversos contextos, sendo bastante evidente, por exemplo, no contexto brasileiro, japonês, luxemburguês, suíço e belga, enquanto no contexto sueco tende a desaparecer e no finlandês é inexistente.

Assim, tal como ilustrativamente salientam Flores, Machado e Alves: “a introdução de materiais padronizados e o treino de conhecimentos constituem alguns exemplos do modo como a lógica do controlo se sobrepõe a uma visão mais holística e flexível de currículo e de avaliação” (Flores et al., 2017, p. 218).

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, os autores reconhecem que, a nível internacional, a avaliação assume importância para a aprendizagem dos alunos, pese embora

sublinhem dificuldades e até mesmo algumas impossibilidades na operacionalização da dimensão formativa da avaliação, as quais estão associadas a tensões e resistências em alguns contextos, sobretudo nos mais marcados por uma cultura de teste e de padronização, nomeadamente na Suécia, na Croácia, na Suíça, no Luxemburgo e, ainda, no Brasil. Contrariamente, na Finlândia, a avaliação para a aprendizagem é operacionalizada de acordo com o modelo de currículo mais flexível e holístico, inclui métodos de avaliação versáteis e diversificados e respeita a autonomia curricular e pedagógica dos professores, os quais, por sua vez, são detentores de um estatuto socioeconómico elevado e de uma formação sólida com base na investigação.

Os autores salientam, ainda, a forte pressão entre a avaliação interna e a avaliação externa, por demais evidente nos resultados dos exames nacionais, com os quais as escolas e os professores se debatem. Tal como sugestivamente refere Machado (2013, 2014), desta pressão resultam duas narrativas especialmente dilacerantes: por um lado, a narrativa decorrente do processo de globalização, segundo a qual é necessário aumentar a performatividade dos sistemas educativos através de sistemas de avaliação em larga escala, que permitam a comparação e a competição, e, por outro lado, a narrativa de pendor fortemente pedagógico, a qual defende a necessidade de uma avaliação predominantemente interna, centrada no aluno, reguladora e formativa.

Contudo, na generalidade dos países assiste-se a uma progressiva sobrevalorização e até sobre-determinação da avaliação externa, a qual tende a condicionar, de forma profunda, a reconfiguração das lógicas e práticas da avaliação interna, refletindo-se, sobretudo, na reprodução de instrumentos de avaliação, em tudo semelhantes aos dos exames externos, e na utilização de testes padronizados, em vez de se optar por outras formas complementares de avaliação.

Assim, o enfoque da avaliação em países como o Japão, o Brasil, a Bélgica ou a Suécia consiste fundamentalmente em regular, monitorizar e “controlar” os desempenhos de alunos e de escolas, com o objetivo primordial de promover o sucesso escolar dos alunos, pese embora se possa questionar se esta promoção ocorre de forma real ou artificial. Em diversos sistemas educativos, numa lógica gerencialista e performativa, é dada primazia à opção quantitativa das classificações em detrimento da opção qualitativa, sempre com o intuito de demonstrar, através de evidências, o cumprimento dos objetivos e, ao mesmo tempo, que estão a ser obtidos bons resultados. No entanto, esta é uma opção bastante questionada por diversos autores, entre eles Fitzgerald (2010, p. 77) e Kelchtermans (2009, p. 63), citados por Flores, Machado e Alves (2017). Kelchtermans advoga, ainda, que a “obsessão com a eficiência e a eficácia, com padrões e testes, com procedimentos de prestação de contas e *rankings* de escolas comparando a sua “qualidade” em termos de resultados “conduz para “uma conceção reducionista da educação” (2004, p. 224, citado por Flores et al., 2017). Este facto poderá implicar uma redução e uma alteração não só do ensino como também da qualidade das aprendizagens. Acresce ainda que as funções inerentes à profissão docente poderão sofrer alterações, na medida em que esta opção implica frequentemente “ignorar, negligenciar ou até mesmo negar aspetos importantes da realidade educativa”, os quais representam *de per se* “fontes poderosas de motivação, comprometimento e satisfação profissional para os professores” (Kelchtermans, 2009, p. 66, citado por Flores et al., 2017).

Em relação à dimensão formativa da avaliação externa, os autores asseveram, tendo por base exemplos internacionais, nomeadamente as provas da Bélgica francófona, que as provas de avaliação externas (exames nacionais, testes e inquéritos internacionais), embora concebidas e analisadas por agentes externos e não por professores, podem assumir um carácter formativo, desde que respeitem a internalidade de cada contexto.

Para tal, é necessário que a construção e a operacionalização das provas obedeçam aos seguintes critérios: ser construídas com base em competências; ser baseadas em situações/ tarefas complexas; dar continuidade aos testes formativos; permitir avaliar as competências desenvolvidas; delimitar a reprodução do conhecimento literal e fomentar a construção do sentido inferencial. Em suma, o modelo de avaliação carece de estreita articulação com os referenciais de aprendizagem que os professores utilizam nas suas práticas, conseguindo-se uma “convergência progressiva para a coerência de perspetivas e práticas entre o ensino-aprendizagem - avaliação” (Flores et al., 2017. p. 225).

No atinente à relação entre as práticas avaliativas e o desenvolvimento profissional dos professores, os investigadores constataram que as mudanças de paradigma no campo da avaliação das aprendizagens, a nível internacional, não têm sido acompanhadas de uma adequada reconfiguração do trabalho docente, da formação inicial e do desenvolvimento profissional, pelo que continua a existir um modelo de organização da escola assente no trabalho individual, no isolamento disciplinar e no currículo fragmentado. Neste sentido, advogam a necessidade de reconfiguração, tanto da avaliação interna, como da avaliação externa, e, com base em exemplos de boas práticas, como é o caso da Suécia, sugerem que o trabalho avaliativo seja suportado por experiências e práticas de natureza colaborativa e “coletiva” com o objetivo primordial da construção de conhecimento.

Para além disso, para combater lógicas de trabalho individualista, bem como uma formação inicial incipiente em matéria de avaliação, apanágio de um corpo docente envelhecido, o qual teima em persistir em muitos países, como por exemplo em Portugal, os investigadores contrapõem a criação de espaços de ressocialização do trabalho docente, assim como a experimentação de formas alternativas de avaliação, tendo por base a colaboração na avaliação das aprendizagens dos alunos. O trabalho coletivo tende, assim, a assumir um papel fulcral no desempenho dos docentes, com o intuito de uma consolidação científica do

processo de avaliação, nomeadamente em relação à elaboração, aplicação e utilização de instrumentos de avaliação. Contudo, como bem argumentam Flores, Machado e Alves (2017, p. 227), é necessário para além da problemática da “validade e da fiabilidade”, repensar “as possibilidades pedagógicas da avaliação como instrumento de apoio às aprendizagens dos alunos, sobretudo com carácter formativo”, tal como acontece hoje no âmbito do sistema educativo finlandês.

Por último, os investigadores salientam a tendência generalizada de expansão do paradigma positivista, baseado na crença de que apenas o observável e o mensurável é passível de ser avaliado com o objetivo de, através da multiplicação de provas externas e pela pressão dos *rankings*, alcançar uma gestão mundial da educação standardizada. Para além de denunciar os efeitos nefastos deste paradigma, consideram que o mesmo “transforma a educação num segmento de mercado, desenvolve fraturas sociais e aumenta as desigualdades escolares” (Zgaga, 2009, citado por Flores et al., 2017).

De um modo geral, os autores supracitados, advogam uma nova epistemologia da avaliação, sugerindo o seguinte paradigma híbrido:

em que a educação assente nas raízes culturais de cada país, sem deixar de pensar globalmente; em que a aprendizagem seja considerada um bem comum e, simultaneamente, um direito para todos os cidadãos do mundo; em que a língua e a comunicação sejam reconhecidas como produto de um contexto cultural, ambiental e histórico diferente; em que os currículos possam refletir a diversidade e a riqueza cultural local; em que a dimensão formativa seja um pré-requisito da dimensão sumativa; em que os instrumentos se construam em função do que é suposto avaliar, tendo sempre presente que as formas de pensar e agir devem ser inclusivas e que pensar localmente é tão importante quanto pensar globalmente (Flores et al., 2017 p. 228).

Assim, corroborando as ideias apresentadas sobre as perspetivas internacionais da ADD, sublinhamos “o predomínio *da* avaliação da aprendizagem nos diversos contextos educativos em detrimento da avaliação *para* a aprendizagem e realçamos o desafio que representa para

todos os agentes educativos a transformação da avaliação *como_aprendizagem*, quer para os docentes quer para os discentes” (Flores et al., 2017, p. 220).

Na mesma ordem de ideias, Flores (2010b), no livro *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*, inclui um conjunto de textos que discutem a relevância da avaliação do desempenho em vários países (Nova Zelândia, Inglaterra, Chile, França, EUA, Austrália, entre outros) e o seu contributo para a compreensão e melhoria da qualidade do ensino nas escolas, mas também questionam princípios e pressupostos, procedimentos e métodos usados nos vários contextos. Das conclusões destaca-se a necessidade de explicitar os propósitos e efeitos da avaliação do desempenho, a clarificação dos seus referentes, a adequação dos seus modos de operacionalização e a consideração do contexto. Evidencia-se ainda a importância atribuída à participação dos atores, nomeadamente aos professores, no processo de construção e implementação dos sistemas de avaliação, bem como a sua articulação com processos de desenvolvimento profissional e de melhoria da escola.

Adicionalmente, investigações recentes descritas na revista *Teacher and Teaching: Theory and Practice* (2018, 24(3), pp. 203-327) corroboram as ideias anteriormente explanadas pela investigadora permitindo, desde logo, construir uma imagem alargada e substantiva sobre o estado da arte da temática da avaliação de desempenho docente a nível internacional.

Neste âmbito, aludimos ao estudo longitudinal de Avalos (2018), no qual a autora descreve o complexo percurso de implementação do sistema de avaliação de desempenho de professores no Chile, salientando que, apesar de experienciado durante treze anos, continua a evidenciar tensões entre os propósitos formativos e sumativos da avaliação de desempenho, tanto no que diz respeito aos instrumentos como também ao processamento da informação. Como consequência, foi iniciada recentemente uma reforma na qual se mantiveram alguns

instrumentos avaliativos, como, por exemplo, o portefólio reflexivo elaborado pelo docente, sendo, contudo, reforçada a função avaliativa desempenhada pelos diretores e pelas lideranças intermédias. Também na Bélgica, Tuytens e Devos (2018) concluem que o processo de avaliação com propósitos sumativos não é viável, pelo que consideram que o mesmo não contribui para uma melhor qualidade de ensino nas escolas. Por conseguinte, sugerem que o foco se centre maioritariamente na componente formativa ou, tal como defendem os autores noruegueses Lejonberg, Elstad e Christophersen (2018), na supervisão e em comportamentos de ajuda assumidos, quer pelos pares, quer pelos alunos.

Ainda neste âmbito Brandon, Hollweck, Donlevy e Whalen (2018), tendo por base o sistema de avaliação no Canadá, salientam o papel dos diretores e da liderança no âmbito de supervisão e da avaliação e apontam quatro linhas gerais: (i) métodos de liderança compartilhados, solidários e informados, usando múltiplas fontes de evidência para fundamentar decisões profissionais; (ii) um processo contínuo de prática supervisiva e avaliativa ao longo da carreira para a promoção do desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino; (iii) aquisição de aprendizagens sobre liderança através de percursos variados; (iv) contextos proporcionadores de práticas supervisivas e avaliativas, englobando aprendizagem sobre liderança.

No atinente à existência de padrões e de critérios, Campbell e Derrington (2018), bem como Clinton e Dawson, aludindo às experiências avaliativas nos EUA e na Austrália, respetivamente, salientam a necessidade de existência de uma linguagem comum, pese embora enfatizem a utilidade das lideranças tomarem decisões, de forma individual e autónoma, sobre a implementação da avaliação de desempenho do professor. Acresce ainda que os autores australianos não reconhecem o valor acrescentado da avaliação de desempenho docente para a promoção do ensino de qualidade, pelo que advogam a criação de duas ferramentas avaliativas inovadoras, especificamente a Sala de Aula Visível (*Visible Classroom*) e a Ferramenta de Avaliação de Capacidades do Professor (*Teacher Capability*

Assessment Tool), as quais a partir da prática da sala de aula do professor, visam essencialmente aprimorar e apoiar a avaliação de desempenho dos professores. Para além disso, os autores propõem o desenvolvimento de uma cultura avaliativa dos professores, bem como o reforço das práticas dos mesmos como avaliadores, no intuito de apoiar a progressão ao longo da carreira e de melhorar a aprendizagem e o desempenho do aluno.

Em jeito de reflexão final, concluímos esta breve síntese sobre o panorama internacional da avaliação de desempenho docente referindo que, não obstante a diversidade de contextos e as diferenças inerentes às experiências no âmbito do processo avaliativo, em geral, registam-se preocupações e perceções semelhantes, fundamentalmente relacionadas com objetivos que *a priori* tendem a parecer contraditórios, designadamente conseguir conciliar a responsabilidade com a melhoria do professor no âmbito da avaliação de desempenho do professor. No entanto, tanto a nível internacional como em Portugal, esse objetivo só poderá ser alcançado através de um trabalho contínuo com os professores, o qual exige mudanças e, tal como bem advoga Flores (2018), a mudança é um processo complexo e no caso da ADD ainda é mais desafiador devido às dimensões que envolve. A complexidade e a controvérsia da ADD é, ainda, mais crucial quando envolve mudanças nas culturas profissionais do professor.

CAPÍTULO 2

A Importância da aprendizagem

para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

2. A Importância da aprendizagem para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

No presente capítulo refletimos sobre o contributo da aprendizagem para o conseqüente desenvolvimento profissional do docente. Partindo de quatro modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Judyth Sachs (2009, citada por Flores & Veiga Simão, 2009), começamos por identificar formas de desenvolvimento profissional docente, referindo os propósitos e processos de aprendizagem, visões do professor e tipos de profissionalismo que lhes estão subjacentes. Seguidamente, fazemos referência à avaliação do desempenho docente, analisando diferentes lógicas em torno das quais esta se pode concretizar bem como as implicações para o percurso profissional do professor. Relacionamos, ainda, o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho dos professores, identificando os possíveis constrangimentos nesse binómio. Por fim, concluimos, referindo aspetos que poderão melhorar essa relação, de modo a tornar a avaliação um instrumento conducente à melhoria profissional.

2.1. Modelos de desenvolvimento profissional (DP)

Tendo em conta que o desenvolvimento profissional (DP) do professor se constitui como um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos e de aquisição de competências inerentes à profissão docente, no qual o docente assume um papel central, quer na aquisição das aprendizagens de cariz formal e informal quer, ainda, na organização do seu percurso profissional de acordo com a fase ou estágio de desenvolvimento em que se encontra e com o contexto em que exerce a sua profissão, tal como sustentam Fullan e Hargreaves (1992), Jaworski (1993), Ponte (1995) e Hargreaves (1998), socorremo-nos das ideias de

Judyth Sachs (2009, pp. 104-112), a qual, ilustrativamente, assevera a existência de quatro modelos distintos de desenvolvimento profissional (DP) através das seguintes metáforas:

a) *DP como re-instrumentação* – perspectiva sustentada na ideia de que o ensino pode ser melhorado através da aprendizagem e do desenvolvimento de novas competências pelos professores. Baseia-se numa visão prática do ensino, na qual o professor é incentivado a aplicar na sala de aula aquilo que aprendeu. Nesse processo de aprendizagem, determinado e regulado por entidades externas, o professor assimila apenas conhecimentos e práticas experimentadas que os *experts* lhe disponibilizam. Existe, neste caso, uma separação evidente entre quem desenha os currículos e quem os aplica. Este modelo de DP, de cariz transmissivo, assenta numa visão do professor como técnico do ensino, dando origem ao que Sachs designa por profissionalismo controlado.

b) *DP como remodelação* – tal como no caso anterior, este modelo de DP salienta a transmissão de conhecimentos e o reforço da abordagem prática de ensino, embora se preocupe com a modificação das práticas vigentes e com a garantia de que os professores se submetem às agendas de mudança veiculadas pelos governos e respetivas políticas educativas. Ao nível da aprendizagem, torna-se nítido o consumo acrítico de conhecimentos, sobressaindo a visão do professor como um artesão, isto é, um profissional que tende a formar o aluno à sua imagem, transmitindo-lhe os conteúdos que considera pertinentes, ainda que circunscritos aos programas prescritos. Neste caso predomina o que Sachs classifica como profissionalismo subserviente. Trata-se, no fundo, de um modelo de DP que visa a remodelação das práticas, deixando inalterados os comportamentos e as crenças dos professores relativamente ao ensino.

c) *DP como revitalização* – este modelo adota como eixos centrais a aprendizagem e a renovação profissional. Os professores são conduzidos a uma práxis apoiada na reflexão, com a conseqüente revisão e alteração das suas práticas.

Neste caso, predomina o interesse pelos processos de ensino e de aprendizagem em detrimento dos resultados escolares e aumenta o trabalho colaborativo e a criação de comunidades de aprendizagem, vistos como espaços de partilha e de indagação crítica e como oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo Sachs, baseada na visão de professor como aprendente reflexivo, típica deste modelo, assegura que promove o desenvolvimento e a consolidação de um profissionalismo de tipo colaborativo.

d) *DP como re-imaginação* – tal como o nome indica, baseia-se nas capacidades inovadoras e criativas tanto dos que geram os processos de DP, como dos que os praticam. Sendo um modelo eminentemente político, adota uma visão de ensino como atividade crítica, capaz de promover a participação e emancipação tanto dos professores como dos alunos e demais agentes educativos. Além disso, reconhece a aprendizagem profissional como um fator intrínseco à transformação das práticas, da escola e da própria comunidade. Para concretizar tais objetivos, é necessário que os professores se assumam como profissionais autónomos, construam parcerias colaborativas, partilhem experiências, conhecimentos e recursos e investiguem as suas próprias práticas, dando corpo àquilo que Sachs denomina de profissionalismo ativista.

Acresce ainda, tal como detalhadamente salienta a Comissão das Comunidades Europeias (2007, p. 13), o facto de “a formação académica e a formação profissional inicial não conseguirem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira”, pelo que o professor, ao longo da carreira, necessita de desenvolver

competências de forma sistemática para poder responder eficazmente a todas as situações às quais se encontra exposto no seu percurso profissional.

Por conseguinte, o processo de desenvolvimento contínuo do professor assume, assim, um carácter de melhoria contínua do desempenho das funções inerentes à profissão e é consubstanciado em diversos tipos de aprendizagem (formal e informal), cuja aquisição se encontra fortemente influenciada pelo contexto onde decorre a prática docente, pelas políticas educativas vigentes e pela organização da própria carreira.

Neste processo de aquisição de competências confluem ainda outros aspetos de natureza atitudinal e comportamental associados a mudanças que ocorrem na vida do professor enquanto pessoa, os quais, por estarem influenciados pelos anos de experiência, demarcam distintos ciclos da vida profissional do professor (Gonçalves, 2009; Huberman, 1989; Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke & Baumert, 2011).

O desenvolvimento profissional engloba, desde logo, um conjunto de processos e estratégias mais ou menos estruturados baseados na reflexão do professor sobre as suas próprias práticas, o qual contribui para que o mesmo adquira novos conhecimentos, e, por conseguinte, seja capaz de aprender a partir da sua própria experiência (Marcelo, 1994). No intuito de consolidar estes conhecimentos, o professor privilegia diferentes percursos de desenvolvimento profissional: processos de autoquestionamento; leituras individuais; participações em encontros temáticos; frequência de cursos de formação; colaboração em projetos com outros profissionais da mesma área ou ainda a participação em grupos de estudo ou em comunidades de aprendizagem, privilegiando sempre a reflexão sobre as práticas.

Como sustenta Jaworski (1993, p. 38), “o ato de refletir pode ser visto como a ligação entre experiências e aprender a partir da experiência”, sublinhando, assim, a importância do trabalho com os outros, quer seja de tipo colaborativo, quer de questionamento ou de escuta,

salientando-se, deste modo, a importância da reflexão e da partilha no âmbito do desenvolvimento profissional do professor.

Ainda neste âmbito, Fullan e Hargreaves (1992) distinguem dois períodos distintos em torno do desenvolvimento profissional do professor: segundo os autores, no primeiro período, o enfoque do desenvolvimento profissional do professor centra-se, essencialmente, na introdução de inovações no sistema de formação docente, enquanto, no segundo, por outro lado, procura-se, fundamentalmente, investigar o professor como um todo, considerando-o como um elemento fulcral no processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto, no primeiro período, é salientado o papel da frequência de cursos formais bem como as trocas de experiências entre os pares para assegurar o desenvolvimento profissional do professor, no segundo, enfatizam-se os propósitos da formação, o conhecimento sobre as práticas, sobre o contexto onde o professor exerce a profissão, assim como sobre a cultura da escola, com o intuito de se conhecer e compreender melhor a realidade profissional do docente onde decorre a formação.

As experiências a nível profissional (dentro e fora da escola), a prática letiva, os projetos e o trabalho colaborativo adquirem, desde logo, um papel central no desenvolvimento profissional do professor (Ponte et al., 1998; Day, 2001).

Neste âmbito, reconhece-se a necessidade da aprendizagem profissional na formação do docente como um todo, englobando modalidades de aprendizagem distintas com carácter formal e informal, porém complementares, descritas por autores de referência como Richter et al. (2011, in Pires et al. 2016, pp. 60-61) que passamos a citar:

As oportunidades de aprendizagem *formal* resultam de ambientes de aprendizagem estruturados, com um currículo específico (Feiman Nemster, 2001) [...] O modelo de formação assume que os docentes atualizam os seus conhecimentos e capacidades por meio de *workshops* e formações. [...] As oportunidades de aprendizagem *informal*, pelo

contrário, não seguem um currículo específico e não estão restritas a determinados ambientes (Desimone, 2009). Incluem atividades individuais, como a leitura de livros e observações em sala de aula, e ainda atividades colaborativas como diálogos com colegas e pais, atividades de orientação, redes de professores e grupos de estudo (Desimone, 2009; Mesler & Spillane, 2009, pp. 116-117).

Embora a temática da aprendizagem profissional nas suas diferentes modalidades tenha sido amplamente explorada por diversos autores (Alves, 2010; Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2003; Rogers, 2014; Trilla Bernet, 1993), pouco se sabe sobre a forma como os docentes utilizam as oportunidades de aprendizagem ao longo da sua carreira (Corcoran, 2007). Deste modo, verificamos a existência de poucos estudos que nos permitam perceber a vivência e a gestão das oportunidades de aprendizagem do professor ao longo da sua vida profissional. No intuito de colmatar esta lacuna, no âmbito da nossa investigação socorremos-nos das conclusões de alguns estudos.

Bernardes (2005), por um lado, enfatiza o valor intrínseco da aprendizagem informal, particularmente no que se refere ao desenvolvimento de competências através da interação entre pares em contexto profissional. Por outro lado, Grangeat e Gray, et al. (2007) demonstram que os professores, no início da carreira, tendem a recorrer mais à observação e discussão informal com os colegas, no sentido de melhorar a prática docente, ao contrário dos professores mais velhos, os quais tendem a valorizar as reuniões para a sua aprendizagem profissional.

Num outro estudo, Richter et al. (2011, in Pires et al. 2016, p. 61) caracterizam as oportunidades de aprendizagem formal e informal do professor ao longo da carreira e concluem que estão associadas ao período de vida profissional em que os docentes se encontram, salientando os seguintes aspetos:

- A existência de maior colaboração dos docentes no início da carreira (até aos 6 anos de docência), recorrendo os professores mais novos na docência à experiência profissional

dos colegas mais experientes. Porém, esta dinâmica diminui ao longo da carreira docente;

- A procura significativa de mais oportunidades de aprendizagem formal pelos docentes a meio da carreira (entre os 7 e os 30 anos de docência, aproximadamente);
- O investimento no DP pelos docentes, no final da carreira (com mais de 30 anos de docência), preferindo, contudo, outras formas de aprendizagem informal, tais como leituras e aprendizagem autodirigida.

Richter et al. (2011), ao abordarem o recurso dos docentes às oportunidades de aprendizagem relacionados com os períodos da vida profissional, demonstram, também, que a investigação em torno do desenvolvimento profissional do professor não pode estar dissociada de uma relação intrínseca com a aprendizagem profissional do docente, debruçando-se sobre a natureza do conhecimento e da competência profissional dos professores, sendo que qualquer tipo de conhecimento só se torna efetivo se “amadurecido” pela reflexão do mesmo e pelo confronto com a prática. Na verdade, é na complementaridade entre aprendizagem, autonomia, colaboração, ação e reflexão que o professor se desenvolve profissionalmente.

Em suma, partindo do pressuposto de que o tema da “aprendizagem” do professor se inscreve numa preocupação dos diversos agentes educativos em melhorar a qualidade dos professores e, conseqüentemente, em elevar os padrões no ensino e aprendizagem nos agrupamentos de escolas (AE) e nas escolas não agrupadas (NAE), esta parece-nos assumir um papel decisivo como oportunidade geradora de competências que conseqüentemente fomenta o desenvolvimento profissional do professor, ao longo da carreira. Deste modo, passamos, de seguida, à conceptualização do conceito do desenvolvimento profissional docente.

2.2. O conceito de desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma evolução nos processos de desenvolvimento profissional do professor, os quais, numa perspectiva construtivista, enfatizam o papel ativo do docente como um sujeito aprendente capaz de potenciar o seu crescimento profissional ao vivenciar situações concretas de ensino, ao observar, ao avaliar e refletir, num processo dinâmico de aquisição e desenvolvimento de aprendizagens a longo prazo (Fullan e Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Jaworski, 1993; Ponte, 1996; Marcelo 2009). No âmbito do desenvolvimento profissional, o professor toma as decisões fundamentais relativamente aos projetos que pretende efetuar e à forma como os quer pôr em prática.

O DPP constitui, como anteriormente aludimos,

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Por outras palavras, trata-se de “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9), ou, como eloquentemente assevera Day (1999, p. 4):

é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, a planificação e a prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Tendo em conta que o processo de DPP entronca em diferentes tipos de aprendizagem e proporciona ao professor uma grande variedade de oportunidades para participar em processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento, da sua ação e do seu compromisso profissional (Flores, Simão, Rajala, & Tombert, 2009), é precisamente ao nível do contributo para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor que a

avaliação de desempenho tende a ganhar expressão sobretudo se existir, como sugere Álvarez Méndez (2002, citado por Morgado, 2014), maior preocupação com a sua ação ética do que com a sua objetividade.

Noutros termos, se partirmos do pressuposto de que a avaliação de desempenho docente pode constituir um “veículo que liga o método de ensino de um professor ao desenvolvimento profissional indispensável com o objetivo de permitir a esse professor melhorar o seu ensino” (*National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 1994, p.77) será, de certo, possível garantir uma avaliação ao serviço dos que aprendem, uma avaliação que faça da aprendizagem um meio de inclusão e uma possibilidade de participação ativa do professor nos processos de desenvolvimento profissional.

Para tal, invocamos Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993, p.122), os quais consideram tanto a macro função reguladora da avaliação, como as seguintes micro funções da mesma: (i) uma função operatória, servindo para revelar, explicitar e compreender os problemas surgidos durante a realização da ação, sendo, desde logo, orientada para a tomada de decisões durante o desenrolar da ação; (ii) uma função permanente, dado acompanhar todo o ciclo da formação e funcionar como um elemento constitutivo desta; (iii) uma função participativa, no sentido de permitir a confrontação e a negociação entre os pontos de vista dos atores; (iv) uma função formativa, na medida em que associa os atores na procura e na concretização de soluções operatórias.

Com base nos pressupostos acima referidos, parece-nos por demais evidente existir uma relação entre a aprendizagem profissional e o desenvolvimento profissional do docente, a qual poderá ser potenciada através de uma avaliação do desempenho dos professores que estimule a melhoria da qualidade profissional. Desde logo, passamos, de imediato, à conceptualização do conceito de qualidade profissional.

2.3. A noção de qualidade profissional

A qualidade profissional, bem como a melhoria da eficácia dos docentes, constitui um dos objetivos centrais das reformas educativas a nível mundial. Deste modo, também as “estratégias avaliativas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes nas diversas fases da sua carreira têm como finalidade avaliar a qualidade do docente” (Danielson, 2000, pp. 12-15).

Na presente investigação socorremo-nos de alguns exemplos oriundos de diversos movimentos dos Estados Unidos da América do Norte, a fim de exemplificar a importância da qualidade profissional do professor nos sistemas de avaliação de docentes (Danielson, 2000, pp. 12-15). Em 1983, a *National Commission on Excellence in Education* (1983), publicou o relatório denominado “Uma Nação em Risco”, no qual foi sugerido ao governo norte-americano tomar medidas para melhorar os resultados dos alunos e tornar o sistema educativo mais competitivo. Muitas das medidas delineadas só poderiam ser postas em prática através de um reforço da qualidade do ensino ministrado pelos docentes, não só nas escolas das zonas urbanas mais privilegiadas, mas sobretudo nas zonas rurais mais desfavorecidas.

Posteriormente, na década de noventa, foi dada ênfase ao papel estimulante dos resultados académicos dos alunos bem como ao tratamento estatístico desses resultados. Em 1996 foi publicado o relatório intitulado *What Matters Most: Teaching for America's Future*, pela *Commission on Teaching and America's Future*, no qual se enfatiza o tema da qualidade profissional, tornando-o tema central da agenda política.

Consequentemente, vários estudos evidenciaram o contributo da qualidade do professor e o seu papel preponderante para o sucesso dos alunos (Darling-Hammond & Falk, 1997; Langer, 2002).

Em 2001, com a publicação da Lei Federal *No Child Left Behind* (NCLB), o tema da qualidade do professor foi novamente reforçado, assumindo-se como variável significativa para o sucesso dos alunos (U.S. Department of Education, 2002a). Para conseguir professores “altamente qualificados” em escolas de zonas carenciadas, o governo norte-americano decidiu exigir, até ao final do ano letivo de 2005-2006, a todos os professores de disciplinas consideradas nucleares, Matemática, Ciências e Inglês, entre outras, a obtenção de um diploma de estudos superiores, mestrado ou doutoramento bem como a certificação do curso académico e respetiva licença estatal, como garantia e para comprovação das competências do professor.

Todavia, por não existir investimento em programas de qualificação e certificação de professores rigorosos, assistiu-se à proliferação de programas alternativos de qualificação de professores, aprovados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte, cujo principal objetivo consistiu em conseguir uma solução rápida para o problema de certificação dos professores sem se apostar na qualificação ou certificação criteriosa do professor. Segundo o relatório, intitulado “*Respondendo ao Desafio do Professor Altamente Qualificado*” (U.S. Department of Education, 2002b), a ênfase na qualificação profissional foi colocada na aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos em detrimento da competência pedagógica, da avaliação e da gestão da sala de aula.

A exequibilidade da Lei NCLB começou, conseqüentemente, a ser alvo de várias críticas, principalmente devido ao facilitismo com que alguns estados implementaram sistemas alternativos de qualificação e de certificação de professores, baseados exclusivamente em testes de obtenção de resultados, sem qualquer exigência sobre a preparação ou a experiência de ensino. Esta prática contrariava os resultados da investigação, segundo os quais a qualificação do professor devia precisamente dar prioridade ao “enfoque

no que o professor está apto a fazer e não nos seus conhecimentos sobre os conteúdos” (Darling-Hammond & Youngs, 2002, p. 19).

Contudo, os objetivos propostos na Lei NCLB no âmbito da qualificação e da certificação dos professores não foram alcançados, tendo em conta que a mesma não conseguiu garantir a obtenção de qualificações adequadas para as complexas tarefas que o professor tem de desempenhar nos diversos contextos educativos, nem mesmo providenciar linhas de orientação de pesquisa sobre o tipo de ensino necessário nas diferentes salas de aula. Por outro lado, o objetivo de maior prestação de contas (*accountability*) das escolas, de modo a promover uma educação de qualidade para todos, também ficou longe de ser alcançado com a implementação da lei.

Posteriormente, em junho de 2009, uma organização norte-americana não governamental, sem fins lucrativos, dedicada à formação e certificação de professores, denominada *New Teacher Project*, publicou os resultados de um relatório, intitulado *the Widget Effect*. De acordo com este relatório, as políticas e os sistemas de avaliação de desempenho vigentes não evidenciam distinções significativas no desempenho dos professores, não existindo diferença, ou sendo esta mínima, entre o ensino considerado excelente e bom, o bom e o satisfatório ou, mesmo, o satisfatório e o não satisfatório.

Esta *indiferenciação* na avaliação dos docentes, mencionada no relatório *the Widget Effect*, caracteriza-se pela tendência em considerar todos os professores facilmente substituíveis, mesmo quando a sua forma de lecionar é muito díspar. Como consequência desta indiferenciação o desenvolvimento profissional do professor não se processa de acordo com as capacidades profissionais do docente (*The New Teacher Project*, 2009, p. 5).

A indiferenciação assume, conseqüentemente, as seguintes implicações na avaliação do docentes:

- 1) Todos os professores são avaliados com a menção de “bom” ou “excelente”;
- 2) A excelência não é reconhecida;
- 3) O desenvolvimento profissional é inadequado;
- 4) Os professores em início de carreira são negligenciados;
- 5) Os desempenhos insatisfatórios são raramente identificados ou alvo de intervenção.

Darling-Hammond e Haselkorn (2009) corroboraram esta ideia e alertaram os agentes educativos para o risco de os Estados Unidos poderem estar prestes a “perder o barco” no que respeita à exigência de qualidade no ensino e de competitividade com outros países a nível mundial, alertando para a necessidade de alterar as políticas educativas. Surgiram, assim, alterações no sistema de formação de professores, a fim de ser possível alcançar os mesmos níveis de sucesso dos países escandinavos e asiáticos.

Ainda na opinião dos investigadores, os modelos de formação deveriam centrar-se na eficácia do professor, especialmente no caso dos docentes que lecionavam alunos com maiores necessidades, pelo que a questão primordial na formação não tinha a ver com ligeiras alterações, mas sim com uma transformação profunda conducente a um acréscimo substancial ao nível dos conhecimentos e das competências dos docentes.

Noutros termos, o objetivo primordial da formação consistia em tentar alcançar os níveis mais altos na qualidade profissional, tal como haviam feito as nações que se empenharam na formação de professores na última década.

Darling-Hammond e Haselkorn (2009) ilustram, deste modo, a sua teoria com o exemplo dos países escandinavos, nomeadamente da Finlândia, onde o aumento nos

resultados se deveu, sobretudo, a uma reforma profunda na educação dos professores, ocorrida durante as duas últimas décadas.

Na Finlândia todos os docentes têm uma preparação inicial de três anos, totalmente subsidiada pelo estado, para além de uma bolsa de estudo. A formação dos docentes decorre numa “escola moderna”, associada a uma universidade, cujo estágio pedagógico inclui, não só a utilização e a realização de pesquisa na sala de aula, como também o ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

Para além deste exemplo, os autores mencionam, ainda, alguns países asiáticos, por exemplo Singapura, onde os candidatos a professor recebem um subsídio estatal durante quatro anos bem como um salário no ano de formação. Estes países investem em profissionais de educação uniformemente bem preparados, recrutando e pagando os candidatos de topo para ensinar nas escolas. Os professores são pagos de acordo com os lugares que ocupam, com salários equitativos e, por vezes, recebem incentivos para a fixação em zonas mais desfavorecidas, no intuito de proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos.

Como sugestão para aumentar o nível de qualidade dos docentes nos Estados Unidos da América do Norte, os autores aconselham, então, que seja adotado um modelo de formação de professores fomentador da qualidade no ingresso da profissão através dos vários programas de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os programas para o desenvolvimento profissional dos candidatos a professor decorrem em regime residencial, no modelo de formação clínica, pelo menos durante um ano letivo, em contacto com docentes mais experientes e em contextos de aprendizagem diversificados.

Consequentemente, o governo norte-americano, nas últimas décadas, aprovou as seguintes medidas, as quais contribuíram tanto para a melhoria da qualidade do ensino como do sistema educativo americano: atribuição de prémios de excelência; incremento da responsabilização dos docentes na escola; incentivos para a fixação de docentes em zonas

carenciadas; remunerações adicionais para áreas disciplinares deficitárias (Matemática e Ciências, entre outras); formação inicial de professores em regime de tutorias com docentes mais experientes.

Em síntese, a valorização da profissão docente de forma a torná-la uma profissão mais atrativa, tanto para os que pretendem ingressar na carreira, bem como para conseguir manter os professores mais qualificados no ensino, constitui uma questão fulcral das políticas educativas atuais a nível mundial. Para isso, incentivam-se, por um lado, as estratégias de desenvolvimento profissional e, por outro, reformulam-se e aperfeiçoam-se os sistemas de avaliação do desempenho docente vigentes. Na realidade, a grande finalidade do ensino e da aprendizagem consiste em proporcionar a todos os discentes, independentemente da sua etnia, proveniência social, das suas capacidades físicas e intelectuais, um ensino de qualidade através de docentes altamente qualificados e eficazes. Esta constitui, certamente, uma meta que poderá representar um dos maiores desafios que todos os agentes educativos e, em especial os professores, enfrentam no início deste século.

Por todas as questões anteriormente delineadas, revela-se pertinente alargar o foco do estudo investigando as perceções dos professores quanto às suas aprendizagens, tendo em consideração, quer os níveis de escolaridade que lecionam quer, ainda, as fases ou estádios da vida profissional durante os quais exercem a docência, no intuito de tentar estabelecer a possível relação entre a avaliação do desempenho docente (ADD), a aprendizagem do docente e o conseqüente desenvolvimento profissional do professor, ao longo da sua carreira.

No referente às fases do desenvolvimento profissional dos professores socorremo-nos das investigações desenvolvidas por diversos autores sobre esta temática, tais como Ball e Godson (1985); Sikes et al. (1985); Nias (1989); Ingvarson e Greenway (1984); Maclean 1992; Butt (1984); Huberman (1989, 1995) e Day (2001), os quais asseveram a existência de

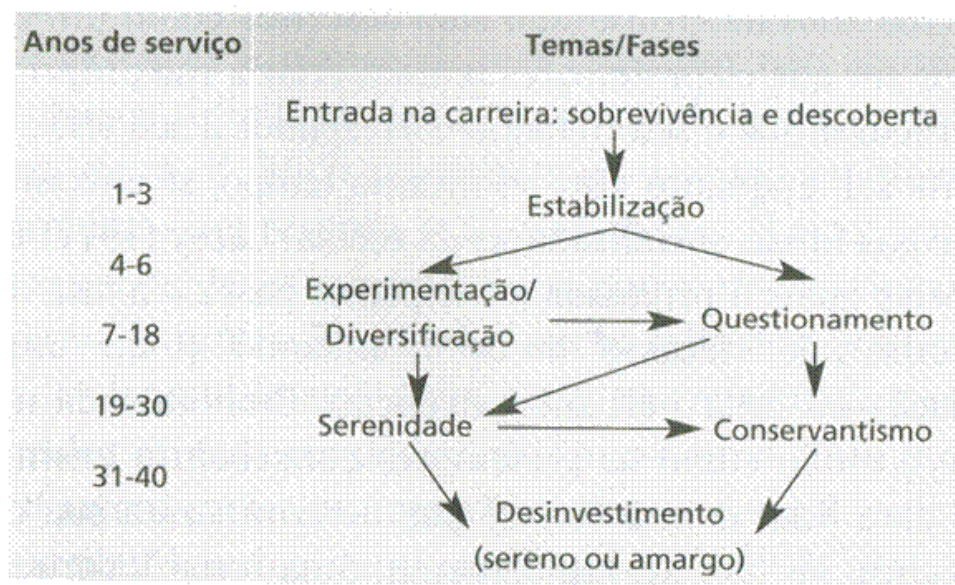
várias fases ou estádios no desenvolvimento profissional do professor através das quais os professores progridem ao longo da carreira.

Neste âmbito, Christopher Day (2001) sustenta que grande parte do desenvolvimento profissional do professor constitui um processo descontínuo, fortuito, não programado externamente e não elaborado, para o qual confluem também outros fatores, tais como a idade, o sexo ou o tipo de escola onde o professor exerce a profissão.

Deste modo, como demonstra a Figura 2, Day (2001, p. 100), referindo o modelo de Huberman, sintetiza as cinco fases na carreira do professor:

1. Fase de entrada na carreira: sobrevivência e descoberta (1 a 3 anos de serviço);
2. Fase de estabilização (4 a 6 anos de serviço);
3. Fase da experimentação e diversificação (7 a 18 anos de serviço);
4. Fase de serenidade (19 a 30 anos de serviço);
5. Fase de desinvestimento (31 a 40 anos de serviço).

Figura 2. Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático (Huberman, 1995, citado por Day, 2001)



1. Fase de entrada na carreira: sobrevivência e descoberta (1 a 3 anos de serviço)

A fase da entrada na carreira corresponde aos primeiros três anos de atividade profissional, na qual o docente contacta pela primeira vez com as situações de gestão da sala de aula. Esta fase é caracterizada como um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’. Por um lado, a perspectiva de sobrevivência reflete-se no que é designado comumente como o ‘choque com a realidade’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado por um período de tempo em que os professores estão em constante desassossego consigo próprios, levando-os a uma permanente indagação sobre a contextualização e validade do seu trabalho (Huberman, 1992). Este período temporal tende a distanciar o professor da sua ideia inicial sobre o que pensa ser a profissão e a realidade da sala de aula. Provavelmente, nesta fase pode ser determinante a capacidade do professor em lidar com a organização e com os problemas ligados à gestão de sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do próprio currículo, mas também a influência das culturas da sala de aula, o relacionamento com os seus alunos e com os outros professores. Paralelamente a estes fatores, pode também contribuir a sua rápida adaptação à cultura organizacional da escola. Por outro lado, a ‘descoberta’ espelha o entusiasmo inicial, a experimentação; o facto de, pela primeira vez, ser responsável pela sala de aula, a inserção no corpo profissional e tudo o que advém desta pertença. Como aludimos atrás, os primeiros anos na carreira dos professores representam um esforço em dois sentidos, por um lado, os professores procuram que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, e por outro, a sujeição às poderosas forças socializadoras da escola (Day, 2001). Este duplo sentimento na experiência das emoções do primeiro contacto com a sala de aula e com a escola ocorre de forma simultânea, existindo um contrabalanço entre os dois sentimentos, pese embora não seja um dado adquirido para todos os professores nesta fase, dado sofrerem influências do contexto onde trabalham. Este período temporal, quando coincide com o período de indução,

assume uma importância capital para o desenvolvimento profissional contínuo do professor (Flores, 2000), pelo que constitui uma marca decisiva no percurso profissional do professor (Correia, 2012).

2. Fase de estabilização (4 a 6 anos de serviço)

A fase de estabilização decorre entre os 4 e os 6 anos da atividade profissional do professor e caracteriza-se pela consolidação dos conhecimentos pedagógicos do docente e pela aceitação do mesmo por parte dos colegas experientes. Nesta fase o professor sente-se relativamente seguro em relação ao seu conhecimento sobre a prática docente e sobre o conteúdo e está confortável com a sua identidade como membro de uma determinada comunidade escolar. Para além disso, assume uma identidade profissional, a partir da qual afirma a sua “emancipação” perante os seus colegas mais experientes. Assim, estabilizar significa acentuar o grau de liberdade e o seu modo de funcionamento; no caso dos professores que “passaram por um mau bocado com a sua preparação pedagógica (...), o aspeto da liberdade e da afirmação é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento” (Huberman, 1992, p. 40).

Na fase de estabilização, o professor sente-se mais à vontade, trabalha com uma margem de liberdade e segurança, o que lhe permite enfrentar situações complexas e/ou imprevistas. Nesta fase o sentimento de maturidade é crescente e ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais na escola e na comunidade, à medida que a visão do docente sobre o que é ‘ser profissional’ evolui e se expande.

Noutro ângulo, trata-se de uma fase em que o professor, normalmente, começa a automatizar os seus procedimentos, sem, contudo, ter ainda atingido a ‘perfeição’, pois as situações adversas que emergem normalmente no processo de ensino e de aprendizagem,

exigem do professor mais mestria. O professor consegue gerir o processo de ensino e de aprendizagem, de forma eficaz, utilizando melhor os recursos técnicos.

Este grau de confiança evolui diariamente durante a prática do professor, permitindo uma gestão da turma mais eficaz e um maior grau de habilidade na interação com a turma. Os insucessos são entendidos como fazendo parte do processo, pelo que a segurança e a descontração são maiores, proporcionando o exercício de uma autoridade autêntica. Conforme Newman (1979) e Watts (1980), esta é uma fase fundamental que, dependendo da forma como for conduzida, pode desembocar ou numa plataforma de conhecimentos, de destrezas, de competências e de empenho, ou então conduzir à estagnação (Day, 2001, p. 105).

De acordo com o modelo de Huberman (1992), a fase de estabilização é relativamente breve. Assim, é crucial que os que desempenham papéis de liderança na escola apoiem os professores nesta fase da sua carreira.

3. Fase da experimentação e diversificação (7 a 18 anos de serviço)

A fase de experimentação/ diversificação, compreendida entre os 7 e os 18 anos de serviço, caracteriza-se pelo questionamento, adquirindo o docente uma consolidação pedagógica, que lhe permite desafiar-se a si próprio, tornar-se mais inovador, com tendência para diversificar as suas metodologias de trabalho, os recursos didáticos, a forma de avaliação bem como a análise das suas práticas. Esta tendência para diversificar relaciona-se, provavelmente, com a progressão na carreira, com a cultura da escola e com o modo como o professor reage ao ciclo de colegas e aos alunos. Paralelamente, muitos professores procuram novos desafios, assumindo outras responsabilidades na escola ou fora dela. As incertezas e as incoerências características da fase de entrada na carreira, que, de alguma forma, condicionavam as práticas do professor, são agora substituídas pelo anseio da experimentação, pelo questionamento dos propósitos e contextos do seu trabalho, com o intuito de rever e renovar os seus compromissos intelectuais através de estudo aprofundado,

demonstrando mais disponibilidade para participar em redes de trabalho na escola ou na autoridade local de educação ou no distrito, ou ainda em projetos de investigação mais amplos (Day, 2001).

4. Fase de serenidade (19 a 30 anos de serviço)

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, compreendida entre os 19 e 30 anos de serviço, nota-se a redução das expectativas comparando com a fase de início da carreira. O nível de ambição do professor diminui, verifica-se também a redução do nível de investimento no tempo, esforço e aquisição de conhecimentos e de competências, como consequência da descida dos níveis de ambição; em contrapartida, os níveis de sentimento de confiança e de serenidade aumentam.

Os professores não têm necessidade de se afirmar perante os seus colegas, denotando pouca preocupação para alcançar as metas pessoais, contudo são manifestamente tolerantes e mais espontâneos em contexto de sala de aula, pelo que esta fase é referida como a fase de mais saber-fazer no ensino, apesar de acompanhada por preocupações potencialmente crescentes relativamente à saúde pessoal e à família.

A fase de serenidade é apontada ainda como uma altura em que o professor provavelmente poderá demonstrar manifestações de sentimento de maior conservadorismo e de lamentações. Uma fase de conservadorismo poderá estar relacionada com o fator idade, levando o professor a uma “maior rigidez e dogmatismo, a uma prudência acentuada e a uma resistência mais firme às inovações” (Huberman, 1992, p. 45). O autor refere que este fenómeno não se apresenta como determinístico, uma vez que alguns estudos indicam que os mais jovens demonstram uma atitude mais conservadora do que os seus pares mais velhos. Poderá também revestir-se de uma fase de lamentações, em virtude de os professores passarem grande parte do seu tempo queixando-se, por um lado, do comportamento, do

empenho e dos valores dos alunos atualmente e, por outro lado, das mudanças nas políticas educativas.

Estudos referem que esta atitude dos professores é compreensível, pois reflete o gigantesco investimento de tempo, esforço e saber-fazer que estes professores terão já feito no seu trabalho (Day, 2001, p. 107). De acordo com Day (2001), estas manifestações poderão estar associadas ao sentimento de marginalização dos professores dentro da instituição, gerando, assim, atitudes de hostilidade em relação àqueles que consideram responsáveis pelo estado da educação, da escolaridade e dos padrões de comportamento cada vez mais baixos dos alunos que têm de ensinar.

5. Fase de desinvestimento (31 a 40 anos de serviço)

A fase de desinvestimento, que decorre entre os 31 e os 40 anos de serviço, é referida como momento de interiorização por excelência. Nesta fase, os professores libertam-se de forma progressiva do seu trabalho, dedicando mais tempo a si próprios e a interesses externos à escola e também a uma atividade social de maior reflexão, uma manifestação que é a continuação da postura demonstrada na fase anterior: o ceticismo dos professores em relação às virtudes da mudança educativa, por exemplo, ou ainda a apresentação de uma postura defensiva em relação aos seus próprios planos e mesmo aos planos institucionais.

A fase de conservadorismo acompanha os professores para uma “certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (Huberman, 1992, p. 46).

Na fase de desinvestimento é comum os professores fazerem o balanço das realizações ao longo da carreira, tendo como referência as expectativas criadas no início da carreira. A não satisfação de algumas destas expectativas concorre para que estes se sintam insatisfeitos, marginalizados dentro da instituição e hostis em relação àqueles que consideram responsáveis pela não realização deste sonho. No mesmo sentido, veem as reformas educativas como sendo

atividades desnecessárias e não realizáveis, reorientando os seus interesses e energias para outros domínios fora da escola.

Não obstante o estabelecimento de uma sequenciação das fases na carreira profissional do professor, considerando os processos de comparação e cruzamento dos vários momentos do desenvolvimento profissional, nunca deverá prevalecer a ideia de que as sequências obedecerão a um pré-determinismo e a uma invariabilidade (Huberman, 1992), uma vez que nem todos os professores apresentarão as mesmas atitudes e comportamentos em qualquer uma das fases da carreira.

No mesmo sentido, será difícil concordar que todos os professores atravessem as mesmas fases, de igual modo e respeitando a mesma ordem, mesmo considerando as variáveis como o contexto de trabalho, o contexto histórico, a cultura escolar, as interações sociais, as lideranças, as vontades e as crenças individuais, excetuando a idade, que é apontada como uma variável influente, não só no ciclo da carreira, mas também no estágio de desenvolvimento cognitivo do professor (Oja, 1989, citado em Day, 2001). Se tal acontecesse, estaríamos perante um ciclo fechado, o que, na realidade, não acontece.

Segundo Day (2001), alguns estudos revelam que, embora os professores atravessem fases de desenvolvimento diferentes, é evidente que o fazem de forma díspar, em distintos momentos e em função de diversas circunstâncias, atravessando períodos da sua carreira, em que provavelmente se encontram com maior disponibilidade para refletir sobre os seus pensamentos e sobre a sua prática, procurando desempenhar uma nova função ou ainda renovar-se a partir de determinadas oportunidades de aprendizagem.

Mais recentemente, Day et al (2007) reconhecem que a eficácia dos professores não se traduz apenas numa simples consequência da idade e da experiência, mas também das “suas próprias percepções e do progresso dos alunos em cada fase da sua vida profissional” (Day et al., 2007, p. 82). Os autores referem ainda que as fases da vida profissional dos professores

constituem influências centrais na sua eficácia, identificando seis fases da vida profissional, remetendo mais para a experiência profissional do que para a idade cronológica ou para as responsabilidades assumidas. A mesma investigação constatou que, em cada fase da carreira, a maioria dos professores descobriu uma eficácia crescente, não obstante a diferenciação nos desafios e preocupações. Neste sentido, os professores participantes no seu estudo foram organizados em subgrupos dentro de cada fase de acordo com a extensão da persistência do seu envolvimento, motivação e sentido de autoeficácia:

- “(0 a 3 anos): Comprometimento: apoio e desafio. (Subgrupos: desenvolvimento do sentido da autoeficácia; redução do sentido de eficácia); o epicentro reside no sentimento crescente de eficácia na sala de aula. É a fase de grande comprometimento. Emerge aqui a necessidade de uma negociação para obter o apoio das lideranças da escola a vários níveis. O mau comportamento dos alunos é visto como tendo um impacto negativo”;
- “(4 a 7 anos): Identidade e eficácia na sala de aula. A característica chave era o aumento da confiança na capacidade de ser um professor eficiente. Dos professores nesta fase, (78%) tinham adquirido responsabilidades adicionais que fortificavam ainda mais as suas identidades emergentes. A gestão da carga de trabalho tinha um impacto negativo em alguns professores. Os professores que se encontravam nesta fase da sua vida profissional estavam agrupados como a) mantendo um forte sentimento de identidade, autoeficácia e eficiência (49%) b) mantendo a identidade, a eficácia e a eficiência (31%); ou identidade, eficácia e eficiência em risco (20%)”;
- “(8 a 15 anos): gerir mudanças no desempenho e na identidade: tensões crescentes e transições. Esta fase era vista como um marco no desenvolvimento profissional dos professores. Dos professores nesta fase 80% tinham funções de responsabilidade e para muitos deles havia decisões a tomar em relação à sua progressão na carreira. Ainda dos professores nesta fase da vida profissional consideravam-se que 76% mostravam um envolvimento constante e 24% mostravam distanciamento/perda de motivação”;
- “(16 a 23 anos): tensões entre a vida e o trabalho. Desafios na motivação e comprometimento. Além de ter de gerir grandes cargas de trabalho, muitos enfrentavam exigências adicionais fora da escola, sendo o equilíbrio no trabalho uma das principais preocupações. A luta pelo equilíbrio foi, muitas vezes, descrita como tendo um impacto negativo. O risco deste estágio era um sentimento de estagnação da carreira associado à falta de apoio na escola e às perceções negativas em relação ao comportamento dos

alunos. Os três subgrupos de professores nesta fase da carreira profissional eram: a) progressão na carreira e bons resultados conducentes a uma motivação/envolvimento crescentes (52%); b) motivação, envolvimento e eficiência contínuos (34%); ou c) volume de trabalho/gestão de tensões/estagnação na carreira conduzindo a menor motivação, comprometimento e eficácia (14%)”.

Nos próximos capítulos exploramos o impacto da avaliação do desempenho docente na aquisição de aprendizagens no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. Desta forma, com base nos objetivos apresentados na introdução, passamos a definir a metodologia a adotar, a qual se ilustra detalhadamente no próximo capítulo.

PARTE II
COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

Enquadramento metodológico

3. Metodologia geral

O objetivo principal desta investigação consistiu, fundamentalmente, em analisar em que medida a avaliação do desempenho docente (ADD), na perspetiva dos professores de Inglês, é suscetível de fomentar a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor.

Para dar consecução ao objetivo central de investigação anteriormente delineado, pareceu-nos adequado o recurso a uma abordagem metodologicamente mista, combinando uma vertente de investigação de ênfase quantitativa com uma vertente de ênfase qualitativa. A metodologia geral adotada contempla, deste modo, a dimensão da recolha de dados bem como a análise dos mesmos, tal como apresentado na Figura 3.

No que diz respeito à vertente quantitativa da recolha de dados, esta baseou-se, numa primeira fase, na seleção, a partir da revisão da literatura, dos fatores inerentes à avaliação do desempenho docente suscetíveis de influenciarem a aprendizagem do professor no contexto profissional. Numa segunda fase, e partindo desses fatores, foi elaborado um questionário, distribuído, posteriormente, aos professores de Inglês do Ensino Básico e Secundário da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

No que tem a ver com a vertente qualitativa da recolha de dados, com a finalidade de aprofundar e a contextualizar as opiniões dos docentes, por um lado, foram incluídas no questionário questões que permitiram respostas de tipologia aberta, as quais foram analisadas com recurso à técnica de análise de conteúdo, por outro lado, foi distribuído um formulário no qual se solicitou aos professores que relatassem episódios positivos e negativos experienciados pelos mesmos durante o processo de avaliação de desempenho, os quais foram examinados mediante a técnica dos incidentes críticos.

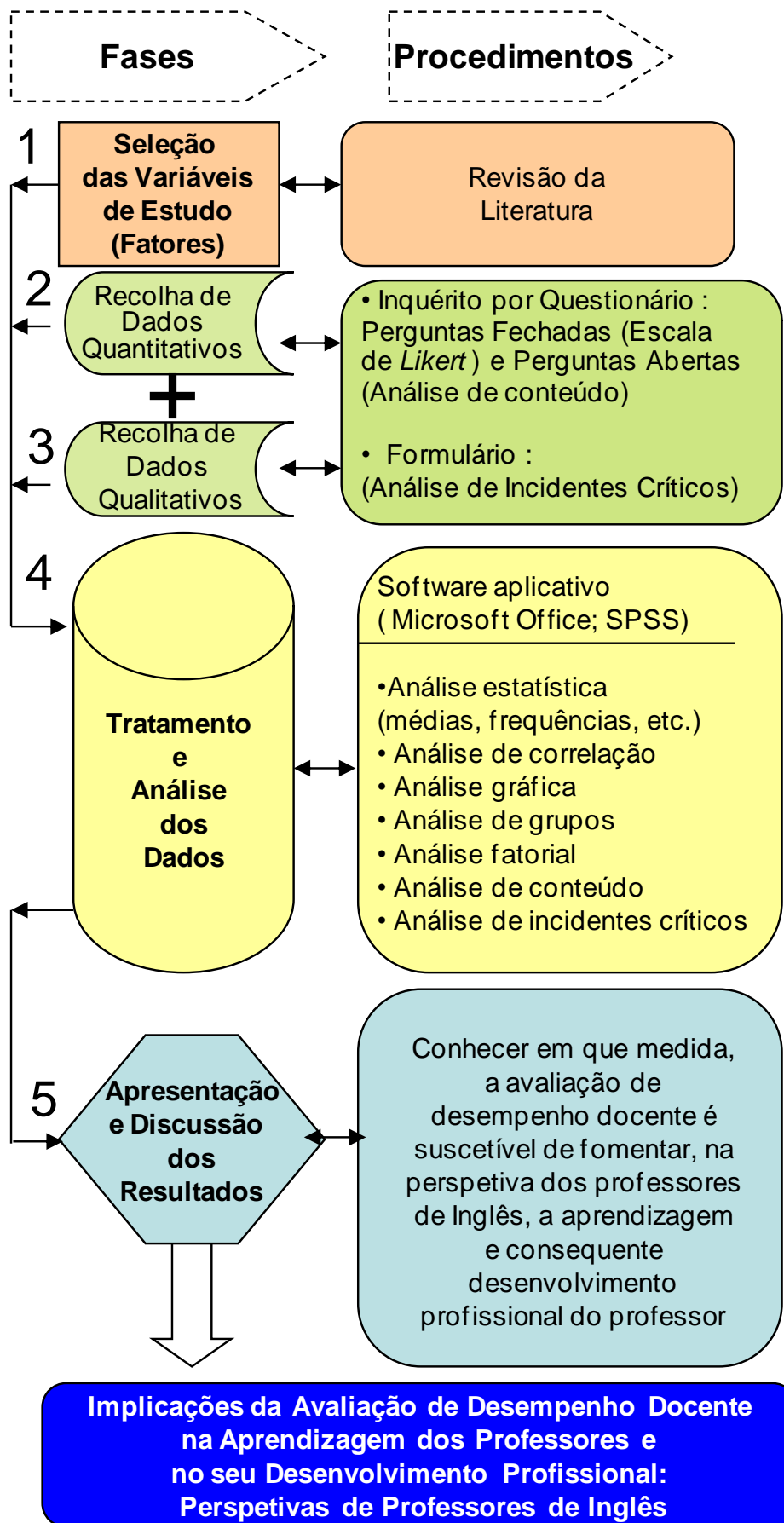


Figura 3. Metodologia global da investigação

Uma vez concluído o processo de recolha de dados, avançou-se para a quarta fase do trabalho empírico, relacionada com o tratamento e análise dos dados, na qual se procedeu à inserção, organização e análise estatística dos dados resultantes da aplicação do questionário, bem como à análise de conteúdo das respostas às questões de tipo aberto e dos incidentes críticos.

Na quinta e última fase da tese, foram apresentados os resultados obtidos e extraídas as respetivas conclusões, com o propósito de dar resposta às questões e aos objetivos de investigação e, através deles, ao problema de partida formulado.

3.1. Metodologia quantitativa

3.1.1. Inquérito por questionário

A versão final do inquérito por questionário utilizado no estudo teve por base um pré-questionário², elaborado com base na revisão da literatura, testado com 15 docentes, de forma aleatória, durante o Congresso Anual de Professores de Inglês (APPI) em abril de 2012, e reformulado após validação por um Painel de Especialistas, constituído por quatro (4) Professores Doutores em Ciências da Educação e de Supervisão e Avaliação, com larga experiência profissional e com mérito reconhecido³.

O Painel de Especialistas contribuiu de forma valiosa no sentido de aperfeiçoar o instrumento, especialmente no que diz respeito à semântica e à formulação das questões, visando, nomeadamente, assegurar a validade de conteúdo deste instrumento de recolha de dados, nuclear no desenho metodológico do projeto, bem como assegurar a respetiva fiabilidade.⁴

² Apêndice I. Pré-questionário

³ Apêndice II. Guião para análise e avaliação do pré-questionário por um Painel de Especialistas

⁴ Apêndice III. Resumo das alterações propostas ao pré-questionário pelo Painel de Especialistas.

É ainda importante referir que o inquérito por questionário foi ainda validado pelas orientadoras desta tese.

O questionário final, em papel, utilizado neste estudo foi transposto para uma versão digital, especialmente concebida na plataforma de inquéritos da Universidade de Évora, garantindo o anonimato aos docentes questionados, com a finalidade de analisar em que medida a avaliação do desempenho docente (ADD), na perspetiva dos professores de Inglês, é suscetível de fomentar a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor, procurando dar resposta às questões principais e específicas apresentadas no capítulo de introdução da presente tese de doutoramento.

O inquérito por questionário foi colocado à disposição dos professores de Inglês do Ensino Básico e Secundário da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), via correio eletrónico, para resposta entre os dias 15 de dezembro de 2012 e 15 de janeiro de 2013.

No que diz respeito à constituição do inquérito por questionário, este compreende duas partes, às quais correspondem 12 questões diversas com distintas finalidades. À exceção das questões 4, 9, 11 e 12, que são de tipo aberto, todas as outras são de formato fechado.⁵

Nas perguntas fechadas utilizamos escalas tipo *Likert*, com quatro (4) alternativas de respostas, pelo facto do tema em investigação, a avaliação de desempenho, ser considerado um tema sensível no âmbito da gestão de pessoas, e tal como asseveram M. Hill e A. Hill (2002), só é possível dizer que um número par de respostas alternativas pode ser útil, se o investigador pensar que uma variável é “sensível”. Deste modo, a ausência de uma resposta neutra pareceu-nos pertinente dado poder evitar a tendência em obter respostas conservadoras no meio de uma escala ímpar, por parte dos inquiridos, induzindo o respondente a uma resposta positiva ou negativa. Por outro lado, optamos por 4 respostas alternativas, para

⁵ Apêndice IV. Questionário

reduzir o número de respostas distintas e para reforçar a uma tendência, compelindo os correspondentes a marcarem a direção mais adequada ou socialmente mais desejável (Garland, 1991).

As denominações utilizadas nas escalas de *Likert* com quatro intervalos foram as seguintes:

- Para as perguntas fechadas n.ºs 7 e 10: 1- Nada Importante; 2- Pouco Importante; 3- Bastante Importante; 4- Muito Importante.
- Para a pergunta fechada n.º 8: 1- Não Facilita; 2- Facilita Pouco; 3- Facilita Bastante; 4- Facilita Muito

Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que menos de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco ou nada relevantes os indicadores associados às questões, enquanto valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar os indicadores como bastante ou muito relevantes.

Assim, a primeira parte do inquérito por questionário refere-se à Caracterização Pessoal dos respondentes. Inclui 5 questões para a recolha de dados pessoais e profissionais dos questionados.

A segunda parte diz respeito ao Conhecimento Global dos Docentes sobre as Implicações da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) na Aprendizagem e no Desenvolvimento Profissional do Professor, sendo constituída por seis questões:

- Questão 6. Inclui quatro itens de avaliação, indicativos do conhecimento dos docentes sobre os principais normativos, que regulamentam o sistema de Avaliação de Desempenho Docente.
- Questão 7. Inclui vinte e sete itens de avaliação, indicativos do grau de importância do processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), em termos do seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor.

- Questão 8. Inclui onze indicadores de avaliação, com a finalidade de verificar em que medida os aspetos relacionados com a autoavaliação facilitam o processo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor.
- Questão 9. É uma questão aberta, que tem por objetivo averiguar se o docente conhece a finalidade do Projeto Docente, previsto na legislação como opcional, e, na sua opinião, qual poderá ser o contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor.
- Questão 10. Inclui 16 itens de avaliação, indicativos da importância da observação de aulas para a aprendizagem do professor e para o seu desenvolvimento profissional.
- Questão 11. É uma questão aberta, que tem por objetivo conhecer quais têm sido, na opinião dos docentes questionados, tendo em conta a sua experiência concreta, as principais repercussões da ADD na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, e que implicações ou efeitos antecipam com as alterações mais recentes.
- Questão 12. É, de igual modo, uma questão aberta, com o objetivo de determinar, na opinião dos professores inquiridos, os aspetos mais desfavoráveis ou negativos da ADD para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, e que aspetos antecipam como mais negativos a este nível com as alterações mais recentes.

Para responder a estas questões foi solicitado ao docente para assinalar, na escala que lhe é proporcionada, a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal, clicando no quadrado a opção desejada, tendo em atenção que, apesar de todas essas escalas serem similares no número de intervalos (quatro), há pequenas variações semânticas que importa ter em conta. Pediu-se, ainda, aos docentes, para responder ao questionário de uma forma espontânea e sincera, com base na sua experiência e vivências profissionais, bem como de acordo com as suas expectativas sobre o sistema da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), vigente em Portugal.

3.1.2. População alvo e amostra

De acordo com Clegg (1995), o conceito de população aplica-se a “qualquer conjunto de números, finito ou infinito, que se refira a objetos ou acontecimentos” (p. 77). Tendo em conta que se trata de um conceito abrangente, uma população pode aplicar-se, quer a números relativos a seres humanos, quer a um conjunto que partilhe determinada característica. O termo população refere-se, assim, à totalidade de um determinado conjunto de que podemos extrair uma pequena parte, a qual constitui a amostra a estudar.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), após circunscrever o campo de análise, em função dos objetivos da investigação, o investigador tem três possibilidades de escolha dos sujeitos que pretende estudar e sobre os quais procurará obter dados e efetuar a sua análise: a totalidade da população; uma amostra representativa da população; ou, ainda, componentes não estritamente representativas, mas, ainda assim, características da população.

No que se refere ao presente estudo, começámos por delimitar a população que pretendíamos estudar. Ao longo da nossa carreira docente, como membros ativos da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), participámos, tanto a nível nacional como internacional, em atividades de formação diversas, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional do docente: em seminários regionais e internacionais; nos congressos anuais e em seminários locais organizados pela APPI nos nossos estabelecimentos de ensino. Todas estas atividades proporcionaram-nos uma visão global das perceções dos professores de inglês sobre o sistema educativo português e a evolução da aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do docente ao longo das três últimas décadas. Essa foi a razão substantiva, como protagonistas da investigação, para termos optado por professores de Inglês do ensino básico e secundário, membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Adicionalmente, e não menos importante, acresce o facto de o congresso da APPI se constituir, anualmente, como o local, por excelência, de partilha de

experiências ao nível da formação, com vista à criação de diversas comunidades de aprendizagem, tanto para docentes nacionais como para estrangeiros.

Outra das razões deve-se ao facto de a APPI agregar, aproximadamente, 3000 professores associados, a lecionar em escolas de contextos socioeconómicos completamente distintos, abrangendo todo o território nacional e os diversos níveis de escolaridade, os quais constituíram a população do nosso estudo.

Pelos motivos anteriormente expostos, decidiu-se considerar como população deste estudo os docentes de inglês membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

O número final de e-mails distribuídos com o *link* do questionário, fornecido pela Universidade de Évora, a preencher e o número de questionários completos recebidos como resposta constam da Tabela 1.

Tabela 1. Questionários distribuídos e percentagem de retorno.

Número de E-mails Distribuídos	Número de Questionários Completos Recebidos	Percentagem de Retorno
2951	142	4,8%

Considerando os 2951 docentes de inglês inscritos na APPI, aos quais foram distribuídos os questionários, como a população alvo e a amostra efetiva do estudo constituída por 142 docentes de inglês dos Ensinos Básico e Secundário, que responderam à totalidade das questões apresentadas no questionário (questionários completos), o erro da amostra foi calculado da seguinte forma:

Cálculo do erro da amostra:

$$e = z \times \sigma = 0,08 \implies 8\%$$

$$z \text{ (para um nível de 95\% de confiança)} = 1,96$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{p \times q}{n}} \times \sqrt{\frac{N - n}{N - 1}}$$

$$N = \text{Tamanho da População} = 2591$$

$$n = \text{Tamanho da Amostra} = 142$$

$$p \times q =$$

$$\text{(máximo valor possível para o produto } p \times q \text{ por não haver inquérito anterior)} = 0,25$$

$$\sigma = \text{erro standard} = 0,04080$$

O erro da amostra calculado foi de 8%, considerado aceitável⁶ para um nível de confiança de 95%, como consta na ficha técnica do estudo que apresentamos na Tabela 2.

Tabela 2 - Ficha técnica do estudo

População	2591
Amostra	142
Nível de Confiança	95%
Erro Amostral	8%

⁶O erro amostral, em geral, é a diferença entre um parâmetro e a estatística usada para a estimação. Uma estimativa é tão mais precisa quanto menor for o seu erro amostral (Barbetta, 2002). Segundo Sydney Teylor (2009), o erro máximo amostral recomendado deve ser inferior ou igual a 10%.

3.1.3. Compilação e tratamento de dados

Partindo do pressuposto, sublinhado por Cornejo (1988), de que a análise de dados tem como principal finalidade a descoberta de evidências que demonstrem as relações entre os valores de uma variável ou de grupos de variáveis, para se poder perceber e descrever o seu significado, submetemos os dados obtidos através das questões de resposta fechada que compõem o questionário a um tratamento estatístico adequado.

Com este fim, numa primeira fase, os dados foram compilados, codificados e inseridos numa tabela em formato informático EXCEL⁷, na qual as linhas correspondem às respostas dos docentes questionados e as colunas às questões e respectivos indicadores. Estes dados foram posteriormente analisados utilizando os suportes informáticos do Microsoft Office, assim como o programa informático de análise de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), provavelmente o *software* de análise estatística de maior utilização a nível mundial nas Ciências Sociais (Bryman & Cramer, 1993). Utilizámos nesta análise a versão 17.0 para Windows. Todos os cálculos do tratamento estatístico do SPSS foram importados para o pacote informático do Windows Microsoft, visto este possuir um grafismo e uma organização de saída dos resultados de maior e melhor apresentação do que o programa SPSS.

Numa segunda fase, procedeu-se à análise dos dados, utilizando, de um modo geral, a análise estatística descritiva, para descrever e caracterizar a realidade quantificada e, por outro lado, obter informação útil e importante para efetuar o estudo inferencial paramétrico dos dados obtidos.

⁷ Apêndice V. Dados do inquérito por questionário.

Para medir a fiabilidade das várias escalas utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach, que mede a homogeneidade dos componentes da escala, ou seja, a consistência interna dos indicadores, a partir da média da correlação entre os indicadores.⁸

Segundo Litwin (1995), o teste de fiabilidade é imperativo e mede o desempenho de um instrumento numa determinada população, evitando o agrupamento de questões aparentemente relevantes. Segundo Freitas et al. (2000), a validade e a fiabilidade são requisitos essenciais para uma medição.

Para simplificar os dados, através da redução do número de indicadores necessários, foi utilizada a análise fatorial, que analisa a validade de construto e a validade de conteúdo, utilizando a análise dos componentes principais e a rotação varimax.

O KMO e o teste de Bartlett foram os procedimentos aplicados para aferir a qualidade das correlações entre os indicadores, de forma a prosseguir a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2005, p. 490).

O número de fatores necessários para descrever os dados foi obtido através da utilização do critério de Kaiser, segundo o qual se escolhem os fatores cuja variância explicada é superior a 1 (valores próprios > 1), assim como o *scree plot*, isto é, o gráfico da variância pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de componentes ou fatores a reter. A denominação dos fatores foi decidida em função da melhor representação para o conjunto de indicadores.

Também foi efetuada a análise de variância (ONE-WAY ANOVA) aos fatores, para comparar as médias dos mesmos, bem como o teste de comparações múltiplas *Post-hoc* de Tukey-b, para conhecer a diferença de comportamento dos grupos de docentes, em função do número de anos de serviço, em cada um dos fatores analisados (Pestana & Gageiro, 2005, pp. 295-297).

⁸ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores: α superior a 0,9=Muito boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana & Gageiro, 2005)

A opção do item “anos de serviço” como variável independente, em vez do item “idade”, deveu-se ao facto de haver uma elevada correlação entre ambas (Coeficiente de correlação de Pearson=0,887, com um nível probabilidade de 99%).

3.2. Metodologia qualitativa

Nesta secção, apresentamos a vertente qualitativa desta investigação, a qual engoba, por um lado, uma análise das respostas às questões abertas do questionário 11 e 12 (Apêndice V), estudadas segundo a técnica da análise de conteúdo, com a finalidade de averiguar quais seriam, na opinião dos inquiridos, os aspetos mais favoráveis e as principais repercussões, bem como os aspetos mais desfavoráveis da ADD para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.

Por outro lado, com o objetivo de obter informações mais específicas e tecer conclusões fidedignas sobre as premissas em estudo, finalizámos o processo de recolha de dados, com a recolha de incidentes críticos, nos quais os docentes, de forma descritiva, focaram episódios positivos e ou negativos, mais relevantes, vivenciados durante o processo de avaliação de desempenho, quer como avaliadores, quer como avaliados, diretamente relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos mesmos. As respostas obtidas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo.

3.2.1. Análise das questões abertas do inquérito por questionário

Com o objetivo de conhecer a opinião dos docentes sobre os aspetos mais favoráveis e as principais repercussões, bem como os aspetos mais desfavoráveis da ADD para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, foram analisadas as respostas obtidas às questões abertas do inquérito por questionário⁹ 11 e 12, aplicando a técnica de análise de conteúdo.

Nesta análise, foram consideradas todas as respostas abertas obtidas nos 142 questionários recebidos, completos, através do *link* fornecido pela Universidade de Évora.

3.2.2. Análise dos incidentes críticos

Com o intuito de obter informações mais específicas e tecer conclusões fidedignas sobre as premissas em estudo relativamente aos professores de Inglês do ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Secundário, foi distribuído aos membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), via *e-mail*, um formulário¹⁰, no qual se solicitou aos professores que relatassem episódios positivos e negativos experienciados pelos mesmos durante o processo de avaliação de desempenho, quer como avaliadores, quer como avaliados, relacionados com a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional.

Como resposta, obtivemos 12 relatos, com testemunhos dos docentes, os quais foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo. Os incidentes críticos constituem¹¹ uma técnica desenhada por John Flanagan, na década de 1950, para a formação na Força Aérea dos Estados Unidos da América, a qual tem sido aplicada em diversas áreas, nomeadamente na área da enfermagem e do ensino.

⁹ Apêndice VI. Tabela geral com a categorização das respostas dos docentes às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12.

¹⁰ Apêndice VII. Formulário de incidentes críticos.

¹¹ Apêndice VIII. Tabela geral das respostas dos docentes sobre incidentes críticos.

Esta técnica tem por base o comportamento observável e pressupõe a descrição operacional de uma situação, referindo-se Flanagan a um incidente como: “toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação” (Flanagan, 1954, p. 166).

Para além disso, Flanagan esclarece, que para ser “crítico”, um incidente deve dar-se numa situação tal, que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes” (Flanagan, 1954, p. 166).

No entanto, nas últimas décadas, a técnica dos incidentes críticos evoluiu, tanto a nível conceptual como metodológico, sendo possível encontrar, no âmbito da área educacional, várias investigações e publicações sobre esta prática, aplicada em diversas situações.

Em Portugal, Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (1994) discutiram a aplicação desta técnica no ensino, reconhecendo-lhe, desde logo, grande utilidade.

A nível internacional, autores como Tripp (1993), Woods (1997), Everly e Mitchell (1999), Rosales (2000), Bolivar (2002), Schulman (2005), Farrell (2008), Husu, Toom e Patrikainen (2008) e Litwin (2009) enfatizaram o uso da técnica dos incidentes críticos com diversas finalidades: didáticas; institucionais; de negociação entre docente e aluno na sala de aula; afetivas e interrelacionais.

Por seu turno, Monereo (2010), Weise (2011), Monereo, Weise e Alvarez, (2013), de forma clara, apontam para o desenvolvimento de uma formação que fomente uma mudança mais profunda na identidade profissional do docente através de incidentes críticos.

Na nossa linha investigativa corroboramos a forma de utilização de incidentes críticos proposta por Schulman (2005). De acordo com a autora, os casos escrevem-se a partir de experiências vivenciadas pelos docentes, as quais, não tendo sido planeadas, significaram para os mesmos um problema a resolver. Na perspetiva da autora, a narração desta experiência provoca a reflexão, o questionamento de conceções e o aprofundamento da compreensão do modo de atuar do docente. Para além disso, estes casos, posteriormente, poderão constituir-se

como instrumento de análise e reflexão para a formação de outros docentes para que cada caso se transforme numa oportunidade de aprendizagem.

Este método promove a análise e construção de conhecimento sobre situações reais de ensino e pode servir de base para a formação de outros docentes. No processo de análise dos incidentes críticos, procedeu-se a uma categorização emergente da qual decorreram os seguintes temas:

- A ADD influencia a aprendizagem (melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e promoção da cooperação) / a ADD não influencia a aprendizagem (degradação do ambiente de trabalho na escola, deterioração das relações inter-pares e deterioração do processo de ensino e de aprendizagem);
- A ADD contribui para o DPP (melhoria do processo de ADD) / a ADD não contribui para o DPP (promoção de injustiças);
- A autoavaliação contribui para a aprendizagem e para o DPP (melhoria das competências) / a autoavaliação não contribui para a aprendizagem e para o DPP (promoção de injustiças);
- A observação de aulas influencia a aprendizagem e o DPP (melhoria das competências) / a observação de aulas não influencia a aprendizagem e o DPP (deterioração do processo de ensino e de aprendizagem).

3.3. Caracterização dos respondentes

3.3.1. Caracterização dos respondentes ao inquérito por questionário

3.3.1.1. Sexo

Na Figura 4 pode observar-se que a esmagadora maioria (90%) dos participantes deste estudo, no inquérito por questionário, são do sexo feminino, algo que acaba por refletir a tendência para a predominância de mulheres entre os docentes que lecionam a disciplina de Inglês nos diversos níveis de ensino no nosso país.

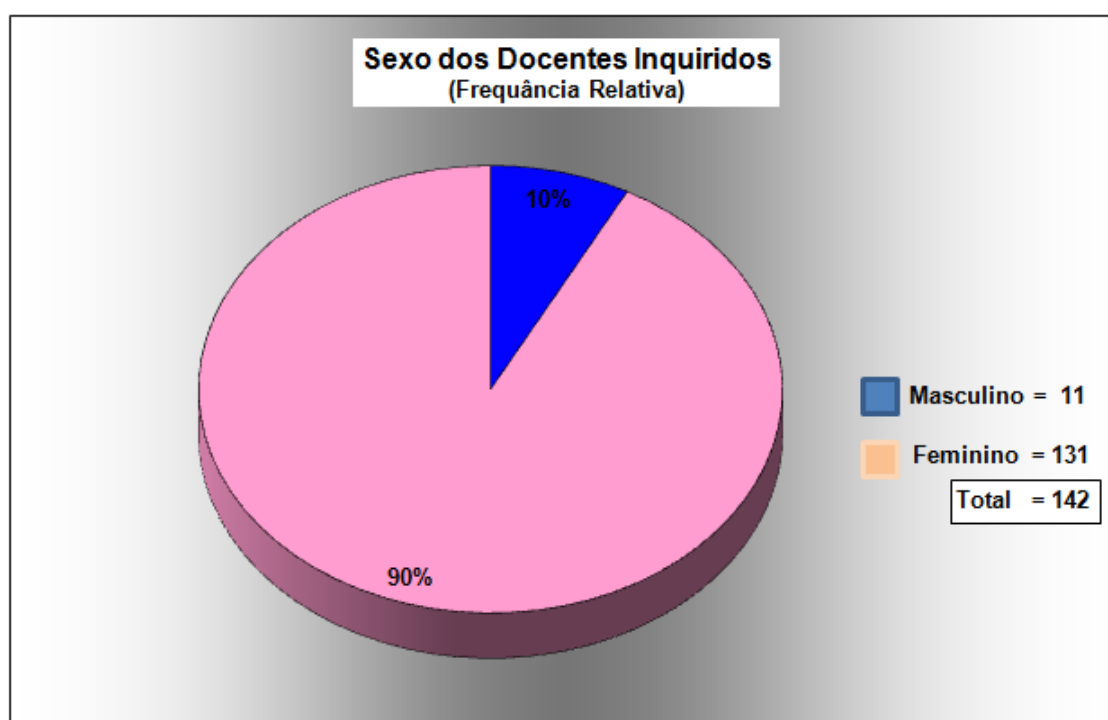


Figura 4. Sexo dos docentes questionados

3.3.1.2. Idade

No que diz respeito à idade, é possível verificar, a partir da Figura 5, que a maioria dos respondentes pertencia às faixas etárias entre os 36 e os 44 anos (35%) e entre os 45 e os 54 anos (31%). Estes dois grupos correspondem a mais de 66% dos inquiridos, o que nos leva a concluir que mais de metade da amostra corresponde a docentes com mais de 36 anos.

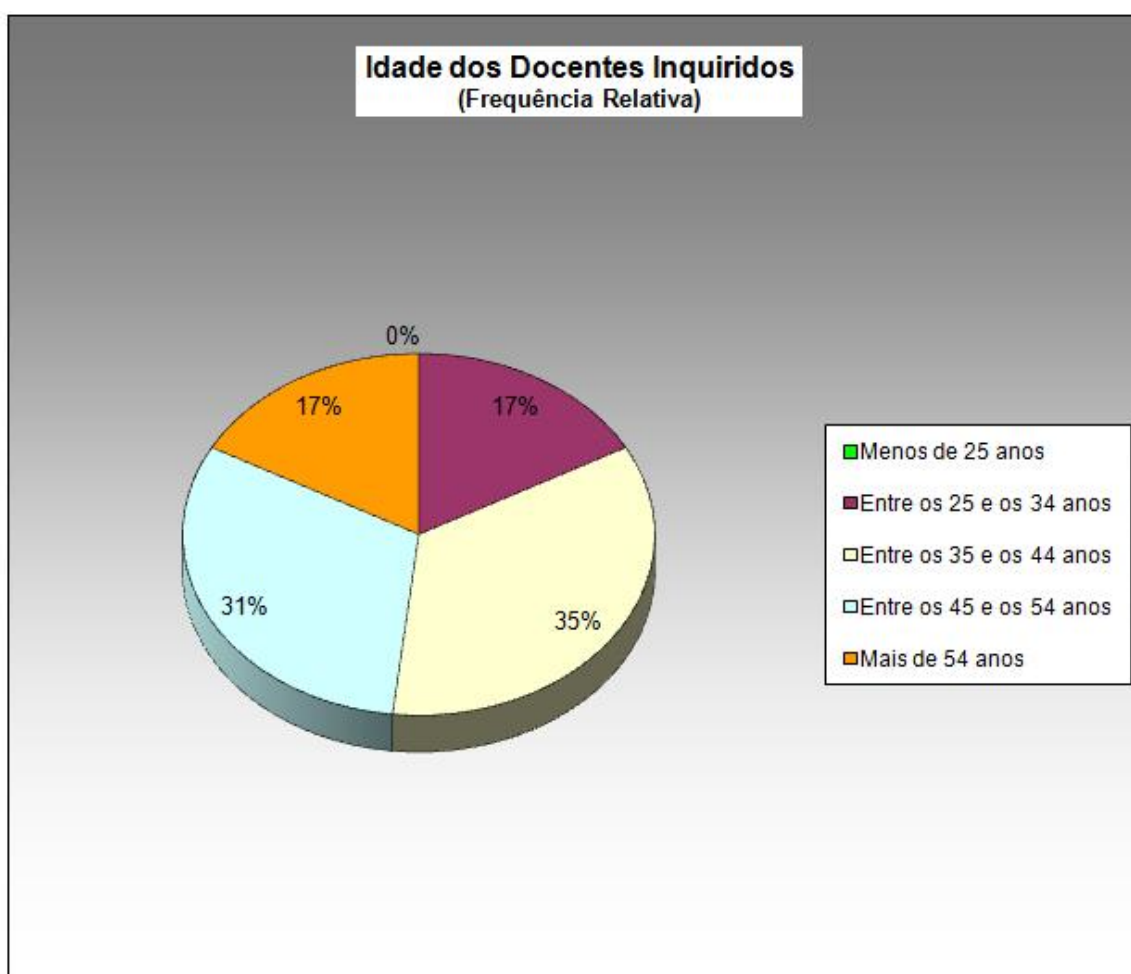


Figura 5. Idade dos docentes questionados

3.3.1.3. Anos de serviço

Em relação a este item, a Figura 6 evidencia que 57% dos docentes questionados contavam com 7 a 25 anos de serviço, enquanto 23% tinham 26 a 35 anos de serviço. Para além disso, 15% dos docentes não atingiam os 7 anos de experiência na carreira, enquanto 5% possuíam mais de 36 anos de serviço.

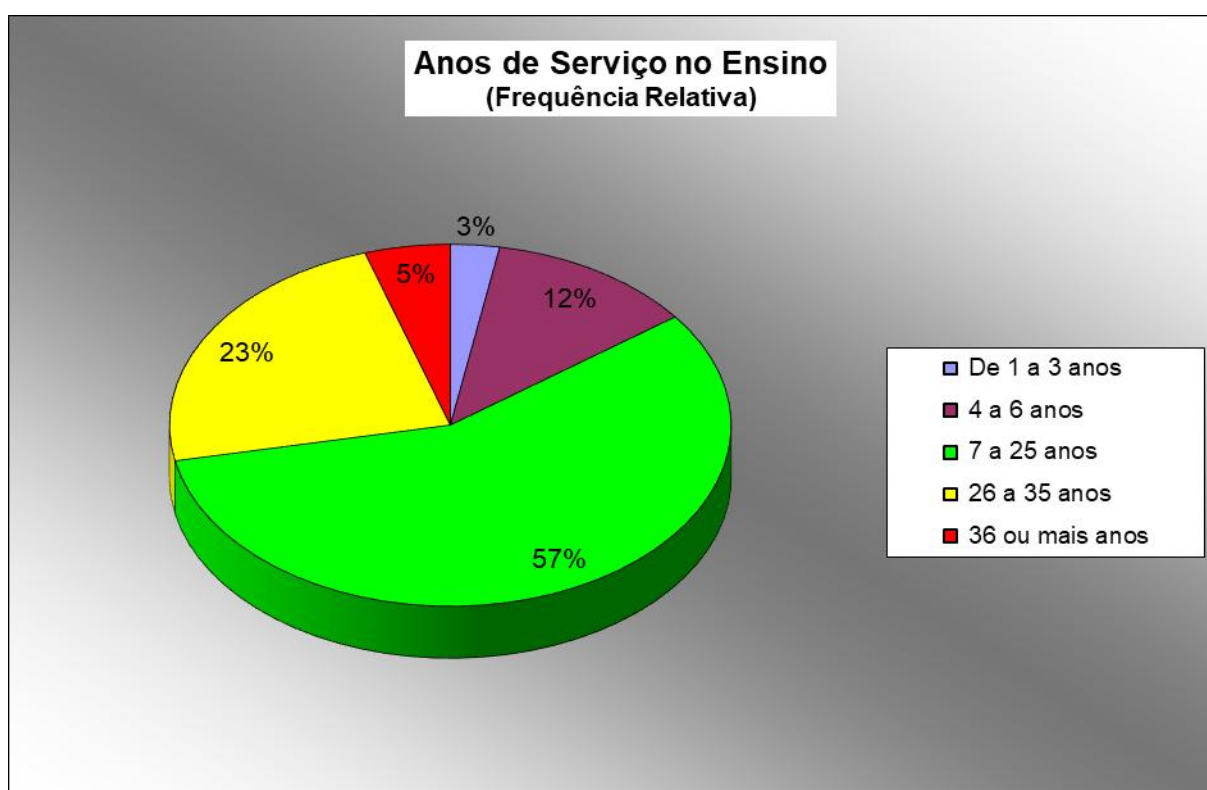


Figura 6. Anos de serviço dos docentes questionados

3.3.1.4. Habilitações académicas

Quanto a este aspeto, a Figura 7 permite evidenciar que a grande maioria dos docentes questionados possuía o grau de Licenciado (75%), logo seguido do grau de Mestre (23%). Tão só 2% dos docentes questionados eram doutorados.

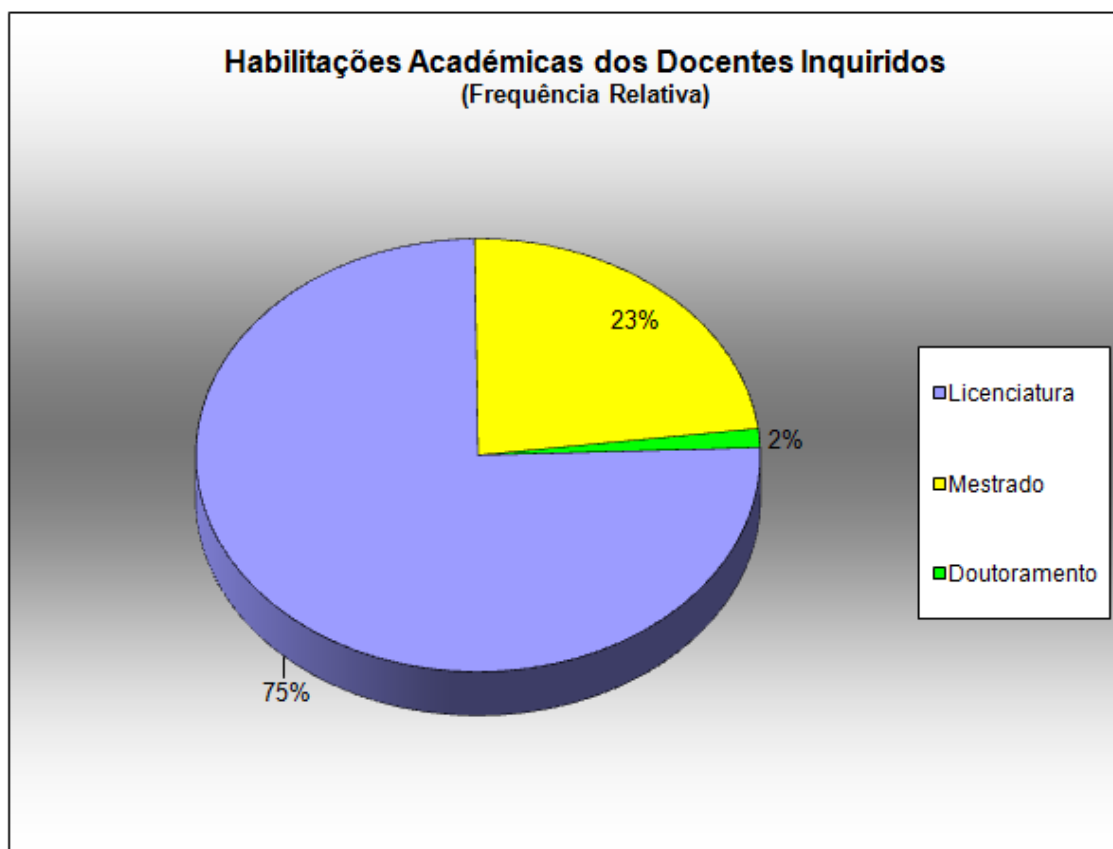


Figura 7. Habilitações académicas dos docentes questionados

3.3.1.5. Nível de ensino

Em relação ao nível de ensino, da análise dos dados da Figura 8, podemos concluir que a maioria dos docentes (78%) dedica-se ao ensino do inglês nos níveis etários mais elevados, 3.º Ciclo e Secundário, com 34% e 44% respetivamente.

Verifica-se, igualmente, que 15% dos docentes exercem a profissão no 2º Ciclo e 6% no 1.º Ciclo, e, ainda, a existência de 1% dos docentes que lecionam no ensino universitário.

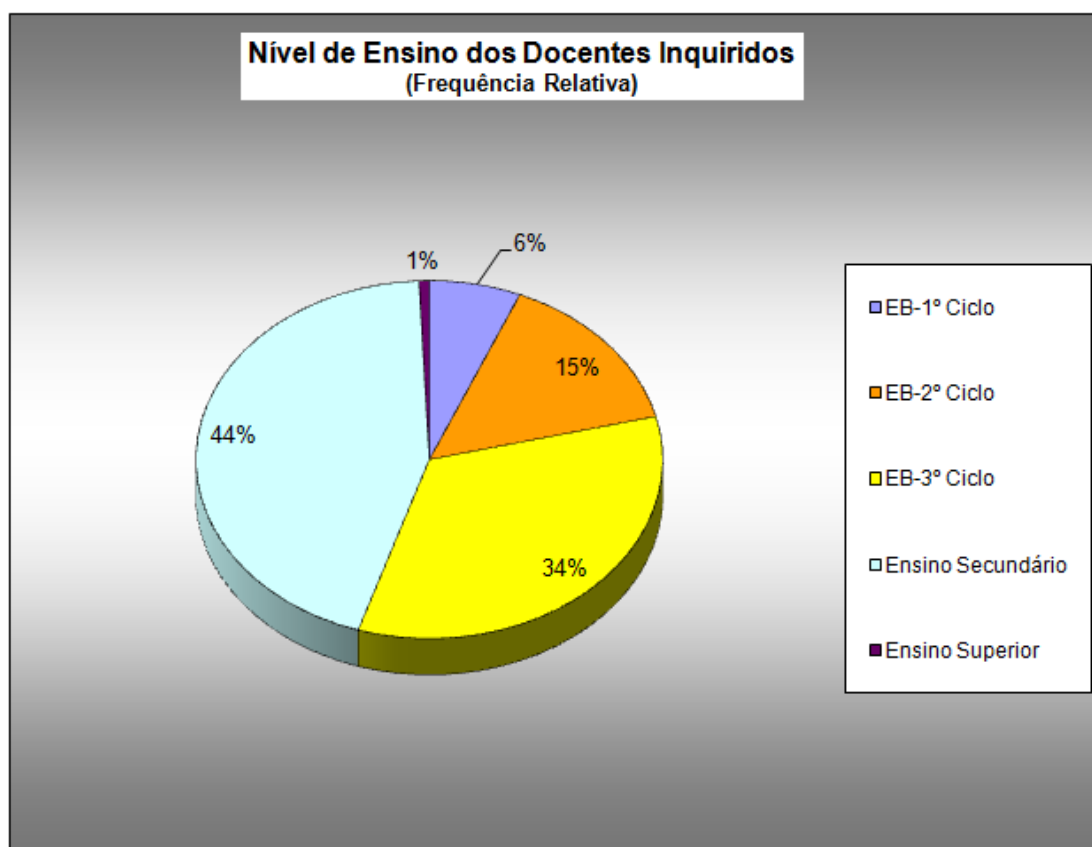


Figura 8. Nível de ensino dos docentes questionados

Em jeito de síntese final, relativamente à caracterização dos docentes inquiridos por questionário, pode-se concluir que os mesmos são, na sua maioria, mulheres (90%), maiores de 35 anos de idade (66%), as quais possuem o grau de licenciado (75%), exercendo a

profissão docente, maioritariamente, entre os 7 e os 25 anos de serviço (57%), sobretudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico, bem como no Ensino Secundário (78%).

3.3.2. Caracterização dos respondentes dos incidentes críticos

A este respeito, tal como a Tabela 3 ilustra, 12 docentes, todas do sexo feminino, maiores de 35 anos de idade, entre os 8 e os 35 anos de serviço (8 de um total de 12), sobretudo do Ensino Básico e Secundário (10 de um total de 12), narraram episódios positivos e ou negativos, mais relevantes, vivenciados durante o processo de avaliação de desempenho, quer como avaliadoras, quer como avaliadas, diretamente relacionados com a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Tabela 3. Caracterização dos respondentes dos incidentes críticos

Respondente	Anos de serviço (anos)	Sexo	Idade (anos)	Nível de ensino
1	mais de 35	F	sem resposta	Ensino Básico
2	26 a 35	F	56	Ensino Básico e Secundário
3	26 a 35	F	54	Ensino Básico e Secundário
4	26 a 35	F	53	Ensino Básico e Secundário
5	26 a 35	F	sem resposta	Ensino Básico e Secundário
6	8a 25	F	41	Ensino Básico e Secundário
7	8a 25	F	49	Ensino Básico e Secundário
8	até 7	F	36	Ensino Básico
9	mais de 35	F	59	Ensino Secundário
10	8a 25	F	44	Ensino Básico e Secundário
11	8a 25	F	52	Ensino Básico e Secundário
12	até 7	F	37	Ensino Básico

No próximo capítulo, procede-se à apresentação dos resultados, quer da parte quantitativa quer da parte qualitativa do estudo, seguida de discussão sobre as conclusões dos mesmos, assim como a explicitação de contributos a derivar para futuros trabalhos de investigação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS: Apresentação e análise

4. Considerações preliminares

Neste capítulo são analisadas, de forma detalhada, as opiniões dos professores que responderam às questões do questionário, bem como os testemunhos narrados nos incidentes críticos, com o intuito de averiguar quais as potenciais implicações da avaliação do desempenho docente (ADD), quer na aprendizagem, quer no desenvolvimento profissional do professor, assim como conhecer a diferença de comportamento dos grupos de docentes, em função do número de anos de serviço, conforme os objetivos definidos na introdução desta investigação.

Neste sentido, em primeiro lugar, efetuou-se uma análise quantitativa, com base nas repostas dos docentes às questões fechadas do inquérito para averiguar o conhecimento global dos docentes sobre os normativos que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho, assim como determinar o grau de importância dos indicadores retirados da revisão da literatura, os quais se relacionam com o processo de avaliação do desempenho docente (ADD), em termos do impacto dos mesmos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor.

No âmbito desta análise, procurou-se indagar em que medida os aspetos relacionados com a autoavaliação tendem a facilitar o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores, inquiriu-se os professores no sentido de saber qual o seu conhecimento acerca da finalidade do Projeto Docente, previsto na legislação como opcional e, em caso afirmativo, pediu-se-lhes, ainda, a sua opinião sobre qual seria o contributo deste projeto para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Adicionalmente, verificou-se a importância atribuída pelos professores aos diversos indicadores relacionados com a observação de aulas para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.

Por último, mediante uma análise qualitativa das questões abertas do questionário 11 e 12 e das narrativas dos incidentes críticos, averiguou-se, na opinião dos inquiridos, tendo em conta a experiência concreta dos mesmos, quais seriam as principais repercussões e os aspetos mais desfavoráveis da ADD para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.

4.1. Análise quantitativa

4.1.1. Conhecimento global dos professores sobre os principais normativos que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD)

A análise do conhecimento global dos docentes inquiridos sobre os normativos, que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD), tem por base as opiniões dos docentes questionados acerca da importância que atribuem a cada uma das componentes profissionais associadas ao ADD, assim como aos objetivos consignados no modelo de ADD.

Na Tabela 4 são ilustradas as frequências relativas (%) de cada indicador das respostas dos 142 questionários completos, no que se refere ao conhecimento dos mesmos sobre os normativos, que atualmente regulamentam o sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

Tabela 4. Conhecimento global dos professores sobre os principais normativos que regulamentam o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD)

6. Conhecimento dos principais normativos, que regulamentam o sistema de Avaliação do Desempenho Docente?	Frequências Relativas (%)		
	Não conhece.	Sim, conhece, mas ainda não leu.	Sim, conhece e já leu.
6.1. Conhece o Estatuto da Carreira Docente?	8,5	21,1	70,4
6.2. Conhece o Novo Regime Jurídico?	11,3	30,3	58,4
6.3. Conhece os Padrões de Desempenho?	15,5	20,4	64,1
6.4. Conhece os Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa?	25,4	41,5	33,1

Como se pode verificar pela análise da tabela, a maioria absoluta dos docentes¹² manifestou conhecer o ECD, o novo regime jurídico e os padrões de desempenho com 70,4%, 58,4% e 64,1% do total das respostas dos professores questionados, respetivamente. Em relação aos parâmetros nacionais de avaliação externa, a maioria, 74,6%, dos professores declarou conhecê-los, mas 41,5% ainda não os tinha lido.

4.1.2. Importância da avaliação do desempenho docente (ADD) para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Neste estudo, procurou-se determinar o grau de importância dos indicadores consubstanciados na revisão da literatura, os quais se relacionam com o processo de avaliação do desempenho docente (ADD), em termos do impacto dos mesmos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido procedeu-se à reordenação dos indicadores, para efetuar separadamente, por um lado, um estudo dos indicadores da ADD relacionados com a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor e, por outro lado, um estudo com os indicadores relacionados com o desenvolvimento profissional do professor.

Em ambos os estudos começámos por descrever os resultados obtidos diretamente do questionário¹³ e, posteriormente, efetuámos uma análise fatorial, com o fim de determinar o nível de importância da aplicação do atual modelo de ADD na aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor, através de grupos homogêneos de indicadores ou indicadores, de significado comum, e conseguir, desta forma, reduzir o número de dimensões necessárias para explicar as respostas dos professores. Deste modo, procurou-se explicar o

¹² Considera-se maioria absoluta, em todos os casos, quando a soma das opiniões dos docentes em cada item é superior a 50% do total das opiniões registadas.

¹³ Apêndice V. Dados do inquérito por questionário.

máximo de informação contida nos resultados obtidos num número mínimo de dimensões, as quais são denominadas fatores.

Por último, com o intuito de determinar quais os *clusters* de professores que se diferenciam em cada fator aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B, com o objetivo final de averiguar o impacto do sistema de avaliação do desempenho docente vigente na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores em função dos anos de serviço dos mesmos.

4.1.2.1. Importância da avaliação do desempenho docente (ADD) para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Na Tabela 5 são apresentadas as frequências relativas, a tendência¹⁴, assim como a média expressa na escala de *Likert*¹⁵ das respostas dos docentes questionados sobre a importância que estes atribuem à ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos docentes.

Tal como ilustrado nessa tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores foi de 3,1 na escala de *Likert*, verifica-se que os docentes atribuíram uma importância inequívoca à existência de um sistema de avaliação de desempenho docente (todas as médias foram superiores a 2,5 na escala de *Likert* e a tendência superior a 50%), para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor, à exceção do

¹⁴ Considera-se a tendência maioritariamente positiva ou negativa, em todos os casos, quando a soma das opiniões dos docentes em cada indicador, dos níveis 1 e 2 ou 3 e 4, é superior à 50% do total das opiniões registadas.

¹⁵ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Nada Importante; 2- Pouco Importante; 3- Bastante Importante; 4- Muito Importante; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante até nada importante a ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar bastante importante até muito importante esta dimensão.

indicador “formação contínua definida pela tutela”, com um valor total negativo de 80,3 % (média de 1,9 na escala de *Likert*).

Acresce salientar que a maioria dos docentes tende a considerar como muito importante que a ADD promova a formação contínua do professor preconizada no modelo de ADD (97,2%), bem como fomenta a reflexão do professor sobre as suas práticas (94,4%), servindo como ferramenta para a melhoria da prestação do docente (93,7%) e incentivo à livre escolha das ações de formação (88%).

Tabela 5. Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor – Indicadores

ENFOQUE GLOBAL	Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
	Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind. Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor	1	2	3	4			
7.20 A formação contínua do professor.	1,4	1,4	33,8	63,4	2,8	97,2	3,6
7.03 Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.	2,1	4,2	33,8	59,9	6,3	93,7	3,5
7.05 Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.	1,4	4,2	36,6	57,7	5,6	94,4	3,5
7.23 A livre escolha das ações de formação.	2,1	9,9	31,0	57,0	12,0	88,0	3,4
7.15 O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	0,7	4,2	48,6	46,5	4,9	95,1	3,4
7.14 A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	0,7	11,3	44,4	43,7	12,0	88,0	3,3
7.21 A formação em cooperação com outros profissionais.	3,5	6,3	46,5	43,7	9,9	90,1	3,3
7.22 A existência de um plano de formação de escola.	1,4	14,8	43,0	40,8	16,2	83,8	3,2
7.27 O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	2,1	11,3	47,9	38,7	13,4	86,6	3,2
7.25 A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.	5,6	7,7	49,3	37,3	13,4	86,6	3,2
7.09 Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.	4,9	20,4	47,9	26,8	25,4	74,6	3,0
7.13 A participação do professor em processos de investigação-ação.	7,0	24,6	45,8	22,5	31,7	68,3	2,8
7.16 A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	6,3	27,5	43,0	23,2	33,8	66,2	2,8
7.26 A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	12,0	33,8	35,2	19,0	45,8	54,2	2,6
7.12 A elaboração de portfólio reflexivo.	12,7	35,2	40,8	11,3	47,9	52,1	2,5
7.24 A formação contínua definida pela tutela.	35,2	45,1	16,2	3,5	80,3	19,7	1,9
MÉDIA GLOBAL	6,2	16,4	40,2	37,2	22,6	77,4	3,1

Após concluir a análise descritiva, efetuou-se um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes quanto à importância da avaliação do desempenho docente (ADD) na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores evidenciados na Tabela 5, correspondentes à Questão 7 do questionário, relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor.

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach¹⁶. O valor de α obtido de 0,811 foi elevado (Tabela 6 do Apêndice X), sendo, por isso, também elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a sua fiabilidade, o que indica que a medida da importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor somando as dezasseis componentes tem fiabilidade interna adequada.

Para determinar a dimensionalidade da escala, realizámos um estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores (Tabelas 7 e 8 e Figura 9 do Apêndice X), utilizando o método da análise de componentes principais.

O KMO¹⁷ de 0,779 mostra que existia uma boa correlação entre os indicadores, pelo que entendemos razoável fazer uma análise fatorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que levou a rejeitar a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade, cujo determinante é igual à 1, o que também indicou que seria legítimo fazer uma análise fatorial.

¹⁶ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005).

¹⁷ A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

Foram extraídos cinco fatores (Tabela 8 do Apêndice X), o que “pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (fatores), que expressam o que existe de comum nas variáveis originais” (Pestana & et al., 2005), os quais explicam 62,1% da variância total. O primeiro fator explica 17,5% da variância, o segundo fator 13,1 %, o terceiro fator 11,4 %, o quarto fator 10,4% e o quinto fator 9,7%. Juntos explicam 62,1% da variabilidade dos dezasseis indicadores associados à ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos professores.

O *scree plot* (Figura 9 do Apêndice X) corroborou a retenção dos cinco fatores com os valores próprios representados em relação ao número de fatores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos fatores denominando-os em função dos indicadores que representavam e tendo por base as designações emergentes da revisão da literatura.

Assim, o fator 1 foi denominado "FAP1-Aprendizagem em comunidades", o fator 2 "FAP2-Melhoria contínua com base na reflexão, o fator 3 "FAP3-Aprendizagem informal, o fator 4 “FAP4-Aprendizagem sistemática e estruturada” e o fator 5“FAP5-Aprendizagem formal”.

A Tabela 9 do Apêndice X ilustra a natureza dos fatores produzidos pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores em cada fator, estando estes pesos correlacionados entre os indicadores e o fator.

De acordo com a mesma tabela, todas as variáveis têm pesos relativamente grandes (superiores a 0,5), contribuindo, desde logo, para definir o fator, pelo que se pode considerar que cada item mede um tipo específico de contribuição e que todos os indicadores estão correlacionados com o respetivo fator. Em suma, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente a importância atribuída pelos docentes aos objetivos do modelo de avaliação do desempenho (ADD), em relação à importância da ADD para a aprendizagem e

promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor.

Observa-se, ainda, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que implica que todos os indicadores contribuem de modo diferente para a definição do fator.

Por outro lado, a Tabela 10 apresenta os cinco factores resultantes da análise fatorial e as respectivas médias na escala de *Likert*, ordenados por ordem decrescente, assim como as médias dos indicadores relacionados com os factores, os quais refletem a importância da ADD para a promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor.

Nessa tabela, o primeiro fator, denominado “FAP1-Aprendizagem em comunidades”, conformado pelos indicadores: “o trabalho colaborativo no seio das comunidades de aprendizagem”; “a elaboração criativa dos materiais pedagógico-didáticos”; “a formação em colaboração com outros profissionais”; “o intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras”; “a colaboração em parcerias com instituições de ensino superior” e “a frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento”, mostra uma média global na escala de *Likert* de 3,1, superior a 2,5, o que indica uma tendência bastante positiva (80%) dos docentes em relação a este fator e aos indicadores que o conformam para a sua aprendizagem

O segundo fator, intitulado “FAP2-Melhoria contínua com base na reflexão”, composto pelos indicadores: “formação contínua do professor”; “uma ADD orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas”; “uma ADD orientada para a melhoria da prestação docente”, apresenta uma média global na escala de *Likert* de 3,5, superior a 2,5, o que julgamos salienta a existência de uma tendência muito positiva (95,1%), em relação a importância deste fator e aos indicadores que o compõem para a aprendizagem do professor.

Tabela 10. Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor – Fatores

ENFOQUE GLOBAL		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de Likert)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor	1	2	3	4	-	+	
7.20	A formação contínua do professor.	1,4	1,4	33,8	63,4	2,8	97,2	3,6
7.03	Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.	2,1	4,2	33,8	59,9	6,3	93,7	3,5
7.05	Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.	1,4	4,2	36,6	57,7	5,6	94,4	3,5
FAP2 - Melhoria continua com base na reflexão		1,6	3,3	34,7	60,3	4,9	95,1	3,5
7.23	A livre escolha das ações de formação.	2,1	9,9	31,0	57,0	12,0	88,0	3,4
7.25	A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.	5,6	7,7	49,3	37,3	13,4	86,6	3,2
7.09	Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.	4,9	20,4	47,9	26,8	25,4	74,6	3,0
FAP3 - Aprendizagem informal.		4,2	12,7	42,7	40,4	16,9	83,1	3,2
7.15	O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	0,7	4,2	48,6	46,5	4,9	95,1	3,4
7.14	A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	0,7	11,3	44,4	43,7	12,0	88,0	3,3
7.21	A formação em cooperação com outros profissionais.	3,5	6,3	46,5	43,7	9,9	90,1	3,3
7.27	O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	2,1	11,3	47,9	38,7	13,4	86,6	3,2
7.16	A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	6,3	27,5	43,0	23,2	33,8	66,2	2,8
7.26	A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	12,0	33,8	35,2	19,0	45,8	54,2	2,6
FAP1 - Aprendizagem em comunidades.		4,2	15,7	44,2	35,8	20,0	80,0	3,1
7.13	A participação do professor em processos de investigação-ação.	7,0	24,6	45,8	22,5	31,7	68,3	2,8
7.12	A elaboração de portfólio reflexivo.	12,7	35,2	40,8	11,3	47,9	52,1	2,5
FAP4 - Aprendizagem sistemática e estruturada.		9,9	29,9	43,3	16,9	39,8	60,2	2,7
7.22	A existência de um plano de formação de escola.	1,4	14,8	43,0	40,8	16,2	83,8	3,2
7.24	A formação contínua definida pela tutela.	35,2	45,1	16,2	3,5	80,3	19,7	1,9
FAP5 - Aprendizagem formal.		18,3	29,9	29,6	22,2	48,2	51,8	2,6

Do mesmo modo, o terceiro fator, apelidado de "FAP3-Aprendizagem informal", que engloba os indicadores: “a livre escolha das ações de formação”; “a formação contínua da responsabilidade do próprio formando” e, ainda, “uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação”, indica uma média global na escala de *Likert* de 3,2 superior a 2,5, o que

evidencia, também, uma tendência bastante positiva (83,1%) sobre a importância atribuída pelos professores a este fator e aos indicadores a ele associados para a sua aprendizagem.

Seguidamente, o quarto fator, designado de "FAP4-Aprendizagem sistemática e estruturada", assinala uma média global na escala de *Likert* de 2,7, superior a 2,5, pelo que inferimos que os docentes tendem a atribuir bastante importância (60,2%) a este fator. Embora valorizem o indicador "a elaboração do portefólio reflexivo", não tendem a considera-lo tão importante como o indicador "participação do professor em processos de investigação-ação".

Por último, o quinto fator, apelidado de "FAP5-Aprendizagem formal", regista uma média global na escala de *Likert* de 2,6, superior a 2,5, facto que, embora indique haver uma tendência bastante positiva (51,8%) do fator para a aprendizagem dos docentes, denota, simultaneamente, que os professores tendem a valorizar, de forma completamente antagónica, os indicadores nele agupados, evidenciando como bastante importante "a existência de um plano de formação da escola", apelidando, contudo, "a formação contínua definida pela tutela" como nada importante para a sua aprendizagem.

No intuito de conhecer a opinião dos professores sobre a importância da ADD na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B.

Tal como ilustrado na Figura 10, os docentes até aos 7 anos de serviço e entre os 25 e os 35 anos de serviço convergem no que se refere à importância da aprendizagem em comunidades, preconizada no âmbito da ADD, para a melhoria dos seus saberes profissionais, sendo os docentes mais experientes, com mais de 35 anos de serviço, claramente, os menos recetivos. Os docentes entre 8 e os 25 anos de serviço não atribuem importância a aprendizagem em comunidades.

Igualmente, a Figura 11 evidencia que apenas os professores no início e no fim da carreira (até aos 7 anos e com mais de 35 anos de serviço, respetivamente) concordam com a melhoria contínua baseada na reflexão como indicador positivo para a aprendizagem dos mesmos, enquanto os professores que estão no meio da carreira (entre os 8 e os 35 anos de serviço) tendem a discordar.

Seguidamente, a Figura 12 ilustra, de forma clara, a discordância dos professores mais novos (até 7 anos de serviço), enquanto os mais velhos (dos 8 anos até mais de 35 anos de serviço) consideram a aprendizagem informal um aspeto fundamental para a melhoria da sua aprendizagem.

Adicionalmente, a Figura 13 espelha que os professores mais experientes, a partir dos 25 anos de serviço até ao fim da carreira, estão de acordo com a aprendizagem sistemática e estruturada, com impacto positivo na melhoria da aprendizagem e dos saberes profissionais do professor, enquanto os mais novos (até aos 25 anos de serviço) não a consideram assim tão relevante.

Para terminar, a Figura 14 demonstra a importância da formação formal no início da carreira docente (até aos 7 anos de serviço), para a aprendizagem do professor, passando a ser menos importante, até marcadamente nada importante, na fase final da carreira (mais de 35 anos de serviço).

Figura 10. ADD e a aprendizagem em comunidades, em função dos anos de serviço

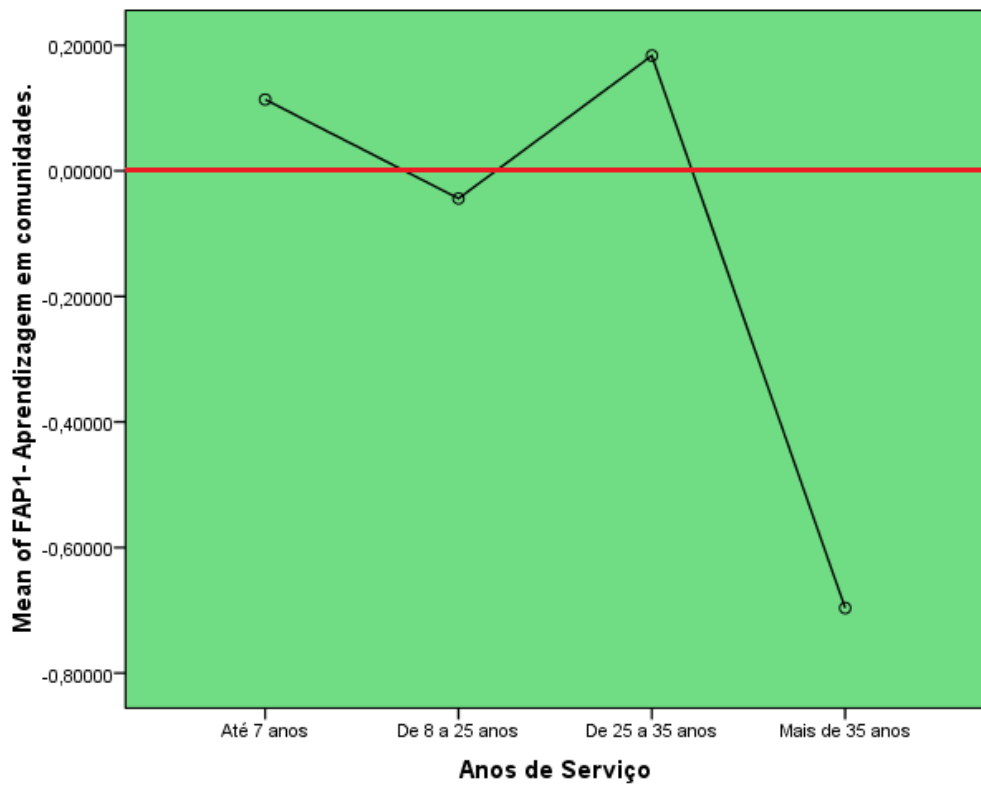


Figura 11. ADD para a melhoria contínua com base na reflexão, em função dos anos de serviço

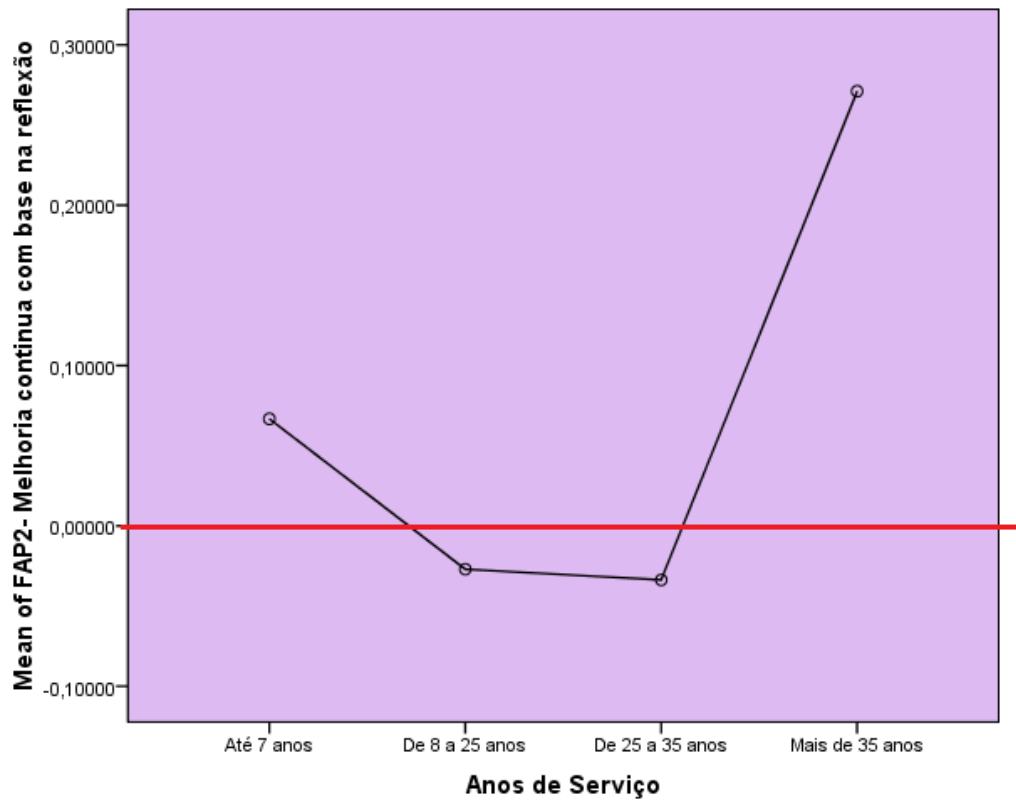


Figura 12. ADD e a aprendizagem informal, em função dos anos de serviço

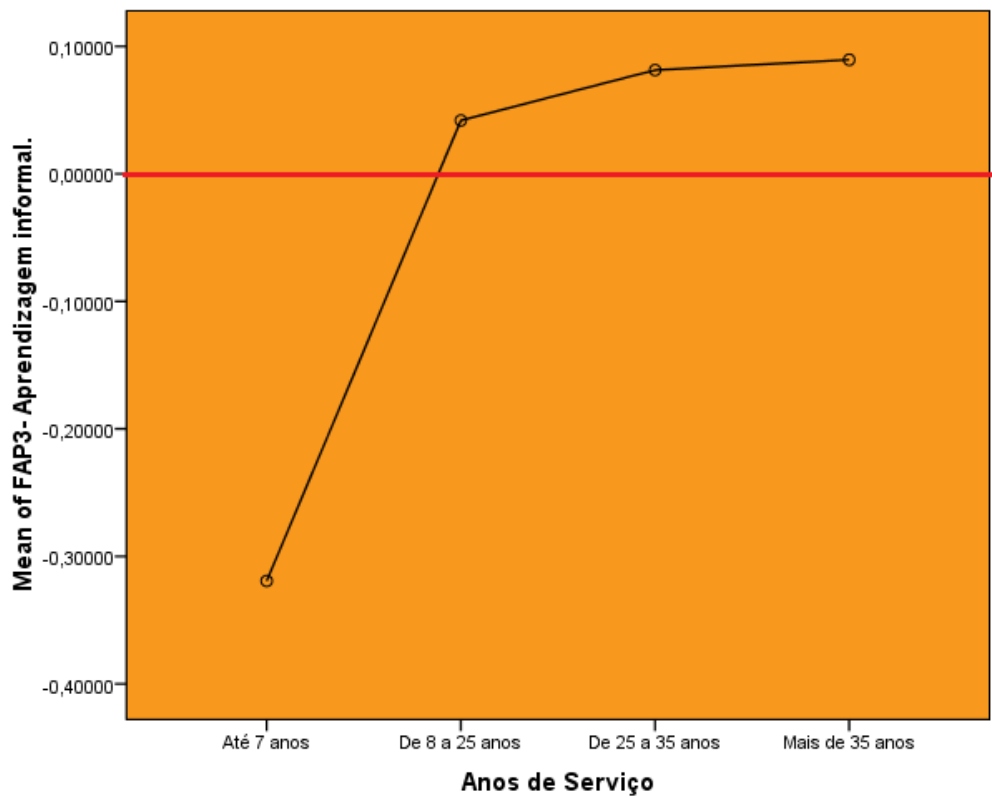


Figura 13. ADD para uma aprendizagem sistemática e estruturada, em função dos anos de serviço

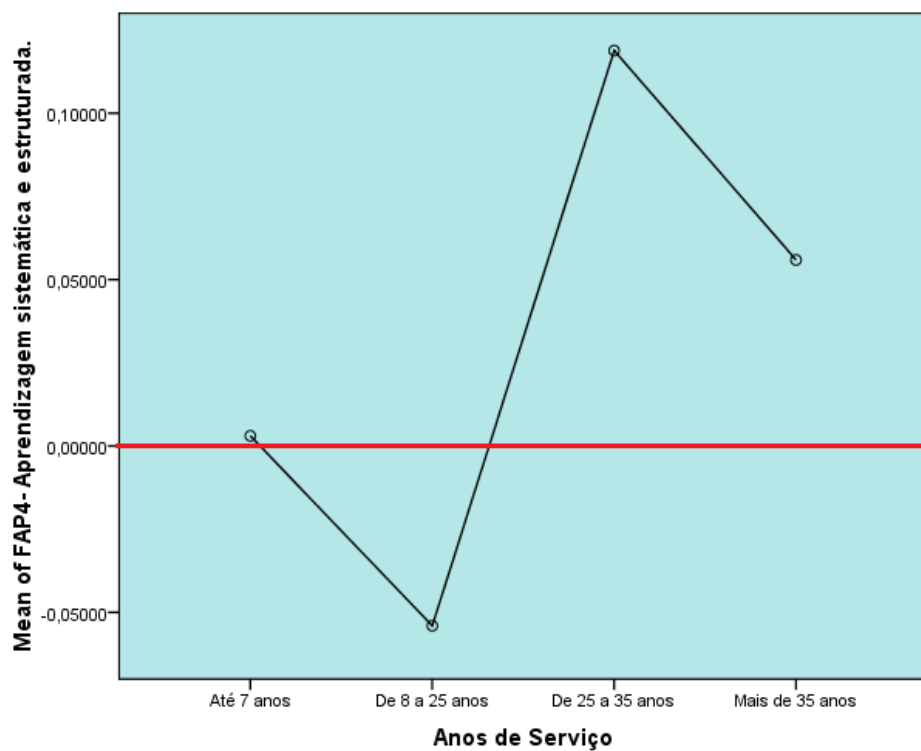
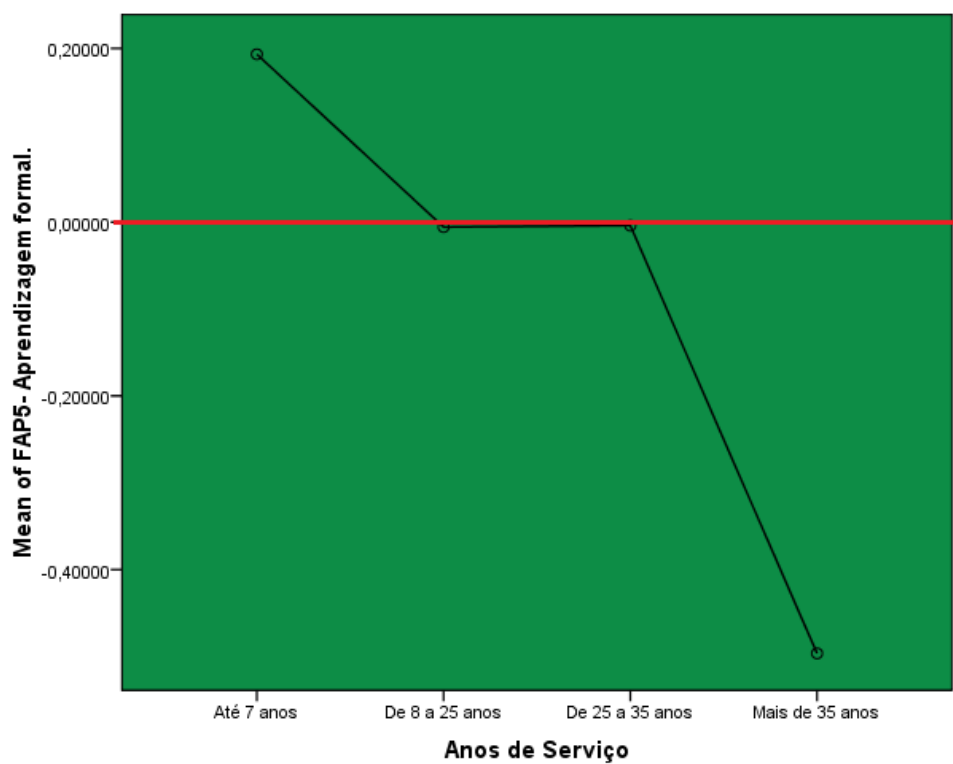


Figura 14. A ADD e a aprendizagem formal, em função dos anos de serviço



4.1.2.2. Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Na Tabela 11 são apresentadas as frequências relativas, a tendência, assim como a média expressa na escala de *Likert*¹⁸ das respostas dos docentes questionados sobre a importância que estes atribuem a ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Tabela 11. Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores

ENFOQUE GLOBAL		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4			
7.01	Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional.	2,1	8,5	52,8	36,6	10,6	89,4	3,2
7.17	A existência de padrões de desempenho nacionais.	9,2	24,6	46,5	19,7	33,8	66,2	2,8
7.11	A existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	11,3	23,2	47,9	17,6	34,5	65,5	2,7
7.10	A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	13,4	27,5	45,8	13,4	40,8	59,2	2,6
7.06	Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.	16,2	31,7	37,3	14,8	47,9	52,1	2,5
7.07	Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.	16,9	32,4	34,5	16,2	49,3	50,7	2,5
7.08	Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.	14,8	38,0	31,0	16,2	52,8	47,2	2,5
7.04	Uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a prestação de contas.	10,6	43,0	38,0	8,5	53,5	46,5	2,4
7.19	O alargamento dos ciclos de avaliação.	19,0	37,3	30,3	13,4	56,3	43,7	2,4
7.02	Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras.	11,3	53,5	26,1	9,2	64,8	35,2	2,3
7.18	A existência de quotas.	73,2	18,3	5,6	2,8	91,5	8,5	1,4
MÉDIA GLOBAL		18,0	30,7	36,0	15,3	48,7	51,3	2,5

Tal como ilustra a tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores foi de 2,5 na escala de *Likert*, verifica-se que os docentes tendem a atribuir

¹⁸ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Nada Importante; 2- Pouco Importante; 3- Bastante Importante; 4- Muito Importante; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante até nada importante o ADD para o DPP, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar bastante importante até muito importante a ADD para o DPP.

bastante importância (51,3%) à existência de um sistema de avaliação de desempenho docente.

Na mesma tabela, verifica-se a tendência da maioria dos docentes em atribuir bastante importância¹⁹ a uma ADD orientada para identificar as necessidades de desenvolvimento profissional (89,4%), quando baseada em padrões de desempenho nacionais (66,7%), à existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno (65,5%), à supervisão por avaliadores internos da escola (59,6%) e à avaliação efetuada por avaliadores internos (52,1%) ou pelos pares (50,7%).

Contrariamente, a maioria dos docentes tende a atribuir pouca importância à ADD para o DPP quando a mesma é efetuada por um avaliador externo (52,8%), com o objetivo de prestação de contas (53,5%), com ciclos de avaliação alargados (56,3%), bem como para a gestão das carreiras (64,8%) e nenhuma importância²⁰ à existência de quotas (91,5%).

Após concluir a análise descritiva, efetuou-se um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes quanto à importância da avaliação do desempenho docente (ADD) para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores apresentados na Tabela 11, correspondentes à Questão 7 do Questionário, relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach²¹. O valor de α obtido de 0,723 foi elevado (Tabela 12 do Apêndice X), sendo por isso, também elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a

¹⁹ Todas as médias foram superiores a 2,5 na escala de *Likert* e com uma tendência positiva superior a 50%.

²⁰ Todas as médias foram inferiores à 2,5 na escala de *Likert* e com uma tendência negativa superior a 50%.

²¹ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana & Gageiro, 2005).

sua fiabilidade, o que indica que a medida da importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) somando as onze componentes tem fiabilidade interna adequada.

O estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores (Tabelas 13 e 14 e Figura 15 do Apêndice X), utilizando o método da análise de componentes principais apresenta um KMO²² de 0,701, o que mostra que havia uma boa correlação entre os indicadores, o que valida a realização da análise fatorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que também indica que é válido fazer uma análise fatorial.

Foram extraídos quatro fatores, os quais explicam 65.1% da variância total.

O primeiro fator explica 29% da variância, o segundo fator 15,1%, o terceiro fator 10,6% e o quarto fator 10,4%. Juntos explicam 65,1% da variabilidade dos 11 indicadores correspondentes à importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

O *scree plot* (Figura 15 do Apêndice X) confirma a retenção dos quatro fatores com os valores próprios representados em relação ao número de fatores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos fatores denominando-os em função dos indicadores que representam, tendo por base as designações emergentes da revisão da literatura.

A Tabela 15 no Apêndice X ilustra a natureza dos fatores produzidos pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores em cada fator, estando estes pesos correlacionados entre os indicadores e o fator.

De acordo com a Tabela 15, todas as variáveis têm pesos relativamente grandes, contribuindo, desde logo, para definir o fator, pelo que se pode considerar que cada item mede

²² A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

um tipo específico de contribuição e que todos os indicadores estão correlacionados com o respetivo fator. Em suma, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente a importância atribuída pelos docentes aos objetivos do modelo de avaliação do desempenho (ADD), em relação à importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor.


Observa-se, ainda, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que implica que todos os indicadores contribuem de modo diferente para a definição do fator.

Em seguida, a Tabela 16 apresenta os quatro fatores resultantes da análise fatorial e as respetivas médias na escala de *Likert*, ordenados por ordem decrescente, assim como as médias dos indicadores relacionados com os fatores, as quais refletem a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

O primeiro fator, denominado “FDP1-Supervisão/*Coaching* no âmbito da ADD”, apresenta uma média global na escala de *Likert* de 2,6, superior a 2,5, facto que, embora indique haver uma tendência bastante positiva (56,3%) do fator para o desenvolvimento profissional do professor (DPP), denota, simultaneamente, que os professores tendem a valorizar, de forma diferente, os indicadores nele agupados, evidenciando como bastante importante “a existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno”, bem como “a existência de supervisão a cargo do avaliador interno”, apelidando, contudo, o alargamento dos ciclos de avaliação” como pouco importante para o seu DPP.

Seguidamente, o segundo fator, designado de “FDP2-Intervenientes da ADD”, assinala uma média global na escala de *Likert* de 2,5, pelo que se pode inferir, que os docentes, de um modo geral, denotam indefinição (50%) quanto à importância de quem os avalia, dado que tendem a considerar bastante importantes os indicadores “uma avaliação de desempenho realizada pelos elementos internos da escola” e “uma avaliação de desempenho realizada pelos pares”, não obstante o indicador “uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo” é apelidada de pouco importante.

Tabela 16. Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Fatores

ENFOQUE GLOBAL		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de Likert)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4	-	+	
7.1	Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional.	2,1	8,5	52,8	36,6	10,6	89,4	3,2
7.17	A existência de padrões de desempenho nacionais.	9,2	24,6	46,5	19,7	33,8	66,2	2,8
7.4	Uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a prestação de contas.	10,6	43,0	38,0	8,5	53,5	46,5	2,4
FDP3	Finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais.	7,3	25,4	45,8	21,6	32,6	67,4	2,8
7.11	A existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	11,3	23,2	47,9	17,6	34,5	65,5	2,7
7.10	A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	13,4	27,5	45,8	13,4	40,8	59,6	2,6
7.19	O alargamento dos ciclos de avaliação.	19,0	37,3	30,3	13,4	56,3	43,7	2,4
FDP1 - Supervisão/Coaching no âmbito da ADD.		14,6	29,3	41,3	14,8	43,9	56,3	2,6
7.6	Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.	16,2	31,7	37,3	14,8	47,9	52,1	2,5
7.7	Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.	16,9	32,4	34,5	16,2	49,3	50,7	2,5
7.8	Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.	14,8	38,0	31,0	16,2	52,8	47,2	2,5
FAP2 - Intervenientes na ADD.		16,0	34,0	34,3	15,7	50,0	50,0	2,5
7.2	Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras.	11,3	53,5	26,1	9,2	64,8	35,2	2,3
7.18	A existência de quotas.	73,2	18,3	5,6	2,8	91,5	8,5	1,4
FDP4 - ADD para gestão das carreiras baseada em quotas.		42,3	35,9	15,9	6,0	78,1	21,9	1,9

Adicionalmente, o terceiro fator, intitulado de " FDP3-Finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais", indica uma média na escala de *Likert* de 2,8, superior a 2,5, o que evidencia uma tendência bastante positiva (67,4%) sobre a importância atribuída pelos professores a este fator, dado que tendem a considerar bastante importantes os indicadores: “uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional” e “a existência de padrões de desempenho nacionais”, porém o indicador “uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a prestação de contas” é qualificado como não importante.

Para terminar, o quarto fator, apelidado de “FDP4-ADD para gestão das carreiras baseada em quotas”, regista uma média global na escala de *Likert* de 1,9, inferior a 2,5, facto que denota haver uma tendência bastante negativa (78,1%) do fator, na opinião dos docentes, sendo considerado o fator e os indicadores que o compõem, designadamente: “uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras” e “a existência de quotas”, pouco importantes para o seu DPP.

No sentido de conhecer a opinião dos professores sobre a importância da ADD para o desenvolvimento profissional, em função dos anos de serviço, à semelhança do procedimento no capítulo anterior, aplicou-se a cada um dos fatores o teste *Post-hoc* Tukey B.

A Figura 16 mostra que apenas os professores no início da carreira (até aos 7 anos de serviço) tendem a considerar irrelevante a ADD baseada em padrões de desempenho nacionais. No entanto, com o passar dos anos, até aos 25 anos de serviço, os professores tendem a atribuir cada vez mais importância a este aspeto. Todavia, a partir dos 25 até aos 35 anos de serviço os professores tendem, novamente, a considerar este aspeto menos importante, voltando este aspeto a adquirir maior relevância após os 35 anos de serviço.

Igualmente, a Figura 17 apresenta os seguintes resultados: os docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço tendem a ser pouco recetivos à supervisão/*coaching* por parte de um avaliador interno no intuito de fomentar o seu desenvolvimento profissional. Porém, os mais recetivos são os professores no início da carreira até aos 7 anos e entre os 26 e os 35 anos de serviço. No entanto, para os professores no final da carreira (mais de 35 anos de serviço) este fator tende a ser irrelevante.

Figura 16. Finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais, em função dos anos de serviço

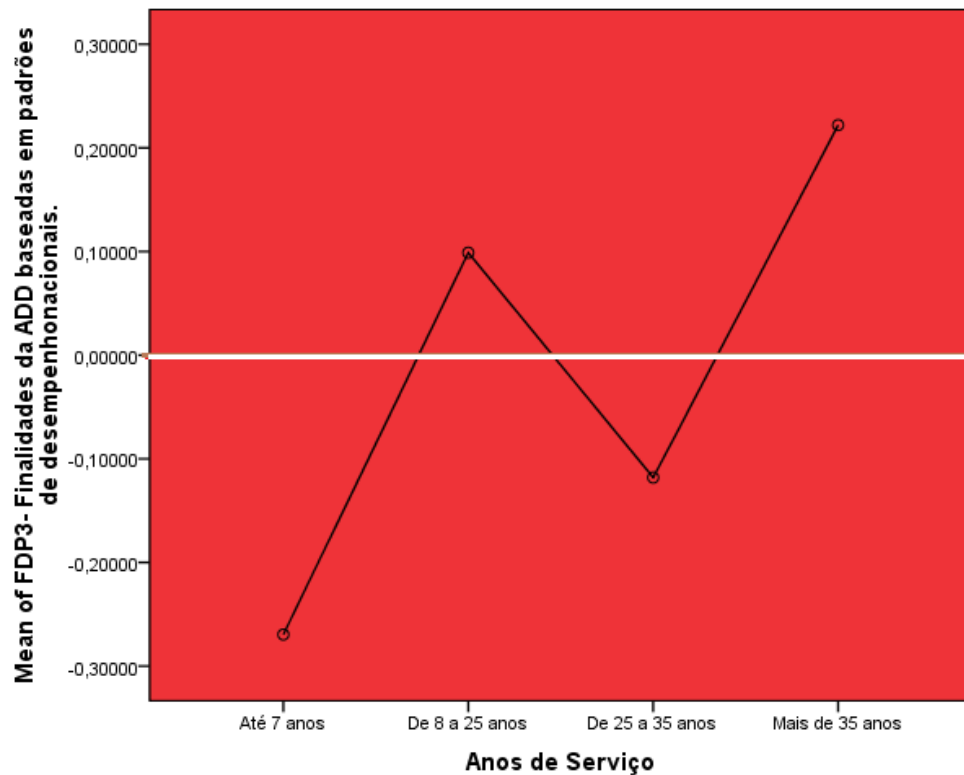
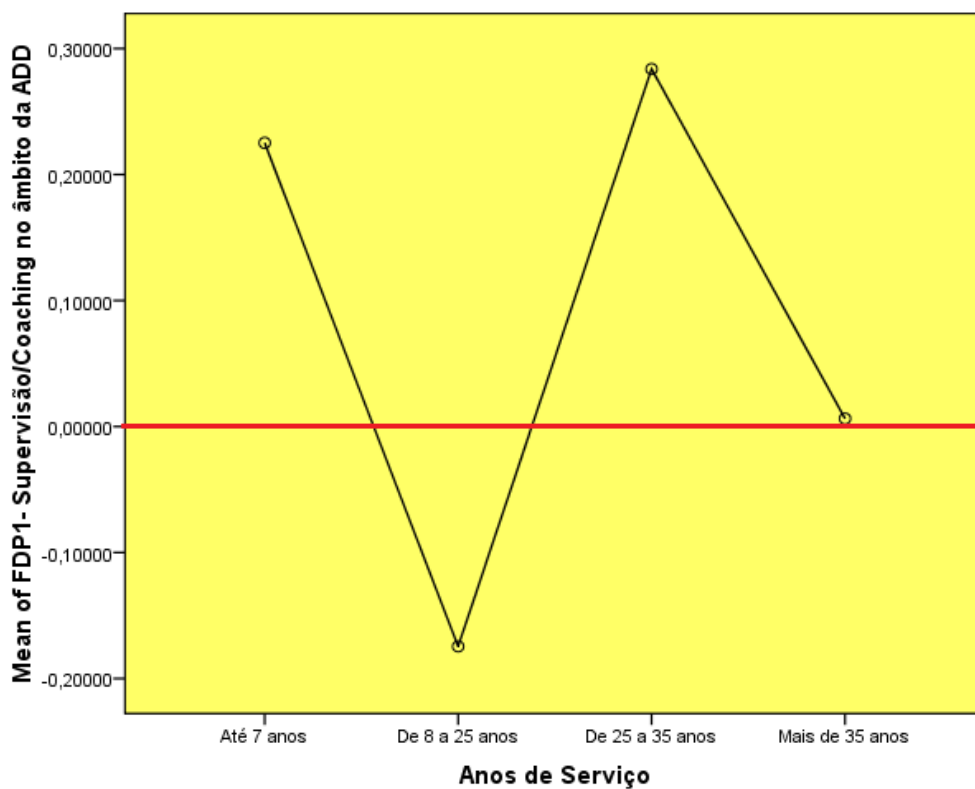
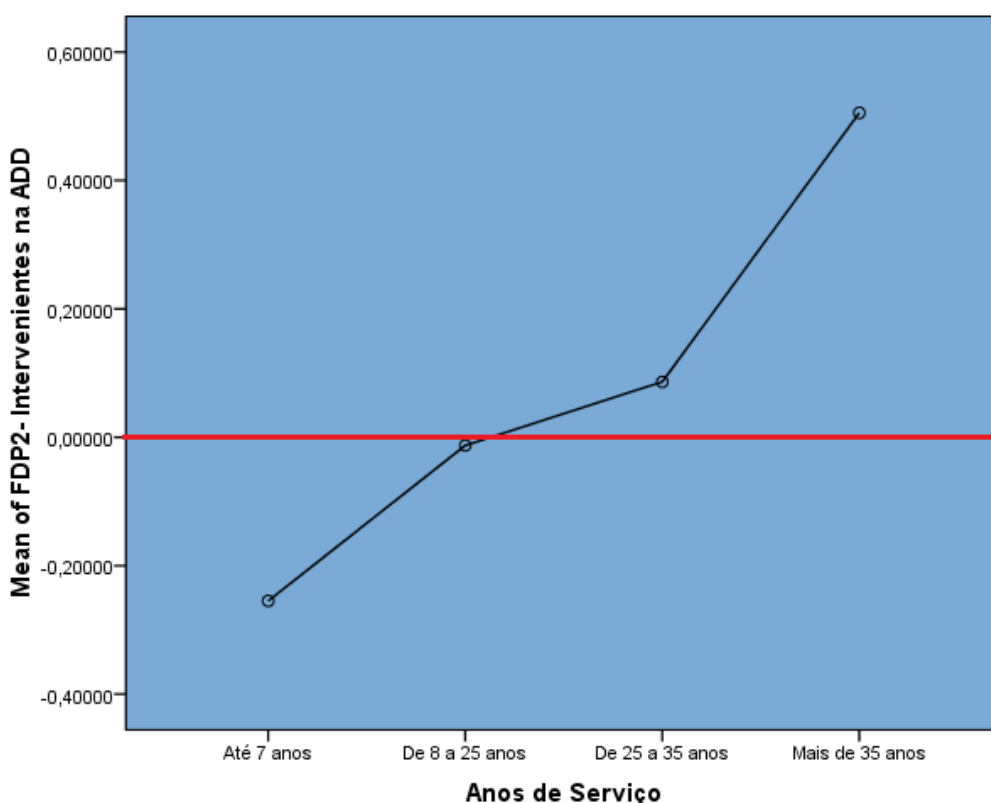


Figura 17. Importância da supervisão/ coaching do avaliador interno para o DPP, em função dos anos de serviço



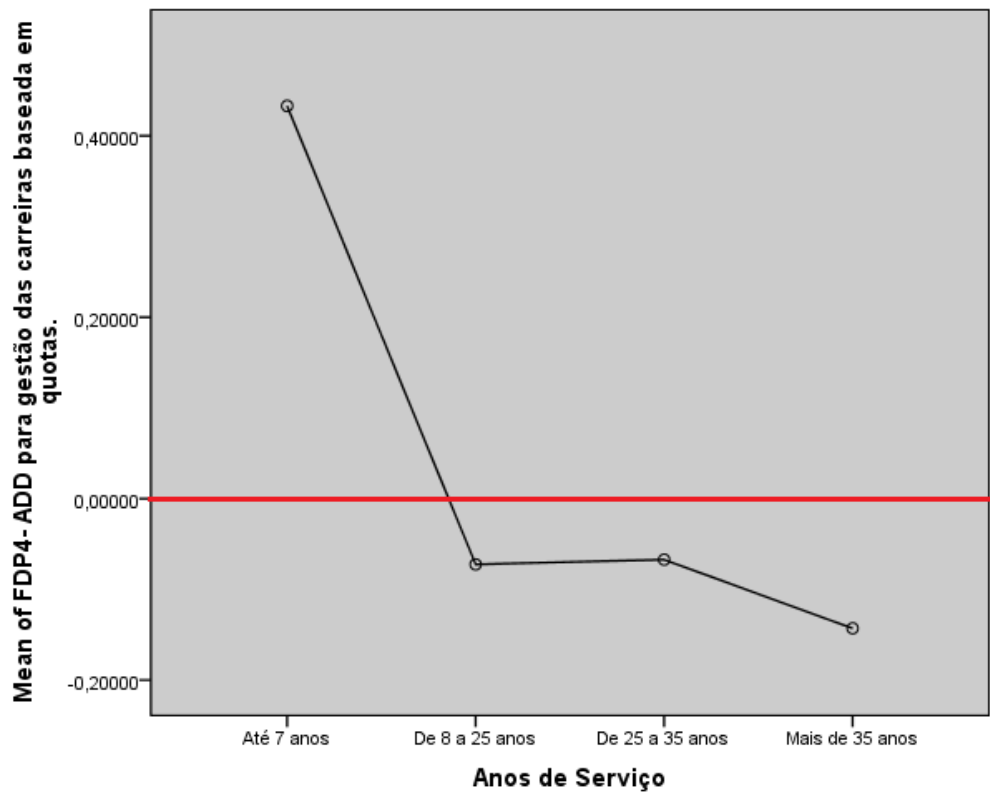
Seguidamente, os resultados sobre o perfil e competência dos intervenientes que realizam a avaliação, ilustrados na Figura 18, atestam que apenas os professores no início da carreira tendem a considerar indiferente para o DPP quem realiza a avaliação de desempenho, contudo, com o passar dos anos, os professores atribuem cada vez mais importância a este aspeto, o qual se torna mesmo marcadamente importante na fase final da carreira (mais de 35 anos de serviço).

Figura 18. Importância dos intervenientes na realização da ADD para o DPP, em função dos anos de serviço



Por último, a Figura 19 mostra que apenas os professores no início da carreira (até aos 7 anos de serviço) consideram a ADD orientada para a gestão das carreiras, com base na existência de quotas, bastante positiva para o desenvolvimento profissional. Os professores com mais de anos de serviço opinam, precisamente, o contrário.

Figura 19. ADD para a gestão das carreiras com base na existência de quotas, em função dos anos de serviço



4.1.3. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor (DPP)

O objetivo desta secção consiste em examinar, separadamente, o grau de importância dos indicadores consubstanciados na revisão da literatura, relacionados com a autoavaliação no processo de avaliação de desempenho docente (ADD), em termos da sua importância no sentido de facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor, assim como dos indicadores igualmente relacionados com o desenvolvimento profissional do professor.

Neste âmbito, procedeu-se, à semelhança das secções anteriores, em primeiro lugar, à reordenação dos indicadores, descrevendo em ambos os estudos os resultados obtidos diretamente do questionário, para, posteriormente, efetuar uma análise fatorial e, assim através de grupos homogéneos de indicadores, de significado comum, reduzir o número de dimensões necessárias com o intuito de analisar as respostas dos docentes inquiridos sobre a importância da autoavaliação no atual modelo de ADD para facilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores. Deste modo, procurou-se explicar os resultados obtidos com um mínimo de dimensões retirando o máximo de informação contida nos dados.

4.1.3.1. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente vigente, para facilitar a aprendizagem e a promoção dos saberes profissionais

Na Tabela 17 são apresentadas as frequências relativas, a tendência, assim como a média expressa na escala de *Likert*²³ das respostas dos docentes questionados sobre a importância que estes atribuem à autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Tabela 17. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e a promoção dos saberes profissionais do professor – Indicadores

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Não Facilita	←	→	Facilita Muito	-	+	
Ind.	Importância da autoavaliação, no modelo de ADD vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor	1	2	3	4	-	+	
8.06	O sentido de profissionalismo do professor.	0,7	1,4	31,7	66,2	2,1	97,9	3,6
8.05	A responsabilidade e autonomia do professor.	0,7	2,1	36,6	60,6	2,8	97,2	3,6
8.08	A receptividade à mudança por parte do professor.	0,7	3,5	47,2	48,6	4,2	95,8	3,4
8.04	A maturidade ética e deontológica do professor.	0,7	4,9	45,8	48,6	5,6	94,4	3,4
8.03	As capacidades comunicacionais do professor.	0,0	4,2	52,8	43,0	4,2	95,8	3,4
8.01	As competências de reflexividade do professor.	0,7	5,6	52,8	40,8	6,3	93,7	3,3
8.02	O balanço crítico sistemático das atividades realizadas.	0,7	4,2	58,5	36,6	4,9	95,1	3,3
8.10	A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo.	0,7	15,5	62,0	21,8	16,2	83,8	3,0
MÉDIA		0,6	5,2	48,4	45,8	5,8	94,2	3,4

Tal como ilustrado nessa tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores é de 3,4 na escala de *Likert*, verifica-se que os docentes atribuíram uma

²³ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Não Facilita; 2- Facilita Pouco; 3- Facilita Bastante; 4- Facilita Muito; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante a autoavaliação preconizada pela ADD no sentido de facilitar pouco até não facilitar a aprendizagem dos docentes, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar importante a autoavaliação porque facilita bastante até facilita muito a aprendizagem.

importância inequívoca (94,2%) à autoavaliação preconizada na ADD, no sentido de facilitar muito a aprendizagem e a promoção dos saberes profissionais do professor.

Acresce salientar que a maioria dos docentes tendem a considerar que a autoavaliação facilita muito o sentido de profissionalismo do professor (97,9%), bem como a responsabilidade e a autonomia do professor (97,2%).

Uma vez concluída a análise descritiva, procedeu-se a um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes quanto à importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores elencados na Tabela 17, correspondentes à Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach²⁴. O valor de α obtido de 0,837 foi elevado (Tabela 18 do Apêndice X), sendo, por isso, também elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a sua fiabilidade, o que indica que a medida da importância da autoavaliação no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), como facilitador da aprendizagem e da promoção dos saberes profissionais do professor, somando as oito componentes, tem fiabilidade interna adequada.

Para determinar a dimensionalidade da escala (Tabelas 19 e 20 e Figura 20 do Apêndice X), realizámos um estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores, utilizando o método da análise de componentes principais.

²⁴ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores.: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana & Gageiro, 2005).

O KMO²⁵ de 0,801 mostra que existia uma boa correlação entre os indicadores, pelo que entendemos razoável fazer uma análise fatorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que também indicou que seria legítimo fazer uma análise fatorial.

Foram extraídos dois fatores, os quais explicam 62,36% da variância total.

O primeiro fator explica 36,41% da variância e o segundo fator 25,95%. Juntos explicam 62,36% da variabilidade dos indicadores associados à importância da autoavaliação no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), como facilitador da aprendizagem e da promoção dos saberes profissionais do professor.

O *scree plot* (Figura 20 do Apêndice X) corrobora a retenção dos dois fatores com os valores próprios representados em relação ao número de fatores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos fatores denominando-os em função dos indicadores que representam, com base nas designações emergentes da revisão da literatura.

Assim, o fator 1 foi denominado "AUT1-Aspetos Éticos e Deontológicos" e o fator 2 "AUT2-Aspetos Atitudinais".

A Tabela 21 no Apêndice X ilustra a natureza dos fatores produzidos pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores em cada fator, estando estes pesos correlacionados entre os indicadores e o fator.

De acordo com a tabela 21, todas as variáveis têm pesos relativamente grandes, contribuindo, desde logo, para definir o fator, pelo que se pode considerar que cada item mede um tipo específico de contribuição e que todos os indicadores estão correlacionados com o respetivo fator. Em suma, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente a importância atribuída pelos docentes aos objetivos do modelo de avaliação do desempenho

²⁵ Tabela 18 no Apêndice X. Análise fatorial: Tabelas e figuras: A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

(ADD), em relação à importância da autoavaliação no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Observa-se, ainda, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que implica que todos os indicadores contribuem de modo diferente para a definição do fator.

Conseqüentemente, a Tabela 22 apresenta as médias dos indicadores relacionados com os respectivos fatores, os quais refletem a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Tabela 22. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais – Fatores

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de Likert)
		Não Facilita			Facilita Muito	-	+	
Ind.	Importância da autoavaliação, no modelo de ADD vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor	1	2	3	4			
8.06	O sentido de profissionalismo do professor.	0,7	1,4	31,7	66,2	2,1	97,9	3,6
8.05	A responsabilidade e autonomia do professor.	0,7	2,1	36,6	60,6	2,8	97,2	3,6
8.08	A receptividade à mudança por parte do professor.	0,7	3,5	47,2	48,6	4,2	95,8	3,4
8.04	A maturidade ética e deontológica do professor.	0,7	4,9	45,8	48,6	5,6	94,4	3,4
8.03	As capacidades comunicacionais do professor.	0,0	4,2	52,8	43,0	4,2	95,8	3,4
AUT1 - Aspectos éticos e deontológicos		0,6	3,2	42,8	53,4	3,8	96,2	3,5
8.01	As competências de reflexividade do professor.	0,7	5,6	52,8	40,8	6,3	93,7	3,3
8.02	O balanço crítico sistemático das atividades realizadas.	0,7	4,2	58,5	36,6	4,9	95,1	3,3
8.10	A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo.	0,7	15,5	62,0	21,8	16,2	83,8	3,0
AUT2 - Aspectos atitudinais		0,7	8,5	57,7	33,1	9,2	90,8	3,2

Nessa tabela, o primeiro fator, denominado “AUT1- Aspectos Éticos e Deontológicos”, composto pelos indicadores: “o sentido de profissionalismo do professor”; “a responsabilidade e autonomia do professor”; “a receptividade à mudança por parte do professor”; “a maturidade ética e deontológica do professor” e “as capacidades comunicacionais do professor”, indica

uma média global na escala de *Likert* de 3,5, superior a 2,5, o que denota uma tendência muito positiva (96,2%) dos docentes em relação a este fator e aos indicadores que o conformam, para facilitar muito a sua aprendizagem.

O segundo fator, intitulado " AUT2-Aspetos Atitudinais", constituído posto pelos indicadores: "as competências de reflexividade do professor"; "o balanço crítico sistemático das atividades realizadas"; "uma ADD orientada para a melhoria da prestação docente", "A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo", apresenta uma média global na escala de *Likert* de 3,2, superior a 2,5, o que julgamos salientar a existência de uma tendência bastante positiva (90,8%), em relação a importância deste fator e aos indicadores que o compõem, no sentido de facilitar bastante a aprendizagem do professor.

Com a finalidade de melhor escrutinar a opinião dos docentes em relação à importância da ADD para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B.

Tal como ilustrado na Figura 21, os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, assim como os docentes que se encontram no fim da carreira, com mais de 35 anos de serviço, tendem a ser mais recetivos, no que se refere aos aspetos éticos e deontológicos preconizados no modelo de ADD para facilitar a aprendizagem do professor, enquanto os docentes no meio da carreira manifestam ser menos recetivos.

Por último, a Figura 22 ilustra a opinião dos professores até aos 25 anos de serviço, os quais consideram negativa a ADD orientada para o desenvolvimento dos aspetos atitudinais, contrariamente os professores com mais anos de serviço, apresentam uma opinião positiva, no atinente à importância deste fator, no sentido de facilitar a aprendizagem do professor.

Figura 21. Aspectos éticos e deontológicos preconizados no modelo de ADD, em função dos anos de serviço

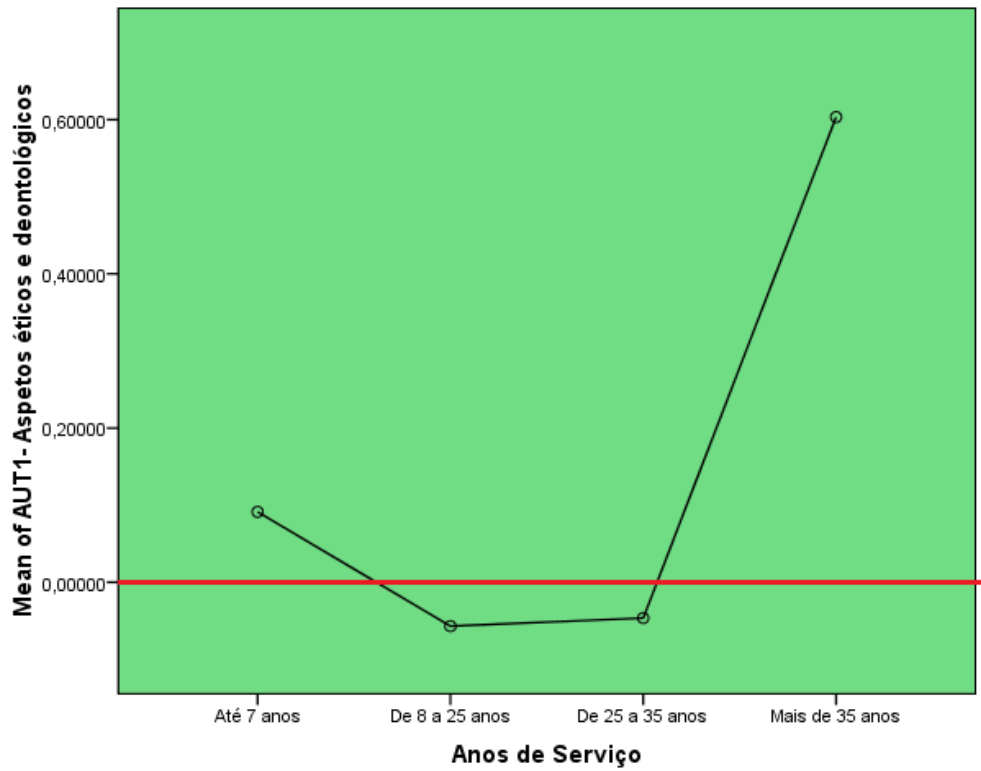
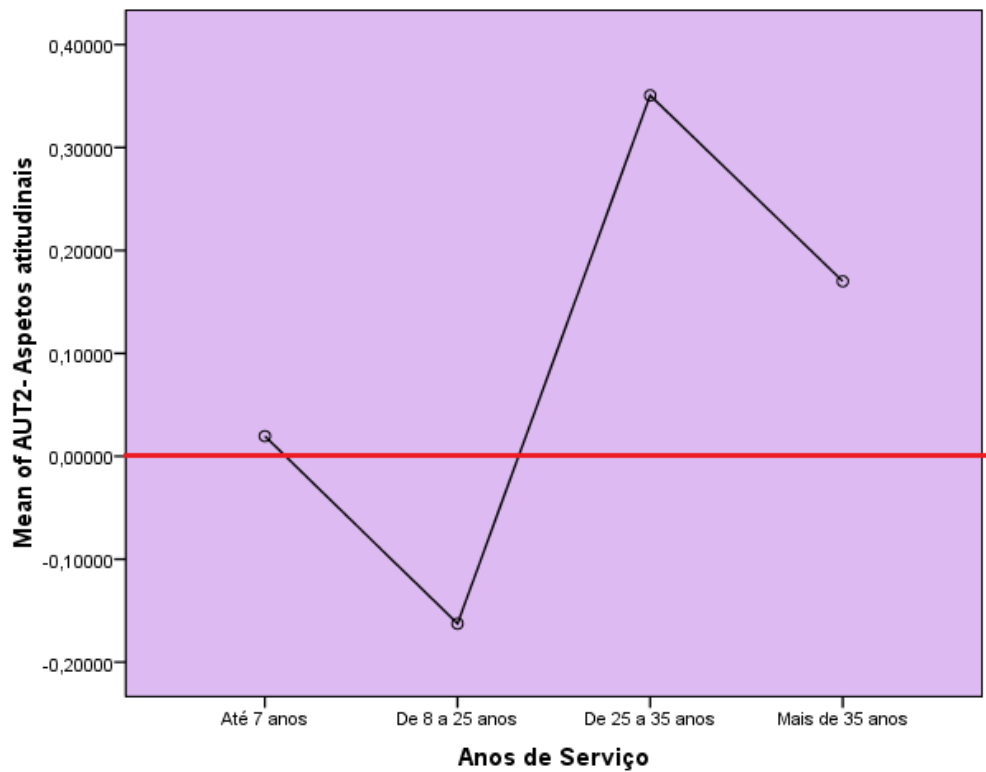


Figura 22. Aspectos atitudinais da autoavaliação, em função dos anos de serviço



4.1.3.2. Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Na Tabela 23 estão ilustradas as frequências relativas, a tendência, assim como a média expressa na escala de *Likert*²⁶ das respostas dos docentes questionados sobre a importância que estes atribuem à autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor.

Tal como ilustrado na Tabela 23, a maioria dos docentes tende a considerar como indicadores importantes, no sentido de facilitar bastante o DPP, “o cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola” (valor total positivo de 62%) e “o recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas” (valor total positivo de 59,9%).

Tabela 23. Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Não Facilita	←	→	Facilita Muito	-	+	
Ind.	Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4	-	+	
8.11	O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	7,0	31,0	51,4	10,6	38,0	62,0	2,7
8.09	O recurso à fichas de autoavaliação pré-definidas.	6,3	33,8	53,5	6,3	40,1	59,9	2,6
8.07	A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	12,7	31,0	45,1	11,3	43,7	56,3	2,5
MÉDIA		8,7	31,9	50,0	9,4	40,6	59,4	2,6

Tal como ilustra a tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores na escala de *Likert* é de 2,6, superior a 2,5, verifica-se que os docentes tendem a atribuir bastante importância (59,43%) à autoavaliação do modelo ADD para facilitar o DPP.

²⁶ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Não Facilita; 2- Facilita Pouco; 3- Facilita Bastante; 4- Facilita Muito; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante a autoavaliação preconizada pela ADD no sentido de facilitar pouco até não facilitar o DPP, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar importante a autoavaliação porque facilita bastante até facilita muito o DPP.

Na mesma tabela, evidencia-se a tendência da maioria dos docentes em atribuir bastante importância²⁷ ao cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola (62%), ao recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas (59,9%), tendendo a atribuir menor importância à elaboração do relatório anual de autoavaliação (56,3%), no sentido de facilitar o seu desenvolvimento profissional.

Após concluir a análise descritiva, efetuou-se um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes quanto à importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o DPP.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores assinalados na Tabela 23, correspondentes à Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor.

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach²⁸. O valor de α obtido de 0,645 foi relativamente fraco (Tabela 24 do Apêndice X), sendo, por isso, relativamente razoável a consistência interna, o que indica que a medida da importância global atribuída pelos docentes à autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o DPP, resultante da soma dos três indicadores, tem uma fiabilidade interna razoavelmente adequada.

Para determinar a dimensionalidade da escala, realizámos um estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores (Tabela 25 e 26 e Figura 23 do Apêndice X), utilizando o método da análise de componentes principais.

²⁷ Todas as médias foram superiores a 2,5 na escala de *Likert* e com uma tendência positiva superior a 50%.

²⁸ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana & Gageiro, 2005).

O KMO²⁹ de 0,625 mostra que há uma correlação razoável entre os indicadores e, para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, justificando, assim, a realização da análise fatorial.

A análise fatorial encontrou apenas um fator para explicar as correlações entre os três indicadores, chamado de "AUT3- Aspetos Formais". A tabela 26 no Apêndice X indica-nos que este fator explica aproximadamente 58,73% da variância total no conjunto dos três indicadores analisados.

O *scree plot* (Figura 23 no Apêndice X) corrobora a retenção de um único fator com um valor próprio superior a 1.

A Tabela 27 no Apêndice X explicita a natureza do fator produzido pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores no fator e estes pesos correlacionados entre os indicadores e o fator. Pode ver-se que todas as variáveis têm pesos relativamente grandes, pelo que se considera que cada item mede um tipo específico de contribuição e que todos os indicadores estão correlacionados com o fator; portanto, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente a importância atribuída pelos docentes a autoavaliação no modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor.

Observa-se, também, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que, desde logo, implica que os indicadores não contribuem de igual modo para a definição do fator, embora todos tenham a sua contribuição.

Consequentemente, a Tabela 28 apresenta as médias dos indicadores relacionados com este fator, o qual espelha a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar o DPP.

²⁹ A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, et al., 2005).

Nessa tabela, o fator, denominado “AUT3-aspetos formais”, composto pelos indicadores: “o cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola”; “o recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas” e “elaboração do relatório anual de autoavaliação”, assinala uma média global na escala de *Likert* de 2,6, superior a 2,5, o que indica uma tendência bastante positiva (59,4%) dos docentes em relação a este fator e aos indicadores que o conformam para facilitar muito o seu desenvolvimento profissional.

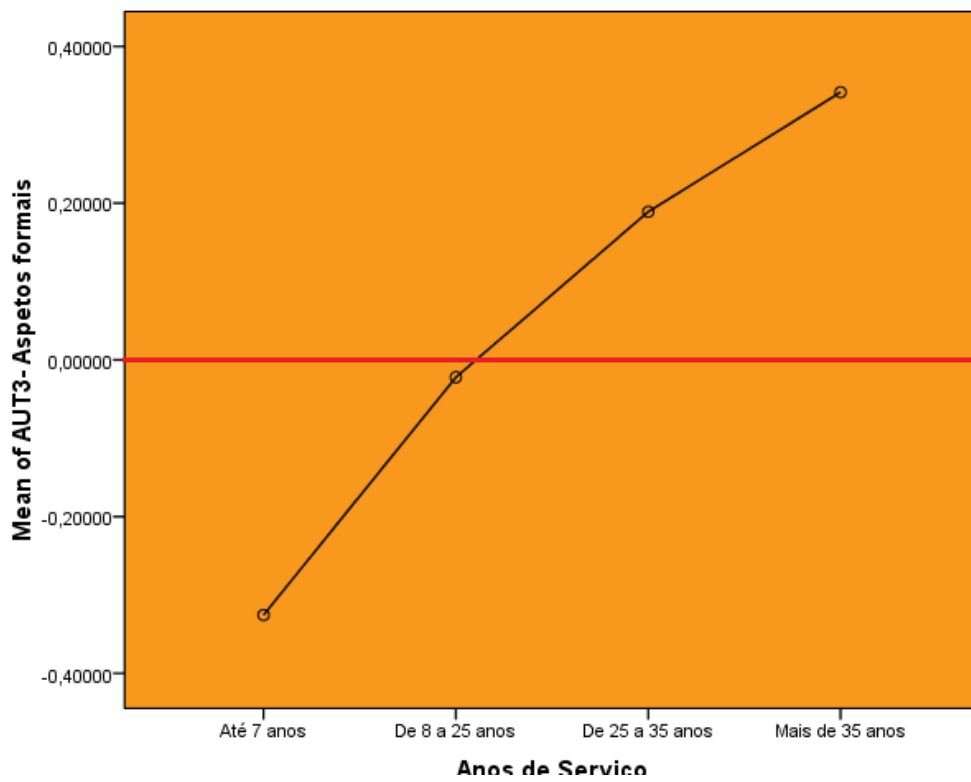
Tabela 28. Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor – Fator

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Não Facilita			Facilita Muito	-	+	
Ind.	Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4			
8.11	O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	7,0	31,0	51,4	10,6	38,0	62,0	2,7
8.09	O recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas.	6,3	33,8	53,5	6,3	40,1	59,9	2,6
8.07	A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	12,7	31,0	45,1	11,3	43,7	56,3	2,5
AUT3 - Aspetos formais		8,7	31,9	50,0	9,4	40,6	59,4	2,6

Com o objetivo de conhecer a opinião dos professores sobre a importância da ADD para facilitar o DPP, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B.

Tal como ilustra a Figura 24, os docentes até aos 25 anos de serviço tendem a ser menos recetivos em relação aos aspetos formais preconizados no modelo de ADD para facilitar o DPP, enquanto os docentes com mais de 25 anos de serviço, manifestam maior recetividade aos mesmos, diminuindo esta tendência, significativamente, no grupo de docentes com mais de 35 anos de serviço.

Figura 24. Aspetos formais da autoavaliação, em função dos anos de serviço



4.1.4. Conhecimento dos docentes sobre a finalidade e o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor

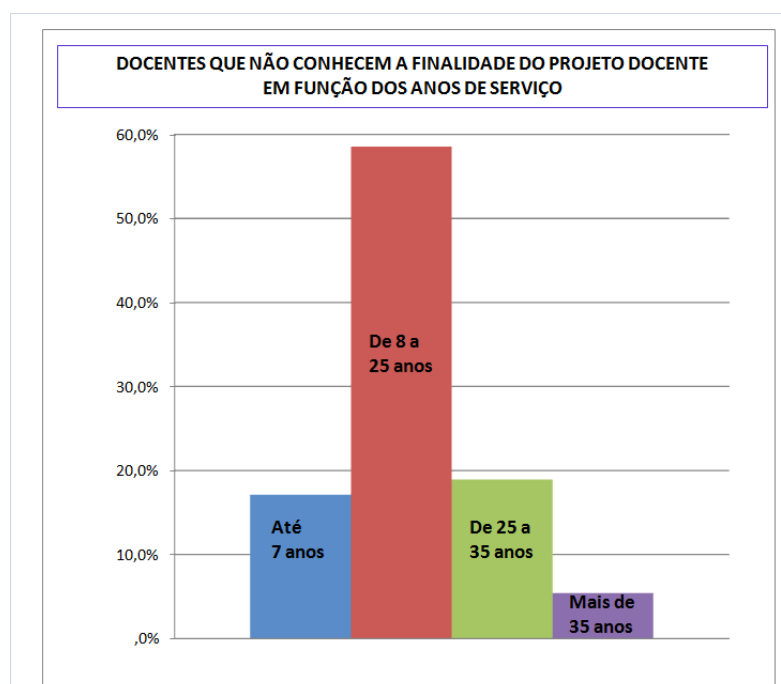
No que diz respeito à questão 9 do inquérito por questionário, sobre o conhecimento dos docentes acerca da finalidade do Projeto Docente, como ilustrado na Tabela 29, uma ampla maioria (mais de 78% do total das 142 respostas dos docentes que responderam ao questionário) manifesta desconhecimento sobre a mesma.

Tabela 29. Conhecimento da finalidade do Projeto Docente no modelo de ADD

9.	Projeto Docente	Frequência Relativa (%)		
		Não	Sim	Total
9.1	Conhece a finalidade do Projeto Docente	78.2	21.8	100.0

Tal como ilustrado na Figura 25, o grupo de docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço é o que manifesta maior desconhecimento, com uma percentagem de quase 60%,

Figura 25. Docentes que manifestaram desconhecimento da finalidade do Projeto Docente



Acresce ainda que do total de 21,8 % dos docentes conhecedores da finalidade do Projeto Docente, 74,2% dos docentes são da opinião que o mesmo contribui bastante para o DPP, dado permitir a reflexão sobre as práticas letivas (22,6%), a aferição e orientação da planificação anual (12,9%), bem como o estabelecimento e concretização das metas e objetivos definidos na ADD (12,9%), tal como indica a Tabela 30.

Tabela 30. Contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

OPINIÃO DO DOCENTES QUE CONHECEM A FINALIDADE DO PROJETO DOCENTE SOBRE O CONTRIBUTO DESTE PARA A APRENDIZAGEM E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.	Frequência Relativa (%)
Contribui muito / Pode ajudar muito	6,5
Contribui bastante	74,2
Para permitir a reflexão sobre as práticas	22,6
Para aferir e orientar a planificação anual	12,9
Para estabelecimento e concretização das metas e objetivos	12,9
Para detetar necessidades de formação	9,7
Para centrar o foco nas questões pedagógicas	6,4
Para facilitar a autonomia	6,4
Para corrigir práticas desmotivadoras	3,2
Contribui pouco	6,5
Não contribui nada / Mais burocracia	6,4
Sem Opinião	6,4
TOTAL DE RESPOSTAS	100,0

Por último, a Tabela 31 apresenta, ainda, a opinião dos docentes que manifestaram conhecer a finalidade do Projeto Docente sobre o contributo do mesmo para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, em função dos anos de serviço.

Nessa tabela, podemos verificar que os docentes entre os 8 e os 35 anos de serviço, sublinham a reflexão sobre as práticas letivas e a aferição e orientação da planificação anual,

assim como o estabelecimento e concretização das metas e objetivos definidos na ADD, como contributo positivo do Projeto Docente para o DPP.

Simultaneamente, verificamos, também, que os docentes até aos 25 anos serviço realçam a utilidade do Projeto Docente para a deteção de necessidades de formação.

Tabela 31. Opinião dos docentes sobre o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o DPP, em função dos anos de serviço

OPINIÃO DOS DOCENTES QUE CONHECEM A FINALIDADE DO PROJETO DOCENTE SOBRE O CONTRIBUTO DESTES PARA A APRENDIZAGEM E PARA O DPP, EM FUNÇÃO DOS ANOS DE SERVIÇO	Frequência Relativa (%)				
	Até 7 anos	De 8 a 25 anos	De 25 a 35 anos	Mais de 35 anos	Total
Para permitir a reflexão sobre as práticas	0,0	9,7	12,9	0,0	22,6
Para estabelecimento e concretização das metas e objetivos	3,2	3,2	6,5	0,0	12,9
Para aferir e orientar a planificação anual	0,0	6,5	3,2	3,2	12,9
Para detetar necessidades de formação	3,2	6,5	0,0	0,0	9,7
Contribui muito / Pode ajudar muito	0,0	3,2	3,2	0,0	6,4
Para facilitar a autonomia	0,0	6,4	0,0	0,0	6,4
Para centrar o foco nas questões pedagógicas	0,0	3,2	3,2	0,0	6,5
Contribui pouco	0,0	0,0	6,5	0,0	6,5
Não contribui nada / Maior burocracia	0,0	6,4	0,0	0,0	6,4
Sem Opinião	0,0	6,4	0,0	0,0	6,4
Para corrigir práticas desmotivadoras	0,0	0,0	3,2	0,0	3,2
TOTAL DE RESPOSTAS	6,5	61,6	38,7	3,2	100,0

Por outro lado, os docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço, assim como entre os 25 e os 35 anos de serviço, destacam a importância do Projeto Docente por permitir centrar o foco nas questões pedagógicas e facilitar a autonomia dos professores.

Não obstante, os professores entre os 8 e os 25 anos de serviço referem o aumento da burocracia associado ao Projeto Docente, como um aspeto que poderá contribuir negativamente para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o DPP.

4.1.5. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor

Nesta secção, tal como nas anteriores, procedeu-se à reordenação dos indicadores, para efetuar separadamente, por um lado, um estudo dos indicadores da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, relacionados com a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor e, por outro lado, um estudo com os indicadores relacionados com o desenvolvimento profissional do professor.

Procurou-se determinar o grau de importância de indicadores consubstanciados na revisão da literatura, os quais se relacionam com a observação de aulas, enquanto técnica supervisiva de avaliação do desempenho docente (ADD), em termos do impacto dos mesmos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, em ambos os estudos começámos por descrever os resultados obtidos diretamente do questionário, para depois fazer uma análise fatorial, com o fim de determinar o nível de importância da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no atual modelo de ADD na aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor, através de grupos homogêneos de indicadores, de significado comum, e conseguir, assim, reduzir o número de dimensões necessárias para explicar as respostas dos professores. Deste modo, procurou-se explicar os resultados obtidos com um mínimo de dimensões extraindo o máximo de informação contida nos dados.

4.1.5.1. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Na Tabela 32, estão ilustradas as frequências relativas, a tendência, assim como a média expressa na escala de *Likert*³⁰ das respostas dos docentes questionados sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Tabela 32. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais – Indicadores

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais	1	2	3	4			
10.01	Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	4,9	7,0	49,3	38,7	12,0	88,0	3,2
10.02	Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.	6,3	10,6	51,4	31,7	16,9	83,1	3,1
10.03	Uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	10,6	31,7	41,5	16,2	42,3	57,7	2,6
10.04	Uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica.	6,3	9,9	50,7	33,1	16,2	83,8	3,1
10.05	Uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	6,3	12,7	56,3	24,6	19,0	81,0	3,0
MÉDIAS		6,9	14,4	49,9	28,9	21,3	78,7	3,0

Tal como ilustrado nessa tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores é de 3,0 na escala de *Likert*, verifica-se que os docentes consideraram bastante importante (78,7%) a observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Do mesmo modo, pode-se constatar que a maioria dos docentes considera que a observação de aulas, com enfoque na dimensão científica e pedagógica (88%), na

³⁰ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Nada Importante; 2- Pouco Importante; 3- Bastante Importante; 4- Muito Importante; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante até nada importante o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar bastante importante até muito importante a mesma dimensão.

monitorização, na autorregulação e na reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem (83,1%), na relação pedagógica (80,9%), na articulação e ou reorganização de estratégias (83,8%) e assente na utilização dos recursos materiais disponíveis (57,7%), tem um impacto bastante importante para a melhoria da aprendizagem do docente.

Uma vez concluída a análise descritiva, efetuou-se um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes quanto ao impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores ilustrados na Tabela 32, correspondentes à Questão 10 do Questionário, relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach³¹. O valor de α obtido de 0,884 (Tabela 33 do Apêndice X) foi bastante elevado, sendo, por isso, também bastante elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a sua fiabilidade, o que indica que a medida do impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais somando os cinco indicadores tem fiabilidade interna adequada.

Para determinar a dimensionalidade da escala, realizámos um estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores (Tabelas 34 e 35 e Figura 26 do Apêndice X), utilizando o método da análise de componentes principais.

O KMO³² de 0,852 mostra que existia uma muito boa correlação, entre os indicadores, pelo que justifica amplamente fazer uma análise fatorial. Para além disso, o teste de

³¹ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005).

³² A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que também indica que é válido fazer uma análise fatorial.

A análise fatorial produziu um único fator para explicar as correlações entre os cinco indicadores em estudo, denominado "FOA1 - Supervisão da Prática Pedagógica como Processo Avaliativo do Docente", o qual explica aproximadamente 68,7% da variância total no conjunto dos cinco indicadores analisados.

O *scree plot* (Figura 26 do Apêndice X) corrobora a retenção de um único fator com valor próprio superior a 1.

A Tabela 36 do Apêndice X indica a natureza do fator produzido pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores no fator e estes pesos são correlacionados entre os indicadores e o fator. Pode verificar-se que todas as variáveis têm pesos relativamente grandes, contribuindo todas, desde logo, para definir o fator, pelo que se considera que cada item mede um tipo específico de contribuição, estando todos os indicadores correlacionados com o fator. Em suma, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente a importância atribuída pelos docentes à observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no modelo de ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor.


Observa-se, ainda, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que implica que todos os indicadores contribuem de modo diferente para a definição do fator.

Por conseguinte, a Tabela 37 apresenta as médias dos indicadores relacionados com este fator, o qual espelha a importância da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

Nessa tabela, o fator, denominado "FOA1 - Supervisão da Prática Pedagógica como Processo Avaliativo do Docente", composto pelos indicadores: "uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica"; "uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem";

“uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica”; “uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias” e “uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis”, assinala uma média global na escala de *Likert* de 3,0, superior a 2,5, o que indica uma tendência bastante positiva (78,7%) dos docentes em relação a este fator e aos indicadores que o conformam, para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais.

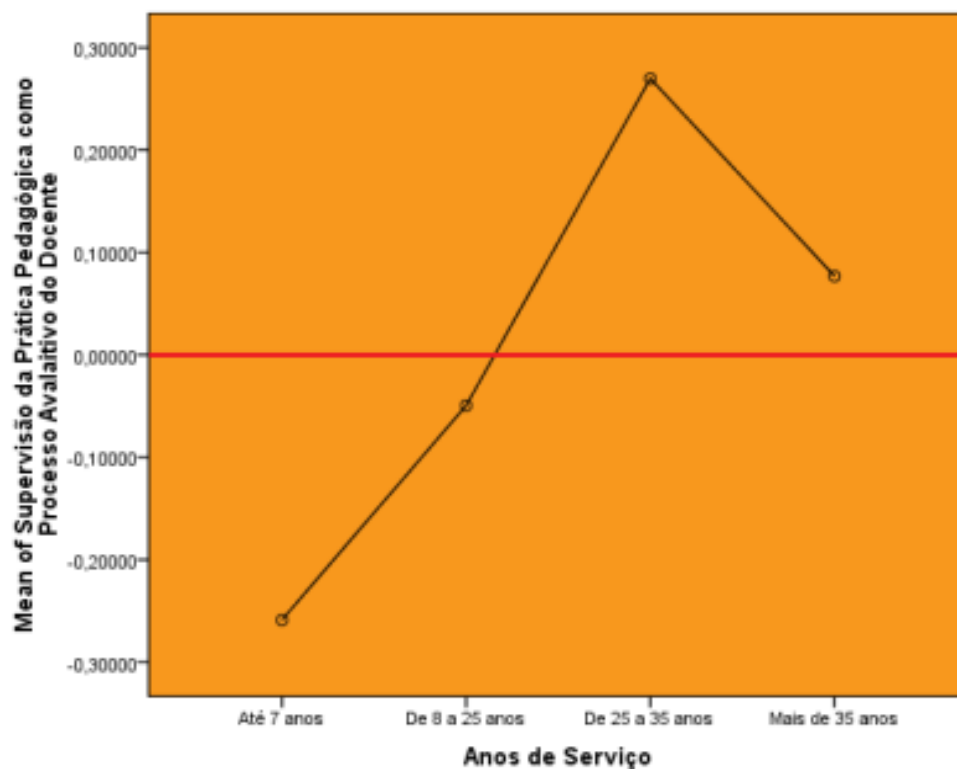
Tabela 37. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais – Fator

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais	1	2	3	4	-	+	
10.01	Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	4,9	7,0	49,3	38,7	12,0	88,0	3,2
10.02	Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.	6,3	10,6	51,4	31,7	16,9	83,1	3,1
10.04	Uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica.	6,3	9,9	50,7	33,1	16,2	83,8	3,1
10.05	Uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	6,3	12,7	56,3	24,6	19,0	81,0	3,0
10.03	Uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	10,6	31,7	41,5	16,2	42,3	57,7	2,6
FOA1	Supervisão da Prática Pedagógica como Processo Avaliativo do Docente	6,9	14,4	49,9	28,9	21,3	78,7	3,0

Para conhecer a opinião dos professores sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B.

Tal como ilustra a Figura 27, os docentes até aos 7 anos de serviço tendem a considerar irrelevante para a sua aprendizagem a supervisão da prática pedagógica como processo avaliativo do docente, contudo, com o passar dos anos, até aos 35 anos de serviço, os professores atribuem cada vez mais importância a este aspeto. No entanto, após os 35 anos de serviço os professores tendem a considerar este aspeto menos importante.

Figura 27. Supervisão da prática pedagógica como processo avaliativo do docente, em função dos anos de serviço



4.1.5.2. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Na Tabela 38, são apresentadas as frequências relativas, a tendência, assim como a média expressa na escala de *Likert*³³ das respostas dos docentes questionados sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor.

Tabela 38. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Indicadores

Ind.	ENFOQUE ESPECÍFICO	Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de <i>Likert</i>)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4			
10.14	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	6,3	7,7	32,4	53,5	14,1	85,9	3,3
10.10	A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.	13,4	15,5	36,6	34,5	28,9	71,1	2,9
10.13	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	16,9	13,4	31,7	38,0	30,3	69,7	2,9
10.09	A existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão.	15,5	18,3	33,8	32,4	33,8	66,2	2,8
10.11	A existência de uma bolsa de avaliadores externos.	19,7	26,1	31,0	23,2	45,8	54,2	2,6
10.08	A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.	22,5	28,2	35,2	14,1	50,7	49,3	2,4
10.07	Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	21,1	33,1	40,1	5,6	54,2	45,8	2,3
10.16	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão.	34,5	24,6	18,3	22,5	59,2	40,8	2,3
10.06	Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.	23,2	56,3	16,2	4,2	79,6	20,4	2,0
10.12	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	40,1	31,0	20,4	8,5	71,1	28,9	2,0
10.15	A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5.º escalão.	42,3	35,2	14,8	7,7	77,5	22,5	1,9
	MÉDIAS	23,2	26,3	28,2	22,2	49,6	50,4	2,5

³³ Nesta escala de *Likert* com quatro respostas alternativas: 1- Nada Importante; 2- Pouco Importante; 3- Bastante Importante; 4- Muito Importante; o valor médio corresponde a 2,5 ou 50% das opiniões dos docentes inquiridos. Valores inferiores a 2,5 significam que mais de 50% das opiniões dos inquiridos tendem a considerar pouco importante até nada importante o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no DPP, enquanto que valores superiores a 2,5 denotam que mais de 50% das opiniões tendem a considerar bastante importante até muito importante a mesma dimensão.

Tal como ilustra a tabela, de um modo geral, como a média global de todos os indicadores foi de 2,5 na escala de *Likert*, verifica-se que os docentes tendem a atribuir bastante importância (50,4%) à observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no DPP.

Na mesma tabela, verifica-se a tendência da maioria dos docentes em atribuir bastante importância³⁴ à obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente (85,9%), à existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica (71,1%), à obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente (69,7%), à existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão (66,2%) e à existência de uma bolsa de avaliadores externos (54,2%).

Contrariamente, a maioria dos docentes tende a atribuir pouca importância à responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas (50,7%), à observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação (54,2%), à obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão. (59,1%), à observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente, bem como à obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente (71,1%) e, ainda, nenhuma importância³⁵ à obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes no 5º escalão (77,5%).

Após conclusão da análise descritiva, efetuou-se um estudo inferencial paramétrico, com o intuito de caracterizar, de forma mais precisa, a opinião dos docentes no que se refere ao impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor.

³⁴ Todas as médias foram superiores a 2,5 na escala de *Likert* e com uma tendência positiva superior a 50%.

³⁵ Todas as médias foram inferiores à 2,5 na escala de *Likert* e com uma tendência negativa superior a 50%.

Tendo em conta a centralidade desta questão, construímos uma escala aditiva multi-item composta pelos indicadores assinalados na Tabela 38, correspondentes à Questão 10 do Questionário, sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Para medir a fiabilidade da escala aditiva assim construída, utilizou-se o coeficiente α (Alpha) de Cronbach³⁶. O valor de α obtido de 0,877 (Tabela 39 do Apêndice X) foi bastante elevado, sendo, por isso, também bastante elevada a consistência interna da escala em referência e, desde logo, a sua fiabilidade, o que indica que a medida do impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor, tem uma fiabilidade interna adequada.

Para determinar a dimensionalidade da escala (Tabelas 40 e 41 e Figura 28 do Apêndice X), realizámos um estudo de análise fatorial dos respetivos indicadores, utilizando o método da análise de componentes principais.

O KMO³⁷ de 0,850 mostra que existia uma correlação muito boa entre os indicadores, pelo que entendemos razoável fazer uma análise fatorial. Para além disso, o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000, o que também indica que é legítimo fazer uma análise fatorial.

Da análise fatorial resultaram dois fatores, os quais explicam aproximadamente 61,85% da variância total.

O primeiro fator explica 31,26% da variância e o segundo fator explica 30,59%. Juntos explicam 61,85% da variabilidade dos indicadores associados ao impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP).

³⁶ O α de Cronbach mede a consistência interna da escala, a partir da média da correlação entre os indicadores.: α superior a 0,9=Muito Boa; α entre 0,8 e 0,9 = Boa; α entre 0,7 e 0,8 = Razoável; α entre 0,6 e 0,7 = Fraca; α inferior à 0,6 = Inadmissível (Pestana, M. & Gageiro, J., 2005).

³⁷ A escala utilizada para avaliar o índice KMO é 1-0,9 Muito Boa; 0,8-0,9 Boa; 0,7-0,8 Média; 0,6-0,7 Razoável; 0,5-0,6 Má; < 0,5 Inaceitável (Pestana, A. et al., 2005).

O *scree plot* (Figura 28 do Apêndice X) corrobora a retenção dos dois fatores com os valores próprios representados em relação ao número de fatores retidos superiores a 1.

A partir dos resultados obtidos, procedeu-se à interpretação dos fatores denominando-os em função dos indicadores que representam, tendo por base as designações emergentes da revisão da literatura.

Assim, o fator 1 foi denominado " FOA2-Supervisão/Avaliação Externa da Prática Pedagógica" e o segundo fator " FOA3-Momentos Obrigatórios de Supervisão/Observação de Aulas".

A Tabela 42 no Apêndice X apresenta a natureza dos fatores produzidos pela análise fatorial. Os valores numéricos são as saturações ou pesos dos indicadores em cada fator, correlacionados entre os indicadores e o fator. Pode-se ver que todas as variáveis têm pesos relativamente grandes (superiores a 0,5), contribuindo todas, desde logo, para definir o fator, pelo que se considera que cada item mede um tipo específico de contribuição e que todos os indicadores estão correlacionados com o fator. Em suma, todos os indicadores medem um aspeto comum, nomeadamente o impacto atribuído pelos docentes à observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor.

Observa-se, ainda, que todos os indicadores têm pesos diferentes, o que implica que todos os indicadores contribuem de modo diferente para a definição do fator.

Por outro lado, a Tabela 43 apresenta as médias dos indicadores relacionados com os respetivos fatores, os quais denotam o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor.

Em seguida, a tabela apresenta os dois fatores resultantes da análise fatorial e as respetivas médias na escala de *Likert*, ordenados por ordem decrescente, assim como as médias dos indicadores relacionados com os fatores, as quais refletem o impacto da ADD no desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Tabela 43. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP) – Fatores

ENFOQUE ESPECÍFICO		Frequência Relativa (%)				Tendência (%)		MÉDIAS (Escala de Likert)
		Nada Importante			Muito Importante	-	+	
Ind.	Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)	1	2	3	4			
10.10	A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.	13,4	15,5	36,6	34,5	28,9	71,1	2,9
10.09	A existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão.	15,5	18,3	33,8	32,4	33,8	66,2	2,8
10.11	A existência de uma bolsa de avaliadores externos.	19,7	26,1	31,0	23,2	45,8	54,2	2,6
10.08	A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.	22,5	28,2	35,2	14,1	50,7	49,3	2,4
10.06	Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.	23,2	56,3	16,2	4,2	79,6	20,4	2,0
FOA2 - Supervisão/Avaliação Externa da Prática Pedagógica		18,9	28,9	30,6	21,7	47,7	52,3	2,6
10.14	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	6,3	7,7	32,4	53,5	14,1	85,9	3,3
10.13	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	16,9	13,4	31,7	38,0	30,3	69,7	2,9
10.07	Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	21,1	33,1	40,1	5,6	54,2	45,8	2,3
10.16	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão.	34,5	24,6	18,3	22,5	59,2	40,8	2,3
10.12	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	40,1	31,0	20,4	8,5	71,1	28,9	2,0
10.15	A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5.º escalão.	42,3	35,2	14,8	7,7	77,5	22,5	1,9
FOA3 - Momentos Obrigatórios de Supervisão/Observação de Aulas		26,9	24,2	26,3	22,7	51,1	48,9	2,4

O primeiro fator, denominado “FOA2- Supervisão/Avaliação Externa da Prática Pedagógica”, apresenta uma média global na escala de *Likert* de 2,6, facto que, embora indique haver uma tendência bastante positiva (52,2%) do fator para o desenvolvimento profissional do professor (DPP), realça, simultaneamente, que os professores tendem a valorizar, de forma diferente, os indicadores nele agupados, evidenciando como bastante importante “a existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica”, “a existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão”, bem como “a existência de uma bolsa de avaliadores externos”, apelidando, contudo, “a responsabilização do avaliador externo pela observação de

aulas” e “uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente” como pouco importante para o DPP.

O segundo fator, apelidado de “FOA3- Momentos Obrigatórios de Supervisão/Observação de Aulas”, regista uma média global na escala de *Likert* de 2,4, inferior a 2,5, facto que, embora indique haver uma tendência bastante negativa (51,1%) do fator para o DPP, denota, simultaneamente, que os professores tendem a valorizar, de forma diferente, os indicadores nele agupados, evidenciando como bastante importante “a obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente”, bem como “a obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente”, apelidando, contudo, “uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação”, “a obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente” e, ainda, “a obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes no 5º escalão” de pouco importante para o seu DPP.

Para conhecer a opinião dos professores sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor, em função dos anos de serviço, aplicou-se o teste *Post-hoc* Tukey B.

Tal como ilustrado na Figura 29, os docentes com mais de 35 anos de serviço manifestam menor recetividade à supervisão/avaliação externa da prática pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor.

Por outro lado, a Figura 30 realça que os docentes no início da carreira até aos 7 anos de serviço e os docentes em fim de carreira, com mais de 35 anos de serviço, tendem a manifestar maior recetividade em relação aos momentos obrigatórios de supervisão/observação de aulas como contributo para o desenvolvimento profissional do professor.

Figura 29. Supervisão/ avaliação externa da prática pedagógica, em função dos anos de serviço

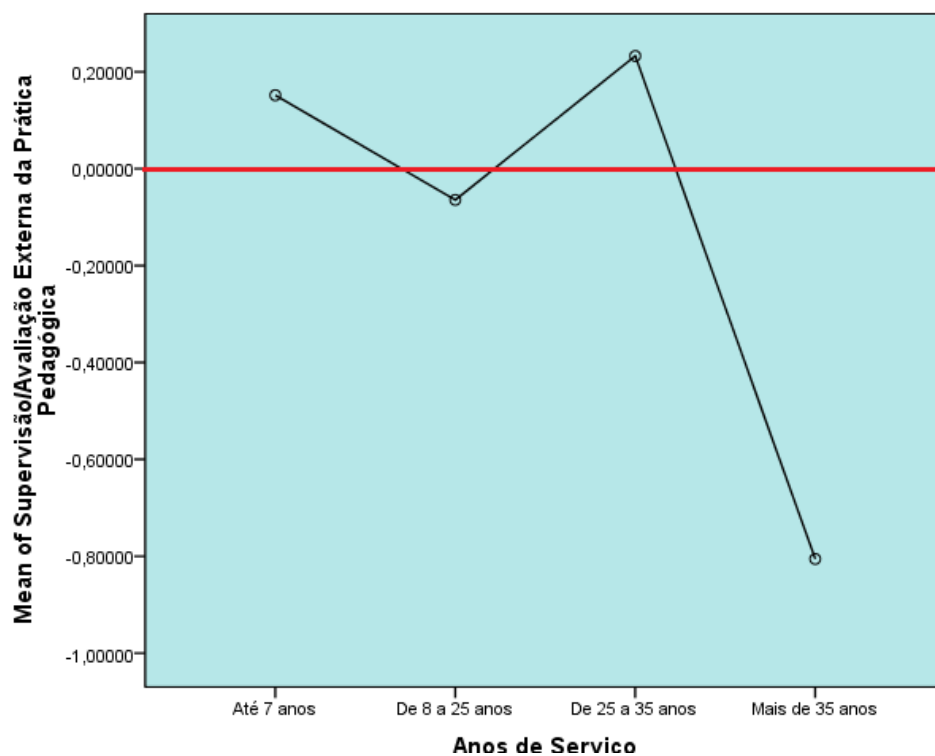
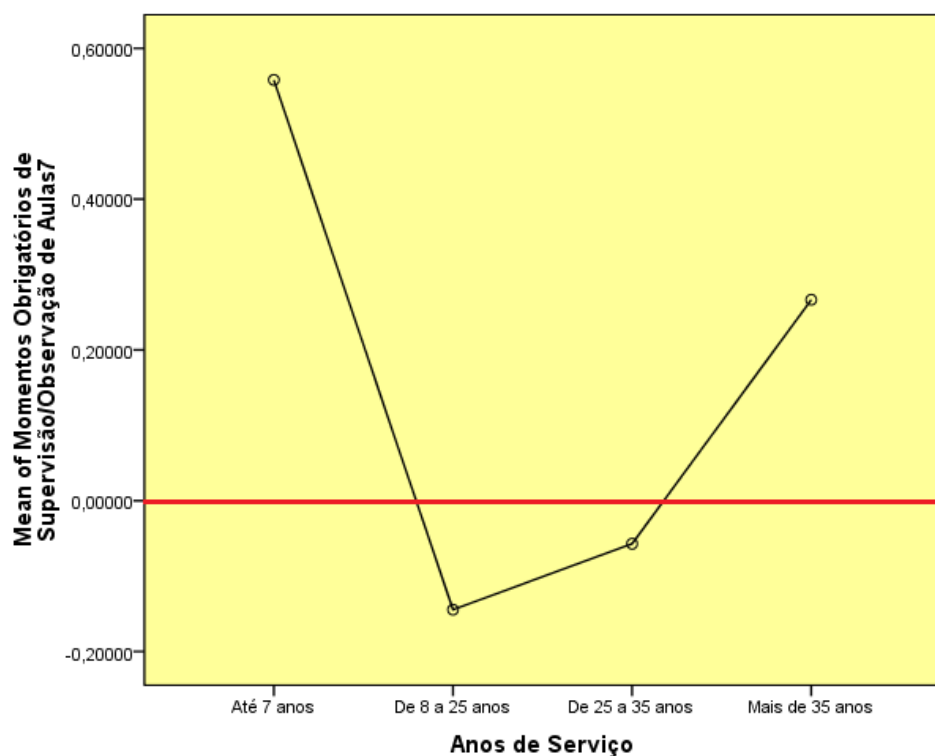


Figura 30. Momentos obrigatórios de supervisão/observação de aulas, em função dos anos de serviço



4.2. Análise Qualitativa

Nesta secção, começamos por apresentar os resultados das questões 11 e 12³⁸, de resposta aberta, incluídas no questionário, cuja finalidade consistiu, fundamentalmente, em averiguar, quais seriam, na opinião dos docentes inquiridos, os aspetos mais favoráveis e as principais repercussões, bem como os aspetos mais desfavoráveis da ADD para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor. Para a consecução deste objetivo, os dados obtidos foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo.

Por último, com o intuito de obter informações mais específicas e tecer conclusões fidedignas sobre as premissas em estudo, finalizámos a nossa linha investigativa, com a recolha de incidentes críticos, em que se pedia aos docentes, de forma descritiva, que descrevessem episódios positivos e ou negativos, mais relevantes, vivenciados durante o processo de avaliação de desempenho, quer como avaliadores, quer como avaliados, diretamente relacionados com a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. As respostas obtidas³⁹ foram analisadas segundo a técnica de análise do conteúdo.

4.2.1. Análise das questões aberta do inquérito por questionário 11 e 12

Numa primeira fase da análise qualitativa, foram analisadas as respostas dos docentes às duas questões abertas 11 e 12, incluídas no questionário, com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Para Bardin (1977) e Esteves (2006), esta técnica de análise tem como objetivo a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem.

Corroborando a perspetiva de Bodgan e Bilklen (1994), procedeu-se à leitura dos dados, repetiram-se e destacaram-se palavras, frases, padrões e formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos, com o intuito de criar uma codificação sistemática.

³⁸ Apêndice V- Dados do inquérito por questionário.

³⁹ Apêndice VIII- Tabela geral das respostas dos docentes sobre incidentes críticos.

Estas palavras ou frases conformaram os indicadores que, por sua vez, foram agrupados em categorias de codificação, constituindo “um meio de classificar os dados descritivos, para que o material contido num determinado tópico possa facilmente ser fisicamente separado dos outros dados” (Bodgan & Bilklen, 1994, p. 221).

Neste sentido, a partir das opiniões dos docentes inquiridos, obtidas através das respostas às questões abertas dos inquiridos por questionário, emergiram os indicadores, os quais serviram de base para a criação de subcategorias, agrupadas, posteriormente, em categorias, associadas a diferentes dimensões, com o intuito de adquirir informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo, de modo a contribuir para a consecução dos objetivos delineados na nossa investigação.

Consequentemente, a Tabela 44 exhibe a categorização geral das respostas obtidas às questões abertas do questionário, as quais foram respondidas por 142 docentes, emitindo um total de 466 opiniões diferentes, consubstanciadas em 108 indicadores, os quais foram agrupados em quatro dimensões, 8 categorias e 19 subcategorias.

A dimensão I - Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor foi subdividida em duas categorias, denominadas: “ADD influencia a aprendizagem” e “ADD não influencia a aprendizagem do professor”, as quais englobam as subcategorias e os indicadores com repercussões positivas e negativas da ADD na aprendizagem.

A dimensão II - Importância da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP) apresenta, também, duas categorias, intituladas: “a ADD contribui para o DPP” e “a ADD não contribui para o DPP”, incluindo subcategorias e indicadores relacionados com o DPP.

Tabela 44. Categorização geral das respostas obtidas dos docentes às questões abertas do questionário

SUBCATEGORIAS	INDICADORES (OPINIÕES DOS DOCENTES)			DIMENSÕES								
				I. Importância da ADD para a Aprendizagem (AP) do Professor		II. Importância da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP)		III. Importância da Autoavaliação para a AP e para o DPP		IV. Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP		
				CATEGORIAS								
				Sem Opinião	ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP
Sem opinião	SEM OPINIÃO	Dificuldades na ADD	Monitorização das práticas dos docentes contratados									
ADD é importante	A pressão para cumprir estes relativamente a atualização	Diretor avaliador	Não há imparcialidade na avaliação									
ADD não influencia a aprendizagem	ADD com aulas observadas por pares é	Divisão da classe	Não há partilha de saberes / experiências									
ADD não influencia a autoavaliação	ADD com aulas observadas preparadas	Entorno social	Não respondeu									
ADD não influencia o DPP	ADD com aulas observadas preparadas	Entraves à progressão na carreira a través de	Não tem aspetos negativos									
ADD pouco impacto na aprendizagem	ADD com aulas observadas sem	Excesso de alunos	Não teve aulas observadas									
Degradação do ambiente de trabalho na escola	ADD não influencia a formação contínua ao	Excesso de trabalho	Nervosismo e menor motivação no trabalho									
Desinvestimento na aprendizagem	ADD não influencia a aprendizagem	Falta de fiabilidade na ADD	Obrigatoriedade da Autoavaliação									
Destruição da classe/ competências	ADD não necessária para Autoavaliação	Falta de formação do interveniente da ADD	Obrigatoriedade da observação de aulas									
Deterioração das relações	ADD não orientada para reflexão do professor	Falta de transparência	Obrigatoriedade de observação de aulas									
Deterioração do processo de ADD	ADD realizada por avaliador externo mais	Falta formação aos avaliadores	Obrigatoriedade observação de aulas no									
Deterioração do processo ensino/aprendizagem	ADD realizada por avaliador externo mais	Falta tempo para formação	Obseneção de aulas									
Melhoria das competências	Ajuste de contas e não a valorização daqueles	Favorecimentos	Observação de aulas com critérios diferentes									
Melhoria do processo ADD	Ambiente de trabalho negativo	Feedback sobre o desempenho docente	Observação de aulas pelos pares									
Melhoria processo ensino/aprendizagem	Autoavaliação	Formação contínua	Organização									
Não há melhoria de competências	Avaliação dos docentes apenas para progresso	Formação contínua apenas para progresso	Partilha de saberes / experiências e									
Observação de aulas não influencia o DPP	Burocracia	Formação contínua é menosprezada	Formações realizadas no estrangeiro através									
Promoção da cooperação	Cansaço do professor	Formação contínua pode melhorar as	Professor contratado									
Promoção de injustiças	Caso	Formação contínua não gratuita	Promoção da autoavaliação									
	Ciclos de avaliação mais longos	Formação contínua obrigatória	Promoção da cooperação									
	Como formadora não é autorizada para	Formação contínua pouco diversificada	Qualidade das aulas									
	Competitividade	Formação em cooperação com outros	Quotas									
	Conflito de interesses	Formação sem qualidade	Redução de tempo útil de trabalho do professor									
	Conflitos de interesses	Grelhas inuteis de auto-avaliação ou de ter	Reflexão sobre as práticas									
	Conflitos entre pares	Inclui a não actualização	Relatório anual de autoavaliação									
	Congelamento / injustiça na progressão	Incoerente	Stress									
	Criação da posição do professor titular	Injustiças	Stress na Obseneção de aulas									
	Desconfiança	Insegurança	Subjetividade inerente ao processo ADD									
	Desconfiança	Instabilidade	Subjetividade nas escolas impossibilitando									
	Desenho de aulas	Irrelevante para AP e DPP	Subjetividade na observação de aulas									
	Desenvolvimento de estratégias	Maior empenho	Trabalho colaborativo									
	Desilusão	Mais competentes não progredem	Vinganças e invejas									
	Desmotivação	Mau ambiente	ADD tem pouca repercussão									
	Desvalorização da carreira profissional	Menos burocracia	Ainda não foi sujeita a este processo.									
	Deterioração das relações	Menos Reflexão sobre as práticas	Sem conhecimento.									
	Dificuldade em progredir na carreira	Monitorização das práticas dos docentes										

RESULTADO:
 OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ADD ,
 DA AUTO-AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO DE AULAS
 NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
 DO PROFESSOR

Opiniões dos docentes obtidas com base nas questões
 abertas do questionário, apresentadas em frequências absolutas e
 frequências relativas em relação ao total de opiniões dos professores inquiridos.

A dimensão III – Importância da Autoavaliação para a AP e para o DPP compreende duas categorias, nomeadamente: “a autoavaliação contribui para a AP e para o DPP” e “a autoavaliação não contribui para a AP e para o DPP”, respetivamente. Esta dimensão abrange

as subcategorias e indicadores relacionados com a autoavaliação preconizada pelo modelo de ADD.

Por último, a dimensão IV – Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP apresenta duas categorias, intituladas: “a observação de aulas influencia a AP e o DPP” e “a observação de aulas não influencia a AP e DPP”.

No Apêndice VI apresentamos a tabela geral com a categorização de todas as respostas dos docentes às questões abertas do questionário 11 e 12. Esta Tabela é analisada, em pormenor, nas secções seguintes.

Consequentemente, passamos à apresentação dos resultados obtidos, de forma esquemática, optando por indicar as frequências absolutas e relativas dos indicadores nas diversas subcategorias, categorias e dimensões, bem como à ilustração das mesmas com a transcrição de testemunhos dos docentes inquiridos.

4.2.1.1. Dimensão I - Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor

Nesta secção, analisam-se as opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, na dimensão I, denominada “importância da ADD para a aprendizagem do professor (AP) do professor”, apresentadas na Tabela 45.

Tabela 45 - Dimensão I. - Importância da ADD para a aprendizagem do professor. Categorias e subcategorias

SUBCATEGORIAS		DIMENSÃO		TOTAL 466 Opiniões % do TOTAL
		I. Importância da ADD para a Aprendizagem (AP) do Professor		
		CATEGORIA		
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	
ADD é importante	TOTAL	5		5
	% do TOTAL	1,07%		1,07%
ADD não influencia a aprendizagem	TOTAL		58	58
	% do TOTAL		12,45%	12,45%
ADD pouco impacto na aprendizagem	TOTAL	11		11
	% do TOTAL	2,36%		2,36%
Degradação do ambiente de trabalho na escola	TOTAL		35	35
	% do TOTAL		7,51%	7,51%
Desinvestimento na aprendizagem	TOTAL		10	10
	% do TOTAL		2,15%	2,15%
Destruição da classe/ competências	TOTAL		5	5
	% do TOTAL		1,07%	1,07%
Deterioração das relações	TOTAL		23	23
	% do TOTAL		4,94%	4,94%
Deterioração do processo ensino/ aprendizagem	TOTAL		74	74
	% do TOTAL		15,88%	15,88%
Melhoria das competências	TOTAL	58		58
	% do TOTAL	12,45%		12,45%
Melhoria processo ensino/ aprendizagem	TOTAL	34		34
	% do TOTAL	7,30%		7,30%
Não há melhoria de competências	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
Promoção da cooperação	TOTAL	2		2
	% do TOTAL	0,43%		0,43%
Promoção de injustiças	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
TOTAL	TOTAL	110	207	317
	% do TOTAL	23,61%	44,42%	68,03%

Neste sentido, a partir das opiniões dos docentes inquiridos, obtidas através das respostas às questões abertas do questionário 11 e 12, como advogam Bardin (1979) e Vala (1986), procedeu-se à uma análise de ocorrências favoráveis e desfavoráveis das mesmas, emergindo as categorias, associadas à dimensão importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor, e, posteriormente, realizou-se uma análise associativa, em sub-categorias, com o objetivo de encontrar a estrutura subjacente ao discurso dos inquiridos.

Deste modo, por um lado, verificamos que um total de 23,6% das opiniões às questões abertas representam a categoria denominada “a ADD influencia a aprendizagem”, a qual engloba as cinco subcategorias seguintes:

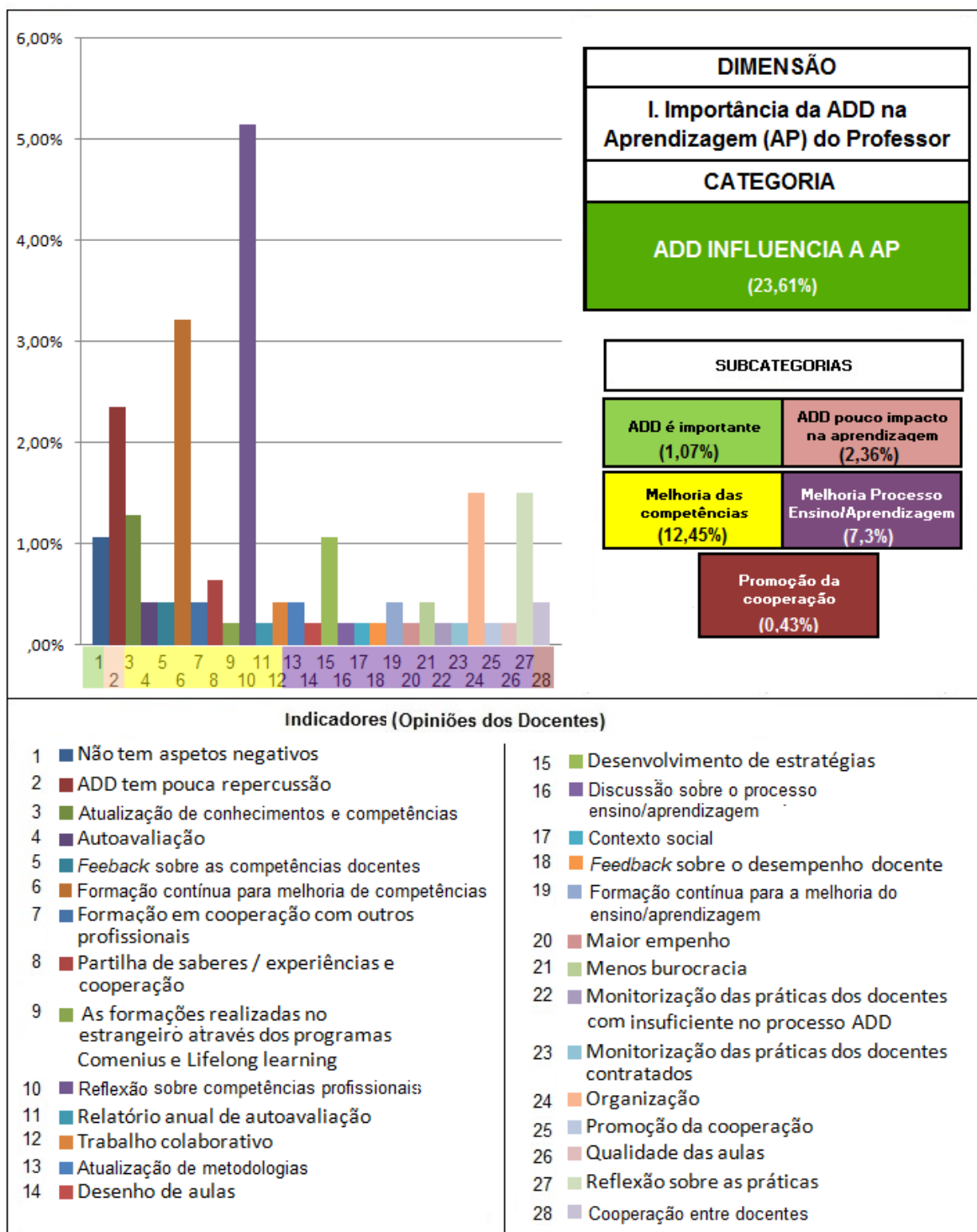
1. ADD é importante (1,07% do total das opiniões);
2. ADD tem pouco impacto na aprendizagem (2,36%);
3. Melhoria das competências (12,45%);
4. Melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (7,30%);
5. Promoção da cooperação (0,43%).

Por outro lado, um total de 44,4% das opiniões, obtidas através das respostas às questões abertas, realça a categoria “a ADD não influencia a aprendizagem”, a qual tem associadas as oito subcategorias seguintes:

1. ADD não influencia a aprendizagem (12,5%);
2. Degradação do ambiente de trabalho na escola (7,51%);
3. Desinvestimento na aprendizagem (2,15%);
4. Destruição da classe/ competências (1,07%);
5. Deterioração das relações entre os professores (4,94%);
6. Deterioração do processo de ensino/aprendizagem (15,88%);
7. Não há melhoria de competências (0,21%);
8. Promoção de injustiças (0,21%).

A Figura 31 ilustra a categoria “ADD influencia a aprendizagem” (23,6% do total de opiniões dos docentes inquiridos), com as cinco subcategorias e os respectivos indicadores, os quais foram enumerados e identificados com cores diferentes.

Figura 31. Dimensão I. Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor. ADD influencia a aprendizagem



Com o intuito de ilustrar as opiniões dos docentes, agrupadas nas diferentes subcategorias, optámos por transcrever testemunhos dos docentes associados a cada um dos indicadores.

Assim, a subcategoria denominada “ADD é importante” está representada pelo indicador n.º 1 – não tem aspetos negativos (1,07% do total das opiniões):

“Também não teve aspetos negativo” (I-130).

De igual modo, na subcategoria intitulada “ADD tem pouco impacto na aprendizagem”, o indicador n.º 2 evidencia que a ADD tem pouca repercussão na aprendizagem:

“a ADD não tem, na minha opinião, grandes efeitos na aprendizagem, porque são excluídos dessa avaliação uma série de fatores que se prendem com questões relacionadas com o meio envolvente dos alunos. Esta ADD está programada para a não evolução do professor em termos de carreira por razões de ordem económica” (I-98).

Na subcategoria denominada “melhoria das competências dos docentes”, as opiniões dos docentes estão elencadas nos indicadores seguintes:

Indicador n.º 3 – atualização de conhecimentos e competências (1,29%):

“e também a procura de atualização” (I-75).

Indicador n.º 4 - autoavaliação (0,43%):

“honestamente, tenho sempre presente aspetos fundamentais do processo de ensino aprendizagem na minha prática letiva quer na planificação, execução, avaliação, necessidades de formação pelo que as repercussões da ADD na minha aprendizagem serve apenas para fazer um balanço anual do ano letivo” (I-105).

Indicador n.º 5 – *feedback* sobre as competências docentes (0,43%):

“A ADD tem-me motivado a melhorar as minhas competências profissionais pelo *feedback* que obtenho do avaliador” (I-222).

Indicador n.º 6 – formação contínua para a melhoria de competências (3,22%):

“Penso que a ADD tem repercussões positivas na minha prática letiva, mas considero que o fator fundamental que mais tem contribuído para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional tem sido a formação que eu tenho realizado ao longo dos anos” (I-281).

Indicador n.º 7 – formação em cooperação com outros profissionais (0,43%):

“só levou a que pudesse falar mais abertamente com alguns colegas de grupo de recrutamento, que pensam e agem de maneira semelhante, mais abertamente” (I-13).

Indicador n.º 8 - partilha de saberes/experiências e cooperação (0,64%):

“Repercussões: Partilha de ideias e soluções para problemas” (I-5).

Indicador n.º 9 – as formações realizadas no estrangeiro através dos programas *Comenius* e

Lifelong learning (0,21%):

“para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional tem contribuído, dum modo inequívoco e profundo, as formações realizadas no estrangeiro através dos programas *Comenius* e *Lifelong learning*. Pontualmente, algumas trocas de experiências com colegas da mesma escola ou outras escolas, incluindo alguns que, pela sua situação de ex-orientadores de estágio, partilham práticas mais apelativas ou inovadoras para a sala de aula” (I-58).

Indicador n.º 10 – reflexão sobre competências profissionais (5,15%):

“como referi atrás no questionário, um dos aspetos mais importantes é a nossa reflexão profissional, essa permite ver o que devemos fazer para o nosso desenvolvimento profissional” (I-84).

Indicador n.º 11 – relatório anual de autoavaliação (0,21%):

“a avaliação deve ter como função a autorreflexão, com vista ao desenvolvimento e melhoria do desempenho docente e tendo em vista o contributo para a melhoria das práticas da escola onde o docente as desempenha. Nessa perspetiva, o documento de avaliação reflexiva validada pelas chefias intermédias com responsabilidade na observação da prestação do docente são, na minha opinião, elementos suficientes” (I-165).

Indicador n.º 12 – trabalho colaborativo (0,43%):

“a minha aprendizagem como docente tem resultado mais positivamente da troca de experiências com outros colegas da mesma área, não só na escola como em muitas ações de formação que sempre tive a preocupação de frequentar” (I-66).

No que se refere à subcategoria nomeada “melhoria do Processo Ensino / Aprendizagem”, estão associados os indicadores seguintes:

Indicador n.º 13 – atualização de metodologias (0,43% do total das opiniões):

“a obrigatoriedade de atualização de conhecimentos, métodos de trabalho e recursos usados para a consecução dos objetivos traçados para cada turma e consequente sucesso” (I-90).

Indicador n.º 14 – desenho de aulas (0,21%):

“atuar com perícia técnica no desenho de aulas, na organização do processo de avaliação das aprendizagens, no estabelecimento de relações de articulação pedagógica; na atualização do conhecimento dos instrumentos legais reguladores da vida escolar (legislação sobre currícula, avaliação de alunos, etc.); na aplicação desse acervo de conhecimento para analisar as estruturas internas das escolas bem como observar/apreciar a dinâmica interna de cada uma como organização e identificar o grau da sua resposta às necessidades do seu entorno social” (I-92).

Indicador n.º 15 – desenvolvimento de estratégias (1,07%):

“no meu caso pessoal, tem-me dado instrumentos para comparação e seleção das metodologias, estratégias e recursos que melhor funcionam, tendo em conta o atual público-alvo do ensino oficial nacional. Reconheço que, sem este modelo de avaliação docente, sobretudo pela necessidade de fazer formação contínua, muitas das minhas práticas pedagógicas não teriam sido atualizadas/recicladas” (I-287).

Indicador n.º 16 – discussão sobre o processo ensino-aprendizagem (0,21%):

“a ADD é importante para a discussão sobre o que correu bem e o que podia ter corrido melhor no processo ensino-aprendizagem” (I-160).

Indicador n.º 17 – contexto social (0,21%):

“a aplicação de conhecimento para analisar as estruturas internas das escolas bem como observar/apreciar a dinâmica interna de cada uma como organização e identificar o grau da sua resposta às necessidades do seu entorno social” (I-92).

Indicador n.º 18 – *feedback* sobre o desempenho docente (0,21%):

“obter um *feedback* da nossa atuação é importante para nos consciencializarmos do que precisamos melhorar. O carácter punitivo que a avaliação atual acarreta acaba por ser castradora e cria um ambiente de medo e competição” (I-237).

Indicador n.º 19 – formação contínua para a melhoria do ensino/aprendizagem (0,43%):

“a busca de mais formação e a aplicação de novas metodologias, estratégias, etc.” (I-164).

Indicador n.º 20 – maior empenho (0,21%):

“a ADD também levou a que alguns docentes fossem mais empenhados” (I-106).

Indicador n.º 21 – menos burocracia (0,43%):

“as alterações permitem menos burocracia, uma vez que os ciclos avaliativos são mais longos, contudo penso que este modelo ainda apresenta muitas falhas a nível de exequibilidade” (I-84).

Indicador n.º 22 – monitorização das práticas dos docentes com insuficiente no processo ADD (0,21%):

“enquanto fomos observados, todos os docentes, houve uma organização interna no sentido de monitorar a prática de docentes cujas avaliações de desempenho revelaram insuficiências” (I-49).

Indicador n.º 23 – monitorização das práticas dos docentes contratados (0,21%):

“na unidade orgânica na qual estou inserida, os resultados da ADD são tomados como modo de projetar melhorias na prática dos docentes. Neste momento, apenas os docentes contratados são alvo de ADD” (I-49).

Indicador n.º 24 – organização (1,5%):

“maior capacidade de adaptação, organização e impacto na comunidade escolar” (I-228).

Indicador n.º 25 – promoção da cooperação (0,21%):

“a ADD contribuiu para o trabalho de partilha e cooperação” (I-106).

Indicador n.º 26 – qualidade das aulas (0,21%):

“a existência da ADD contribui para a manutenção da qualidade das minhas aulas, mesmo em circunstâncias adversas como são as atuais: 6 turmas, 4 níveis, 160 alunos” (I-247).

Indicador n.º 27 – reflexão sobre as práticas (1,50%):

“propicia o desenvolvimento da atividade reflexiva do docente relativamente às suas decisões metodológicas e práticas pedagógicas, no que respeita ao trabalho realizado com os seus alunos e o desenvolvimento de trabalho colaborativo com os seus pares” (I-256).

Por último, na subcategoria intitulada “promoção da cooperação”, o indicador n.º 28 evidencia que a ADD tende a promover a cooperação entre os docentes (0,43% do total das opiniões):

“a principal repercussão da ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional consistiu na partilha de saberes e experiências e numa maior cooperação entre os docentes” (I-110).

A Figura 32, que a seguir apresentamos, ilustra a categoria intitulada “ADD não influencia a aprendizagem”, a qual engloba oito subcategorias e os respetivos indicadores associados às mesmas.

No que diz respeito à subcategoria denominada “ADD não influencia a aprendizagem”, verifica-se que, no indicador n.º 2, aproximadamente 12,02% das opiniões dos docentes apontam, de forma taxativa, a não influência da ADD na aprendizagem do professor:

“pessoalmente, considero que a ADD não teve qualquer repercussão na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional, uma vez que encaro essa aprendizagem e esse desenvolvimento profissional como algo inerente à própria profissão e não consequência da ADD” (I-132).

Os dois indicadores seguintes, que também conformam esta subcategoria, apresentam uma menor relevância, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

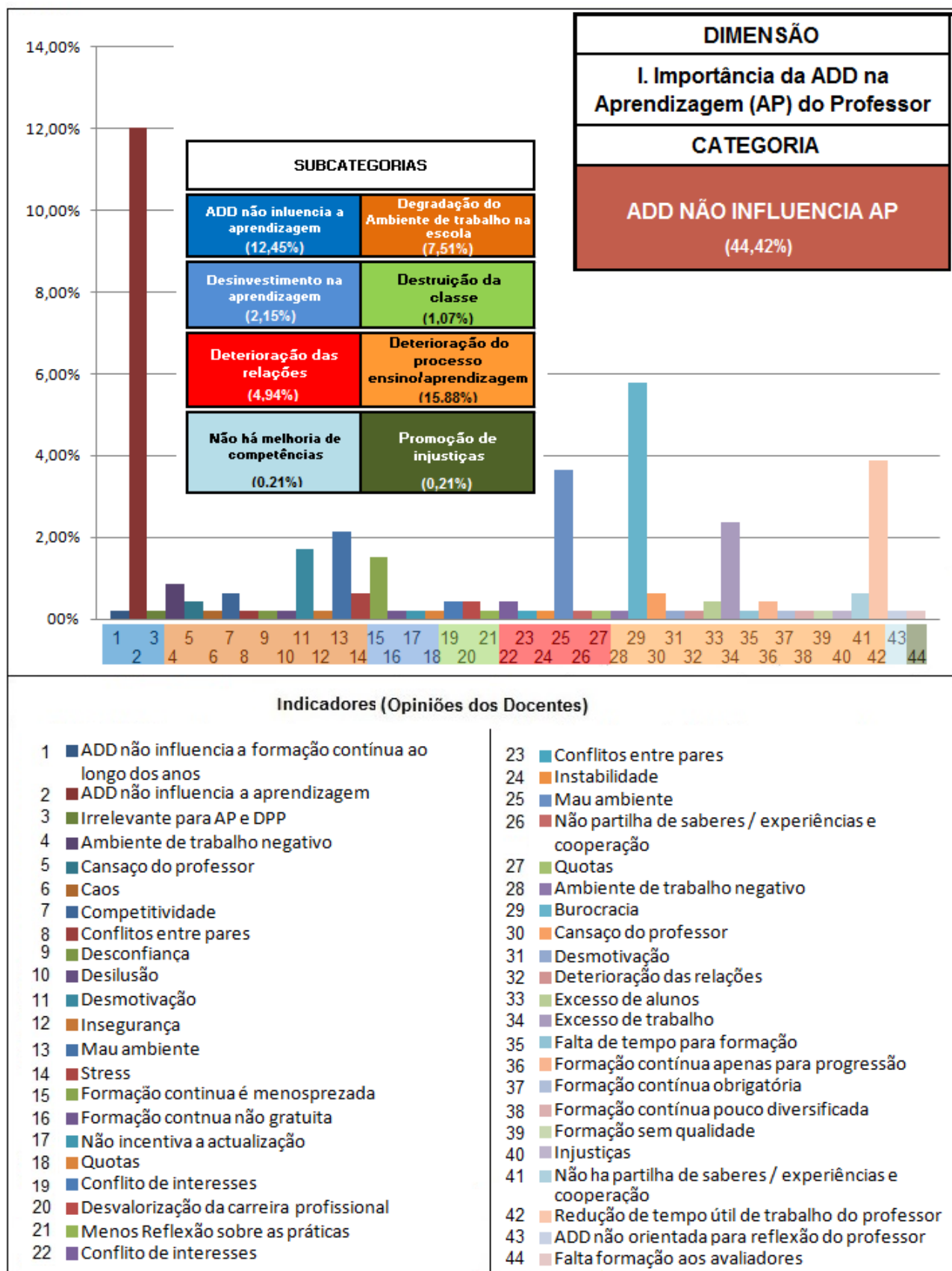
Indicador n.º 1 - ADD não influencia a formação contínua ao longo dos anos:

“na minha aprendizagem não interfere em nada, porque todos os dias estamos a aprender e não é a ADD que vai nos ensinar mais por isso” (I-114).

Indicador n.º 3 - irrelevante para AP e DPP:

“pouco impacto, pois a minha prática letiva não depende de pressões externas, mas da minha busca pela melhoria e pela ética e deontologia” (I-240).

Figura 32. Dimensão I. Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor. ADD não influencia a aprendizagem



Relativamente à subcategoria denominada “degradação do ambiente de trabalho na escola”, evidenciam-se pela sua relevância os indicadores:

Indicador n.º 13 - mau ambiente entre colegas (2,15% do total das opiniões):

“o mal-estar entre colegas, o desconfiar de tudo e de todos, o não receber explicações e com os avaliadores externos ser avaliada por alguém que não conhece a escola nem os alunos e que assim só vê metade do processo, podendo, por isso, haver lugar a grandes injustiças” (I-140).

Indicador n.º 11 – desmotivação (1,72%):

“Um professor desmotivado é o pior inimigo da Educação” (I-36).

Indicador n.º 4 - ambiente de trabalho negativo (0,86%):

“Contribuiu para estabelecer algum mau ambiente interpessoal na escola” (I-87).

Indicador n.º 14 - *stress* do professor (0,64%):

“o *stress*, o clima conflituoso criado, a desmotivação causada pela falta de compensação pelo esforço despendido” (I-164).

Indicador n.º 7 - competitividade (0,64%):

“a desconfiança e competitividade negativa gerada entre os professores, quando o tempo deveria ser de colaboração e de *entreajuda*” (I-261).

Indicador n.º 5 - cansaço do professor (0,43%):

“sobrecarga de burocracia que leva ao cansaço e menos disponibilidade de tempo para os aspetos realmente importantes no processo de ensino aprendizagem” (I-113).

Os cinco indicadores seguintes também formam parte da subcategoria “degradação do ambiente de trabalho na escola”, mas apresentam uma menor relevância, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 6 – caos:

“a ADD não tem nenhuma repercussão positiva. Apenas tem causado o caos nas escolas” (I-143).

Indicador n.º 8 - conflitos entre pares:

“o clima conflituoso criado (...)” (I-164).

Indicador n.º 9 - desconfiança:

“considero que o aspeto mais negativo foi a desconfiança que se gerou entre alguns docentes” (I-132).

Indicador n.º 10 - desilusão:

“antevejo bastante desilusão, pois, na prática, continuamos sem progredir na carreira” (I-286).

Indicador n.º 12 - insegurança:

“apenas cria insegurança (...)” (I-147).

No atinente à subcategoria nomeada como “desinvestimento na aprendizagem”, a principal causa apontada pelos docentes é associada ao indicador n.º 15 - formação contínua é menosprezada (1,5% do total das opiniões):

“embora tenha diminuído a burocracia, ainda existem diligências evitáveis no processo e, em minha opinião, é menosprezada a competência adquirida ao longo dos anos pelos professores no topo da carreira, que sempre se desenvolveram profissionalmente. Considero um erro” (I-7).

Também se encontram consubstanciados outros três indicadores nesta subcategoria “desinvestimento na aprendizagem”, mas com menor relevância, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 16 - formação contínua não gratuita:

“o facto de não haver uma oferta formativa (ações de formação contínua acreditadas) vasta e de real interesse para os docentes, além de não ser gratuita e de ser compulsória, o que nem sempre vem ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes” (I-287).

Indicador n.º 17 - incentiva a não atualização:

“para mim o que é negativo, tanto no público como no privado, é não diferenciar significativamente os escalões remuneratórios de quem efetivamente investe do seu bolso em formação e prossegue com estudos superiores (2 e um doutoramento) e depois acabam por auferir quase o mesmo como alguém que apenas tenha um sem profissionalização, ou bacharelato, ou um inacabado. Isto é uma vergonha e incentiva e incentivou muitos professores a não se atualizar e recostar-se na sua cadeira aguardando que o tempo passe

para subir de escalão, enquanto houve e há uma minoria, tanto no privado como no público, que investe na sua formação, por realização pessoal e, por vezes, acaba por se cansar e sentir frustrado com o esforço que faz para melhorar e ir mais além” (I-143).

Indicador n.º 18 - quotas:

“o aspeto mais desfavorável prende-se com a pressão que implica o facto de haver quotas para as menções de Muito Bom e Excelente, e, consequentemente, a frustração de não poder obter as referidas menções apesar do valor” (I-143).

No que diz respeito à subcategoria “destruição da classe”, os indicadores mais salientados nas opiniões dos docentes inquiridos, são os seguintes:

Indicador n.º 19 - conflito de interesses (0,43% do total de opiniões):

“não é a avaliação que obriga ao desenvolvimento da aprendizagem, mas sim a consciência profissional. As alterações visam unicamente destruir o que resta da escola pública e os seus agentes, a fim de facilitar os colégios privados” (I-203).

Indicador n.º 20 - desvalorização da classe profissional (0,43%):

“desmotivação, injustiça, desvalorização da classe profissional, indiferença perante o papel do professor” (I-275).

Indicador n.º 21 - menos reflexão sobre as práticas (0,21%):

“parece-me haver menos reflexão e acompanhamento do trabalho docente e mais triagem” (I-263).

No que concerne à subcategoria designada por “deterioração das relações”, salienta-se como mais relevantes os indicadores seguintes:

Indicador n.º 25 - mau ambiente (3,65% do total das opiniões):

“a ADD faz com que colegas que se davam relativamente bem num agrupamento, acabem por se dar muito mal” (I-216).

Indicador n.º 22 - conflito de interesses (0,43%):

“os grupos que se formam dentro das escolas, os jogos de interesses e estar sujeita a ser avaliada por alguém sem competências” (I-214).

Com menor relevância, também se congregam nesta subcategoria “deterioração das relações” os quatro indicadores seguintes, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 23 - conflitos entre pares:

“os aspetos mais desfavoráveis, no meu caso, foram também alguns mal-entendidos por parte de algumas das colegas envolvidas que estavam contra o processo e que deixaram marcas a nível de trabalho interpares” (I-4).

Indicador n.º 24 – instabilidade:

“a instabilidade gerada no corpo docente e o inerente ceticismo quanto à transparência, aplicabilidade e real impacto de todo o processo de ADD podem ser antecipados como aspetos negativos” (I-105).

Indicador n.º 26 - não há partilha de saberes/experiências e cooperação:

“a avaliação final acaba por não ser nem real nem justa, desmotivando o avaliado e contribuindo para relações tensas entre pares, avaliados e avaliadores, e, no geral, para um ambiente de competição pouco saudável na escola, baseada na desconfiança e diminuta vontade para partilha de saberes e experiências-trabalho de grupo entre colegas da mesma disciplina e/ou nível” (I-58).

Indicador n.º 27 – quotas:

“a existência de quotas nas escolas e avaliadores internos aumenta conflitos entre pares, promove o clima de favoritismo e subjetividade nas escolas impossibilitando bons profissionais de progredir” (I-214).

Paralelamente, na subcategoria intitulada “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, nos seguintes indicadores:

Indicador n.º 29 - burocracia (5,79% do total das opiniões):

“a ADD só veio aumentar a carga burocrática na reunião de papéis para comprovar que sou profissional” (I-213).

Indicador n.º 42 - redução do tempo útil de trabalho do professor (3,86%):

“a perda de tempo e a troca de prioridades têm sido os principais aspetos nefastos da ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. A suposta necessidade de uma ADD tem vindo a fazer com que tudo e todos tenham passado a preocupar-se cada vez menos com o aluno” (I-259).

Indicador n.º 34 - excesso de trabalho (2,36%):

“um acréscimo de trabalho e tensão entre colegas que interfere com o trabalho diário e com a rentabilização desse mesmo trabalho. Penso que vai continuar a prejudicar o trabalho de sala de aula sendo uma sobrecarga” (I-210).

Indicador n.º 30 – cansaço do professor (0,64%):

“demasiadas horas de trabalho do professor pela burocracia que todo o processo acarreta. Alguma desmotivação e muito cansaço e desilusões. Conflitos com os pares e, por vezes, até com os alunos” (I-67).

Indicador n.º 41 – não partilha de saberes / experiências e cooperação (0,64%):

“entre alguns docentes criou-se um ambiente mais hostil/agressivo e, incrivelmente, a não partilha de materiais. A autoestima é muito elevada e cada um entende ser mais competente que o outro” (I-236).

Indicador n.º 33 – excesso de alunos (0,43%):

“reduzir em vez de aumentar! Reduzir o número de alunos por turma; reduzir o número de turmas por professor; reduzir o tamanho das escolas em vez de criar mega agrupamentos” (I-235).

Indicador n.º 36 – formação contínua apenas para progressão (0,43%):

“este modelo de avaliação com um carácter punitivo trouxe uma competição pouco saudável entre colegas que acabou por destruir o espírito de entreajuda. Os docentes acabam por frequentar formação em áreas que já dominavam para assim poderem obter melhores notas, desvirtuando o objetivo da formação contínua. No passado os docentes frequentavam formações sobre assuntos que constituíam o seu calcanhar de Aquiles com o intuito de melhorar esse aspeto e colmatar essa lacuna. Hoje em dia não arriscam fazer formação em áreas onde sintam fragilidades com receio de obterem uma má nota no final que os vá penalizar na avaliação docente” (I-237).

Os oito indicadores seguintes, que também conformam a subcategoria “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem”, apresentam uma menor relevância, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 28 – ambiente de trabalho negativo:

“as repercussões negativas a nível das relações interpessoais, o mau ambiente que passou a haver nas escolas, a falta de partilha de experiências, de saberes, de estratégias e de materiais feita de forma espontânea e alegre como conheci ao longo de vários anos” (I-230).

Indicador n.º 31 – desmotivação:

“perdi toda a motivação para partilhar dificuldades e estratégias para as superar porque sou avaliada pelos problemas que enfrento, pelas metas para atingir, do que pelo trabalho que faço em prol dos alunos, mesmo que estes tenham resultados negativos à disciplina que ensino. Cada vez se gosta menos da escola e se procuram outras situações de aprendizagem que não estejam relacionadas com a escola porque se vive demasiado tempo dentro daquelas paredes e quando se sai não se tem vontade de continuar a viver os problemas da escola. Há pouca motivação para a aprendizagem e desenvolvimento profissional quando se recebe o mesmo que há dez anos atrás e não se tem perspetivas de que a situação se vá alterar” (I-244).

Indicador n.º 32 – deterioração das relações:

“uma maior pressão e escrutínio por parte dos pares. Uma competição pouco saudável e causador de constrangimentos nas relações pessoais” (I-85).

Indicador n.º 35 – falta tempo para formação:

“o facto de não termos tempo para prepararmos atividades mais criativas e atuais para os nossos alunos e não termos tempo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional” (I-177).

Indicador n.º 37 – formação contínua obrigatória:

“o facto (...) de ser compulsória, o que nem sempre vem ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes” (I-287).

Indicador n.º 38 – formação contínua pouco diversificada:

“o facto de não haver uma oferta formativa (ações de formação contínua acreditadas) vasta e de real interesse para os docentes (...)” (I-287).

Indicador n.º 39 – formação sem qualidade:

“a ADD é um processo burocrático, com pressupostos que não são atingidos: formação com escassa oferta (deveriam entrar aqui as Universidades/Politécnicos) como condição de progressão - que não existe. Congelamento é transmissor de uma injustiça nos pressupostos da progressão e formação sem qualidade” (I-126).

Indicador n.º 40 – injustiças:

“(…) clima de suspeição e de injustiça entre os pares” (I-147).

Em relação à subcategoria apelidada de “não há melhoria de competências”, o enfoque centra-se no indicador n.º 43, no qual os professores asseveram que a “ADD não está orientada para a reflexão do professor” (0,21% do total das opiniões):

“este processo de avaliação não promove o desenvolvimento de atitudes reflexivas de forma continuada” (I-195).

Por último, no âmbito da subcategoria intitulada “promoção de injustiças”, a principal fonte geradora de injustiças apontada pelos docentes é representada pelo indicador n.º 44 - falta de formação dos avaliadores (0,21% do total das opiniões):

“a inexistência de docentes especializados em supervisão” (I-78).

4.2.1.2. Dimensão II – Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Nesta secção, tal como ilustra a Tabela 46, procedeu-se à análise das opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, na dimensão II, denominada “Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)”.

Tabela 46. Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). Categorias e subcategorias

SUBCATEGORIAS		DIMENSÃO		TOTAL 466 Opiniões % do TOTAL
		II. Importância da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP)		
		CATEGORIA		
		ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	
ADD não influencia o DPP	TOTAL		4	4
	% do TOTAL		0,86%	0,86%
Destruição da classe/ competências	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
Deterioração das relações	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
Deterioração do processo de ADD	TOTAL		9	9
	% do TOTAL		1,93%	1,93%
Deterioração do processo ensino/ aprendizagem	TOTAL		6	6
	% do TOTAL		1,29%	1,29%
Melhoria do processo ADD	TOTAL	3		3
	% do TOTAL	0,64%		0,64%
Promoção de injustiças	TOTAL		84	84
	% do TOTAL		18,03%	18,03%
TOTAL	TOTAL	3	105	108
	% do TOTAL	0,64%	22,53%	23,18%

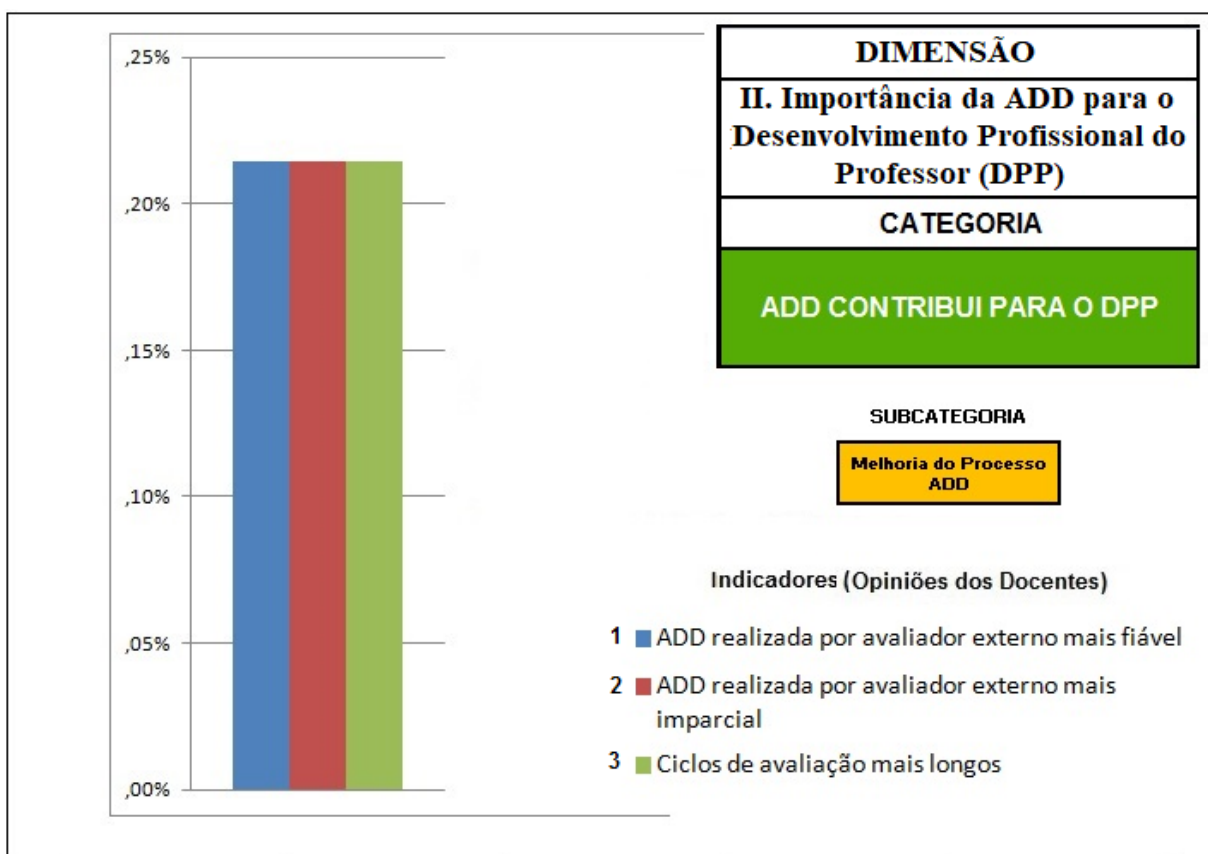
Desta forma, de acordo com a análise das categorias e subcategorias ilustradas na Tabela supracitada, podemos observar que 0,64% do total de opiniões dos docentes inquiridos considera que a ADD contribui positivamente para a melhoria do próprio processo de avaliação de desempenho.

Contrariamente, um total de 22,53% das opiniões dos docentes inquiridos aponta a contribuição negativa da ADD para o DPP, a qual tem associada as seis subcategorias seguintes:

1. ADD não influencia o DPP (0,86% do total das opiniões);
2. Destruição da classe (0,21%);
3. Deterioração das relações entre os professores (0,21%);
4. Deterioração do processo de ADD (1,93%);
5. Deterioração do processo de ensino e de aprendizagem (1,29%);
6. Promoção de injustiças (18,03%).

A Figura 33 apresenta a categoria “ADD contribui para o DPP”, com uma subcategoria intitulada “melhoria do processo ADD”, e os respetivos indicadores, os quais foram identificados com cores diferentes.

Figura 33. Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). ADD contribui para o DPP



De acordo com as opiniões dos docentes inquiridos, nesta categoria foram elencados os indicadores seguintes, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 1 – a ADD realizada por avaliador externo mais fiável:

“A avaliação por elementos externos poderá tornar-se mais imparcial e fiável” (I-4).

Indicador n.º 2 – ADD realizada por avaliador externo mais imparcial:

“a avaliação por elementos externos poderá tornar-se mais imparcial” (I-4).

Indicador n.º 3 – ciclos de avaliação mais longos:

“as alterações mais recentes foram positivas, no sentido de permitirem ciclos de avaliação mais longos e de os docentes não serem prejudicados, para efeitos de progressão na carreira, pelo resultado das avaliações obtidas nos termos de modelos de avaliação do desempenho precedentes” (I-16).

A Figura 34 ilustra a categoria intitulada “ADD não contribui para o DPP”, com seis subcategorias e os respetivos indicadores associados às mesmas.

No que diz respeito à subcategoria denominada “ADD não influencia o DPP”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, nos seguintes indicadores:

Indicador n.º 1 – ADD não influencia o DPP (0,21% do total das opiniões):

“a avaliação de desempenho docente não é o motor do meu desenvolvimento profissional” (I-177).

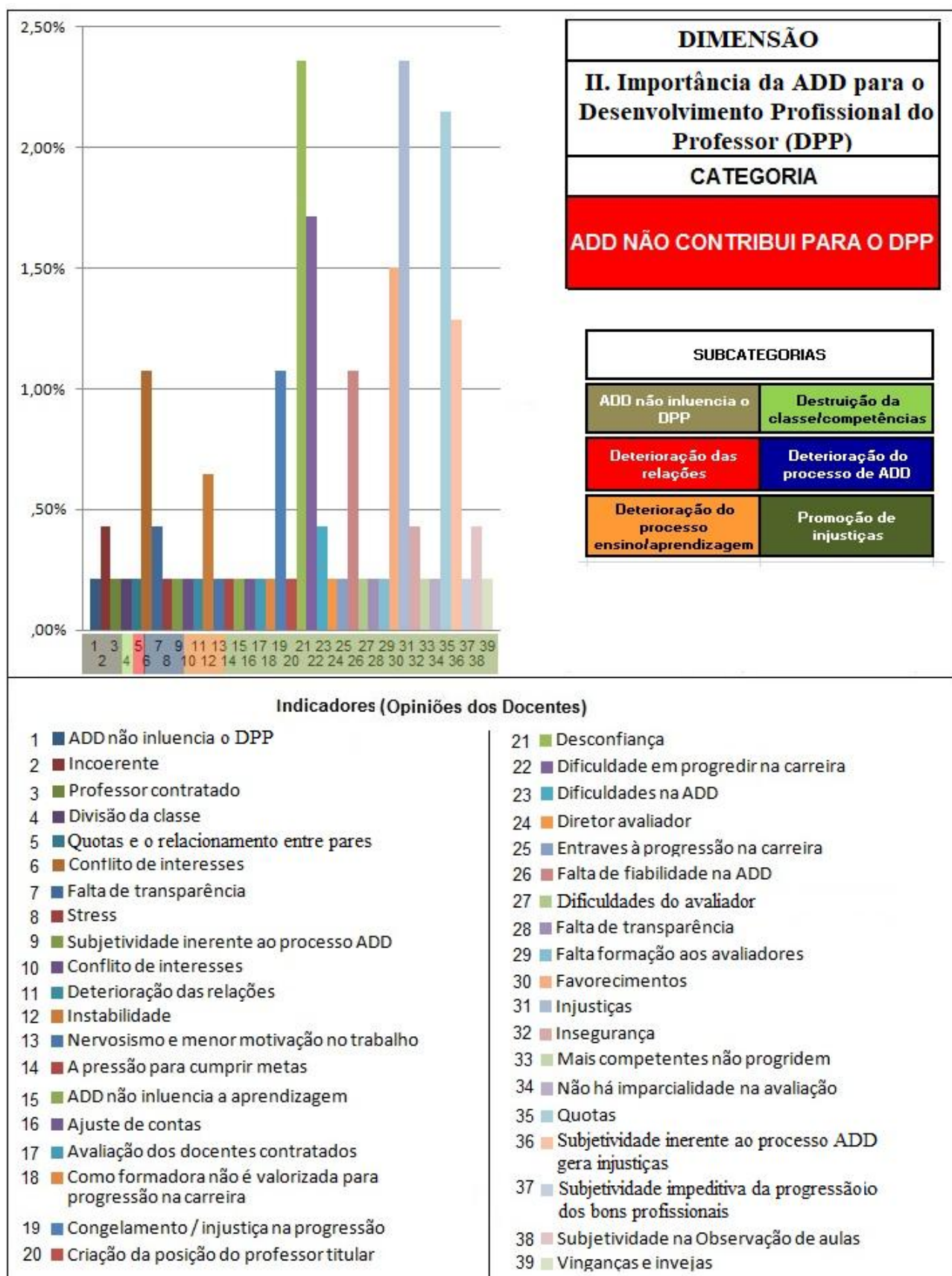
Indicador n.º 2 - incoerente (0,43%):

“os aspetos mais desfavoráveis prendem-se com a falta de coerência e clareza da legislação em vigor” (I-189).

Indicador n.º 3 – professor contratado (0,21%):

“enquanto professora contratada a ADD não tem nenhuma influência?” (I-91).

Figura 34. Dimensão II - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP). ADD não contribui para o DPP



No atinente à subcategoria nomeada como “destruição da classe”, a principal causa apontada pelos docentes é associada ao indicador n.º 4 – divisão da classe (0,21% do total das opiniões):

“a ADD conduz a uma classe docente cada vez menos unida” (I-41).

Paralelamente, na subcategoria intitulada “deterioração das relações, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, no indicador: Indicador n.º 5 – quotas e o relacionamento entre pares (0,21% do total das opiniões):

“a insatisfação generalizada pela existência de quotas aliada à desconfiança perante o avaliador provocam um clima de desconforto e receio que afetam o prazer de ensinar” (I-93).

No que concerne à subcategoria designada por “deterioração do processo de ADD”, salientam-se como mais relevantes os seguintes indicadores:

Indicador n.º 6 – conflito de interesses (1,07% do total das opiniões):

“considero muito negativo o facto de avaliadores e avaliados quererem concorrer à mesma vaga” (I-66).

Indicador n.º 7 – falta de transparência (0,43%):

“é imprescindível que a avaliação seja o mais transparente possível e que seja possível de ser dialogada, e contestada pelo avaliado, sem que este se veja confrontado com possíveis retaliações de elementos de hierarquia superior” (I-219).

Indicador n.º 8 – *stress* (0,21%):

“como solicito sempre aulas assistidas, há algum *stress* envolvido - é o que menos gosto, pois preparar aulas e materiais são as minhas tarefas preferidas.” (I-221).

Indicador n.º 9 – subjetividade inerente ao processo ADD (0,21%):

“Principalmente a subjetividade inerente a todo o processo que não favorece os mais competentes, mas os mais amigos do(a) coordenador(a)” (I-155).

Relativamente à subcategoria denominada “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem”, evidenciam-se pela sua relevância os indicadores seguintes:

Indicador n.º 10 – conflito de interesse (0,21% do total das opiniões):

“a avaliação deveria ser a partilha de experiências e não avaliar a eficácia e trabalho de um professor” (I-15).

Indicador n.º 11 – deterioração das relações (0,21%):

“O clima que se criou nas escolas, de "competição", devido às cotas existentes que tornam o sistema muito injusto” (I-8).

Indicador n.º 12 – instabilidade (0,43%):

“estas recentes alterações trouxeram à classe um clima de instabilidade e insegurança além de provocar um profundo sentido de injustiça” (I-219).

Indicador n.º 13 – nervosismo e menor motivação no trabalho (0,21%):

“a ADD origina mais nervosismo e menor motivação no trabalho” (I-15).

Por último, no âmbito da subcategoria apelidada de “promoção de injustiças”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas num total de vinte e seis indicadores, destacando-se pela sua maior relevância, os oito indicadores seguintes:

Indicador n.º 21 - desconfiança (2,36% do total das opiniões):

“mal-estar, competitividade, desconfiança. Considero que a bolsa de avaliadores devia ser composta só por quem tem formação na área de supervisão” (I-110).

Indicador n.º 31 - injustiças (2,36%):

“os aspetos negativos são o facto de nem todos sermos avaliados da mesma forma e, por vezes, nem de uma forma justa. Se é para se fazer, deve fazer-se sempre com os mesmos moldes e a todos os docentes” (I-153).

Indicador n.º 35 - quotas (2,15%):

“Injustiça devido às quotas” (I-200).

Indicador n.º 22 – dificuldades em progredir na carreira (1,72%):

“a avaliação de desempenho docente tem sempre repercussões, infelizmente negativas, visto estar mal definida e ser amplamente baseada na barreira à progressão, não valorizando, minimamente, os docentes que apostam na aprendizagem ao longo da vida e que têm, necessariamente, mais-valias” (I-10).

Indicador n.º 30 – favorecimentos (1,5%):

“Os aspetos mais negativos são o facto de não ser tido em conta o contexto da escola e das turmas e haver um peso considerável no "sucesso" medido quantitativamente e passível de ser "falsificado", coisa que me recuso a fazer. Infelizmente, no contexto das escolas, há favorecimentos e compadrios incompatíveis com uma ADD justa” (I-245).

Indicador n.º 36 – subjetividade inerente ao processo ADD (1,29%):

“os aspetos mais negativos numa avaliação são, como sempre, a subjetividade que há na avaliação baseada em pontos ou indicadores. Para além disso, é grave quando os avaliadores não são pessoas neutras e que são sujeitas a pressões dos seus pares e demais elementos da Escola. Caso isto se verifique, a avaliação fica sempre comprometida na sua veracidade e eficácia” (I-54).

Indicador n.º 26 – falta de fiabilidade na ADD (1,07%):

“até aqui, a ADD não tem contribuído rigorosamente para nada, pois carece de objetividade e, muitas vezes, há conflitos de interesses entre o avaliador e o avaliado. Além disso, na maioria dos casos, o avaliador não possui qualquer competência específica para avaliar outro docente” (I-183).

Indicador n.º 19 – congelamento / injustiça na progressão (1,07%):

“a atual avaliação docente com todas as dimensões e objetivos previstos na lei só será aplicada com sucesso quando as carreiras e os salários dos docentes deixarem de estar congelados. Até lá, e enquanto o sistema educativo estiver sujeito a políticas economicistas, não prevejo qualquer utilidade/ efeito benéfico para o desenvolvimento profissional docente” (I-217).

Os dezoito indicadores seguintes, que também conformam a subcategoria “promoção de injustiças”, apresentam uma menor relevância, correspondendo a cada um deles um valor de 0,21% do total de opiniões dos docentes inquiridos:

Indicador n.º 14 – a pressão para cumprir metas:

“a pressão para cumprir metas relativamente a fatores que não dependem só do docente e sobre as quais, muitas vezes, os docentes pouca influência têm. A pressão para "mostrar serviço feito", independentemente do tempo disponível para isso” (I-261).

Indicador n.º 15 – a ADD não influencia a aprendizagem:

“A ADD não contribui para a formação das pessoas e na maioria das vezes não beneficia quem trabalha.” (I-224).

Indicador n.º 16 – ajuste de contas:

“a avaliação serve um ajuste de contas e não a valorização daqueles que sabem mais da língua e a sabem melhor ensinar, porque mantêm com os alunos boas relações pedagógicas, sedimentadas numa trabalhada inteligência emocional” (I-226).

Indicador n.º 17 – avaliação dos docentes contratados:

“também não concordo com o limite mínimo de 180 dias de contrato para o docente poder ser avaliado” (I-16).

Indicador n.º 18 – atividade de formador não é valorizada para progressão na carreira:

“fui formadora e presentemente vejo que nada do que fiz por amor e devoção é valorizado ou pelo menos tem alguma importância em termos de aposentação ou subida na carreira” (I-46).

Indicador n.º 20 – criação da Figura de professor titular:

“penso que os prazos dados para avaliação no modelo anterior e a maneira como foram abordadas as "novidades" do modelo defendido pelo anterior governo criando a posição de professor titular foram mais prejudiciais do que se poderia pensar a princípio” (I-13).

Indicador n.º 23 – dificuldades na ADD:

“os aspetos mais desfavoráveis, no meu caso, foram os períodos de tempo que me foram exigidos nos ciclos de avaliação para lhes dedicar. Também alguns mal-entendidos por parte de algumas das colegas envolvidas que estavam contra o processo e que deixaram marcas a nível de trabalho inter pares” (I-4).

Indicador n.º 24 – diretor avaliador:

“ser avaliada para que?! Quando temos um diretor que à partida é que decide qual vai ser a nossa avaliação, mesmo que a nossa coordenadora, que assistiu a todo o nosso trabalho, considerar que devemos ter MB, este decida que não!” (I-216).

Indicador n.º 25 – entraves à progressão na carreira:

“tem contribuído para desestabilizar, ainda mais, o ambiente de trabalho das escolas através de processos burocráticos extremamente pesados e inúteis, uma vez que a avaliação visa, tão-somente, colocar entraves à progressão na carreira através da imposição de quotas” (I-271).

Indicador n.º 27 – dificuldades do avaliador:

“pude verificar também algumas dificuldades do processo quando fui avaliadora das minhas colegas, apesar de não ter aulas para observar” (I-4).

Indicador n.º 28 – falta de transparência:

“a ADD não permite a transparência, pois o docente assume várias posturas, dependendo das turmas, do grau de ensino, das estratégias, etc.” (I-178).

Indicador n.º 29 – falta de formação de avaliadores:

“os aspetos negativos prendem-se com a falta de preparação dos avaliadores” (I-64).

Indicador n.º 32 – insegurança:

“os aspetos mais desfavoráveis são a sensação de estar a ser avaliado de novo, que pode criar um pouco de insegurança nos professores” (I-167).

Indicador n.º 33 – mais competentes não progridem:

“verifico, no entanto, casos em que a avaliação não é totalmente objetiva, baseando-se mais na rivalidade entre docentes. No mundo docente, por vezes, o professor mais competente e com maior sucesso pedagógico é "alvo a abater" (I-157).

Indicador n.º 34 – não há imparcialidade na avaliação:

“imparcialidade na avaliação, que está dependente do tipo de relação que se tem com o avaliador” (I-250).

Indicador n.º 37 – subjetividade impeditiva da progressão dos bons profissionais:

“subjetividade nas escolas, impossibilitando bons profissionais de progredir” (I-217).

Indicador n.º 38 – subjetividade na observação de aulas:

“tendo em conta que a observação de aulas é efetuada por pares, cuja motivação para essa situação é mínima, acrescido o facto de a avaliação final depender, em muitos casos, não da real prestação do avaliado em sala de aula, mas sim, em interesses exteriores a essa situação e muita subjetividade por parte do avaliador, a avaliação final acaba por não ser nem real nem justa, desmotivando o avaliado e contribuindo para relações tensas entre pares, avaliados e avaliadores” (I-58).

Indicador n.º 39 – vinganças e invejas:

“o lamentável na avaliação docente feita por pares é a eficácia da vingança que surgiu da inveja e do medo de ficar para trás” (I-226).

4.2.1.3. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem (AP) e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Nesta secção, na Tabela 47 seguinte, apresentam-se as opiniões dos docentes, obtidas através das questões abertas do inquérito por questionário, na dimensão III, denominada “Importância da Autoavaliação para a AP e para o DPP”.

Tabela 47. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP. Categorias e subcategorias

SUBCATEGORIAS		DIMENSÃO		
		III. Importância da Autoavaliação para a AP e o DPP		
		CATEGORIA		TOTAL 466 Opiniões % do TOTAL
AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP			
ADD não influencia a autoavaliação	TOTAL		2	2
	% do TOTAL		0.43%	0.43%
Melhoria das competências	TOTAL	3		3
	% do TOTAL	0.64%		0.64%
TOTAL	TOTAL	3	2	5
	% do TOTAL	0.64%	0.43%	1.07%

Deste modo, verificamos, por um lado, que um total de 0,64% do total das opiniões, obtidas através das respostas às questões abertas, salienta que a autoavaliação contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, o qual foi agrupado numa só categoria, denominada “melhoria das competências”.

Por outro lado, um total de 0,43% das opiniões, obtidas através das respostas às questões abertas, realça que a autoavaliação não contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, o qual foi associado, igualmente, a uma subcategoria, intitulada “Autoavaliação não contribui para a AP e para o DPP”.

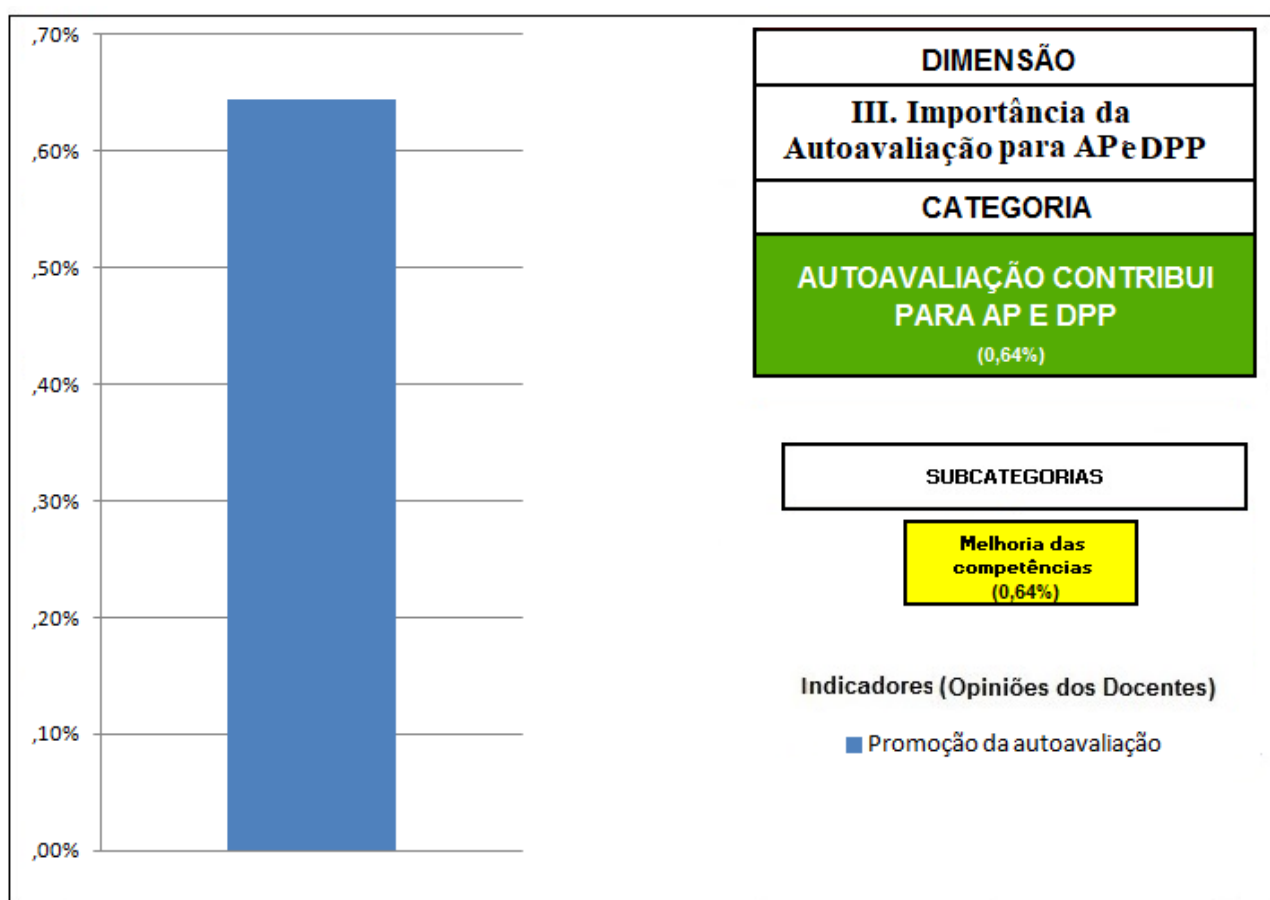
A Figura 35, seguinte, apresenta a categoria “Autoavaliação contribui para a aprendizagem (AP) e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)” (0,64% do

total das opiniões dos docentes inquiridos), com a subcategoria associada “melhoria das competências”, com um único indicador agrupado à mesma, denominado “promoção da autoavaliação”, com 0,64% do total das opiniões dos docentes inquiridos:

“em termos de desenvolvimento profissional teve apenas implicações na reflexão pessoal sobre as práticas letivas” (I-3).

Figura 35. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o DPP.

Autoavaliação contribui para a aprendizagem e para o DPP



A Figura 36, que a seguir apresentamos, ilustra a categoria intitulada “autoavaliação não contribui para a aprendizagem (AP) e desenvolvimento profissional do professor (DPP)” (0,43% do total das opiniões dos docentes inquiridos), com a subcategoria “ADD não influencia a autoavaliação”, agrupando os 2 indicadores seguintes:

Indicador n.º 1 – a ADD não é necessária para autoavaliação (0,215%):

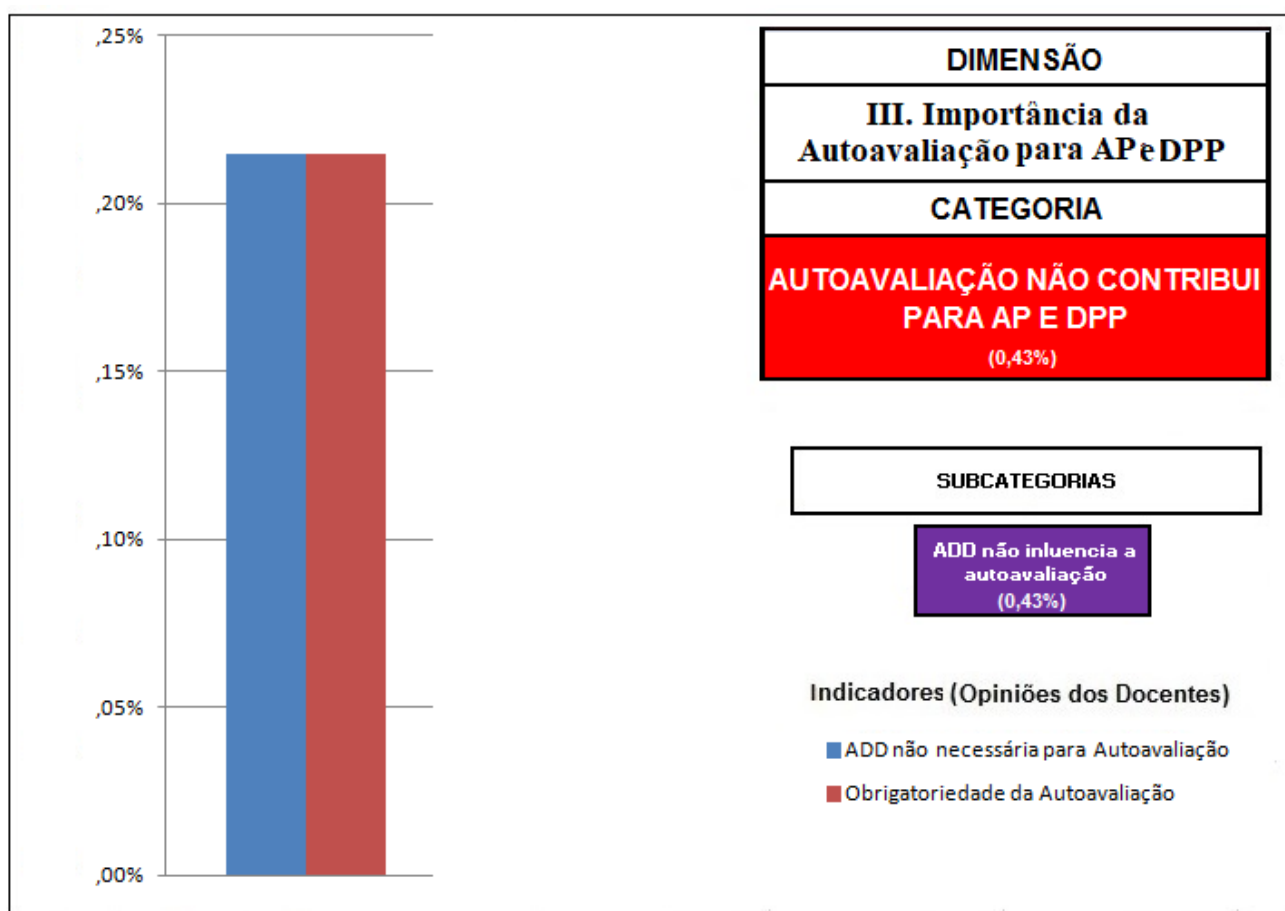
“encaro a minha profissão como algo muito sério e tenho preocupações com a minha formação, com a forma como desempenho as minhas funções, a forma como me relaciono com os alunos e o rigor científico. Não foi necessário a ADD para me preocupar com isso” (I-8).

Indicador n.º 2 – obrigatoriedade da autoavaliação (0,215%):

“(…) e a obrigatoriedade de realização de ficha de autoavaliação” (I-155).

Figura 36. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o DPP.

Autoavaliação não contribui para a aprendizagem e para o DPP



4.2.1.4. Dimensão IV - Impacto da Observação de Aulas na aprendizagem (AP) e no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Nesta secção, tal como nas anteriores, procedeu-se à análise das opiniões, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, na dimensão IV, denominada “Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP”, as quais são apresentadas na Tabela 48.

Tabela 48. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Categorias e subcategorias

SUBCATEGORIAS		DIMENSÃO		
		IV. Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP		
		CATEGORIA		
		OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	TOTAL 466 Opiniões % do TOTAL
Deterioração das relações	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
Deterioração do processo de ADD	TOTAL		10	10
	% do TOTAL		2,15%	2,15%
Deterioração do processo ensino/aprendizagem	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
Melhoria das competências	TOTAL	3		3
	% do TOTAL	0,64%		0,64%
Melhoria do processo ADD	TOTAL	3		3
	% do TOTAL	0,64%		0,64%
Observação de aulas não influencia o DPP	TOTAL		1	1
	% do TOTAL		0,21%	0,21%
TOTAL	TOTAL	6	13	19
	% do TOTAL	1,29%	2,79%	4,08%

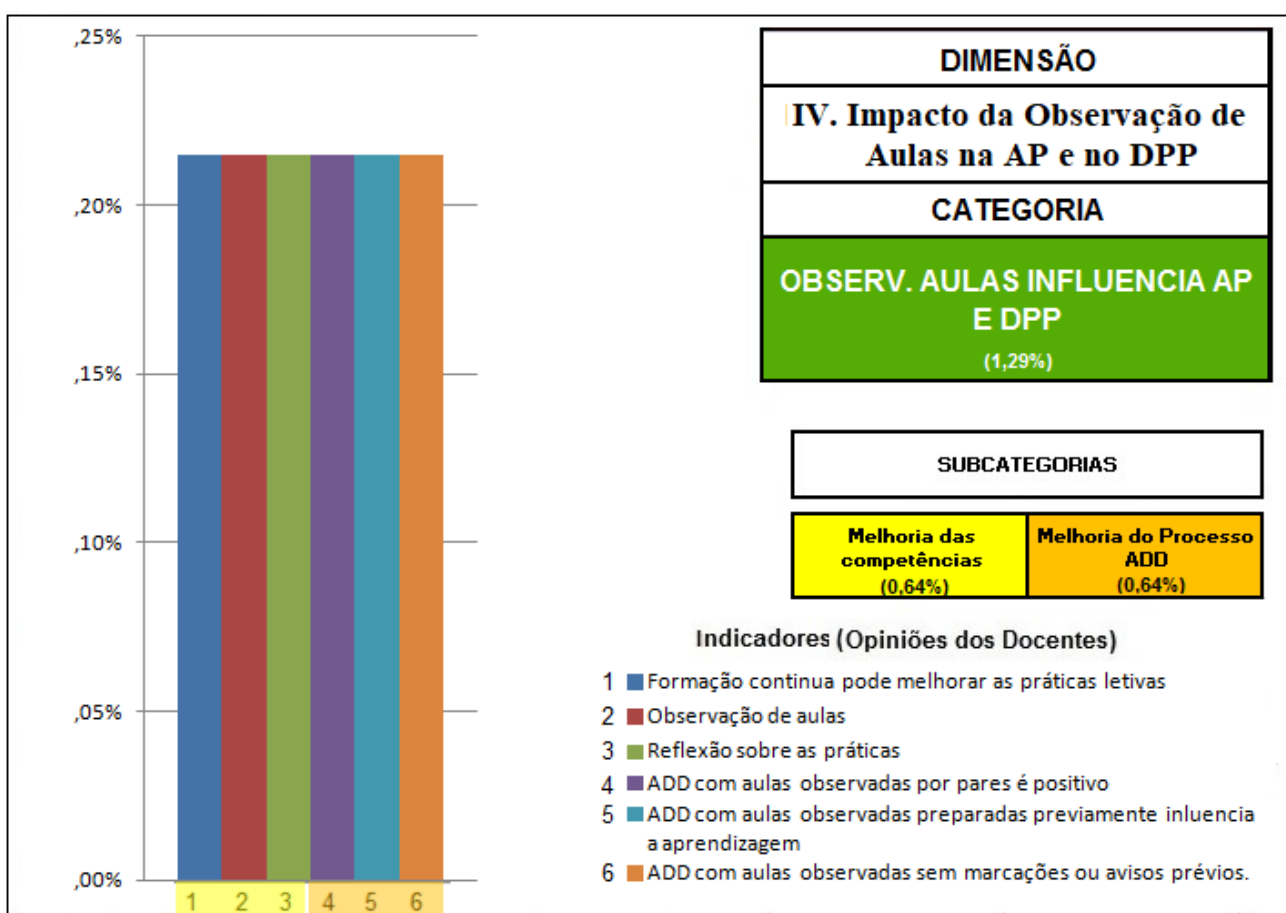
Desta forma, de acordo com a análise das categorias e subcategorias ilustradas na Tabela supracitada, podemos observar que 1,29% do total de opiniões dos docentes inquiridos considera que a observação de aulas tem um impacto positivo para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a melhoria das competências dos docentes (0,64 %) e do próprio processo de avaliação de desempenho (0,64%).

Contrariamente, um total de 2,79% das opiniões dos docentes inquiridos aponta um impacto negativo da observação de aulas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, o qual foi agrupado nas 4 subcategorias seguintes:

1. Deterioração das relações (0,21% do total das opiniões);
2. Deterioração do processo de ADD (2,19%);
3. Deterioração do processo de ensino e de aprendizagem (0,21%);
4. Observação de aulas não influencia DPP (0,21%).

A Figura 37, que a seguir apresentamos, ilustra a categoria intitulada “observação de aulas influencia a aprendizagem (AP) e o desenvolvimento profissional do professor (DPP)”, a qual engloba duas subcategorias e os respetivos indicadores associados às mesmas.

Figura 37. Dimensão IV- Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Observação de aulas influencia a aprendizagem e o DPP



No que diz respeito à subcategoria denominada “melhoria das competências”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, nos seguintes indicadores:

Indicador n.º 1 – formação contínua pode melhorar as práticas letivas (0,21% do total das opiniões):

“penso que a formação contínua pode melhorar as práticas letivas e introduzir algo de positivo no desenvolvimento profissional, não as aulas observadas, muito menos nos atuais moldes” (I-39).

Indicador n.º 2 – observação de aulas (0,21%):

“no meu caso pessoal, pedi aulas observadas que me deram muito trabalho a preparar, mas que achei muito útil” (I-4).

Indicador n.º 3 – reflexão sobre as práticas (0,21%):

“é prática na minha escola, no meu grupo 330, que as colegas assistam a aulas e que se faça uma reflexão do que foi observado. Sempre considerei muito positiva esta prática. É sabido que nem todos os docentes estão conscientes de tudo o que se passa na sua aula ou se estão a preparar a sua atividade letiva da melhor forma e penso que é essencial a ADD para todos” (I-49).

No referente à subcategoria, denominada “melhoria do processo ADD”, as opiniões dos docentes estão elencadas nos indicadores seguintes:

Indicador n.º 4 – ADD com aulas observadas por pares é positivo (0,21 % do total de opiniões):

“bem ou mal, fiz tudo como sempre tenho feito. O facto de ter tido uma colega a avaliar as minhas aulas até foi bastante positivo” (I-188).

Indicador n.º 5 – ADD com aulas observadas preparadas previamente influencia a aprendizagem (0,21%):

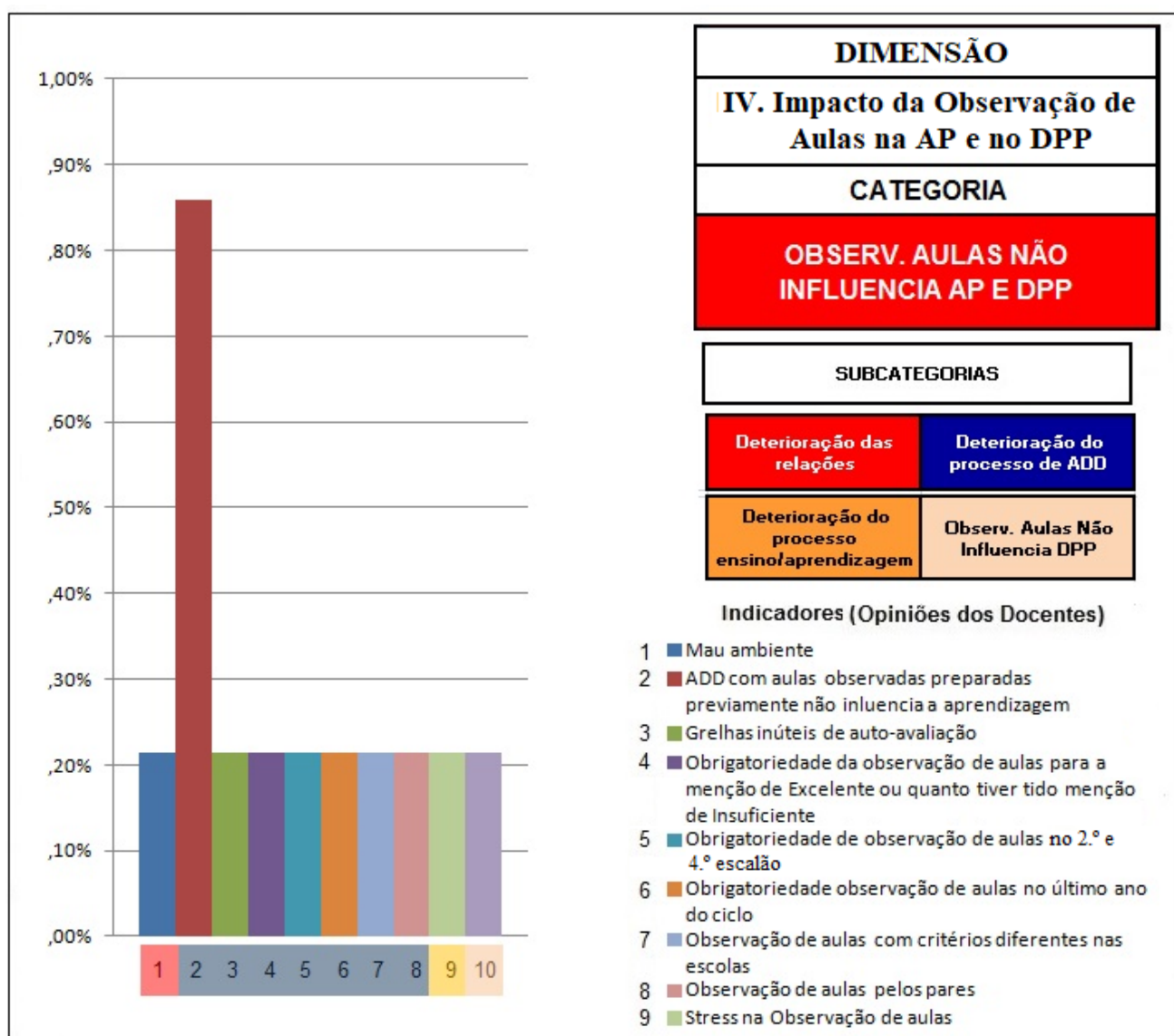
“gosto de observar aulas e que observem as minhas. Acredito que essa é uma importante fonte de informação e uma base de verdadeira formação de professores” (I-188).

Indicador n.º 6 – ADD com aulas observadas sem marcações ou avisos prévios (0,21 %):

“não tenho qualquer problema, em qualquer aula, de ter alguém que me venha avaliar. Parece-me até correto, e sem marcações ou avisos prévios” (I-188).

A Figura 38, que a seguir apresentamos, ilustra a categoria intitulada “observação de aulas não influencia a aprendizagem (AP) e o desenvolvimento profissional do professor (DPP)”, com quatro subcategorias e os respetivos indicadores associados às mesmas.

Figura 38. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Observação de aulas não influencia a aprendizagem e o DPP



No que diz respeito à subcategoria denominada “deterioração das relações”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, no indicador n.º 1 – mau ambiente (0,21% do total das opiniões):

“na minha como, em mais elevado grau, na de muitos outros (tanto quanto tenho podido observar em muitas escolas onde tenho trabalhado, e o que tenho conhecido em muitas outras através de outras pessoas), os azedumes causados pelos processos de avaliação, mais precisamente a observação de aulas. É algo de destrutivo dentro da organização escolar. É que o avaliador tem de ser uma pessoa de grande capacidade, de muito conhecimento pedagógico, de grande experiência no meio escolar, de muito conhecimento científico e atualizado, e isso não existe (ainda)” (I-92).

No que diz respeito à subcategoria denominada “deterioração do processo de ADD”, as opiniões dos docentes estão consubstanciadas, principalmente, nos seguintes indicadores:

Indicador n.º 2 – a ADD com aulas observadas preparadas previamente não influencia a aprendizagem (0,21% do total das opiniões):

“com as aulas observadas e com a ADD não aprendi nada de novo, a única novidade é termos alguém a registar todos os passos efetuados e a reação dos alunos, mas todos sabem que as aulas observadas só teriam valor se não fosse escolhida a turma nem a hora, porque não entrar um supervisor a qualquer hora e simplesmente assistir a uma aula real?” (I-79).

Indicador n.º 3 – grelhas inúteis de autoavaliação (0,86%):

“a perda de tempo e a troca de prioridades têm sido os principais aspetos nefastos da ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. Continuo a ser o melhor profissional que vou sabendo ser, com as devidas evoluções, independentemente de ter que preencher grelhas inúteis de autoavaliação ou de ter aulas observadas ou não” (I-259).

Indicador n.º 4 – obrigatoriedade da observação de aulas para atribuição da menção de Excelente ou quando obtenham a menção de Insuficiente (0,21%):

“não concordo com a obrigatoriedade de observação de aulas, seja em que escalão for, a não ser que o docente requeira a menção de Excelente ou que tenha obtido a menção de Insuficiente” (I-16).

Indicador n.º 5 – obrigatoriedade de observação de aulas no 2.º e 4.º escalão (0,21%):

“o aspeto mais negativo é sem dúvida a obrigatoriedade de aulas observadas para os docentes do 2º e 4º escalão. Porquê? Será que depois de vinte anos a lecionar deixei de o saber fazer devidamente? É o ter aulas observadas que me vão ensinar algo? Não me parece” (I-39).

Indicador n.º 6 – obrigatoriedade de observação de aulas no último ano do ciclo (0,21%):

“penso que o facto de tornar obrigatória a observação de aulas só no último ano do ciclo avaliativo muito limitadora e possivelmente stressante” (I-13).

Indicador n.º 7 – observação de aulas com critérios diferentes nas escolas (0,21%):

“não teve até ao momento nada de positivo, muito pelo contrário. Toda a instabilidade associada ao processo, mais a obrigatoriedade de aulas observadas e o facto de cada escola ter os seus critérios provocou-me *stress* e nervos. Logo, nada de relevante para o meu desenvolvimento profissional, infelizmente” (I-39).

Indicador n.º 8 – observação de aulas pelos pares (0,21%):

“o aspeto mais desfavorável ou negativo da ADD é a observação de aulas pelos pares” (I-35).

A subcategoria denominada como “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem” está representada pelo indicador n.º 9 – *stress* na observação de aulas (0,21% do total das opiniões):

“principalmente a pressão da observação de aulas que em nada favorece o processo de ensino” (I-155).

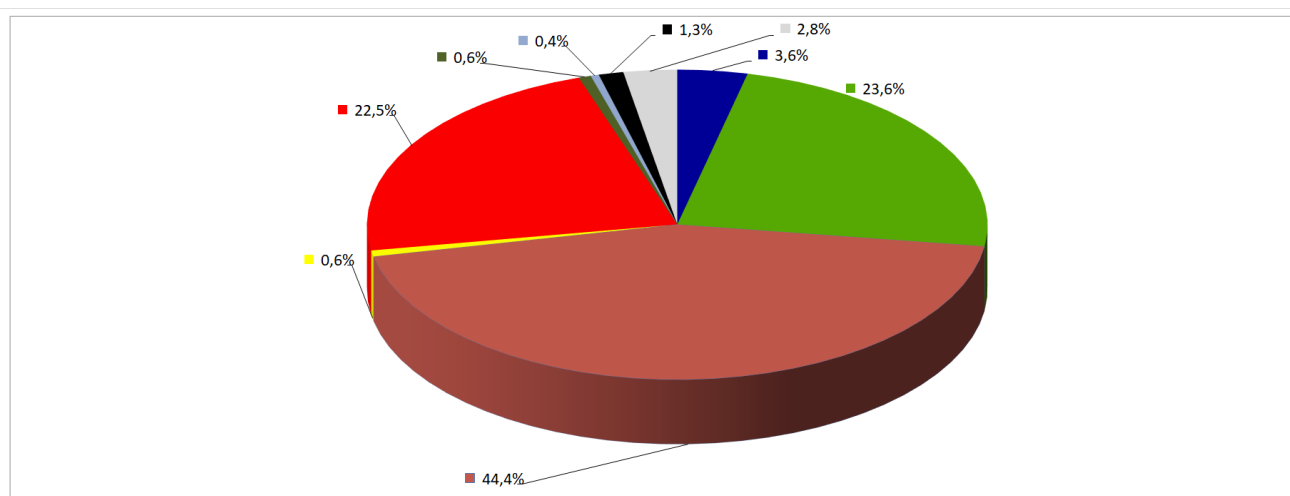
Por último, no âmbito da subcategoria intitulada “observação de aulas não influencia o DPP”, a principal fonte geradora de injustiças apontada pelos docentes é representada pelo indicador n.º 10 – não teve aulas observadas (0,21% do total das opiniões):

“nunca tive aulas observadas, mas, na minha opinião, pouco vale para o meu desenvolvimento profissional” (I-250).

4.2.1.5. Opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, em função dos anos de serviço

A Tabela 49 ilustra as opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, em função dos anos de serviço.

Tabela 49. Opiniões dos docentes, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, em função dos anos de serviço



		DIMENSÕES										Total de opiniões
		I. Importância da ADD para a Aprendizagem (AP) do Professor		II. Importância da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP)		III. Importância da Autoavaliação para a AP e o DPP		IV. Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP				
		CATEGORIAS										Total de opiniões
		Sem Opinião	ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	% do Total de opiniões	
Anos de Serviço	Grupo: Até 7 anos	Total de opiniões no grupo	8	15	15	1	14	0	0	0	3	56
		% do Total de opiniões (466)	1,7%	3,2%	3,2%	0,2%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	12,0%
	Grupo: De 8 a 25 anos	Total de opiniões no grupo	7	53	125	0	67	1	2	5	9	269
		% do Total de opiniões (466)	1,5%	11,4%	26,8%	0,0%	14,4%	0,2%	0,4%	1,1%	1,9%	57,7%
	Grupo: De 25 a 35 anos	Total de opiniões no grupo	2	39	56	0	18	0	0	0	1	116
		% do Total de opiniões (466)	0,4%	8,4%	12,0%	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	24,9%
Grupo: Mais de 35 anos	Total de opiniões no grupo	0	3	11	2	6	2	0	1	0	25	
	% do Total de opiniões (466)	0,0%	0,6%	2,4%	0,4%	1,3%	0,4%	0,0%	0,2%	0,0%	5,4%	
Total		Total de opiniões	17	110	207	3	105	3	2	6	13	466
		% do Total de opiniões (466)	3,6%	23,6%	44,4%	0,6%	22,5%	0,6%	0,4%	1,3%	2,8%	100,0%

Na tabela supracitada, ao analisar a dimensão I-Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor, no atinente à influência da ADD na aprendizagem do docente, tendo por base um total de 466 opiniões dos docentes inquiridos, como resultado das

respostas obtidas às questões abertas do inquérito por questionário 11 e 12, pode verificar-se o seguinte:

1. Os docentes no início da carreira, até aos 7 de serviço, revelaram não ter ainda uma opinião formada sobre a importância da ADD quanto à sua influência na aprendizagem (3,2% do total de opiniões);

2. Os docentes entre os 8 e 25 anos de serviço referiram a influência positiva da ADD na aprendizagem do professor (11,4%), contudo a maioria de repostas deste grupo refere, ainda, a influência negativa da ADD para a aprendizagem (26,8%);

3. A maior parte dos docentes do grupo entre os 25 e os 35 anos sublinhou a não influência da ADD para a sua aprendizagem (12%);

4. Os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, não concordaram com a influência da ADD para a sua aprendizagem (11 opiniões em 14).

Do mesmo modo, no que diz respeito à dimensão II – Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor, com base nas opiniões dos docentes, pode-se constatar o seguinte:

1. A totalidade das opiniões dos professores entre os 8 e os 25 anos de serviço sublinhou a não contribuição da ADD para o DPP (67 opiniões);

2. A totalidade das opiniões dos docentes entre os 25 e os 35 anos de serviço realçou a não contribuição da ADD para o DPP (18 opiniões);

3. A maior parte das opiniões dos professores no início de carreira, até aos 7 anos de serviço, revelou discordância com a contribuição da ADD para o DPP (14 opiniões em 15);

4. A maior parte das opiniões dos docentes no final da carreira, com mais de 35 anos, enfatizou, igualmente, a não contribuição da ADD para o DPP (6 opiniões em 8).

De forma semelhante, no referente à dimensão III – Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, através das opiniões dos docentes, foi possível depreender que:

1. De um modo geral, os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, e aqueles que se encontram a meio da carreira docente, com 25 até 35 anos de serviço, denotaram indiferença no atinente à autoavaliação, preconizada pelo modelo de ADD, como forma de promoção da aprendizagem ou do desenvolvimento profissional do professor (zero opiniões);

2. Os docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço foram aqueles que mais se manifestaram sobre a não contribuição da autoavaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor (2 opiniões em 3);

3. A totalidade das opiniões dos docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, manifestou estar mais recetivos à autoavaliação durante o processo ADD, como forma de promover a sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissional (2 opiniões).

Por último, no que diz respeito à dimensão IV - Impacto da observação de aulas na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor, as opiniões dos docentes forneceram-nos informações que nos levam a inferir o seguinte:

1. A totalidade das opiniões dos professores até aos 7 anos de serviço salientou que a observação de aulas não influencia a aprendizagem e o DPP (3 opiniões);

2. As opiniões dos docentes entre os 8 e 25 anos de serviço foram as que mais referiram a influência positiva da observação de aulas, preconizada pela ADD, para a sua aprendizagem e seu DPP (1,9%), contudo, a maioria de repostas deste grupo aponta, ainda, a influência negativa da ADD para a aprendizagem (9 opiniões em 14);

3. Da resposta do grupo de professores entre os 25 e os 35 anos de serviço infere-se a possibilidade de a observação de aulas não influenciar a aprendizagem e o DPP;

4. A partir da resposta do grupo de professores no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço depreende-se a probabilidade da observação de aulas influenciar a aprendizagem e o DPP.

Acresce, ainda, salientar que 17 docentes expressaram não ter opinião formada sobre as repercussões, bem como sobre os aspetos mais desfavoráveis da ADD para a aprendizagem e para o DPP.

4.2.2. Incidentes críticos

Numa segunda fase da análise qualitativa, o nosso objetivo consistiu em compreender o impacto da ADD na aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor através da técnica de incidentes críticos, relatados pelos professores de Inglês. As dificuldades inerentes à obtenção dos dados por parte dos professores dificultaram uma recolha mais sistemática que se poderia ter tornado mais rica. Assim, a recolha a partir de apenas doze docentes com a descrição de vinte e sete vivências dos docentes para a participação no estudo prendeu-se com a necessidade de aprofundar a temática em si, contudo, fornece-nos, obviamente, dados que se tornam limitados quando olhamos para o enorme mundo dos professores de Inglês em Portugal.

4.2.2.1. Dimensão I - Importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor - Incidentes críticos

Na presente secção apresentamos os resultados das perceções dos docentes relacionadas com a dimensão I do nosso estudo sobre a importância da ADD para a aprendizagem (AP) do professor.

Neste contexto, na Tabela 50, pode verificar-se que os docentes, designados como “IC”, relataram um total de 10 incidentes críticos, experienciados na primeira pessoa, durante o processo de avaliação de desempenho docente (como avaliador ou avaliado), diretamente relacionados com a sua própria aprendizagem.

A análise das emoções dos docentes aponta, por um lado, que seis incidentes críticos, de um total de vinte e sete (22,2%), vivenciados pelos docentes, realçam a influência positiva da ADD para a aprendizagem (AP), enquanto quatro incidentes críticos (14,8 %) sublinham a influência negativa da ADD para a aprendizagem dos docentes.

Tabela 50. Dimensão I. - Importância da ADD para a aprendizagem do professor. Categorias e subcategorias – Respostas sobre incidentes críticos

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	Incidente Crítico CÓDIGO DO DOCENTE (IC-...)	INDICADORES	DIMENSÃO		TOTAL 27 Incidentes Críticos % do Total
			I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		
			CATEGORIAS		
			ADD INFLUENCIA A AP (Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	ADD NÃO INFLUENCIA AP (Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	
Degradação do Ambiente de trabalho na escola	IC-12	Mau ambiente	1	1	1
			3,7%	3,7%	3,70%
Deterioração das relações	IC-10	Invejas	1	1	1
			3,7%	3,7%	3,70%
Deterioração do processo ensino/ aprendizagem	IC-07	Burocracia	1	1	1
	IC-11	Falta de formação específica	3,7%	3,7%	3,70%
Melhoria Processo Ensino/ Aprendizagem	IC-06	Relacionamento professor/aluno	1		1
			3,7%		3,70%
	IC-07	Formação contínua	1		1
	IC-10	Maior empenho	3,7%		3,70%
Promoção da cooperação	IC-09	Partilha de saberes / experiências e cooperação	1		1
			3,7%		3,70%
	IC-10		1		1
	3,7%			3,70%	
	IC-12	1		1	
		3,7%		3,70%	
Total de Incidentes Críticos			6	4	10
			22,2%	14,8%	37,0%

Os docentes narraram seis episódios considerados positivamente relevantes da ADD para a sua aprendizagem, sendo três relacionados com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e outros três com a promoção da cooperação.

Por outro lado, os professores relataram quatro episódios negativos que vivenciaram durante o processo de ADD, um deles associado à degradação do ambiente de trabalho da escola, um outro à deterioração das relações entre os docentes e, também, dois relacionados com a deterioração do processo de ensino e de aprendizagem.

Paralelamente, a Tabela 50 ilustra a categoria “ADD influencia a aprendizagem”, demonstrando que, no atinente à subcategoria “melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”, um docente relatou a sua experiência durante uma aula assistida, enfatizando a utilidade da ADD para a melhoria do relacionamento entre o docente e os alunos:

“o episódio positivo é o relacionamento com os alunos. Eu estava muito nervosa e ansiosa sempre a olhar para o relógio. Os alunos ajudaram muito e foram impecáveis. Mostraram-se muito compreensivos” (IC-06).

Do mesmo modo, na subcategoria “melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”, um outro docente (IC-07) enfatizou a utilidade da frequência de ações de formação, no âmbito da formação contínua, com o intuito de aplicar os conhecimentos adquiridos no contexto da sala de aula:

“creio que a informação pretendida se relaciona com ações de formação frequentadas e a sua utilidade/aplicação no contexto de sala de aula. Ao longo destes anos todos em que frequentei, quer ações de formação, quer os encontros anuais da APPI, já não consigo precisar com grande exatidão conteúdos. Lembro uma ação que relacionava as aprendizagens e os afetos, sei que usei algum do material (construído ao longo da ação) com os meus alunos de 11.º ano que já tinham sido meus alunos no 10.º ano. Futuramente tentei tornar as aprendizagens mais relevantes ao (tentar) liga-las ao mundo e vivências dos alunos. Na maioria das turmas funcionou e funciona bem, embora não seja fácil” (IC07).

Por último, ainda na subcategoria anterior, “melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”, um docente realçou o incentivo da ADD para um maior empenho no seu trabalho:

“enquanto avaliada, considero que um dos aspetos positivos do processo de avaliação de desempenho foi o de nos fazer estar mais atentos ao trabalho que desenvolvemos nas escolas” (IC-10).

Em relação à subcategoria “promoção da cooperação”, os três docentes relatam que foi positivo para a sua aprendizagem ter havido uma partilha de saberes/experiências e cooperação:

“quando fui avaliadora externa, houve um episódio relacionado com o uso das novas tecnologias em contexto de sala de aula que contribuiu pessoalmente para engrossar a minha própria “bagagem” pedagógica, enquanto professora de línguas estrangeiras, nomeadamente Inglês: a utilização de *Prezi* por parte de uma docente avaliada, o que para mim era um instrumento novo e desconhecido. Na reflexão final conjunta, a colega partilhou comigo uma das *Prezi* por si usadas, ensinando-me os rudimentos da sua elaboração, o que considero uma das partes boas da experiência dum avaliador externo – a troca de experiências e saberes interpares” (IC-09).

“gostei também de ter tido oportunidade de voltar a ter aulas assistidas, uma vez que pude partilhar algum do meu conhecimento e, através da reflexão conjunta que se seguiu, melhorar alguns aspetos” (IC-10).

“ao termos momentos de avaliação, dependendo do avaliador e do avaliado, pode haver boas partilhas de ideias, técnicas de ensino de algum conteúdo, formas de contornar determinados comportamentos desviantes por parte dos alunos” (IC-12).

Igualmente, a Tabela 50 mostra a categoria “ADD não influencia a aprendizagem”, verificando-se que, no atinente à subcategoria “degradação do ambiente de trabalho na escola”, um docente (IC-12) descreveu aspetos negativos relacionados com o mau ambiente gerado pela deficiente relação entre o avaliador e o avaliado durante o processo de ADD:

“quando existe rivalidade entre o avaliador e o avaliado (o que não se passou comigo, mas sim com colegas do mesmo grupo) causa mau ambiente entre o grupo de trabalho e mau desempenho geral” (IC-12).

Por outro lado, no que concerne à subcategoria “deterioração das relações”, pela voz de um docente, chegam-nos relatos de ressentimentos associados às diferentes classificações atribuídas aos colegas:

“ainda que já tenha referido dois aspetos (positivos), como solicitado, gostaria de mencionar um negativo: as reações mesquinhas de quem obteve classificações inferiores aos/às colegas – notou-se uma acentuada expressão de inveja e maledicência e as relações humanas na escola pioraram” (IC-10).

Por último, no que diz respeito à subcategoria “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem”, um docente realça, de acordo com as suas vivências, que a ADD tende a fomentar a burocracia, não contribuindo para a aprendizagem:

“o processo de avaliação de desempenho é uma mera formalidade burocrática sem sentido, que não traz mais-valia nenhuma, nem ao nível do desenvolvimento profissional, nem ao nível da aprendizagem de qualquer docente” (IC-07).

Na mesma subcategoria, um outro docente evidencia, ainda, que a ADD não promove a formação em áreas específicas, como, por exemplo, para alunos com necessidades educativas especiais (NEE):

“seria apenas de reiterar a quem produz manuais, material didático ou promove ações de formação que não existem alunos modelo, sempre motivados e trabalhadores. A heterogeneidade é a característica dominante nas turmas. E existem, sim, cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais e seria importante haver formação nesta área” (IC-11).

4.2.2.2. Dimensão II – Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP) - Incidentes críticos

Nesta secção, tal como na anterior, procedeu-se à análise dos incidentes críticos relatados pelos docentes e relacionados com a dimensão II da nossa investigação sobre a “importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)”, os quais são apresentados na Tabela 51.

Desta forma, de acordo com a análise das categorias e subcategorias ilustradas na Tabela supracitada, podemos observar que os docentes, designados como “IC”, apresentaram um total de 10 incidentes críticos, vivenciados na primeira pessoa, durante o processo de avaliação de desempenho docente (como avaliado ou avaliador), elencados com o seu desenvolvimento profissional.

A análise dos momentos vividos pelos docentes enfatiza, por um lado, que nove incidentes críticos de um total de vinte e sete (33,3%) ressaltam a não contribuição da ADD para o desenvolvimento profissional dos professores (DPP). Contrariamente, apenas um docente narra um episódio (3,7% do total), no qual evidencia a contribuição da ADD para o DPP.

Um docente descreveu um episódio, no qual enalteceu o contributo da ADD para o seu DPP, relacionando-o com a melhoria do processo de avaliação de desempenho docente. Contrariamente, cinco outros docentes relataram 9 episódios negativos, que vivenciaram durante o processo ADD, um deles nega, de forma explícita, a influência da ADD no DPP e todos eles apontando para a promoção de injustiças no processo de avaliação de desempenho docente.

Tabela 51. Dimensão II. - Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor.

Categorias e subcategorias – Respostas sobre incidentes críticos

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	Incidente Crítico CÓDIGO DO DOCENTE (IC-...)	INDICADORES	DIMENSÃO		TOTAL 27 Incidentes Críticos % do Total
			II. Importância da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP)		
			CATEGORIAS		
			ADD CONTRIBUI PARA O DPP (Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP (Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	
ADD não influencia o DPP	IC-11	Incoerente		1	1
				3,7%	3,70%
Melhoria do Processo ADD	IC-10	Maior organização	1		1
			3,7%		3,70%
Promoção de injustiças	IC-02	Desconfiança		1	1
				3,7%	3,70%
	IC-08			1	1
				3,7%	3,70%
	IC-01	Falta de fiabilidade na ADD		1	1
				3,7%	3,70%
	IC-04			1	1
				3,7%	3,70%
	IC-01	Falta formação aos avaliadores		1	1
				3,7%	3,70%
	IC-08			1	1
				3,7%	3,70%
IC-04	Injustiças devido às quotas		1	1	
			3,7%	3,70%	
IC-08			1	1	
			3,7%	3,70%	
Total de Incidentes Críticos			1 3,70%	9 33,33%	10 37,04%

Deste modo, verifica-se na Tabela 51 que na categoria “ADD contribui para o DPP”, no referente à subcategoria “melhoria do processo ADD”, um docente (IC-10), relatou aspetos positivos associados a maior organização do processo ADD, através de critérios claros e rigorosos de avaliação:

“enquanto avaliada, considero que um dos aspetos positivos do processo de avaliação de desempenho foi o de nos fazer estar mais atentos ao trabalho que desenvolvemos nas escolas. Penso que a equipa de avaliação do agrupamento onde trabalho fez um trabalho excelente, tendo estabelecido critérios claros e rigorosos, que valorizam o essencial para a realização de um bom trabalho” (IC-10).

Contudo, no que diz respeito à categoria “ADD não contribui para o DPP”, a Tabela ilustra que na subcategoria “ADD não influencia o DPP”, um docente (IC-11), narrou aspetos negativos interligados à incoerência dos parâmetros de avaliação do processo ADD, e na opinião do docente, com poucas repercussões no DPP:

“o processo de avaliação de desempenho é uma mera formalidade burocrática sem sentido, que não traz mais-valia nenhuma, nem ao nível do desenvolvimento profissional, nem ao nível da aprendizagem de qualquer docente. Mas, depois de chamar tantas vezes a atenção para o facto de haver parâmetros de avaliação perfeitamente absurdos, o vazio deste processo impede-me que possa discorrer acerca dele com razoabilidade” (IC-11).

Por outro lado, no que concerne à subcategoria “promoção de injustiças”, dois docentes, descrevem episódios relacionados com sentimentos de desconfiança:

“penso que se tivesse optado por aulas assistidas teria tido maiores probabilidades e eventualmente entrar em choque com o avaliador” (IC-02).

“um aspeto negativo prende-se com a incerteza relativamente a quem deveria realizar a minha avaliação uma vez que estava a lecionar em 2 agrupamentos (tendo entrado num em contratação inicial e noutro em BCE). Para além dessa dúvida, num dos agrupamentos não sabiam se deveria ser avaliada pelo departamento de línguas ou pelo de 1.º ciclo uma vez que lecionava Inglês no 1.º ciclo (grupo 120). Ambas as coordenadoras julgavam que deveria ser avaliada pelo outro departamento. Além de me sentir um pouco excluída, tal causou-me alguma ansiedade visto que essa avaliação tem impacto na graduação do concurso de docentes” (IC-08).

Nesta subcategoria, outros dois docentes explanaram vivências relacionadas com a falta de fiabilidade nos intervenientes no processo ADD:

“da primeira vez que fui avaliada a avaliadora considerou o meu plano de aula assistida muito bom, mas pôs em causa os meus conhecimentos em relação à consideração das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem, isto é, não reconheceu que eu pudesse ser tão capaz quanto ela em relação ao conhecimento de técnicas pedagógicas” (IC-01).

“a situação irregular (absurda) de alguns avaliadores terem menos anos de serviço ou experiência profissional ou grau académico do que os seus avaliados” (IC-04)

Paralelamente, nesta subcategoria, o docente IC-01, salienta, ainda, a falta de formação, a nível relacional, dos avaliadores, através do seguinte testemunho:

“da 2.^a vez aconteceram vários casos caricatos, já com uma avaliadora diferente. Prepotência, foi o mais grave. Conclusão: Não tenho saudades desses momentos” (IC-01).

Por último, nesta subcategoria, os docentes salientam, também, a existência de injustiças relacionadas com o sistema de quotas preconizado no processo de ADD:

“a dificuldade de uma avaliação justa e objetiva em virtude ou condicionada pela existência de quotas para a atribuição de certas menções qualitativas” (IC-04)

“tive uma avaliação proposta e uma outra final diferente por falta de quota” (IC-08).

“(…) o que me despertou um sentimento de injustiça e foi, conseqüentemente, desmotivante. Uma pessoa sente que essa avaliação não deveria ter o peso que tem no concurso, pois pode não refletir exatamente o empenho e as competências profissionais do(a) professor(a)” (IC-08).

4.2.2.3. Dimensão III - Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP - Incidentes críticos

Na presente secção apresentamos os resultados das percepções dos docentes relacionadas com a dimensão III do nosso estudo sobre a importância da autoavaliação para a aprendizagem (AP) e para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Neste contexto, na Tabela 52, abaixo, pode verificar-se que os docentes, designados como “IC“, relataram um total de 3 incidentes críticos, experienciados na primeira pessoa, durante o processo de avaliação de desempenho docente (como avaliador ou avaliado), diretamente relacionados com a autoavaliação, preconizada no processo ADD.

Tabela 52. Importância da autoavaliação para a AP e para o DPP. Categorias e subcategorias - Respostas sobre incidentes críticos

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	Incidente Crítico CÓDIGO DO DOCENTE (IC-...)	INDICADORES	DIMENSÃO		TOTAL 27 Incidentes Críticos % do Total
			III. Importância da Autoavaliação para a AP e para o DPP		
			CATEGORIAS		
			AUTO- AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO- AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	
Melhoria das competências	IC-02	Relatório anual de autoavaliação	1		1
			3,7%		3,70%
Promoção de injustiças	IC-05	Subjetividade inerente ao processo ADD		1	1
	IC-11			1	1
				3,7%	3,70%
Total de Incidentes Críticos			1	2	3
			3,70%	7,41%	11,11%

A análise das experiências dos docentes sublinha que apenas um docente narra uma experiência (3,7% do total), na qual destaca uma contribuição positiva da autoavaliação para a

AP e DPP, porém dois docentes descreveram dois episódios (7,4% do total), os quais refletem uma opinião contrária.

Um dos docentes narrou um episódio, considerado positivamente relevante sobre a importância da autoavaliação para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, sendo este relacionado com a melhoria das competências do docente.

Por outro lado, dois professores relataram episódios, entendidos como vivências negativas da autoavaliação para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, associadas à promoção de injustiças durante o processo de ADD.

Na categoria “autoavaliação contribui para a AP e para o DPP”, no que diz respeito à subcategoria “melhoria das competências”, tal como ilustrado na Tabela 52, um docente relata a sua experiência positiva relacionada com a elaboração do relatório anual de autoavaliação:

“com a entrega dos relatórios nada disso aconteceu; o processo de avaliação foi claro e transparente tendo eu concordado totalmente com a opinião dos meus avaliadores.” (IC-02).

Contrariamente, na categoria “autoavaliação não contribui para a AP e DPP”, no que se refere à subcategoria “promoção de injustiças”, através da voz de dois docentes, chegam-nos testemunhos sobre a subjetividade inerente ao processo de avaliação de desempenho docente:

“por discordar da progressão na carreira em resultado da elaboração de um relatório crítico que, na maior parte das vezes, era um documento de autoelogio, e não um documento crítico da atividade exercida, afetei a minha progressão na carreira.” (IC05).

“uma grande quantidade dos relatórios entregues são “*copy paste*” de outros relatórios em que se alteram os dados pessoais. Muitos deles navegam pela net para quem os quiser utilizar” (IC11).

4.2.2.4. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP - Incidentes críticos

Nesta secção, tal como nas anteriores, procedeu-se à análise dos incidentes críticos relatados pelos docentes e relacionados com a dimensão IV da nossa investigação sobre o “impacto da observação de aulas na aprendizagem (AP) e no desenvolvimento profissional do professor (DPP)” os quais são apresentados na Tabela 53 seguinte.

Desta forma, de acordo com a análise das categorias e subcategorias ilustradas na Tabela supracitada, podemos observar que os docentes, designados como “IC”, apresentaram um total de 3 incidentes críticos, vivenciados na primeira pessoa, durante o processo de avaliação de desempenho docente (como avaliado ou avaliador), relacionados com a observação de aulas durante o processo ADD.

Tabela 53. Dimensão IV - Impacto da observação de aulas na AP e no DPP. Categorias e subcategorias - Respostas sobre incidentes críticos

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	Incidente Crítico CÓDIGO DO DOCENTE (IC-...)	INDICADORES	DIMENSÃO		TOTAL 27 Incidentes Críticos % do Total
			IV. Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP		
			CATEGORIAS		
			OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NAO INFLUENCIA AP E DPP	
			(Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	(Nº Incidentes críticos / % do Total de Incidentes Críticos)	
Deterioração do processo ensino/ aprendizagem	IC-06	Stress na Observação de aulas		1 3,7%	1 3,70%
	IC-09			1 3,7%	1 3,70%
Melhoria das competências	IC-10	Reflexão sobre as práticas	1 3,7%		1 3,70%
Total de Incidentes Críticos			1 3,70%	2 7,41%	3 11,11%

A análise dos momentos vividos pelos docentes evidencia, por um lado, que um docente testemunhou um episódio (3,7% do total), no qual enfatiza a influência positiva da observação de aulas, enquanto dois docentes referem, por sua vez, dois episódios (7,4% do total), onde manifestam precisamente o contrário.

Um docente narrou um episódio, no qual enalteceu o contributo da observação de aulas para a sua AP e para o seu DPP, relacionando-o com a melhoria das competências do docente. Contrariamente, dois docentes relataram 2 episódios negativos, que vivenciaram durante o processo ADD, ambos associados à deterioração do processo de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, a Tabela 53 ilustra a categoria “observação de aulas influencia a AP e o DPP”, evidenciando que, no referente à subcategoria “melhoria das competências”, um docente (IC-10), relatou aspetos positivos associados à reflexão sobre as práticas:

“gostei também de ter tido oportunidade de voltar a ter aulas assistidas, uma vez que pude partilhar algum do meu conhecimento e, através da reflexão conjunta que se seguiu, melhorar alguns aspetos” (IC-10).

Contudo, no que diz respeito à categoria “observação de aulas não influencia a AP e o DPP”, a Tabela ilustra que, na subcategoria “deterioração do processo de ensino e de aprendizagem”, dois docentes (IC-06 e IC-09), evidenciaram aspetos negativos interligados ao *stress* na observação de aulas, de acordo com as suas vivências:

“o episódio negativo que tenho a referir é a de uma aula com muito *stress* e ansiedade em que tudo parece bloquear. Eu estava muito nervosa e ansiosa sempre a olhar para o relógio” (IC-06).

“enquanto docente avaliada, houve, numa das minhas aulas avaliadas, um fator de constrangimento no que respeita ao normal curso da aula, que foi o facto de ter concebido e preparado instrumentos didáticos e o uso de recursos digitais, alguns de acesso *on-line* (um vídeo e um exercício em áudio), a que não foi possível recorrer devido a um problema imprevisto com o servidor da Internet. Tendo tido de improvisar para substituir estas falhas” (IC-09).

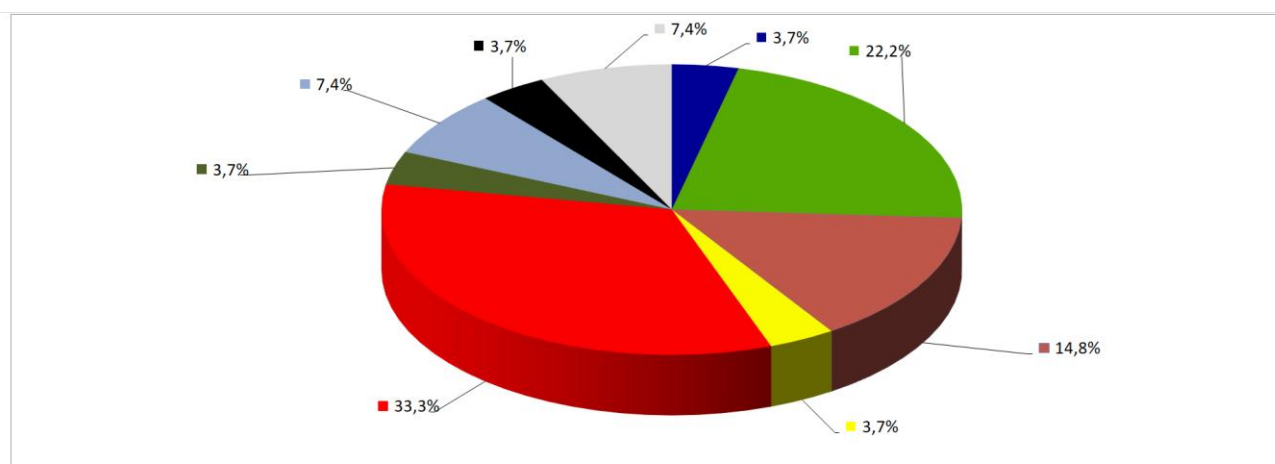
4.2.2.5. Respostas sobre incidentes críticos, em função dos anos de serviço

A Tabela 54 ilustra as vivências narradas pelos professores durante o processo de avaliação de desempenho, relacionadas com a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, sob a forma de incidentes críticos, em função dos anos de serviço.

Na tabela supracitada, ao analisar a dimensão I-Importância da ADD na aprendizagem (AP) do professor, no atinente à influência da ADD na aprendizagem do professor, tendo por base os testemunhos relatados pelos docentes, consubstanciados num total de vinte e sete incidentes críticos, pode verificar-se o seguinte:

- Os docentes entre os 8 e 25 anos de serviço foram aqueles que mais referiram a influência tanto positiva como negativa da ADD na sua aprendizagem, aludindo, por um lado, a quatro incidentes críticos positivos e, por outro lado, a três negativos, em um total de 7;
- Paralelamente, os docentes no início da carreira, até aos 7 de serviço, relataram apenas um incidente positivo e outro negativo sobre a influência da ADD na sua aprendizagem;
- Simultaneamente, o grupo de docentes entre os 25 e os 35 anos de serviço não apresentou incidentes críticos relacionados com a influência da ADD na sua aprendizagem;
- Por último, no grupo de docentes com mais de 35 anos de serviço foi narrado um episódio, no qual é salientada a influência positiva da ADD na aprendizagem do docente.

Tabela 54. Respostas sobre incidentes críticos, em função dos anos de serviço



		DIMENSÕES										Total de incidentes críticos	
		I. Importância da ADD para a Aprendizagem (AP) do Professor		II. Importância da ADD para o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP)			III. Importância da Autoavaliação para a AP e o DPP		IV. Impacto da Observação de Aulas na AP e no DPP				
		Sem Opinião	ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	% do Total de incidentes críticos (27)		
Anos de Serviço	Até 7 anos	Total de incidentes críticos		0	1	1	0	3	0	0	0	0	5
		% do Total de incidentes críticos (27)		,0%	3,7%	3,7%	,0%	11,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	18,5%
	De 8 a 25 anos	Total de incidentes críticos		0	4	3	1	1	0	1	1	1	12
		% do Total de incidentes críticos (27)		,0%	14,8%	11,1%	3,7%	3,7%	,0%	3,7%	3,7%	3,7%	44,4%
	De 25 a 35 anos	Total de incidentes críticos		1	0	0	0	3	1	1	0	0	6
		% do Total de incidentes críticos (27)		3,7%	,0%	,0%	,0%	11,1%	3,7%	3,7%	,0%	,0%	22,2%
	Mais de 35 anos	Total de incidentes críticos		0	1	0	0	2	0	0	0	1	4
		% do Total de incidentes críticos (27)		,0%	3,7%	,0%	,0%	7,4%	,0%	,0%	,0%	3,7%	14,8%
Total	Total de incidentes críticos		1	6	4	1	9	1	2	1	2	27	
	% do Total de incidentes críticos (27)		3,7%	22,2%	14,8%	3,7%	33,3%	3,7%	7,4%	3,7%	7,4%	100%	

Do mesmo modo, no que diz respeito à dimensão II – Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor, dos testemunhos dos docentes extraídos das vivências descritas nos incidentes críticos, pode-se constatar o seguinte:

- Tanto os docentes do grupo até aos 7 anos de serviço como os do grupo entre os 25 e 35 anos de serviço foram aqueles que, de acordo com as suas vivências, mais relacionaram a não contribuição da ADD para o seu desenvolvimento profissional, relatando um total de 6 vivências;
- Paralelamente, os docentes entre os 8 e 25 anos de serviço relataram apenas um episódio positivo e outro negativo sobre a contribuição da ADD para o seu DPP;

- Por último, o grupo de docentes com mais de 35 anos de serviço apresentou dois episódios negativos, nos quais foi enfatizada a não contribuição da ADD para o seu DPP;

De forma semelhante, no referente à dimensão III – Importância da autoavaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, através das vozes dos docentes chegaram-nos ecos de vivências díspares, descritas pelos mesmos nos incidentes críticos, das quais foi possível depreender que:

- Tanto o grupo de docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço, como o grupo de docentes entre os 25 e os 35 anos de serviço foram aqueles que, de acordo com as suas vivências, mais salientaram a não contribuição da autoavaliação, preconizada pelo modelo de ADD vigente, para o seu desenvolvimento profissional (um total de 2 vivências);
- Apenas um docente do grupo de docentes entre os 25 e os 35 anos de serviço referiu um episódio, no qual foi destacada a contribuição da autoavaliação para a aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento profissional do professor.

Por último, no que diz respeito à dimensão IV – Impacto da observação de aulas na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor, as experiências narradas pelos docentes nos incidentes críticos forneceram-nos informações pertinentes, as quais, desde logo nos levam a inferir o seguinte:

- Tanto o grupo de docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço, como o grupo de docentes com mais de 35 anos de serviço foram aqueles que, de acordo com as suas experiências, mais salientaram a não influência da observação de aulas para a sua aprendizagem e para o desenvolvimento profissional (um total de 2 vivências);

- Apenas um docente do grupo de docentes entre 8 e 25 anos de serviço referiu um episódio, no qual realçou a influência da observação de aulas para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional.

Para finalizar, acresce salientar que um docente do grupo entre os 8 e os 25 anos de serviço manifestou não ter opinião sobre o modelo de ADD, devido ao facto de nunca ter sido avaliado através de observação de aulas.

**CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES,
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E
CONTRIBUTOS PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES**

Conclusões

Neste ponto do trabalho apresentamos as principais conclusões e reflexões finais da nossa investigação procurando dar resposta aos objetivos inicialmente colocados. Pretendemos também sintetizar a análise dos dados recolhidos, bem como refletir sobre o seu significado e as suas implicações para aprofundamento e alargamento dos conhecimentos sobre a temática investigada.

Através deste estudo procuramos determinar os principais fatores da avaliação do desempenho docente que poderão fomentar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional, na opinião dos professores de Inglês, no seio da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

Neste sentido, entendemos que a investigação por nós elaborada constitui, essencialmente, uma pausa reflexiva na evolução da temática que nos propusemos investigar, dada a sua natureza exploratória, pelo que a síntese dos resultados que apresentamos não poderá conduzir, certamente, a conclusões passíveis de generalização, mas antes a conclusões que assumem tão-somente o estatuto de contributos para a compreensão da complexa e profunda problemática que procurámos estudar. Estes contributos poderão, no entanto, constituir pistas para futuros trabalhos de investigação.

Assim, com o intuito de dar resposta à questão central do estudo, anteriormente aludida, optámos por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), corroborando a ideia de Fernandes (1991, p. 2), o qual assevera que ambas as metodologias aportam “limitações e vantagens”, para a análise das perceções e experiências dos docentes (avaliadores e avaliados) no âmbito do processo de ADD, no atinente às implicações para a aprendizagem e para o DPP. Com este intuito, foi necessário interrogar os docentes através de um conjunto de

questões mais específicas delineadas nos objetivos da tese, as quais foram, mencionadas no capítulo da introdução, designadamente:

- A. Qual o conhecimento dos professores sobre os principais normativos legais que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal?
- B. Qual a importância da avaliação do desempenho docente para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor?
- C. Qual a importância da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional dos professores?
- D. Qual a importância da autoavaliação para facilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?
- E. Qual o conhecimento dos docentes sobre a finalidade e o contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor?
- F. Qual o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor?

Deste modo, da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do inquérito por questionário (n=142), quer da análise de conteúdo das questões abertas do questionário (n=142), ou ainda das vivências narradas pelos docentes nos incidentes críticos (n=12) ressaltaram os aspetos que, de seguida, destacamos:

Em relação à *Questão A*, no referente ao conhecimento dos professores sobre os principais normativos legais que estão na génese da fundamentação teórica do modelo de avaliação de desempenho docente vigente em Portugal, conclui-se, com base na aplicação do inquérito por questionário, que a maioria absoluta dos docentes (70,4%; n= 142) manifestou conhecer o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e o novo regime jurídico, assim como os

padrões de desempenho e os parâmetros nacionais de avaliação externa. É de sublinhar que 41,5 % dos docentes (n=142) declarou não ter lido os parâmetros nacionais de avaliação externa. Estes dados vêm, por um lado, corroborar outros obtidos no âmbito de investigações realizadas anteriormente, nomeadamente o estudo de Costa (2012), no que diz respeito à importância do conhecimento dos docentes sobre os normativos legais enquadradores do modelo ADD, por outro, confirmam os nossos próprios testemunhos como docentes avaliados e avaliadores, pelo que nos parece pertinente garantir a todos os docentes, a montante, um conhecimento sólido sobre os normativos enquadradores do sistema de avaliação de desempenho docente para que, a jusante, possam agir em conformidade com os mesmos.

Em relação à *Questão B, sobre a importância da avaliação do desempenho docente para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor*, da análise quantitativa das respostas ao inquérito por questionário, podemos concluir que os docentes, de um modo geral, demonstraram estar bastante recetivos, dado que a média global dos cinco fatores foi de 3,0 na escala de *Likert* (superior a 2,5). Por outro lado, a média global dos dezasseis indicadores foi 3,1 na escala de *Likert* (superior a 2,5) apresentando uma tendência para considerar bastante importante, até muito importante a maioria dos indicadores questionados, aspeto preconizado como essencial na revisão da literatura, nomeadamente por autores como Stuffelbeam (1987), Shinkfield (1995), Nevo (1995), Rosales (1996) e Hargreaves (1998) ou, ainda, Scriven (2006), Stronge (2007), Alves e de Ketele (2011) e Flores et al. (2017).

Neste sentido, os inquiridos destacaram como muito importante o possível contributo da ADD para a formação contínua do professor, desde que orientada para a reflexão das suas práticas e para a melhoria da prestação do docente, bem como para a promoção da livre escolha de ações de formação, realçando sobretudo o possível impacto da ADD na promoção dos seus saberes profissionais, corroborando, deste modo, a opinião de Stuffelbeam (1995)

sobre o contributo da ADD, o qual advoga que a mesma deverá ocorrer de forma holística, no âmbito de uma perspetiva construtivista.

Do mesmo modo, os docentes realçam, também, a importância da ADD na promoção do trabalho colaborativo no seio das comunidades de aprendizagem com outros profissionais, assim como do intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras. Os docentes atribuem, ainda, bastante importância ao papel da ADD para a elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos, para a formação contínua realizada por iniciativa do próprio docente e para a existência de um plano de formação da escola, confirmando vários aspetos mencionados por Freitas (2012).

Os docentes, embora valorizem a elaboração de portfólio reflexivo, não tendem a considerá-lo tão importante para a aprendizagem como a avaliação do desempenho suportada na autoavaliação, na participação do professor no processo de investigação-ação, na colaboração em parcerias com instituições do ensino superior, bem como na frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento, sendo, por sua vez, a formação contínua definida pela tutela epitetada como nada importante, devido à subjetividade do processo e à reduzida fiabilidade inerente ao mesmo, ao conhecimento incipiente dos docentes como investigadores ou, ainda, por não existirem por parte da tutela, apoios para a realização de estudos de cariz investigativos ao longo da carreira docente, à semelhança daquilo que acontece em diversos países, como por exemplo na Finlândia.

Mais uma vez as vozes dos docentes inquiridos no âmbito do estudo vieram ao encontro das ideias apresentadas em estudos anteriores, nomeadamente por Figueiredo (2009), quando referiram a excessiva burocratização na utilização do portefólio como instrumentos de recolha de informação.

A partir da análise fatorial dos indicadores supracitados emergiram cinco fatores relacionados com o sistema de avaliação do desempenho docente que, teoricamente, poderão influenciar, positivamente, a aprendizagem dos professores, nomeadamente:

- *A melhoria contínua do professor com base na reflexão sobre as suas práticas*, sendo os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, aqueles que maioritariamente expressam concordância com este fator, facto que se explica pela experiência acumulada e pelo nível de maturidade dos professores nesta fase da carreira, em contraste com os anos iniciais.
- *A aprendizagem informal do docente*, baseada na livre escolha de ações de formação, realizada de forma autónoma, apresenta uma relação direta crescente entre os anos de serviço dos professores e o grau de concordância dos mesmos, sendo os professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que se apresentam totalmente do lado da discordância, enquanto os docentes no final da carreira concordam em absoluto. Neste âmbito, os testemunhos dos professores, mais uma vez, atestam a necessidade de acompanhamento no desempenho eficaz da profissão, com especial destaque para os primeiros anos da carreira, onde é necessário encontrar um equilíbrio entre o conhecimento e a experiência, eventualmente através de programas de indução, tal como bem advoga Flores (2000), ou ainda através de estruturas colaborativas, as quais poderão englobar vários intervenientes, como assevera Pires (2016).
- *A colaboração no seio de comunidades de aprendizagem*, sendo os docentes até aos 35
- anos de serviço os que mais concordam e os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, os que maioritariamente discordam, facto que, na nossa perspetiva, tal como sugere Pires (2016), poderá indiciar a necessidade de

implementação de um programa de desenvolvimento profissional para os docentes mais velhos, direcionados para a reciclagem, para a atualização e para a aquisição de novas competências, de acordo com as funções que desempenham.

- A obrigatoriedade da aprendizagem sistemática e estruturada, preconizada pelo modelo de ADD, sendo os docentes até aos 25 anos de serviço, aqueles que mais discordam.
- A aprendizagem formal, baseada na existência de um plano de formação de escola, contrariamente à formação contínua definida pela tutela, observando-se, neste âmbito, uma relação direta decrescente entre os anos de serviço dos professores e o grau de concordância dos mesmos, sendo os professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que mais concordam, enquanto os docentes no final da carreira, os que mais discordam.

Dos dados recolhidos através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, assim como dos incidentes críticos, vivenciados pelos docentes, emergiram testemunhos bastante positivos, os quais comprovam, em parte, os resultados das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário sobre a influência da ADD na aprendizagem dos docentes. A este respeito, foram aludidos vários aspetos, com enfoque especial para a promoção da reflexão sobre as práticas, a cooperação entre pares, bem como para a valorização e a procura de formação contínua, no âmbito da ADD, aspetos que tendem a proporcionar aos docentes, de uma forma geral, a melhoria das suas competências profissionais e, conseqüentemente, fomentar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Paralelamente, os dados recolhidos permitiram, também, a confirmação parcial das conclusões das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário sobre os motivos

inerentes ao processo ADD que não contribuem para a aprendizagem dos docentes, designadamente:

- O aumento da burocracia e, conseqüente, redução do tempo útil de trabalho do professor, os quais conduzem à não partilha de saberes, de experiências e à ausência de cooperação entre os docentes, aspetos que tendem a provocar a deterioração do processo de ensino e de aprendizagem;
- A desmotivação, a qual concorre para a degradação progressiva do ambiente de trabalho na escola;
- O mau ambiente associado ao conflito de interesses e aos conflitos entre pares durante a implementação do processo ADD, o qual leva à deterioração das relações;
- A falta de incentivo à reflexão do professor, facto que contribui para o desinvestimento na aprendizagem.

Tendo em conta os anos de serviço dos professores, podemos concluir, da análise das questões abertas e dos incidentes críticos, que os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, evidenciam indefinição, isto é, maioritariamente, não se posicionaram quanto à influência da ADD na sua aprendizagem. Por outro lado, pese embora mais do dobro das opiniões dos docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço realcem, nas suas respostas no inquérito por questionário, a não influência da ADD para a aprendizagem, a maior parte refere o contrário nos incidentes críticos (4 em 7 incidentes críticos). Acresce ainda que foram os docentes deste grupo aqueles que, na globalidade dos participantes, mais referiram a influência da ADD na aprendizagem do professor.

Do mesmo modo, a maioria dos docentes dos 25 aos 35 anos de serviço concorda, nas respostas ao inquérito por questionário, sobre a influência da ADD para a aprendizagem, enquanto nos incidentes críticos os testemunhos não realçam vivências a esse respeito.

Paralelamente, no grupo de docentes com mais de 35 anos de serviço, a maior parte dos docentes, de acordo com as opiniões, obtidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, não concorda com a influência da ADD na aprendizagem do professor, contudo de acordo com os incidentes críticos, foi narrado um episódio no qual é salientada a influência positiva da ADD na aprendizagem do docente.

Em relação à *Questão C, sobre a importância da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores*, a partir da análise das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário, conclui-se que os docentes inquiridos demonstraram indefinição ou ambiguidade, dado que a média global dos quatro fatores foi de 2,5 na escala de *Likert*. Por outro lado, a média global dos onze indicadores foi igualmente de 2,5 na escala de *Likert*, o que denota uma tendência dos docentes para valorizar de forma diferente os indicadores associados. Os docentes tendem a considerar bastante importante a existência de padrões de desempenho e a supervisão do docente, assim como as sessões de acompanhamento por parte do avaliador interno, sendo, na opinião dos mesmos, o indicador mais importante, a ADD orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes, o que vai ao encontro ao reportado por Fullan e Hargreaves (1992), Hargreaves (1992), Jawaroski (1993), Ponte (1996), Danielson (2000), Darling-Hammond (2002) e Darling-Hammond e Haselkorn (2009).

Por outro lado, os docentes denotam indefinição sobre a importância de quem os avalia para o DPP, dado considerarem bastante importante que a ADD seja realizada por elementos internos da escola ou por pares, mas pouco importante que a mesma seja efetuada por um avaliador externo, tal como demonstrado em investigações anteriores, nomeadamente no estudo de Lapo (2015), a qual concluiu existir ambiguidade e até posições opostas nas opiniões dos docentes sobre este aspeto.

Contrariamente, as opiniões dos professores sublinharam a tendência para considerar pouco importante a ADD orientada para o DPP e para a prestação de contas, para a gestão de carreiras dos docentes, assim como o alargamento dos ciclos de avaliação no processo ADD, sendo a existência de quotas considerada um indicador que em nada contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

Da análise fatorial dos indicadores supracitados resultaram quatro fatores associados ao sistema de avaliação do desempenho docente, dois dos quais, teoricamente poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento profissional dos professores, particularmente:

- *As finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais*, mais direcionadas para a identificação de necessidades de desenvolvimento profissional do que para a prestação de contas. No atinente a este fator, denota-se uma relação direta crescente entre os anos de serviço dos professores e o grau de concordância com este fator, sendo os professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que se apresentaram totalmente do lado da discordância, enquanto os docentes no final da carreira concordam em absoluto. Este dado leva-nos a inferir que a experiência profissional do docente poderá estar relacionada com o grau de recetividade dos mesmos ao sistema de avaliação.
- *A supervisão/coaching do docente no âmbito da ADD, realizada pelo avaliador interno, através de sessões de acompanhamento*. Em relação a este fator, os docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço, maioritariamente discordam, embora os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos, expressem indiferença.

Por outro lado, o terceiro fator resultante da análise fatorial, intitulado, “*intervenientes na ADD*”, enfatiza, de um modo geral, indefinição na opinião dos docentes em relação aos responsáveis pela execução da avaliação de desempenho docente, dado que, por um lado,

concordam bastante que a mesma seja realizada por elementos internos ou pelos pares, mas, por outro lado, tendem a discordar que seja efetuada por elementos externos à escola. Neste fator verifica-se uma relação direta crescente entre os anos de serviço dos professores e o grau de indefinição sobre o perfil do avaliador, sendo os professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que apresentam total indiferença, enquanto os docentes no final da carreira, atribuem maior importância a este aspeto.

Por último, o quarto fator derivado da análise fatorial, denominado, a “ADD orientada para a gestão das carreiras baseada em quotas”, atesta a não contribuição da ADD para o DPP. Neste âmbito, este fator regista uma discordância crescente relacionada com os anos de serviço, sendo os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que, claramente, mais se posicionaram do lado da concordância, enquanto os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, optaram, indubitavelmente, por posicionar-se do lado da discordância.

Da análise dos resultados das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, assim como dos testemunhos narrados nos incidentes críticos pelos docentes conclui-se existir, por um lado, uma tendência positiva contrária à indefinição apresentada, em parte, nos resultados obtidos através das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário sobre a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor. A este respeito, foram referidos claramente diversos aspetos positivos, nomeadamente, a realização da ADD por avaliadores externos mais imparciais e mais fiáveis, permitindo ciclos de avaliação mais longos, bem como critérios claros e rigorosos o que significa, de uma forma geral, uma melhoria do processo de ADD.

Por outro lado, os resultados confirmam parcialmente as conclusões exaradas a partir das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário, sobre os motivos inerentes

ao processo ADD que não contribuem para a aprendizagem dos docentes, designadamente sobre:

- A desconfiança, as quotas, as dificuldades em progredir na carreira, os favorecimentos, a subjetividade inerente ao processo ADD, a falta de fiabilidade no processo de ADD, as dificuldades no processo de ADD, a subjetividade na observação de aulas, os quais promovem o sentimento de injustiça no processo de ADD;
- O conflito de interesses e a falta de transparência do processo ADD, os quais concorrem, principalmente, para a deterioração progressiva tanto do processo de ADD como também do processo de ensino e de aprendizagem.
- A falta de coerência e clareza da legislação e a incoerência na implementação da ADD sem consequências na progressão na carreira e nos vencimentos não contribui em nada para o DPP.

Tendo em conta os anos de serviço dos professores, podemos concluir que, tanto a maioria das opiniões às questões abertas do inquérito por questionário, como das vivências dos incidentes críticos dos docentes, sublinha a não contribuição da ADD para o DPP, independentemente dos anos de serviço, pese embora uma minoria de docentes até aos 7 anos de serviço e com mais de 35 anos de serviço refira o contrário. Todavia, as vivências dos docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço revelam ambiguidade, dado os professores, por um lado, concordarem e, por outro lado, discordarem sobre a contribuição da ADD para o DPP:

Em relação à *Questão D, sobre a importância da autoavaliação para facilitar a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor*, a partir da análise das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário, pode concluir-se que as opiniões dos docentes, de uma forma global, apresentam uma convergência bastante positiva,

dado que a média global dos três fatores foi de 3,1 na escala de *Likert* (superior a 2,5), denotando uma tendência bastante positiva, na generalidade dos indicadores, relativamente à importância da autoavaliação, no processo de avaliação do desempenho docente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor, realçando, principalmente, o sentido de profissionalismo, a responsabilidade e a autonomia do professor. Por outro lado, denota-se uma tendência igualmente positiva à receptividade da maioria dos indicadores relacionados com a autoavaliação, particularmente, o cumprimento dos objetivos e metas focados nos documentos estruturais da escola, bem como o recurso às fichas de autoavaliação predefinidas, os quais poderão contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, tal como mencionado na literatura por diversos autores, nomeadamente, Santos (2002), Góis e Gonçalves (2003) ou, ainda, Soares (2007) e Carvalho (2011).

Da análise fatorial dos indicadores da autoavaliação, preconizada no modelo ADD, resultaram três fatores, dois dos quais, teoricamente, poderão contribuir, no sentido de facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos professores, particularmente no que diz respeito aos:

- *Aspetos éticos e deontológicos*, os quais apontam para o sentido de profissionalismo, para a responsabilidade e autonomia do professor na sua autoavaliação, apelando à receptividade à mudança, às capacidades comunicacionais, assim como à maturidade ética e deontológica do professor. No atinente a este fator, observa-se uma concordância com este fator entre os professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, verificando-se uma ligeira discordância nos docentes entre os 8 e 25 anos de serviço, assim como entre os 25 e os 35 anos de serviço, sendo, posteriormente, os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, aqueles que concordam totalmente;

- *Aspetos atitudinais*, os quais aludem às competências de reflexividade do professor e ao balanço crítico sistemático das atividades realizadas, bem como à coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo. Em relação a este fator, os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, concordam pouco com este fator, porém entre os 8 e os 25 anos de serviço tendem a discordar, passando a partir dos 25 anos de serviço até ao final da carreira a concordar com os indicadores associados ao mesmo.

Por último, o terceiro fator, derivado da análise fatorial, relacionado com a autoavaliação e intitulado “aspetos formais”, na opinião dos docentes, assume um papel importante para facilitar o desenvolvimento profissional do professor, através do incentivo ao cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola, bem como do recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas. No entanto, os docentes apresentaram indefinição quanto à importância da elaboração do relatório anual de autoavaliação para o desenvolvimento profissional do professor. Neste âmbito, este fator regista uma concordância crescente relacionada com os anos de serviço, sendo os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, aqueles que, claramente, mais se posicionam do lado da discordância, enquanto os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, optaram por posicionar-se, quase em absoluto, do lado da concordância.

No referente à importância da autoavaliação, as opiniões recolhidas através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário e dos incidentes críticos, proporcionaram testemunhos positivos, corroborando, em parte, os resultados das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário sobre esta temática. Neste âmbito, os docentes exprimiram a sua concordância, considerando que a autoavaliação contribui para a sua aprendizagem, principalmente, para a melhoria das suas competências profissionais, através da promoção da reflexão sobre as práticas, do incentivo para a autocrítica, de uma

maior exigência com o trabalho e com as estratégias utilizadas pelos professores, assim como da entrega obrigatória do relatório anual de autoavaliação. Por outro lado, as opiniões e narrativas dos docentes realçaram que a autoavaliação não contribui para o DPP devido à subjetividade inerente ao processo ADD, sobretudo quando os relatórios de autoavaliação efetuados pelos docentes são apenas autoelogios ou reproduções de outros já existentes.

Tendo em conta os anos de serviço dos professores, podemos concluir que apenas os docentes no início da carreira não se pronunciaram sobre a importância da autoavaliação para a aprendizagem. Por outro lado, as opiniões dos docentes e incidentes críticos dos docentes entre os 8 e os 35 anos de serviço enfatizam a não contribuição da autoavaliação para o DPP.

Em relação à *Questão E, sobre o conhecimento dos docentes da finalidade e do contributo do Projeto Docente para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor*⁴⁰, a análise das respostas do inquérito a esta questão indica que uma ampla maioria demonstra desconhecimento sobre a finalidade do mesmo, denotando o grupo de docentes entre os 8 e os 25 anos de serviço maior desconhecimento sobre esta temática.

Contudo, a partir das opiniões dos docentes que manifestaram conhecer a finalidade do Projeto Docente, podemos concluir que os docentes entre os 8 e os 35 anos de serviço foram aqueles que maioritariamente opinaram sobre o contributo positivo do Projeto Docente para o DPP, sublinhando a reflexão sobre as práticas letivas, a aferição e orientação da planificação anual e o estabelecimento e concretização das metas e objetivos definidos na ADD.

Por outro lado, verificamos que os docentes no início da carreira até aos 25 anos de serviço realçaram, também, a utilidade do Projeto Docente para a deteção de necessidades de formação, por permitir centrar o foco nas questões pedagógicas e facilitar a autonomia dos professores.

⁴⁰ Atualmente, o Projeto Docente tem caráter opcional, sendo substituído pelas metas e objetivos do Projeto Educativo do agrupamento de escola ou escola não agrupada, no caso da sua não apresentação pelo avaliado, conforme estabelecido no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 17.º, n.º 4.

Não obstante, a partir de algumas opiniões dos professores entre os 8 e os 25 anos de serviço, as quais referem o aumento da burocracia associada ao Projeto Docente, pode deduzir-se que o mesmo tende a contribuir negativamente para a aprendizagem e consequentemente para o DPP.

Em relação à *Questão F, sobre o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor*; a partir da análise das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário, pode concluir-se que os docentes demonstraram, de uma forma geral, uma convergência bastante positiva, dado que a média global dos três fatores foi de 2,7 na escala de *Likert* (superior a 2,5), denotando concordância na maioria dos indicadores, relativamente à importância da observação de aulas no processo de avaliação do desempenho docente, no sentido de considerarem a mesma um contributo positivo para a aprendizagem e para a promoção dos saberes profissionais do professor, sublinhando, principalmente, a observação de aulas focada na dimensão científica e pedagógica e focada na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Contrariamente, os docentes não manifestam uma posição clara quanto ao impacto da observação de aulas no seu desenvolvimento profissional, facto que converge com as opiniões de diversos autores, designadamente Formosinho (2002), Trindade (2007), Leite e Fernandes (2010), Ribeiro (2012), Sá (2015) e Sá e Costa (2016).

Da análise fatorial dos indicadores relacionados com a observação de aulas, resultaram três fatores, um dos quais com impacto na aprendizagem do professor:

- *A supervisão da prática pedagógica como processo avaliativo do docente*, centrada na *observação de aulas*, quer na dimensão científica e pedagógica, quer na monitorização, na autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de

aprendizagem, assim como também na relação pedagógica, ou ainda na articulação e reorganização de estratégias. No entanto, a observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis, na opinião dos inquiridos, assume menor importância neste fator. Neste âmbito, os docentes até aos 35 anos de serviço evidenciaram uma concordância crescente com este fator, pese embora, os docentes no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, tendam a posicionar-se do lado da discordância.

Por outro lado, os outros dois fatores, que apresentam maior impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, intitulam-se:

- *Supervisão/ avaliação externa da prática pedagógica*, a qual, na opinião dos respondentes, deverá ter por base uma observação de aulas efetuada por avaliadores externos com experiência profissional ou detentores de formação especializada em supervisão pedagógica ou em avaliação de desempenho e ser suportada por uma bolsa de avaliadores externos. Por outro lado, neste âmbito, os docentes tendem a discordar com a responsabilidade exclusiva do avaliador externo na observação de aulas e com o facto de a mesma ser realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente. No atinente a este fator, verificaram-se oscilações, no que respeita à concordância dos docentes até aos 35 anos de serviço, enquanto os docentes no final da carreira, após os 35 anos de serviço, se posicionaram muito significativamente do lado da discordância.
- *Momentos obrigatórios de supervisão/observação*, os quais, na opinião dos inquiridos, devem ser apenas realizados pelos docentes integrados na carreira que obtenham a menção de insuficiente ou por todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de excelente. Acresce, ainda, que os professores tendem a

discordar, neste fator, da observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação, com a obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão e, ainda, com a obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente. Todavia verifica-se que os professores discordaram completamente da obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5º escalão.

Neste âmbito, tendo em conta os anos de serviço, observa-se uma concordância plena nos professores no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, denotando-se uma discordância acentuada nos docentes entre os 8 e 25 anos de serviço, a qual se reduz entre os 25 e os 35 anos de serviço, verificando-se, posteriormente, no final da carreira, nos docentes com mais de 35 anos de serviço, novamente uma concordância com este fator.

Dos dados recolhidos através das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, assim como dos incidentes críticos vivenciados pelos docentes emergiram testemunhos bastante positivos, os quais corroboram, em parte, os resultados das respostas às questões fechadas do inquérito por questionário sobre a influência da observação de aulas enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor. A este respeito, os docentes sublinharam a utilidade da observação de aulas para a sua aprendizagem, realçando o facto de a mesma se realizar entre pares seguida de reflexão conjunta sobre as práticas. Por outro lado, os docentes realçaram a importância da realização da observação de aulas para o DPP, apenas quando o docente tiver tido a menção de insuficiente e para a obtenção da menção de excelente.

Contudo, na opinião dos docentes, a observação de aulas deveria decorrer sem preparação ou avisos prévios, com base em critérios uniformes e nunca no último ano do ciclo avaliativo, de modo a ter mais impacto na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor.

No atinente à realização da observação de aulas entre pares e consequente impacto na aprendizagem e no DPP, as opiniões dos docentes revelaram ambivalência, posicionando-se alguns professores do lado da concordância, embora outros discordassem completamente.

Tendo em conta os anos de serviço dos professores, depreende-se que os docentes no início da carreira, até aos 7 anos de serviço, não se pronunciaram sobre a importância da observação de aulas para a aprendizagem. Contudo, as opiniões e as vivências da maioria dos docentes entre os 8 e 25 anos de serviço, e no final da carreira, com mais de 35 anos de serviço, denotam uma influência positiva da observação de aulas na aprendizagem dos docentes, nomeadamente na melhoria das suas competências e na melhoria do processo de ADD.

Por outro lado, constatamos que os docentes no final da carreira, até aos 35 anos de serviço, não se manifestaram sobre a importância da observação de aulas para o DPP. Contudo, a maioria das opiniões e relatos sobre a não influência da observação de aulas no DPP distribuiu-se por todos os outros grupos de docentes, concentrando-se, maioritariamente, no grupo de docentes entre os 8 e 25 anos de serviço.

Como reflexão final do nosso estudo, verificamos que, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente, os fatores extraídos pela análise fatorial, resultantes dos indicadores que serviram para medir a receptividade dos docentes inquiridos ao modelo de ADD, foram superiores à média de 2,5 da escala de *Likert* utilizada, pelo que, concluímos que os mesmos tendem a influenciar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, observa-se que a implementação do modelo de ADD continua a englobar aspetos que carecem de ser equacionados de acordo com a fase da carreira do professor, com as funções desempenhadas na escola ou ainda com o contexto onde o docente exerce a profissão, no sentido de se poder aumentar a eficácia e a eficiência ao longo da carreira, nomeadamente, através da articulação entre momentos de aprendizagem formal e

informal, realizados quer no âmbito do plano individual de desenvolvimento contínuo do docente, quer no seio de comunidades de aprendizagem, os quais devem surgir no percurso do docente como uma mais-valia, em vez de uma imposição da tutela. Para além disso, mais do que reestruturações e reformulações, o modelo de ADD carece de uma bolsa de professores supervisores que aliem a formação especializada à experiência pedagógica para, deste modo, através do seu empenho e profissionalismo, em conjunto com os seus pares, conseguirem transformar a avaliação do desempenho do docente em momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, apesar de todos os contratemplos que muitas vezes têm de enfrentar, tal como assevera Avalos (2011, pp. 17-18):

The power of teacher co-learning emerges very strongly (...). The road starts with informal changes in school cultures that facilitate the process, continues in networking, and interchanges among schools and situations and is strengthened in formalised experiences such as courses and workshops that introduce peer coaching or support collaboration and joint projects.

In whatever way, the lesson learned is that teachers naturally talk to each other, and that such a talk can take on an educational purpose. It also is true that in many places classroom teaching continues to be a solitary activity. Therefore, to move from co-learning through talk to co-learning through observation and feedback is necessary as well as effective, as illustrated in experiences such as lesson study. The traditional “master” role of teacher educators and researchers is revised in a number of the studies reviewed. We read about partnership experiences between university professors and teachers in formal courses where roles and role-playing were investigated in order to further more productive engagements in learning and change. Other partnerships such as those generated by external researchers working with teachers as co-researchers contributed to modify the traditional separation between academia and the professions. Finally, although the topic was not included in the selected articles, the wider list included a set of articles that highlighted the effects of policy environments centred on standardised examination results and restricted notions of teacher accountability. This is not a minor issue, as these policies have travelled the world and penetrated more strongly in precisely those contexts where teachers, working under difficult conditions, have limited opportunity to renew imaginatively their teaching through collaborative work amongst themselves. In the quest for higher examination scores, they are provided with “outside experts” to teach them how to produce results in the short periods of time demanded by their education systems.

Implicações

A realização do presente estudo suscitou em nós algumas ideias relativas ao sistema de avaliação do sistema docente, que poderão constituir importantes contributos para a sua otimização, no sentido de torná-lo mais relevante para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Com este fim, consideramos oportuno salientar os aspetos que, em nossa opinião, carecem de uma maior reflexão. Entre eles salientamos:

- A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Docente, englobando processos de aprendizagem formal e informal, consubstanciados no conhecimento praxeológico, de forma a proporcionar ao docente um desenvolvimento contínuo, que lhe proporcione oportunidades de adaptação às especificidades da fase da carreira em que se encontra e às condições reais onde exerce a sua profissão;
- A reorganização da avaliação da prática pedagógica com momentos de avaliação formativa e sumativa, enquadrados nos processos da avaliação interna e da avaliação externa preconizados no modelo de ADD. Por outro lado, somos de opinião que o modelo de supervisão entre pares tende a ser substituído por um modelo de interação entre pares, com ênfase na autoavaliação e na promoção da autonomia do professor, sobretudo em escolas cujo corpo docente apresenta estabilidade e experiência profissional;
- Na avaliação do sucesso escolar, com base no progresso dos resultados escolares, nas taxas de abandono escolar e na apreciação realizada pelos agentes educativos, os critérios de avaliação deveriam refletir a cultura da escola bem como o contexto social dos alunos de forma a reduzir as iniquidades entre escolas.

- A progressão na carreira docente dever-se-ia efetuar sem competição direta entre os pares, substituindo-se por isso o sistema de quotas por um sistema de incentivos de forma a melhorar o ambiente de trabalho na escola e a permitir momentos efetivos de trabalho colaborativo entre pares, para reduzir as desigualdades e a sobrecarga de trabalho dos docentes, assim como os conflitos.
- O papel do coordenador/avaliador no processo avaliativo deve ser repensado, tendo em conta que o desempenho da função assume, progressivamente, um carácter colegial em detrimento de um carácter inspetivo, exigindo aos docentes no exercício do cargo formação especializada no âmbito da ADD bem como bastante experiência profissional.

Limitações do estudo

A realização deste trabalho académico ao longo de um período de tempo assaz significativo deveu-se a diversas vicissitudes, as quais limitaram a nossa ação no desenvolvimento desta investigação, pese embora, afortunadamente, não tenham contribuído para refrear os nossos ímpetus investigativos.

Em primeiro lugar, destacaremos as limitações de tempo para pesquisar e selecionar a literatura adequada ao tema a investigar, devido à situação profissional como investigadora, a qual aliada ao facto de desempenhar funções como professora de Inglês numa Escola Secundária a tempo inteiro, originou uma situação complexa ao nível da gestão das tarefas.

Em segundo lugar, importa realçar os custos da literatura especializada não disponível na Internet, os quais foram integralmente suportados pela autora da tese. É também de referir o período de recolha de dados que se pautou por momentos de angústia motivados pela incerteza da adesão dos docentes ao estudo ou, ainda, aquando do falecimento do orientador.

No entanto, a pertinência, a hodiernidade, a polémica em torno da temática e o interesse dos docentes na mesma contribuíram para que o estudo fosse razoavelmente participado e a disponibilidade para assumir o cargo de orientador por parte de outra docente da Universidade de Évora, bem como a preciosa colaboração da coorientadora, da Universidade do Minho, foram indubitavelmente fatores decisivos para a consecução deste longo caminho.

Finalmente, entendemos que as nossas capacidades: de trabalho, de análise, de ponderação e de reflexão também podem e devem ser apontadas como fatores limitativos.

Neste sentido, assumimos que esta investigação poderá sempre ser melhorada e enriquecida, ficando o seu alcance provisoriamente limitado, uma vez que decidimos considerá-la como terminada.

Contributos para futuras investigações

Considerando a pertinência da presente tese que poderá servir de estudo piloto para a abordagem da temática da avaliação, apresentaremos, de seguida, algumas propostas de estudos a desenvolver que poderão contribuir para ajudar a compreender melhor a problemática da avaliação do desempenho docente, para a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional, em particular a avaliação do desempenho dos professores de Inglês:

- Ampliar o estudo a toda a população dos professores de Inglês com o objetivo de confrontar e constatar os resultados, nomeadamente com recurso à técnica de investigação-ação;
- Desenvolver estudos longitudinais que acompanhem o processo de avaliação do desempenho docente a partir dos primeiros anos de integração na carreira;
- Replicar o estudo em outras disciplinas;
- Aprofundar, teórica e empiricamente, a temática da avaliação docente, através de instrumentos de apoio devidamente experimentados e validados;
- Averiguar os contributos da observação de aulas e da interação entre pares no âmbito da supervisão, preconizada pelo modelo ADD, para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor.

Referências bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Álvarez, M., J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28. Consultado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089002>.
- Avalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in thirteen years of experience. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), 297–311. doi:10.1080/13540602.2017.1388228.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (Eds.) (1985). *Teachers' lives and careers*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2009a). *Avaliação educacional. Períodos e paradigmas* (p.2). Recuperado de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=3184>
- Barreira, C. (2009b). *Avaliação educacional. Gerações, âmbitos e modalidades* (pp. 21, 26). Recuperado de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=3367>.
- Bernardes, H. R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes – contributo para o seu estudo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. In Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico* (p.14). Lisboa: Edições ASA.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (Org.) (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola* (Souza, G., Trad.). Bauru, SP: EDUSC.
- Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente - A perspectiva de professores de Educação Física*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto).
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, K. & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), 263–280. doi:10.1080/13540602.2018.1425678.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Butt, R. (1984). Arguments for using biography in understanding teacher thinking. In R. Halkes & J. Olsen (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Campbell, J. W. & Derrington, M. L. (2017). High-stakes teacher evaluation policy: U.S. principals' perspectives and variations in practice, *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), 1–17, doi:10.1080/13540602.2017.1421164.
- Campos, S. (2013). *O lugar da observação de aulas na avaliação do desempenho docente: que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores?* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro).

- Carneiro, M. J. (2011). *Avaliação de desempenho docente e clima de escola*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto).
- Carvalho, E. (2011). *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente – Estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 115-137). Lisboa: Dom Quixote.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação do desempenho dos professores no quadro da regulação da educação – Um estudo de caso numa escola secundária*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação; Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Cirne, A.C. (2017). *Ser professor avaliador: uma experiência formativa que desafia a profissionalidade docente*. (Tese de doutoramento. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Clegg, F. (1995). *Estatística para todos. Aprender - fazer ciência*. Lisboa: Gradiva.
- Clinton, J. & Dawson, G. (2018). Enfranchising the profession through evaluation: A story from Australia. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), 312–327. doi:10.1080/13540602.2017.1421162.
- Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente – A realidade no 1.º ciclo*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). Informality and formality in learning: A report for the learning and skills research centre. London: Learning and Skills Research Centre.

- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Consultado em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Corcoran, T. B. (2007). Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching. *Consortium for Policy Research in Education*, 48. Consultado em http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=cpre_policybriefs
- Cornejo, J. M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Correia, E. (2012). *Contextos e oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Um estudo com professores de informática*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Costa, M. L. (2012). *Avaliação do desempenho docente – Percepções dos professores sobre o último modelo de ADD e seus efeitos nas práticas docentes*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Évora, Évora).
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning. *Phi Delta Kappan*, 79, 190-199.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: what does “scientifically-based research”. Actually, tell us? *Educational Researcher News and Comment* (December), pp. 13-25.

- Darling-Hammond, L. & Haselkorn, D. (2009). Reforming teaching: are we missing the boat? *Education Week*, 28(27), pp. 13-25.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en que condiciones aprende el profesorado*. Universidade de Nottingham. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: 10.3102/0013189X08331140
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. A. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Estampa, 1994. 2.^a ed.
- Everly, G. & Mitchell, J. (1999). *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron Press.
- Farrell, T. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62(1), 3-10.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Obtido de
http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf.
- Figueiredo, L. (2009). *A Avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação com professores de educação especial*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga).
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense - Infante D. Henrique, Porto).
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M.A. Flores, (ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 65-82.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. Em <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470>
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME/IEE.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português, *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2 (1), pp. 239-246.
- Flores, M. A. (2010a). Teacher Performance Appraisal in Portugal: The (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1), 41-60.
- Flores, M. A. (2010b) (Org.). *A Avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4) 351-368.

- Flores, M. A. (2018). Teacher evaluation in Portugal: Persisting challenges and perceived effects, *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), pp. 223-245.
- Flores, M. A. & Derrington, M.L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, nº 4, pp. 416-431
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009) (Orgs.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Contextos e Perspetivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Machado, E. A. & Alves, M. P. (2017) (Orgs.). *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R., & Tombert, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectiva* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira -Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, M. (2012). *Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z. & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP, RAUSP*, 35 (3), 105-112, São Paulo.
- Fullan M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.1-9). London: Falmer Press.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: is it desirable? *Marketing Bulletin* (1991), 2, 66-70, Research Note 3, Page 1 of 4.

- Garcia, M. (2011). *Avaliação do desempenho docente: As lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Gomes, M. C. (2010). *Avaliação do desempenho docente – Objetivos e controvérsias*. (Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-26. Consultado em http://cntrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 53-58, doi: 10.1080/03098260902982542
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999, p.25). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. In G. Simões (2002, p.9). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Guerreiro, M. C. (2011). *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de professores de uma escola básica do distrito de Évora*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Évora, Évora).
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(4), 335-345.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança* (Trad.). Lisboa: Mc Hgraw-Hill.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record*, 11(1), 31-58.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 122-142). London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224) (New York, Teachers College Press).
- Hussu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37-51.
- Ingvarson, L. & Greenway, P. (1984). Portrayals of teacher development. *The Australian Journal of Education*, Vol 28, 45-64.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day e J. Sachs (Ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores contextos e perspectivas*. Mangualde: Edição Pedagogo.

- Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of Inservice Education*, 19(2), 37-42.
- Lima, J. A. & Silva, M. J. T. (2018). Resistance to classroom observation in the context of teacher evaluation: teachers' and department heads' experiences and perspectives, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30, 7-26.
- Langer, J. (2002). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Lapo, M. J. (2015). *Formação e avaliação de desempenho: contributos para o desenvolvimento profissional*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Lesne, M. (1984). Lire les pratiques de formation d'adultes, p.132. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999, p.25), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico. In Ferreira, C. (2006, p.22). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores*. (Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Portucalense - Infante D. Henrique, Porto).
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K. A. (2018). Teaching evaluation: antecedents of teachers' perceived usefulness of follow-up sessions and perceived stress related to the evaluation process. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24 (3), 281–296, doi: 10.1080/13540602.2017.1399873.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial: Paidós.
- Littwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks: Sage.
- Lourenço, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – Um contributo para a definição de um*

- plano de formação*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia de avaliação*. Mangualde: Pedago.
- Machado, E. A. (2014). Entre a omniavaliação e a confiscação: contributos para uma avaliação dialógica e sustentável. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 333-343, Sorocaba, Campinas, São Paulo.
- Macleán, R. D. I. (1992). *Teachers' career and promotion patterns: A sociological analysis*. London: Falmer
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, L. M. (2014). *A Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e secundário no Alentejo. Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes*. (Tese de doutoramento, Universidade de Évora, Évora).
- Mesler, L. & Spillane, J. P. (2009). *Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Messias, J. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão -Um estudo exploratório com professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).
- Monereo, C. (2010). La formación de profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

- Monereo, C., Weise, C. & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidade. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia & Aprendizage*, 36 (3), 323-340.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: Department of Education.
- National Council of Teachers of Mathematics (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática* (Professional Standards for Teaching Mathematics, Trad., 1991). Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In G. Simões (2002, p.11), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Nevo, D. (1995). School-based evaluation. A dialogue for school improvement. In G. Simões (2002, p.11), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Newman, K. (1979). *Middle-aged experienced teachers perceptions of their career development*. (Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, Ohio).
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *São Paulo: Educação e Pesquisa*, 25, nº1, pp.11-20
- Oja, S. N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development. In M.L. Holly & C.S. McLaughlin (1989) (Eds.), *Perspectives on teacher professional development*. Lewes: Falmer Press.

- Oliveira, M. E. (2012). *O caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (4.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, R. M. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: percepções em diferentes períodos da carreira*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Pires, R., Alves, M. G. & Gonçalves, T. N. R. (2016). Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. In *Revista Portuguesa de Pedagogia, Educação e Formação de Adultos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 50-1, 2016, 57-78,
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SPCE.
- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

- Queiroga, L. C. (2015). *Avaliação do desempenho docente: contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais – trajectos* (Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, recuperado de http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio_AvDesempenho.pdf, 2
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday learning: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 1 (2). Consultado em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/3/3>
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. In: Flores, M.; Simão, A.M. (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-31.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association. monograph series on curriculum evaluation, 1*, 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1981). Sumative teacher evaluation. In J. Millman (Ed), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hill: Sage Publications, Inc.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage Publications.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. In G. Simões (2002, p.11). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Shinkfield, A. (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In A. Shinkfield & D. Stufflebeam (Eds), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. (pp. 302-318). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. MA: Kluwer Academic Publishers.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers, crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Silva, A. P. (2012). *Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Stufflebeam, D. (1990). Professional standards for educational evaluation. In G. Simões (2002, p.7). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stufflebeam, D. (1995). A conceptual framework for study of superintendent evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 21*(2), 317-333.
- Stuffelbeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós – MEC.

- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- The National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Autor.
- The New Teacher Project (2009). The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *National Press Club*, recuperado de http://widgeteffect.org/images/uploads/WidgetEffect_Briefing_June1.pdf
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*. New Fetter Lane. London; 1993
- Tuytens, M. & Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24 (3), 1–14, doi:10.1080/13540602.2017.1397508.
- U.S. Department of Education (2002a). *No child left behind. Act of 2001. Public Law 115 STAT. 1425*, 107–110, 107th. Congress.
- U.S. Department of Education (2002b). Meeting the highly qualified teachers challenge. *The Secretary's Annual Report on Teacher Quality*. Washington, D.C.: Office of Postsecondary Education 2002.
- Watts, H. (1980). Starting out, moving on, running ahead or how the teachers' center can attend to stages. In *Teachers' development. occasional paper n.º 8*. San Francisco, CA: Far West Lab for Educational Research and Development.
- Webster, W. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 227-254.

- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural: un análisis de la identidad y de la práctica docente a través de incidentes críticos*. (Doctoral dissertation, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España).
- Winter, R. (1989). Problems in teacher appraisal – An action-research solution. In Elliot, J & Simons, H. (eds.) (1989), *Rethinking appraisal and assesment*. Open University, Press, Milton Keynes.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Zgaga, P. (2009). *Éducation: Du cosmopolitisme au globalisme*, *Revue Internationale d'éducation*, n.º 52, 39-50.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho. Fixa os novos vencimentos do pessoal docente de vários graus de ensino. Diário do Governo n.º 135/1975, Série I de 1975-06-14. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Administração Escolar.

Decreto-Lei n.º 611/76, de 24 de Julho. Altera o Decreto-Lei n.º 330/76, de 7 de Maio, e suspende a atribuição de diuturnidades ao pessoal docente abrangido pelo sistema de fases previsto no Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho. Diário da República n.º 172/1976, Série I de 1976-07-24. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretaria de Estado da Administração Escolar.

Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril. Estabelece as normas relativas ao regime de fases da carreira profissional dos professores efetivos dos ensinos primário, preparatório e secundário. Diário da República n.º 90/1978, Série I de 1978-04-18. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de Dezembro. Estabelece normas relativas à docência nos ensinos preparatório e secundário. Diário da República n.º 301/1980, 2º Suplemento, Série I de 1980-12-31. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. Revisão do Estatuto da Carreira Docente. Diário da República n.º 1/1998, Série I-A de 1998-01-02. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário. Diário da República n.º 112/1998, Série I-B de 1998-05-15. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Estatuto da carreira docente. Diário da República n.º 14/2007, Série I de 2007-01-19. Lisboa: Ministério da Educação.

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. Diário da República n.º 7/2008, Série I de 2008-01-10. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Complemento a regulamentação do processo de avaliação até ao final do 1.º ciclo de avaliação, em Dezembro de 2009. Diário da República n.º 2/2009, 1º Suplemento, Série I de 2009-01-05. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. Altera (décima alteração) o 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. Diário da República n.º 120/2010, Série I de 2010-06-23. Lisboa: Ministério da Educação.

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. Diário da República n.º 120/2010, Série I de 2010-06-23. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro. Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente, que constam dos anexos iii, iv e v do presente despacho, e do qual fazem parte integrante, referentes ao exercício efetivo de funções docentes, incluindo de coordenador de departamento curricular e de relator, ao período probatório e à ponderação curricular. Diário da República - 2.ª Série, N.º 180, de 15.09.2010, Pág. 47135. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, bem como à respetiva republicação. Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, bem como à respetiva republicação. Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro. Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente. Diário da República - 2.ª Série, N.º 208, de 26.10.2012, Pág. 35375. Lisboa: Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar – Ministério da Educação e Ciência.

Nota Informativa de 5 de novembro de 2013. Avaliação do desempenho docente. Lisboa: DGAE – Direção Escolar da Administração Escolar. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de Outubro. Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. Diário da República - 2.ª Série, N.º 208, de 26.10.2012, Pág. 35376. Lisboa: Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Ministério da Educação e Ciência.

Proposta de Lei 178/XII/3. Aprova o Orçamento do Estado para 2014. Diário da República n.º 253/2013, 1.º Suplemento, Série I de 2013-12-31 Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Parlamento.

TALIS (2013). An international perspective on teaching and learning. *OECD publishing* (2014). doi: 10.1787/9789264196261-en

APÊNDICES

APÊNDICE I

Pré-questionário



QUESTIONÁRIO

IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES E NO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Perspetivas de Professores de Inglês.

Este questionário irá ser aplicado aos professores de Inglês.

Destina-se à recolha de dados que permitam a realização de uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

O questionário é anónimo. Todas as informações recolhidas serão compiladas para tratamento estatístico e são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para este trabalho de investigação.

Solicita-se a sua melhor colaboração.

Desde já muito obrigada pela sua disponibilidade.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.

· O questionário é constituído por duas partes, às quais correspondem questões diversas e com finalidades também diversas. À exceção das questões 8.2, 10 e 11, que são de tipo aberto, todas as outras são de formato fechado. Para responder a estas questões deverá assinalar, **na escala que lhe é proporcionada**, a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal, **clikando no quadrado a opção desejada**. Tendo em atenção que, apesar de todas essas escalas serem similares no número de intervalos (quatro), há pequenas variações semânticas que importa ter em conta.

- Antes de responder, leia atentamente cada uma das questões.
- Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
- Desde já, muito obrigada.

PARTE I

Dados Biográficos

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

<25

25-34

35-44

45-54

>55

3. Tempo de serviço (em anos):

De 1 a 3

De 4 a 6

De 7 a 25

De 25 a 35

>35

4. Habilitações Académicas:

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Outra
Qual? _____

5. Nivel ou níveis de educação/ensino que lecciona:

Pré-Escolar	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE II

Implicações da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) na Aprendizagem e no Desenvolvimento Profissional do Professor

ENFOQUE GLOBAL

6. Qual o grau de **importância** que atribui a cada um dos indicadores a seguir explicitados relacionados com o processo de **Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**, em termos do real impacto dos mesmos na aprendizagem e no seu desenvolvimento Profissional ?

Para responder, utilize, por favor, a escala que lhe é fornecida.

		1- Nada importante (NI)	2- Pouco importante (PI)	3- Razoavelmente importante (RI)	4- Muito importante (MI)
Fator	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	1 (NI)	2 (PI)	3 (RI)	4 (MI)
6.1	Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional.	L	L	L	L
6.2	Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de	L	L	L	L
6.3	Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.	L	L	L	L
6.4	Uma avaliação do desempenho orientada tanto para o desenvolvimento profissional como para a prestação de contas.	L	L	L	L
6.5	Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.	L	L	L	L
6.6	Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.	L	L	L	L
6.7	Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.	L	L	L	L
6.8	Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.	L	L	L	L
6.9	Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.	L	L	L	L
6.10	A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	L	L	L	L
6.11	As sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	L	L	L	L
6.12	A elaboração de portfólio reflexivo.	L	L	L	L
6.13	A participação do professor em processos de investigação-ação.	L	L	L	L
6.14	A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	L	L	L	L
6.15	O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	L	L	L	L
6.16	A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	L	L	L	L
6.17	A existência de padrões de desempenho nacionais.	L	L	L	L
6.18	A existência de quotas.	L	L	L	L
6.19	O alargamento dos ciclos de avaliação.	L	L	L	L
6.20	A formação contínua do professor.	L	L	L	L
6.21	A formação em cooperação com outros profissionais.	L	L	L	L
6.22	A existência de um plano de formação de escola orientado.	L	L	L	L
6.23	A livre escolha das ações de formação.	L	L	L	L
6.24	A formação contínua definida pela tutela.	L	L	L	L
6.25	A formação contínua da responsabilidade do próprio formando do pr	L	L	L	L
6.26	A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	L	L	L	L
6.27	O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	L	L	L	L

ENFOQUE ESPECÍFICO

7. Em que medida os aspetos a seguir explicitados, relacionados com a autoavaliação, facilitam o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?

Por favor, utilize a seguinte escala nas suas respostas:

1- Não Facilita (NF)	2- Facilita Pouco (FP)	3- Facilita Razoavelmente (FR)	4- Facilita Muito (FM)
----------------------	------------------------	--------------------------------	------------------------

Fator	AUTOAVALIAÇÃO	1 (NF)	2 (FP)	3 (FR)	4 (FM)
7.1	As competências de reflexividade do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	O balanço crítico sistemático das atividades realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	As capacidades comunicacionais do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	A maturidade ética e deontológica do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5	A responsabilidade e autonomia do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6	O sentido de profissionalismo do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7	A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8	A receptividade à mudança por parte do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9	O recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10	A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11	O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. PROJETO DOCENTE

8.1. Conhece a finalidade do Projeto Docente, previsto na legislação como opcional?

Sim

Não

8.2. Qual poderá ser, em sua opinião, o contributo deste projeto para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor?

9. Qual lhe parece ser a importância dos indicadores em baixo referidos, relacionados com a observação de aulas para a aprendizagem do professor e para o seu desenvolvimento profissional?

Por favor, utilize a seguinte escala nas suas respostas:

1- Nada Importante (NI)	2- Pouco Importante (PI)	3- Razoavelmente Importante (RI)	4- Muito Importante (MI)
-------------------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------

Fator	OBSERVAÇÃO DE AULAS COMO ESTRATÉGIA SUPERVISIVA	1 (NI)	2 (PI)	3 (RI)	4 (MI)
9.1	Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2	Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3	Uma observação assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4	Uma observação com enfoque na relação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5	Uma observação baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6	Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7	Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8	A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9	A existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho e /ou em supervisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10	A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11	A existência de uma bolsa de avaliadores externos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.13	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.14	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.15	A obrigatoriedade da O.A para os docentes do 5º escalão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.16	A obrigatoriedade da O.A para os docentes independentemente do escalão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Qual é, na sua opinião, **o principal efeito positivo** que, potencialmente, **a ADD poderá ter na Aprendizagem** e consequente Desenvolvimento Profissional dos professores?

11. E qual pensa ser **o efeito eventualmente mais desfavorável** que **a ADD poderá ter na aprendizagem** e no desenvolvimento profissional dos professores?

Terminou o preenchimento do questionário.

Sff. Faça click no seguinte endereço para enviar o questionário.

manuelagamero@hotmail.com

Muita obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE II

Guião para análise e avaliação do pré-questionário por um Painel de Especialistas



GUIÃO

**GUIÃO PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PRÉ-QUESTIONÁRIO POR UM
PAINEL DE ESPECIALISTAS**

Encontramo-nos neste momento a preparar a tese de doutoramento em Ciência de Educação, na Universidade de Évora.

Para obter as informações necessárias à temática do nosso estudo, “Implicações da Avaliação do Desempenho Docente na Aprendizagem dos Professores e no seu Desenvolvimento Profissional: Perspetivas de Professores de Inglês”, elaborámos um questionário que irá ser aplicado a professores de Inglês, membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

Para avaliar a consistência interna e assegurar a validade do conteúdo do questionário, é conveniente que um pré-questionário seja analisado por um painel de especialistas. É nesse sentido, que lhe enviamos um pré-questionário, agradecendo-lhe que analise as várias questões nele contempladas.

Enviamos, também, este guião construído com o objetivo de sistematizar a sua análise e avaliação do pré-questionário. O guião é constituído por duas partes: Na Parte I solicitamos a sua identificação; na Parte II apresentamos quatro questões e, ainda, um espaço destinado a registo de sugestões complementares e apreciação crítica global.

As informações recolhidas destinam-se apenas à elaboração da versão definitiva do questionário, garantindo-se a sua total confidencialidade.

Agradecemos desde já a sua colaboração, a qual será de grande utilidade para aperfeiçoar o instrumento e para potenciar uma melhor consecução do estudo a que nos propomos.

A doutoranda,

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

PARTE I

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação académica: _____

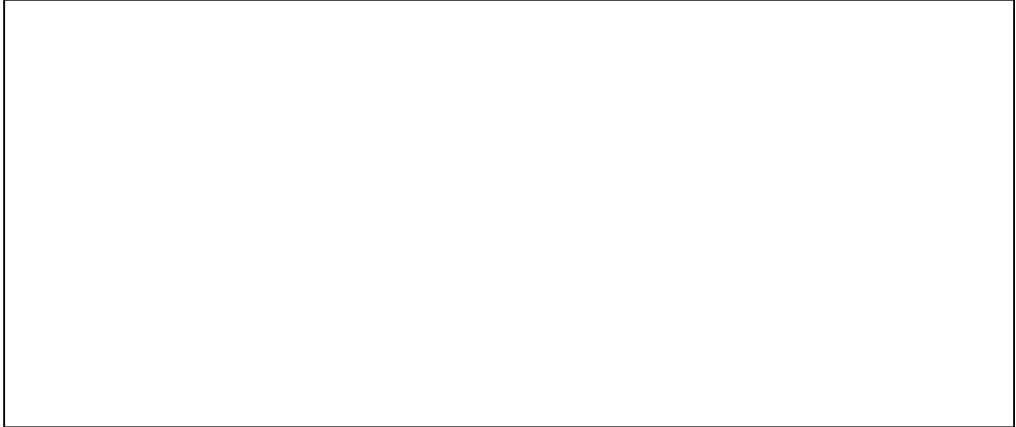
Instituição onde desenvolve a sua atividade profissional: _____

PARTE II

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Tendo em consideração a temática do estudo e os destinatários do questionário, considera que as questões contempladas são pertinentes?

1. Na sua opinião existem questões, eventualmente, também pertinentes mas não contempladas no questionário?



2. Acha a formulação das questões clara e perceptível? Importa-se de apresentar exemplos em que tais não se verifiquem?



3. Qual a sua opinião acerca da apresentação formal e da dimensão do questionário?



Sugestões complementares:

Apreciação crítica global:

APÊNDICE III

Resumo das alterações propostas ao pré-questionário pelo Painel de Especialistas

Resumo das alterações propostas ao pré-questionário pelo Painel de Especialistas, constituído por quatro (4) Professores Doutores em Ciências da Educação e de Supervisão e Avaliação

Data de receção do parecer	1. Tendo em consideração a temática e os objetivos do estudo, considera que as questões contempladas são pertinentes?	2. Na sua opinião existem questões, eventualmente, também pertinentes, mas não contempladas no questionário?	3. Acha a formulação das questões clara e perceptível? Importa-se de apresentar exemplos em que tais não se verifiquem?	4. Qual a sua opinião acerca da apresentação formal e da dimensão do questionário?	Apreciação crítica global:
20-Jun-12	<p>Sim</p> <p>-Perguntas deveriam ter um carácter mais abrangente e genérico, menos colado ao normativo em vigor. (feito)</p>	<p>- Algumas questões são demasiado longas. (feito)</p> <p>- Algumas questões podem não ser claras para os participantes porque pressupõem o conhecimento aprofundado do novo normativo. (feito)</p> <p>- Linguagem mais técnica pode ser fator de dificuldade. (feito)</p>	<p>- Apresentação formal e dimensão são globalmente adequadas.</p> <p>- Devem-se evitar algumas duplas negações. (feito)</p> <p>- Colocação dos significados qualitativos das respostas na vertical não facilita a leitura. (feito)</p>	<p>- Questionário com muitas potencialidades.</p> <p>- Carece de decisões prévias sobre a sua incidência na experiência dos professores nos últimos 4 anos ou nas opiniões dos professores sobre o novo dispositivo legal. (feito-conciliação das duas vertentes)</p>	<p>-Apreciação positiva, questionário bem estruturado nas partes que o compõem e ajustado aos objetivos que se propõe atingir.</p> <p>- Sugere-se alteração na identificação da parte I, em vez de biográficos, para sociodemográficos e profissionais. (Feito)</p> <p>- Pode-se diferenciar as perspectivas entre avaliados e avaliadores. (não aplicável)</p>
09-Jul-12	<p>Sim</p> <p>- Questionário está completo (inclui categorias e dentro destas os itens adequados aos objectivos).</p>	<p>- Todos os itens são claros e ajustados ao desenvolvimento do estudo.</p> <p>- Importante passar a uma amostra reduzida antes de o generalizar para atingir melhor a sua clareza e pertinência.</p> <p>Para afetar a clareza e pertinência, o questionário foi distribuído a uma amostra de 15 professores de Inglês no Congresso da APPJ em Abril de 2012, verificando-se que os respondentes não apresentaram dúvidas no preenchimento do mesmo.</p>	<p>- Deve-se manter alguma uniformidade na escala utilizada. (feito)</p> <p>- Questões poderão ser agrupadas (9 e 10 ou 11 e 12). (feito 9 e 10)</p>	<p>- Poderá ser anexada uma carta de apresentação ao questionário. (feita introdução)</p> <p>Foram elaborados o cabeçalho e as instruções para o preenchimento do questionário.</p>	<p>Após revisão e introdução de melhorias assinaladas, o questionário estará em condições para ser validado e aplicado.</p>
09-Jul-12	<p>Sim</p> <p>- Existem algumas questões que devem ser discutidas na transição do enfoque geral para o específico. (feito)</p>	<p>Há indicadores/ questões de difícil compreensão/pouco claras (7.6. e 9.1 ou 7.16- que não parece ser bom indicador). (feito)</p>	<p>- Colocar numeração nas páginas do questionário. (não aplicável, por ser electrónico).</p>	<p>- Questionário interessante e pertinente.</p> <p>- Para poder refletir mais aprofundadamente sobre o questionário dever-se-á agrupar os itens por dimensões. (feito)</p>	<p>- Questionário interessante e pertinente.</p> <p>- Para poder refletir mais aprofundadamente sobre o questionário dever-se-á agrupar os itens por dimensões. (feito)</p>
15-Jul-12	<p>Sim</p>	<p>- Centrar na avaliação já realizada ou nas percepções sobre as suas potencialidades, fatores, efeitos potenciais,... (feito)</p>	<p>- Questionário longo. No ponto 6 poderia categorizar os itens para diminuir o seu número. (feito)</p>	<p>- Questionário interessante e pertinente.</p> <p>- Para poder refletir mais aprofundadamente sobre o questionário dever-se-á agrupar os itens por dimensões. (feito)</p>	<p>- Questionário interessante e pertinente.</p> <p>- Para poder refletir mais aprofundadamente sobre o questionário dever-se-á agrupar os itens por dimensões. (feito)</p>

APÊNDICE IV

Questionário



QUESTIONÁRIO

IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES E NO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Perspetivas de Professores de Inglês.

Este questionário irá ser aplicado aos professores de Inglês.
Destina-se à recolha de dados que permitam a realização de uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
O questionário é anónimo. Todas as informações recolhidas serão compiladas para tratamento estatístico e são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para este trabalho de investigação.
Solicita-se a sua melhor colaboração.
Desde já muito obrigada pela sua disponibilidade.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.

O questionário é constituído por duas partes, às quais correspondem questões diversas e com finalidades também diversas. À exceção das questões 8, 10 e 11, que são de tipo aberto, todas as outras são de formato fechado. Para responder a estas questões deverá assinalar, **na escala que lhe é proporcionada**, a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal, **clikando no quadrado a opção desejada**. Tendo em atenção que, apesar de todas essas escalas serem similares no número de intervalos (quatro), há pequenas variações semânticas que importa ter em conta.

Antes de responder, leia atentamente cada uma das questões.
Procure responder espontaneamente e com toda a sinceridade.
Desde já, muito obrigada.

PARTE I

Dados Biográficos e Profissionais

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

<25

25-34

35-44

45-54

≥ 55

3. Tempo de serviço (em anos):

De 1 a 3

De 4 a 6

De 7 a 25

De 26 a 35

≥ 36

4. Habilitações Académicas:

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Outra?

Qual?

5. Nível ou níveis de educação/ensino que lecciona:

	Ensino Básico	Ensino Básico	Ensino Básico			
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE II

Implicações da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) na Aprendizagem e no Desenvolvimento Profissional do Professor

ENFOQUE GLOBAL

6. Conhece os principais normativos, que regulamentam o sistema de Avaliação de Desempenho Docente?

. **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário** (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro)

Sim, conheço e já li. Sim, conheço, mas ainda não li. Não conheço.

. **Novo Regime Jurídico de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente**
(Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)

Sim, conheço e já li. Sim, conheço, mas ainda não li. Não conheço.

. **Padrões de Desempenho Docente**(Despacho n.º 16034/2010)

Sim, conheço e já li. Sim, conheço, mas ainda não li. Não conheço.

. **Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa** (Despacho n.º 13981/2012)

Sim, conheço e já li. Sim, conheço, mas ainda não li. Não conheço.

7. Qual o grau de importância que atribui a cada um dos indicadores a seguir explicitados, os quais se relacionam com o processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), em termos do real impacto dos mesmos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor ?

Para responder, utilize, por favor, a escala que lhe é fornecida.

		Nada Importante (NI)	Pouco Importante (PI)	Bastante Importante (BI)	Muito Importante (MI)
Ind.	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	(NI)	(PI)	(BI)	(MI)
7.1	Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	Uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a prestação de contas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5	Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6	Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7	Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8	Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9	Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10	A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11	A existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.12	A elaboração de portefólio reflexivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.13	A participação do professor em processos de investigação-ação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.14	A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.15	O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.16	A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.17	A existência de padrões de desempenho nacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.18	A existência de quotas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.19	O alargamento dos ciclos de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.20	A formação contínua do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.21	A formação em cooperação com outros profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.22	A existência de um plano de formação de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.23	A livre escolha das ações de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.24	A formação contínua definida pela tutela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.25	A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.26	A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.27	O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENFOQUE ESPECÍFICO

8. Em que medida os aspetos a seguir explicitados, que se relacionam com a **autoavaliação, facilitam o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?**

Para responder, utilize, por favor, a escala que lhe é fornecida.

		Não Facilita (NF)	Facilita Pouco (FP)	Facilita Bastante (FB)	Facilita Muito (FM)
Asp.	AUTOAVALIAÇÃO	(NF)	(FP)	(FB)	(FM)
8.1	As competências de reflexividade do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2	O balanço crítico sistemático das atividades realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3	As capacidades comunicacionais do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4	A maturidade ética e deontológica do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5	A responsabilidade e autonomia do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6	O sentido de profissionalismo do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7	A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8	A recetividade à mudança por parte do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9	O recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10	A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11	O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. PROJETO DOCENTE

Conhece a finalidade do Projeto Docente, previsto na legislação como opcional?

Não

Sim

Se respondeu **Sim**, indique qual poderá, em sua opinião, ser o **contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor?**

10. Qual lhe parece ser a **importância** dos indicadores em baixo referidos, relacionados com a **observação de aulas para a aprendizagem do professor e para o seu desenvolvimento profissional?**

Para responder, utilize, por favor, a escala que lhe é fornecida.

		Nada Importante (NI)	Pouco Importante (PI)	Bastante Importante (BI)	Muito Importante (MI)
Ind.	OBSERVAÇÃO DE AULAS COMO ESTRATÉGIA SUPERVISIVA	(NI)	(PI)	(BI)	(MI)
10.1	Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2	Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3	Uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4	Uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5	Uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6	Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7	Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.8	A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.9	A existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.10	A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.11	A existência de uma bolsa de avaliadores externos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.12	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.13	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.14	A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.15	A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.16	A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Quais têm sido, na sua opinião, tendo em conta a sua experiência concreta, **as principais repercussões da ADD na sua aprendizagem** e desenvolvimento profissional? E que implicações ou efeitos antecipa com as alterações mais recentes?

12. E quais têm sido os aspetos **mais desfavoráveis ou negativos da ADD para a sua aprendizagem** e desenvolvimento profissional? E que aspetos antecipa como mais negativos a este nível com as alterações mais recentes?

Terminou o preenchimento do questionário.

Sff. Faça click no seguinte endereço para enviar o questionário.

manuelagamero@hotmail.com

Muita obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE V

Dados do inquérito por questionário

PARTE I: DADOS BIOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS					
I-	1. Sexo	2. Idade (anos)	3. Anos de serviço (anos)	4. Habilitações académicas	5. Nível de ensino
3	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
4	Feminino	≥ 55	≥ 36	Licenciatura	Ensino Secundário
5	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
7	Feminino	≥ 55	≥ 36	Licenciatura	Ensino Secundário
8	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
10	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
11	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
13	Feminino	≥ 55	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 2º Ciclo
15	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
16	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
19	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Secundário
20	Feminino	25-34	De 1 a 3	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
21	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
22	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
26	Masculino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
35	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
36	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
39	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
41	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
42	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
46	Feminino	≥ 55	≥ 36	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
47	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
49	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
54	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
56	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
57	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
58	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
62	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
64	Feminino	25-34	De 4 a 6	Mestrado	Ensino Básico - 1º Ciclo
66	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
67	Feminino	45-54	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
68	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
70	Feminino	≥ 55	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
75	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Secundário
77	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
79	Feminino		De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 2º Ciclo
82	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
83	Feminino	25-34	De 7 a 25	Doutoramento	Ensino Superior
84	Feminino	45-54	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
85	Feminino	25-34	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
86	Feminino	≥ 55	≥ 36	Mestrado	Ensino Secundário
87	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
88	Masculino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
89	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
90	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
91	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo

I-	1. Sexo	2. Idade (anos)	3. Anos de serviço (anos)	4. Habilitações académicas	5. Nível de ensino
92	Masculino	≥ 55	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
93	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
98	Feminino	35-44	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
103	Feminino	45-54	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
105	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
106	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
108	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
110	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
113	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
114	Feminino	35-44	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
120	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Secundário
122	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
125	Masculino	35-44	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Secundário
126	Masculino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
130	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
132	Masculino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
133	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
140	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
141	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
143	Feminino	25-34	De 4 a 6	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
146	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
147	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
149	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
151	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
153	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
154	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
155	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
156	Feminino	45-54	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
157	Feminino	45-54	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
160	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
164	Feminino	45-54	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Secundário
166	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
167	Feminino	45-54	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Secundário
168	Feminino	≥ 55	≥ 36	Licenciatura	Ensino Secundário
169	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
170	Feminino	25-34	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
177	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo
178	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
179	Feminino	25-34	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
183	Masculino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
184	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Secundário
185	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
187	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
188	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
189	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
194	Feminino	45-54	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
199	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 2º Ciclo
200	Feminino	25-34	De 1 a 3	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo

I-	1. Sexo	2. Idade (anos)	3. Anos de serviço (anos)	4. Habilitações acadêmicas	5. Nível de ensino
201	Feminino	25-34	De 1 a 3	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
202	Masculino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
203	Feminino	≥ 55	≥ 36	Mestrado	Ensino Secundário
207	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Secundário
210	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
211	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
213	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
214	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
216	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
217	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
219	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
222	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
224	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
226	Masculino	45-54	De 7 a 25	Doutoramento	Ensino Secundário
227	Masculino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
228	Masculino	25-34	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
230	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Mestrado	Ensino Secundário
234	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
235	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
236	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
237	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
239	Masculino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
240	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
241	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
244	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
245	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
246	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
247	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
248	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
250	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
253	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
256	Feminino	≥ 55	≥ 36	Mestrado	Ensino Básico - 2º Ciclo
257	Feminino	25-34	De 1 a 3	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
259	Masculino	25-34	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
260	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
261	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Secundário
263	Feminino	25-34	De 4 a 6	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
264	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 1º Ciclo
266	Feminino	≥ 55	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 2º Ciclo
269	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Secundário
271	Masculino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
274	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
275	Feminino	35-44	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
276	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 2º Ciclo
281	Feminino	45-54	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
286	Feminino	45-54	De 7 a 25	Licenciatura	Ensino Básico - 3º Ciclo
287	Feminino	≥ 55	De 26 a 35	Licenciatura	Ensino Secundário
291	Feminino	35-44	De 7 a 25	Mestrado	Ensino Básico - 3º Ciclo

PARTE II: EN FOCO GLOBAL: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 6: 6. Conhece os principais normativos, que regulamentam o sistema de Avaliação de Desempenho Docente?

I-	6.1 Estatuto da Carreira Docente	6.2 Novo Regime Jurídico de ADD	6.3 Padrões de Desempenho Docente	6.4 Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa
3	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
4	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
5	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
7	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
8	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
10	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
11	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Sim, conheço, mas ainda não li.
13	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
15	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
16	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
19	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
20	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.
21	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
22	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
26	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
35	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
36	Não conheço.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
39	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
41	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
42	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
46	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
47	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
49	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
54	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
56	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
57	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
58	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
62	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Não conheço.
64	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
66	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
67	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
68	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
70	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
75	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
77	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
79	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
82	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
83	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.

I-	6.1 Estatuto da Carreira Docente	6.2 Novo Regime Jurídico de ADD	6.3 Padrões de Desempenho Docente	6.4 Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa
84	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
85	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
86	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
87	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
88	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
89	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
90	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
91	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
92	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
93	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
98	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
103	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
105	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
106	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
108	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
110	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
113	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
114	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
120	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
122	Não conheço.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
125	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
126	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
130	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
132	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.
133	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
140	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
141	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.
143	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
146	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
147	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
149	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
151	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
153	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
154	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
155	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
156	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
157	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
160	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
164	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.

I-	6.1 Estatuto da Carreira Docente	6.2 Novo Regime Jurídico de ADD	6.3 Padrões de Desempenho Docente	6.4 Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa
166	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
167	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
168	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
169	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
170	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
177	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
178	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
179	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
183	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
184	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
185	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
187	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
188	Não conheço.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
189	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
194	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
199	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
200	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
201	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
202	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
203	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.
207	Não conheço.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
210	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
211	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
213	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
214	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
216	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
217	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
219	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
222	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
224	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
226	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
227	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
228	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
230	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
234	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
235	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.
236	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Não conheço.
237	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
239	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.

I-	6.1 Estatuto da Carreira Docente	6.2 Novo Regime Jurídico de ADD	6.3 Padrões de Desempenho Docente	6.4 Parâmetros Nacionais de Avaliação Externa
240	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
241	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
244	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
245	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
246	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
247	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
248	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
250	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.	Não conheço.
253	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
256	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
257	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
259	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
260	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Não conheço.	Não conheço.
261	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
263	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
264	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
266	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
269	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
271	Sim, conheço, mas ainda não li.	Sim, conheço e já li.	Não conheço.	Não conheço.
274	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
275	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
276	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.
281	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço e já li.	Sim, conheço, mas ainda não li.
286	Sim	O projeto docente funcionará como linha orientadora para a prática docente.	M I	M I
287	Sim	Como funciona como uma listagem de objetivos a atingir pelo docente, é um instrumento útil para a comparação periódica de objetivos e resultados, e conseqüente reflexão para a melhoria profissional.	M I	M I
291	Não		M I	M I

PARTE II: EN FOCHE GLOBAL: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 7 do inquérito por questionário: Qual o grau de importância que atribui a cada um dos indicadores a seguir explicitados, os quais se relacionam com o processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), em termos do real impacto dos mesmos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor?

	Nada Importante (NI)				Pouco Importante (PI)				Bastante Importante (BI)				Muito Importante (MI)														
I-	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10	7.11	7.12	7.13	7.14	7.15	7.16	7.17	7.18	7.19	7.20	7.21	7.22	7.23	7.24	7.25	7.26	7.27
3	PI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	NI	BI	PI	PI	PI	NI	PI	BI	NI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	BI
4	BI	PI	MI	PI	BI	BI	BI	PI	MI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	NI	BI	BI	PI	BI	NI	PI
5	BI	BI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	BI
7	BI	BI	MI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	NI	NI	BI
8	MI	PI	MI	BI	MI	MI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	NI	PI	MI	MI	BI	MI	PI	MI	MI	MI
10	BI	BI	MI	BI	MI	NI	NI	MI	BI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	BI	NI	NI	MI	BI	MI
11	BI	PI	BI	PI	BI	PI	BI	NI	PI	PI	PI	NI	PI	BI	BI	NI	PI	NI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	NI	NI
13	BI	NI	BI	PI	BI	NI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	BI
15	BI	PI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	PI	MI
16	MI	BI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	NI	PI	MI	MI	BI	MI	PI	BI	BI	BI
19	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	MI	BI	BI	PI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	MI
20	BI	PI	BI	PI	MI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI
21	PI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI
22	BI	BI	MI	MI	NI	NI	NI	MI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	MI	BI	BI	NI	NI	PI	MI	BI	MI	NI	MI	PI	MI
26	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	NI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	NI	MI	MI	BI	MI	NI	NI	BI	PI
35	BI	PI	BI	PI	BI	PI	NI	PI	PI	NI	NI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	NI	BI	BI	PI	BI	BI	NI	BI	PI	BI
36	BI	NI	BI	PI	BI	NI	NI	PI	BI	NI	NI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	PI	MI	NI	NI	NI	NI	BI
39	BI	PI	BI	NI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	NI	BI	PI	BI
41	MI	MI	MI	NI	MI	BI	NI	NI	BI	NI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	MI	NI	MI	BI	BI
42	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI
46	MI	PI	MI	PI	MI	MI	MI	PI	PI	PI	BI	BI	MI	PI	MI	MI	MI	NI	PI	BI	MI	PI	BI	NI	MI	NI	MI
47	BI	PI	BI	BI	MI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	BI	PI	BI
49	BI	BI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	MI
54	MI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI
56	MI	PI	MI	BI	MI	PI	MI	PI	BI	PI	BI	PI	NI	PI	PI	NI	PI	NI	MI	MI	BI	PI	MI	PI	BI	NI	PI
57	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	PI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	BI	BI	BI	MI	NI	BI	BI	BI
58	BI	NI	MI	PI	BI	NI	NI	PI	BI	PI	PI	NI	MI	MI	MI	MI	PI	NI	PI	MI	MI	BI	MI	NI	MI	NI	MI
62	PI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	NI	BI	PI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	PI	BI
64	MI	BI	MI	BI	MI	PI	PI	MI	NI	BI	MI	BI	BI	BI	MI	MI	PI	NI	MI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	BI	BI
66	BI	PI	MI	NI	MI	PI	PI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	MI	PI	PI	NI	PI	MI	NI	PI	MI	NI	PI	PI	MI
67	BI	PI	MI	BI	BI	PI	NI	BI	PI	NI	NI	BI	BI	BI	PI	MI	PI	NI	PI	MI	BI	PI	PI	PI	MI	BI	BI
68	MI	PI	MI	PI	MI	MI	BI	PI	MI	BI	BI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	NI	PI	MI	BI	PI	MI	NI	BI	NI	PI
70	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	MI	PI	NI	BI	PI	BI	MI	MI	BI	PI	BI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	MI	BI	MI
75	MI	PI	MI	BI	MI	BI	MI	BI	PI	BI	MI	BI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	PI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	MI	MI
77	BI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	PI	BI	PI	PI	NI	PI	PI	BI	NI	BI	NI	NI	MI	PI	BI	PI	NI	BI	NI	PI
79	PI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	NI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	BI	PI	NI	NI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI
82	NI	MI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	MI	PI	BI	NI	BI	PI	MI	MI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI
83	MI	BI	MI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	PI	MI
84	MI	PI	MI	PI	MI	PI	PI	BI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	NI	MI	MI	MI	MI	BI	PI	BI	MI	MI
85	MI	PI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	MI
86	BI	PI	BI	BI	MI	PI	PI	PI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	MI	BI	BI	MI	PI	MI	MI	BI
87	BI	PI	BI	NI	BI	PI	NI	PI	PI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	NI	NI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	PI	BI
88	MI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI
89	BI	NI	BI	NI	BI	NI	NI	PI	BI	NI	NI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	MI	NI	BI	BI	BI
90	PI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	MI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	MI	BI	MI	MI	BI	PI	MI	PI	BI
91	BI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	NI	PI	MI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI
92	BI	MI	MI	MI	MI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	MI	MI	BI	NI	MI	MI	PI	PI	MI	NI	MI	MI	MI

	Nada Importante (NI)				Pouco Importante (PI)				Bastante Importante (BI)				Muito Importante (MI)															
I-	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10	7.11	7.12	7.13	7.14	7.15	7.16	7.17	7.18	7.19	7.20	7.21	7.22	7.23	7.24	7.25	7.26	7.27	
93	BI	PI	MI	NI	MI	PI	PI	NI	MI	NI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	NI	BI	MI	MI	
98	PI	MI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	PI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	PI	MI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	PI	
103	MI	MI	MI	NI	MI	PI	NI	BI	BI	MI	PI	NI	BI	BI	BI	PI	NI	BI	NI	MI	PI	PI	MI	NI	MI	MI	BI	
105	PI	NI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	MI	MI	PI	PI	PI	BI	NI	NI	MI	BI	NI	NI	NI	MI	NI	NI	
106	MI	MI	MI	NI	BI	MI	MI	NI	MI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	BI	MI	NI	NI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	BI	PI	
108	MI	PI	MI	PI	MI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	MI	PI	MI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	PI	PI	
110	BI	PI	BI	BI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	BI	MI	
113	PI	PI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	PI	MI	PI	BI	
114	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	BI
120	MI	BI	MI	BI	MI	PI	PI	BI	PI	PI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	PI	MI	MI	BI	MI	BI	BI	MI	MI	
122	MI	BI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	MI	MI	BI	MI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	PI	BI	MI	BI	
125	MI	MI	MI	PI	MI	NI	PI	MI	BI	BI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	
126	BI	PI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	MI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	BI	
130	BI	NI	BI	BI	BI	PI	PI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	PI	MI	
132	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	
133	MI	PI	BI	MI	MI	PI	PI	PI	NI	MI	MI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	MI	BI	BI	MI	NI	NI	PI	MI	
140	BI	PI	MI	PI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	PI	PI	
141	BI	PI	MI	BI	MI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	PI	MI	PI	MI	MI	MI	
143	NI	NI	MI	NI	MI	NI	NI	NI	MI	NI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	NI	MI	
146	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	
147	BI	PI	BI	BI	BI	NI	NI	NI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	PI	NI	NI	BI	MI	BI	MI	MI	NI	BI	BI	BI	
149	BI	PI	MI	PI	MI	NI	NI	MI	PI	PI	PI	PI	MI	MI	MI	BI	PI	NI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	MI	
151	MI	MI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	NI	MI	MI	MI	PI	MI	NI	BI	PI	MI	
153	MI	BI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	NI	PI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	BI	
154	BI	PI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	NI	PI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	
155	BI	PI	MI	NI	MI	BI	PI	MI	BI	PI	PI	BI	PI	MI	MI	BI	BI	NI	BI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	PI	NI	
156	MI	NI	BI	BI	MI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	BI	BI	MI	BI	PI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	
157	BI	PI	MI	PI	MI	PI	PI	PI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	
160	BI	PI	BI	PI	BI	NI	NI	BI	BI	PI	BI	NI	BI	MI	BI	PI	NI	NI	PI	MI	BI	MI	MI	PI	PI	PI	BI	
164	MI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	PI	BI	MI	BI	MI	BI	PI	BI	BI	BI	
166	BI	NI	MI	PI	MI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	PI	NI	PI	MI	BI	PI	MI	PI	BI	BI	BI	
167	MI	PI	MI	BI	MI	BI	BI	PI	PI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	MI	BI	PI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	MI	MI	BI	
168	MI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	NI	MI	BI	MI	BI	NI	BI	PI	BI	
169	MI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	MI	
170	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	PI	NI	PI	BI	BI	BI	MI	PI	BI	PI	PI	
177	MI	PI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	MI	PI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	MI	
178	PI	MI	NI	PI	BI	NI	NI	BI	MI	PI	PI	BI	MI	MI	BI	MI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	PI	PI	
179	MI	PI	MI	PI	MI	BI	MI	NI	BI	BI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	NI	MI	BI	BI	BI	MI	NI	BI	NI	MI	
183	BI	PI	MI	NI	BI	PI	BI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	MI	NI	BI	MI	BI	MI	MI	NI	MI	PI	BI	
184	MI	PI	MI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	MI	
185	BI	PI	MI	PI	BI	BI	MI	PI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	NI	BI	BI	PI	MI	MI	PI	MI	NI	PI	
187	BI	PI	MI	PI	MI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	
188	BI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	
189	MI	NI	MI	PI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	NI	BI	MI	BI	MI	MI	NI	MI	NI	MI	
194	MI	MI	MI	BI	MI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	
199	BI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	MI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	MI	NI	MI	BI	PI	
200	MI	PI	MI	PI	MI	NI	PI	MI	PI	PI	MI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	
201	MI	PI	BI	PI	BI	MI	BI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	MI	PI	BI	PI	BI	

	Nada Importante (NI)				Pouco Importante (PI)				Bastante Importante (BI)				Muito Importante (MI)														
I-	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10	7.11	7.12	7.13	7.14	7.15	7.16	7.17	7.18	7.19	7.20	7.21	7.22	7.23	7.24	7.25	7.26	7.27
202	MI	BI	MI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	MI	PI	BI	BI	BI	
203	BI	PI	BI	PI	MI	PI	NI	PI	MI	PI	PI	BI	PI	BI	MI	PI	PI	NI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	PI	BI
207	BI	NI	PI	PI	BI	PI	PI	PI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	PI	BI	NI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI
210	NI	PI	NI	PI	PI	NI	NI	PI	BI	NI	BI	NI	BI	MI	MI	BI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	BI
211	BI	NI	BI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	PI	NI	NI	NI	NI	PI	MI	BI	MI	NI	BI
213	BI	NI	BI	NI	MI	NI	NI	NI	PI	NI	NI	PI	BI	BI	MI	NI	BI	NI	NI	MI	MI	PI	MI	NI	MI	PI	PI
214	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	PI	PI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	NI	MI	BI	BI	BI	PI	MI	PI	MI
216	MI	PI	MI	BI	MI	BI	BI	PI	BI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI
217	MI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	BI	MI	PI	PI	BI	BI	MI	MI	BI	PI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	PI	MI
219	BI	PI	BI	PI	BI	MI	MI	NI	MI	BI	PI	NI	NI	BI	MI	BI	NI	NI	NI	MI	MI	BI	MI	NI	PI	PI	BI
222	MI	BI	MI	PI	MI	BI	MI	NI	MI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	PI	MI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	MI
224	MI	PI	MI	NI	MI	NI	PI	MI	MI	PI	PI	MI	BI	MI	BI	BI	MI	NI	PI	MI	BI	MI	MI	PI	NI	BI	MI
226	BI	BI	BI	BI	MI	PI	NI	BI	PI	NI	BI	BI	MI	BI	BI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	MI	MI
227	BI	PI	MI	BI	MI	NI	NI	MI	PI	PI	PI	BI	PI	MI	MI	BI	BI	NI	PI	MI	BI	MI	MI	NI	BI	PI	BI
228	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	MI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	PI	PI
230	BI	PI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	MI	PI	PI	PI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	BI	MI	BI	BI	MI	PI	MI	MI	BI
234	BI	PI	BI	PI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	PI	BI
235	BI	BI	MI	BI	MI	PI	BI	PI	MI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	MI	BI	NI	PI	MI	BI	BI	MI	PI	BI	PI	MI
236	BI	NI	MI	PI	MI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	NI	NI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	MI	BI	PI	PI	BI	NI	BI
237	MI	BI	MI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	BI	NI	MI	MI	MI	BI	MI	PI	NI	BI	MI
239	MI	PI	MI	PI	MI	PI	PI	PI	NI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	PI	BI
240	MI	BI	MI	BI	MI	BI	MI	MI	BI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	BI	MI
241	PI	BI	BI	PI	PI	PI	NI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	BI	MI
244	BI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	BI	MI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	MI	NI	PI	BI	BI	PI	MI	NI	BI	BI	MI
245	BI	PI	MI	PI	MI	PI	PI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	PI	NI	BI	MI	MI	PI	MI	PI	MI	MI	MI
246	BI	PI	MI	NI	MI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	BI	NI	PI	NI	MI	MI	PI	BI	MI	PI	MI	BI	BI
247	MI	NI	MI	BI	MI	BI	PI	BI	NI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	BI	MI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	NI	MI
248	MI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	MI	PI	BI	PI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	MI	MI	BI	PI	NI	BI	MI	MI
250	BI	BI	BI	BI	BI	NI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	MI	NI	BI	PI	PI
253	MI	PI	MI	BI	MI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	BI	BI
256	MI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	NI	NI	MI	MI	MI	BI	PI	MI	BI	BI
257	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	BI
259	PI	PI	PI	NI	BI	BI	BI	NI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	BI	MI	NI	NI	NI	BI	MI	BI	BI	NI	NI	PI	MI
260	BI	BI	MI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	BI	PI	PI	NI	NI	MI	MI	BI	MI	NI	MI	PI	MI
261	MI	BI	MI	PI	BI	MI	MI	PI	MI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	PI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	PI	BI
263	BI	PI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	MI
264	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI
266	BI	PI	BI	PI	BI	NI	NI	BI	BI	NI	NI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	BI	BI	MI
269	BI	BI	MI	BI	BI	MI	PI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI
271	BI	PI	MI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	MI	BI	BI	BI	MI	PI	MI	PI	BI
274	BI	PI	BI	PI	MI	BI	BI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	PI	PI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	PI	BI
275	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	MI	BI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	NI	PI	BI	BI	MI	MI	PI	MI	PI	BI
276	BI	MI	MI	PI	MI	MI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	NI	PI	BI	MI	BI	MI	PI	MI	BI	MI
281	MI	BI	MI	BI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	PI	PI	PI	PI	MI	BI	BI	MI	PI	MI	BI	BI
286	MI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	MI	BI	MI	PI	PI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	BI
287	MI	PI	MI	PI	MI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	NI	BI	MI	BI	MI	MI	PI	MI	BI	BI
291	MI	PI	MI	BI	MI	PI	PI	MI	PI	NI	NI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	PI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	MI

PARTE II: EN FOQUE ESPECÍFICO: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 8: Em que medida os aspetos a seguir explicitados, que se relacionam com a autoavaliação, facilitam o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor?

	Não Facilita (NF)	Facilita Pouco	Facilita Bastante	Facilita Muito							
I-	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10	8.11
3	FB	FB	FB	NF	NF	NF	FB	NF	FB	NF	NF
4	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FP	FP	FB
5	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FB
7	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FM	FB	FB	FB
8	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FM	FP
10	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FB
11	FB	FB	FM	FB	FB	FM	NF	FB	FP	FB	FB
13	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB
15	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FP
16	FB	FM	FB	FM	FB	FM	FB	FB	FB	FB	FB
19	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FP	FB	NF
20	FB	FB	FM	FB	FB	FB	FP	FB	FP	FB	FP
21	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
22	FM	FB	FB	FM	FM	FM	NF	FB	NF	FB	FB
26	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FB	FM	FP	FM
35	FP	FP	FM	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FP
36	FB	FP	FB	FB	FM	FM	NF	FB	FP	FM	FP
39	FB	FP	FB	FB	FB	FB	NF	FB	FB	FP	FB
41	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FP
42	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FP
46	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FM	FP
47	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FP	FB	FB
49	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM
54	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB
56	FB	FB	FM	FB	FM	FM	FP	FB	FP	FP	FP
57	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
58	FM	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	NF
62	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
64	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FP	FP	FP	FB
66	FM	FM	FB	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FB
67	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FM	FP	FP	FB
68	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FP
70	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FP	FP	FB	FP
75	FM	FM	FB	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FB	FB
77	FB	FP	FB	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FP	FP
79	FP	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FP
82	FB	FB	FB	FP	FP	FB	FB	FM	FB	FM	FB
83	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FM
84	FM	FB	FM	FB	FM	FM	FP	FM	NF	FB	FB
85	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FB
86	FM	FB	FB	FM	FM	FM	FB	FM	FP	FB	FB
87	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FP	FP	FP	FB	FP
88	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
89	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FB	FM	FP	FB	FP
90	FP	FB	FB	FB	FM	FM	FP	FM	FP	FP	FP
91	FB	FM	FB	FB	FM	FM	FB	FM	FP	FM	FB
92	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FM	FB	FB	FB

	Não Facilita (NF)	Facilita Pouco	Facilita Bastante	Facilita Muito							
I-	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10	8.11
93	FM	FB	FB	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FP
98	FB	FB	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB
103	FM	FM	FM	FM	FM	FM	NF	FB	FB	FB	FB
105	FB	FB	FM	FM	FM	FM	NF	FB	FB	FM	FM
106	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FB	FB	FM
108	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FM
110	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FP
113	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FB	FP	FB
114	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FP
120	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FP	FM	FB	FP	FB
122	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FP
125	FM	FM	FM	FM	FM	FB	NF	FB	NF	FM	FB
126	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FM	FB
130	FB	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FM
132	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FP
133	FP	FP	FB	FP	FB	FB	NF	FM	NF	FP	NF
140	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB
141	FB	FB	FB	FP	FB	FM	NF	FB	NF	FB	FB
143	FB	FB	FB	FB	FB	FB	NF	FB	NF	FB	NF
146	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
147	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FP
149	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FP	FB	FB
151	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FB
153	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FP	FP	FP
154	FM	FM	FB	FB	FM	FB	FB	FM	FP	FB	FP
155	FP	FM	FB	FB	FB	FM	NF	FB	FP	FB	FP
156	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FB
157	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FB
160	FP	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FP	FP
164	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FM	FP
166	FM	FM	FB	FB	FB	FP	FP	FB	FP	FP	FP
167	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FM	FM
168	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FB	FM	FB
169	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM
170	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB
177	FM	FM	FB	FB	FP	FM	FP	FM	FP	FM	FP
178	FP	FP	FP	FB	FP	FP	FB	FB	FB	FB	NF
179	FM	FB	FB	FB	FM	FM	NF	FB	NF	FB	FP
183	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB
184	FB	FM	FM	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FB
185	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FB	FP	FM
187	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FM	FB	FB	FP
188	FB	FB	FB	FM	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB
189	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FB	FM	FB
194	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FM
199	FB	FB	FB	FM	FB	FB	FB	FM	FP	FB	FP
200	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP
201	FB	FB	FM	FM	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FP

	Não Facilita (NF)	Facilita Pouco	Facilita Bastante	Facilita Muito								
I-	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10	8.11	
202	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FP	FB	FP	FB	FB	
203	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FB	FB	FB	FP	
207	FB	FB	FB	FB	FB	FB	NF	FB	NF	FP	FB	
210	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FP	FB	FB	FB	FP	
211	NF	NF	FB	FB	FM	FM	NF	FB	FB	FB	FB	
213	FM	FM	FB	FM	FM	FM	NF	FB	FP	FB	FB	
214	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FP	FB	FB	FB	FP	
216	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FB	NF	
217	FB	FM	FB	FP	FB	FM	FM	FB	FM	FM	FB	
219	FB	FB	FB	FP	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FP	
222	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FB	
224	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	
226	FB	FB	FP	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	
227	FB	FB	FM	FB	FM	FM	NF	FM	FP	FB	FP	
228	FB	FB	FB	FP	FB	FM	FB	FB	FP	FP	FB	
230	FM	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FP	FB	FB	
234	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FP	FM	FB	FB	FB	
235	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FM	FB	
236	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	FB	NF	FP	FB	
237	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FB	FP	
239	FM	FB	FB	FB	FB	FM	FP	FM	FP	FB	FB	
240	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FM	FM	
241	FB	FM	FB	FB	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FP	
244	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FP	FB	FM	FP	NF	
245	FM	FB	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	NF	
246	FB	FB	FM	FM	FM	FM	NF	FM	FP	FP	FB	
247	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FM	FB	FM	
248	FM	FB	FP	FB	FM	FB	FP	FM	FB	FM	FB	
250	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FP	FM	FP	FM	FP	
253	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FB	FM	FB	
256	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FB	FM	
257	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	
259	FB	FM	FB	FB	FM	FM	NF	FM	FP	FB	NF	
260	FP	FB	FM	FB	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FB	
261	FB	FB	FM	FB	FM	FM	FB	FM	FP	FB	FB	
263	FM	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FP	FB	FP	
264	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	
266	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FP	FB	FP	
269	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	
271	FB	FB	FB	FB	FB	FM	FB	FP	FB	FB	FB	
274	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	
275	FB	FB	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	
276	FB	FB	FM	FM	FM	FM	FB	FM	FB	FM	FB	
281	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FB	FB	FB	
286	FM	FB	FB	FM	FM	FM	FB	FB	FB	FB	FB	
287	FM	FM	FB	FM	FM	FM	FB	FB	FP	FB	FB	
291	FM	FM	FM	FM	FM	FM	FP	FM	FP	FB	FB	

PARTE II: EN FOCUE ESPECÍFICO: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 9: Conhece a finalidade do Projeto Docente, previsto na legislação como opcional?		
I-	Q9.	Se respondeu Sim, indique qual poderá, em sua opinião, ser o contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor?
3	Não	
4	Não	
5	Não	
7	Sim	Poderá servir como aferidor e orientador para planificação anual de acordo com as metas do projeto educativo. Contudo, não me parece M I a sua elaboração e aumenta o processo burocrático.
8	Não	
10	Não	
11	Não	
13	Sim	Depende de como o professor traça o seu projeto docente e com que objetivos, bem como este faz a avaliação periódica do mesmo no sentido de perceber se este está a ser executado com resultados positivos ou se é necessário que se proceda a um ajustamento no sentido de corrigir desvios ou possíveis falhas.
15	Não	
16	Sim	Permite ao docente contribuir para a concretização das metas e objetivos traçados no projeto educativo da escola, desenvolvendo a sua formação contínua e estratégias pedagógicas.
19	Não	
20	Não	
21	Não	
22	Não	
26	Sim	Pouco. Seria adaptar um projeto às realidades de várias realidades. O ensino deve ser fluido (no ensino básico - 2.º ciclo) e adaptar-se constantemente às realidades dos alunos e não ao projeto. Se for apenas uma definição de metas, talvez.
35	Não	
36	Não	
39	Não	
41	Sim	Nenhuma.
42	Sim	Não lhe reconheço grande contributo.
46	Não	
47	Não	
49	Não	
54	Não	
56	Sim	É mais um recurso burocrático que não irá influenciar em nada a prática docente, pelo contrário.
57	Não	
58	Não	
62	Não	
64	Não	
66	Não	
67	Não	
68	Não	
70	Não	
75	Não	
77	Não	
79	Não	
82	Não	
83	Não	

I-	Q9.	Se respondeu Sim, indique qual poderá, em sua opinião, ser o contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor?
84	Sim	Estabelecer metas ambiciosas que contribuam para essa aprendizagem e desenvolvimento profissional.
85	Não	
86	Não	
87	Sim	Permitirá uma reflexão sobre as suas práticas e rotinas a nível social e institucional porque poderá definir objetivos e diversificar os métodos de ensino para os conseguir atingir.
88	Não	
89	Não	
90	Sim	Maior enfoque nas questões pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos
91	Não	
92	Sim	Estabelecer metas e tipologias de actividades pedagógicas e desenvolvimento profissional como prioritárias, em especial na condução do processo de ensino-aprendizagem na linha da inovação reflectida.
93	Não	
98	Não	
103	Não	
105	Sim	Uma estreita ligação entre os objetivos estabelecidos pela escola e as propostas de cada disciplina.
106	Não	
108	Não	
110	Não	
113	Sim	Corrigir práticas que desmotivam todos aqueles que trabalham e se esforçam por fazer o seu melhor.
114	Não	
120	Não	
122	Sim	No estado atual das escolas e do que conheço dos seus documentos estruturantes e do seu exercício de uma autonomia efetiva o contributo deste projeto é muito reduzido.
125	Não	
126	Sim	
130	Não	
132	Não	
133	Não	
140	Não	
141	Não	
143	Não	
146	Não	
147	Não	
149	Não	
151	Não	
153	Não	
154	Não	
155	Não	
156	Sim	Sendo o projeto realizado de forma autónoma, permite ao professor a possibilidade de explorar as competências que mais lhe aprouver.
157	Não	
160	Não	
164	Sim	A obrigatória reflexão que terá que fazer poderá ajudar a amadurecer o docente e consciencializá-lo das metas a atingir e das etapas a percorrer.

I-	Q9.	Se respondeu Sim, indique qual poderá, em sua opinião, ser o contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor?
166	Não	
167	Não	
168	Não	
169	Não	
170	Não	
177	Sim	A definição de metas pessoais de aprendizagem e valorização profissional poderão ser conducentes a uma estratégia de desenvolvimento profissional mais coerente e fundamentada, assente em escolhas mais coerentes no que refere à forma como escolherá a formação de que é alvo.
178	Não	
179	Não	
183	Sim	Pode ajudar bastante.
184	Não	
185	Não	
187	Não	
188	Não	
189	Sim	O Projeto Docente permite um planeamento mais personalizado e com dinâmica própria sem prejuízo das metas estabelecidas no projeto educativo da escola/ agrupamento
194	Não	
199	Não	
200	Não	
201	Não	
202	Não	
203	Não	
207	Sim	Mao acho que tenha grande importancia.
210	Sim	Ao refletir, no início do ano letivo, no contributo que pode dar para o cumprimento das metas e objetivos da escola, o professor entra num processo de desenvolvimento de projetos que partem do seu conhecimento e interpretação.
211	Não	
213	Não	
214	Não	
216	Não	
217	Não	
219	Não	
222	Não	
224	Não	
226	Sim	Detetar necessidades complementares de formação.
227	Não	
228	Não	
230	Não	
234	Sim	Facilita a sua autonomia e permite que o mesmo se envolva em práticas inovadoras.
235	Sim	Na realidade, apesar de já ter lido sobre este assunto, não me sinto à altura para opinar sobre ele sem uma leitura renovada e mais aprofundada e hoje é dia de Natal! [sorry!...]
236	Não	
237	Não	
239	Sim	Melhor conhecimento e reflexão sobre a escola e as suas metas, bem como do seu papel, como docente, para o seu desenvolvimento.

I-	Q9.	Se respondeu Sim, indique qual poderá, em sua opinião, ser o contributo deste projeto para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor?
240	Sim	O seu funcionamento como farol das práticas e envolvimento do docente no PE.
241	Não	
244	Não	
245	Sim	O contributo poderia ser importante se pudesse ser levado a sério sem prejuízo do mais importante que é preparar os alunos. Na realidade parece-me que só alguém com total disponibilidade de tempo poderia levá-lo a cabo de forma justa, o que não acontece a um professor que de facto leva o trabalho do dia a dia a sério.
246	Não	
247	Não	
248	Não	
250	Não	
253	Não	
256	Não	
257	Não	
259	Não	
260	Não	
261	Não	
263	Não	
264	Não	
266	Não	
269	Não	
271	Não	
274	Não	
275	Não	
276	Não	
281	Sim	Considero que a elaboração deste projeto é um momento de reflexão por excelência em que o professor se debruça não só sobre a sua prática letiva, trabalho e relação com os alunos, mas também sobre a escola, os seus objetivos e aquilo que esta pretende atingir com os alunos que a frequentam.
286	Sim	O projeto docente funcionará como linha orientadora para a prática docente.
287	Sim	Como funciona como uma listagem de objetivos a atingir pelo docente, é um instrumento útil para a comparação periódica de objetivos e resultados, e conseqüente reflexão para a melhoria profissional.
291	Não	

PARTE II: ENFOQUE ESPECÍFICO: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 10: Qual lhe parece ser a importância dos indicadores em baixo referidos, relacionados com a observação de aulas para a aprendizagem do

NÃO FACILITA (NF)

FACILITA POUCO (FP)

FACILITA BASTANTE (FB)

FACILITA MUITO (FM)

I-	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9	10.10	10.11	10.12	10.13	10.14	10.15	10.16
3	BI	BI	PI	BI	BI	NI	BI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	BI	NI	BI
4	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI
5	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI
7	BI	BI	BI	BI	BI	MI	NI	PI	NI	MI	BI	PI	BI	BI	PI	NI
8	BI	BI	PI	MI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	NI
10	MI	MI	BI	MI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	NI	BI	BI	PI	BI
11	BI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	NI	PI	NI	NI	BI	MI	NI	NI
13	BI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	PI	PI
15	PI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	NI
16	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI
19	MI	MI	MI	MI	BI	NI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI
20	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	PI	NI
21	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
22	MI	MI	BI	BI	MI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	PI
26	MI	MI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	BI	MI	NI	BI
35	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	MI	PI	BI
36	BI	BI	NI	NI	BI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	NI	MI	BI	NI	NI
39	BI	BI	BI	BI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	BI	NI	NI
41	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
42	MI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	NI
46	MI	BI	BI	MI	BI	PI	BI	NI	BI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	MI
47	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI
49	MI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	MI	PI	MI
54	MI	MI	PI	BI	MI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	PI	MI	PI	MI
56	BI	MI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	BI	MI	NI	PI
57	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	NI	NI	NI	NI	NI	BI	BI	PI	BI
58	MI	BI	BI	MI	BI	PI	PI	BI	MI	BI	BI	PI	PI	BI	PI	NI
62	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	NI	NI
64	MI	MI	PI	PI	PI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	NI	MI
66	MI	MI	NI	PI	BI	PI	PI	NI	PI	PI	NI	PI	BI	BI	BI	NI
67	BI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	PI	MI	PI	NI	PI
68	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	PI	BI
70	BI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	MI	PI	MI
75	BI	MI	BI	BI	MI	PI	MI	BI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	PI	PI
77	BI	BI	PI	MI	BI	BI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	NI	NI
79	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI
82	BI	BI	MI	BI	BI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	MI	MI	NI	NI
83	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	MI	MI	NI	MI
84	MI	BI	PI	BI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	BI	NI	BI	MI	NI	PI
85	MI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	MI	MI	BI	MI
86	BI	MI	PI	BI	BI	NI	PI	NI	NI	NI	NI	PI	MI	BI	NI	PI
87	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	NI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI
88	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	NI	NI
89	PI	PI	NI	PI	PI	NI	NI	BI	BI	BI	BI	NI	NI	NI	NI	NI
90	PI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	PI	MI	MI	PI	BI
91	BI	MI	PI	BI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	PI	MI
92	MI	MI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	PI	PI	PI	MI	BI	NI	PI

I-	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9	10.10	10.11	10.12	10.13	10.14	10.15	10.16
93	BI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI
98	NI	NI	NI	NI	NI	PI	NI	NI	MI	MI	MI	NI	BI	NI	NI	NI
103	MI	BI	NI	MI	BI	PI	BI	PI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	PI	PI
105	MI	MI	PI	MI	BI	NI	NI	BI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	MI
106	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	BI	NI	NI
108	MI	MI	BI	MI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	NI	NI
110	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	PI	PI
113	MI	MI	BI	MI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	PI	MI
114	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
120	MI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	MI
122	BI	MI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	MI	MI	BI	PI	BI	BI	PI	MI
125	MI	MI	MI	MI	MI	BI	NI	BI	MI	MI	NI	BI	NI	MI	PI	PI
126	MI	BI	PI	PI	BI	NI	PI	BI	MI	MI	PI	NI	MI	MI	NI	BI
130	BI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	PI	MI
132	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	NI	BI	NI	PI
133	BI	NI	BI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	MI	NI	NI
140	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	NI	NI	PI	NI	NI	BI	PI	NI	PI
141	PI	MI	MI	MI	BI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	NI	NI	BI	NI	NI
143	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
146	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	PI	NI	BI	BI	NI	NI
147	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	PI	BI	BI	NI	NI
149	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	PI	NI	MI	MI	NI	BI
151	MI	MI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	PI	MI	MI	PI	MI	MI	NI	BI
153	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	BI	MI
154	BI	BI	PI	BI	PI	NI	NI	NI	PI	PI	NI	NI	NI	BI	NI	PI
155	BI	BI	PI	BI	BI	PI	PI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	NI	NI	NI
156	BI	BI	PI	MI	BI	NI	PI	PI	BI	BI	BI	NI	MI	PI	NI	NI
157	MI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	BI	MI
160	BI	PI	BI	PI	BI	BI	PI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	NI	NI
164	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	PI
166	BI	BI	PI	PI	BI	PI	PI	PI	BI	PI	PI	NI	BI	MI	PI	PI
167	MI	BI	MI	MI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	MI	PI	BI
168	BI	BI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	NI	MI	PI	NI
169	MI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	PI	PI
170	MI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	PI	PI
177	MI	MI	PI	MI	MI	NI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	MI	MI	NI	MI
178	BI	PI	PI	BI	PI	PI	NI	NI	BI	BI	PI	NI	BI	BI	NI	NI
179	BI	BI	PI	MI	BI	NI	BI	NI	NI	NI	NI	BI	MI	MI	BI	BI
183	MI	BI	BI	MI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	PI	NI
184	BI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
185	BI	MI	PI	MI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	MI	NI	NI
187	MI	BI	BI	BI	BI	BI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	NI
188	BI	BI	PI	BI	PI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	PI	PI	BI	BI
189	MI	MI	MI	MI	MI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	BI	NI	PI
194	MI	MI	MI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	PI	PI
199	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
200	MI	MI	MI	MI	MI	NI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	MI	MI	BI	BI
201	MI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	BI	BI	BI	MI	BI	MI
202	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	PI	PI	PI	NI

I-	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9	10.10	10.11	10.12	10.13	10.14	10.15	10.16
203	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
207	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	PI	PI	BI	BI	BI	PI	PI
210	BI	BI	BI	PI	PI	PI	NI	BI	MI	MI	BI	PI	PI	PI	PI	PI
211	NI	NI	NI	NI	NI	MI	NI	MI	MI	BI	BI	NI	MI	BI	NI	NI
213	BI	BI	NI	PI	BI	NI	NI	NI	BI	BI	PI	NI	NI	BI	NI	NI
214	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	MI	MI	PI	PI
216	BI	BI	BI	MI	BI	NI	MI	NI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
217	MI	BI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	MI	MI	NI	MI
219	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
222	MI	BI	BI	MI	MI	PI	BI	MI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	BI	MI
224	MI	MI	BI	BI	BI	NI	MI	BI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	BI	BI
226	MI	BI	BI	MI	MI	MI	NI	BI	MI	MI	MI	PI	MI	MI	NI	MI
227	PI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	MI	MI	NI	NI
228	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	PI	MI	BI	PI	PI	BI	MI	PI	BI
230	BI	BI	MI	MI	BI	BI	NI	BI	PI	PI	PI	PI	PI	BI	PI	PI
234	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	NI	NI	BI	NI	NI
235	MI	MI	PI	MI	MI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	MI	NI	NI	MI
236	MI	MI	NI	BI	BI	PI	PI	NI	PI	PI	PI	NI	MI	MI	NI	BI
237	BI	BI	BI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	BI	NI	NI	BI	BI	NI	NI
239	PI	BI	PI	BI	BI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	NI	BI	MI	NI	PI
240	MI	MI	PI	BI	MI	PI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	BI	NI
241	BI	MI	PI	BI	MI	BI	NI	MI	MI	MI	MI	NI	NI	MI	NI	NI
244	PI	PI	NI	BI	PI	PI	NI	MI	PI	BI	MI	NI	PI	MI	NI	NI
245	MI	BI	BI	MI	PI	NI	BI	MI	MI	MI	BI	PI	BI	MI	PI	BI
246	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	MI	NI	NI
247	MI	MI	MI	MI	MI	MI	NI	BI	PI	BI	NI	BI	MI	MI	PI	MI
248	MI	MI	MI	MI	MI	PI	BI	PI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
250	BI	PI	PI	BI	BI	BI	NI	BI	MI	MI	MI	NI	NI	MI	NI	NI
253	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	PI
256	MI	MI	PI	BI	BI	BI	BI	MI	BI	MI	BI	MI	MI	MI	MI	MI
257	BI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	PI	MI	BI	PI	MI
259	MI	BI	MI	BI	MI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	MI	NI	NI
260	MI	MI	BI	MI	BI	NI	PI	PI	BI	BI	PI	NI	NI	MI	NI	NI
261	BI	PI	MI	MI	MI	PI	BI	PI	PI	PI	PI	NI	PI	BI	PI	NI
263	MI	MI	BI	MI	MI	PI	MI	BI	BI	BI	BI	BI	MI	MI	MI	MI
264	MI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	PI	PI	BI	PI	BI
266	BI	NI	NI	BI	NI	NI	BI	PI	BI	BI	BI	NI	BI	BI	NI	NI
269	BI	BI	MI	MI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	BI	BI	BI	BI	MI
271	MI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	BI	MI	MI	BI	BI	MI	MI	BI	BI
274	BI	BI	BI	BI	BI	PI	PI	BI	BI	BI	BI	PI	MI	BI	PI	BI
275	BI	BI	BI	BI	BI	PI	BI	PI	PI	BI	PI	PI	BI	BI	PI	PI
276	BI	BI	PI	BI	BI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	NI	BI	BI	NI	BI
281	MI	BI	PI	BI	BI	BI	PI	BI	MI	BI	BI	PI	MI	MI	PI	PI
286	MI	MI	BI	BI	BI	PI	BI	BI	MI	MI	MI	PI	BI	MI	PI	BI
287	MI	MI	BI	MI	MI	PI	BI	BI	BI	MI	BI	BI	BI	MI	PI	PI
291	MI	MI	PI	MI	MI	NI	BI	MI	MI	MI	MI	BI	MI	MI	MI	MI

PARTE II: ENFOQUE ESPECÍFICO: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 11: Quais têm sido, na sua opinião, tendo em conta a sua experiência concreta, as principais repercussões da ADD na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional? E que implicações ou efeitos antecipa com as alterações mais recentes?

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
3	Em termos de desenvolvimento profissional teve apenas implicações na reflexão pessoal sobre as práticas letivas.
4	Já me encontro aposentada. No entanto, visto que fui avaliada por duas vezes, e por me encontrar nesta situação só a partir de Setembro deste ano letivo, resolvi responder ao inquérito, por achar que este processo de avaliação me foi extremamente útil pelo muito que aprendi com ele com efeitos no meu desenvolvimento profissional. Tornei-me mais crítica e exigente com o meu trabalho e com as estratégias utilizadas. Pude verificar também algumas dificuldades do processo quando fui avaliadora das minhas colegas apesar de não ter aulas para observar. No meu caso pessoal, pedi aulas observadas que me deram muito trabalho a preparar, mas que achei muito útil.
5	Repercussões: Feedback bastante positivo no meu desenvolvimento como docente. Partilha de ideias e soluções para problemas.
7	Embora tenha diminuído a burocracia, ainda existem diligências evitáveis no processo e em minha opinião é menosprezada a competência adquirida ao longo dos anos pelos professores no topo da carreira, que sempre se desenvolveram profissionalmente. Considero um erro.
8	Encaro a minha profissão como algo muito sério e tenho preocupações com a minha formação, com a forma como desempenho as minhas funções, a forma como me relaciono com os alunos e o rigor científico. Não foi necessário a ADD para me preocupar com isso,
10	As alterações em pouco ou nada melhoram o já anteriormente definido. A ADD tem sempre repercussões, infelizmente negativas visto estar mal definida e ser amplamente baseada na barreira à progressão, não valorizando minimamente os docentes que apostam na aprendizagem ao longo da vida e que têm, necessariamente, mais valias
11	Nenhumas.
13	Não considero que o ADD tenha tido uma repercussão assim tão grande na minha aprendizagem pessoal, uma vez que sempre me interessei por atualizar os meus conhecimentos, analisar as minhas práticas e melhorá-las independente do que outros colegas pensam sobre o assunto. Esta discussão só levou a que pudesse falar mais abertamente com alguns colegas de grupo de recrutamento, que pensam e agem de maneira semelhante, mais abertamente.
15	O meu tipo de aulas e estratégias mentem-se. a avaliação deveria ser partilha de experiências e não avaliar a eficácia e trabalho de um professor. os avaliadores de 5º ou mais escalão não é equivalente a mais profissionalismo ou melhor professor.
16	A ADD é importante para o desenvolvimento profissional do docente, no seu esforço de formação contínua e de atualização de diversas estratégias pedagógicas. As alterações mais recentes foram positivas, no sentido de permitirem ciclos de avaliação mais longos e de os docentes não serem prejudicados, para efeitos de progressão na carreira, pelo resultado das avaliações obtidas nos termos de modelos de avaliação do desempenho precedentes.
19	Nenhumas
20	Para um professor que goste de alterar o seu método de leccionação e que pretenda alcançar uma boa aprendizagem por parte dos alunos é sempre bom refletir sobre o seu desempenho e ver o lado bom e o lado mau da sua leccionação.
21
22	Tal como tem vindo a ser implementada, a ADD tem vindo a ter fortes repercussões na vida dos docentes, em geral. Não acrescenta critérios de justiça ao processo anterior, tem vindo a retirar muito do tempo vital de trabalho centrado nos alunos e a concentrar as forças motrizes das escolas numa carga de trabalho burocrático inglório, em virtude dos avanços e recuos verificados nos últimos anos.
26	Nenhuma. Nenhuma.
35	Possibilita a auto reflexão e tomada de consciência face à prática docente; permite a atualização em termos de estratégias e metodologias, devido à frequência de ações de formação. Relativamente às alterações mais recentes, não antevejo alterações significativas ou relevantes.
36	Stress - sobrecarga de trabalho. Já tive aulas assitidas no estágio. Tinha apenas 2 níveis e 2 turmas a meu cargo. Fiz um bom trabalho, senão não estaria a lecionar. Neste momento, com tantos alunos, 4 níveis e 6 turmas, preciso é de sobreviver ao fim do dia e não de mais trabalho.

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
39	Não teve até ao momento nada de positivo, muito pelo contrário. Toda a instabilidade associada ao processo, mais a obrigatoriedade de aulas observadas e o facto de cada escola ter os seus critérios provocou-me stress e nervos. Logo, nada de relevante para o meu desenvolvimento profissional, infelizmente.
41	Não contribui absolutamente em nada - nem para a minha aprendizagem, nem para o meu desenvolvimento profissional. Antecipo uma classe docente cada vez menos unida.
42	Formação neste domínio.
46	nenhumas. Toda a avaliação feita até ao presente baseia-se num preenchimento exaustivo de papéis, que nada trazem de positivo ao professor avaliado
47	Poucas e com reduzidos efeitos. Dado o impasse em que a carreira se encontra, não penso nem quero ler nada sobre eventuais implicações ou efeitos das alterações recentes.
49	Na unidade orgânica na qual estou inserida, os resultados da ADD são tomados como modo de projetar melhorias na prática dos docentes. Neste momento, e visto que apenas os docentes contratados são alvo de ADD, o seu processo é encaminhado para a sua próxima escola pelo que não podemos medir em que termos o docente é acompanhado tendo em conta o resultado da sua ADD. Enquanto fomos observados, todos os docentes, houve uma organização interna no sentido de monitorar a prática de docentes cujas ADD revelaram insuficiências. Desconheço as alterações mais recentes.
54	Qualquer tipo de avaliação é importante, logo, há que haver responsabilidade quer por parte dos avaliadores quer pelos avaliados nos valores/avaliação obtidos após essa análise cuidada. Porém, essa avaliação deverá ser sempre transparente, faseada (de modo a que haja tempo de remediar ou alterar práticas e estratégias) e obrigatoriamente reflexiva nas várias fases do seu processo, até ao resultado final. Os avaliadores deverão ser pessoas qualificadas, idóneas e com isenção naquilo que estão a avaliar.
56	Não modifica a minha prática letiva. Um bom professor é sempre bom independentemente da avaliação de desempenho.
57	Ainda não fui sujeita a este processo.
58	Tendo em conta que a observação de aulas efetuada por pares, cuja motivação para essa situação é mínima, acrescido o facto de a avaliação final depender, em muitos casos, não da real prestação do avaliado em sala de aula, mas sim, em interesses exteriores a essa situação e muita subjetividade por parte do avaliador. A avaliação final, agravada pelo facto da existência de quotas, acaba por não ser nem real nem justa, desmotivando o avaliado e contribuindo para relações tensas entre pares, avaliados e avaliadores, e, no geral, para um ambiente de competição pouco saudável na escola, baseada na desconfiança e diminuta vontade para partilha de saberes e experiências-trabalho de grupo entre colegas da mesma disciplina e/ou nível. Esta foi a minha experiência de um passado recente, em 2 escolas diferentes. Não consigo prever efeitos com as alterações recentes, mas é imprescindível que a avaliação seja o mais transparente possível e que seja possível de ser dialogada, e contestada pelo avaliado, sem que este se veja confrontado com possíveis retaliações de elementos de hierarquia superior.
62	A atual ADD não mudou a minha maneira de estar no ensino, nem a minha preocupação em analisar e reflectir sobre a minha prática docente. As novas alterações não irão alterar em nada a minha necessidade de aprendizagem, apenas vai aumentar a carga burocrática que os professores já têm atualmente.
64	A ADD tem-me permitido uma reflexão crítica sobre as minhas práticas e um consequente ajustamento das mesmas no sentido de potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Não estou familiarizada com as alterações mais recentes.
66	A minha aprendizagem como docente tem resultado mais positivamente da troca de experiências com outros colegas da mesma área, não só na escola como em muitas ações de formação que sempre tive a preocupação de frequentar. Outro ótimo contributo foram a frequência de Cursos de Formação no estrangeiro (sou professora de línguas, graças ao programa de Aprendizagem ao longo da Vida.
67	Menos tempo dedicado aos alunos e às suas necessidades concretas. Demasiadas horas de trabalho do professor pela burocracia que todo o processo acarreta. Alguma desmotivação e muito cansaço e desilusões. Conflitos com os pares e, por vezes, até com os alunos...
68	Pouca repercussão.
70	Nenhumas em particular, talvez apenas aquilo que aprendi nas formações que fiz.
75	A obrigatoriedade/necessidade de auto-reflexão, o rigor na prática pedagógica e também a procura de atualização.
77	poucas
79	Com as aulas observadas e com a ADD não aprendi nada de novo, a única novidade é termos alguém a registar todos os passos efectuados e a reação dos alunos. mas todos sabem que as aulas observadas só teriam valor se não fosse escolhida a turma nem a hora, porque não entrar um supervisor a qualquer hora e simplesmente assistir a uma aula real

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
82	A ADD conduziu a um mau ambiente na escola, levou a enormes injustiças, dado os critérios de avaliação serem bastante diversos de escola para escola. Com as alterações recentes, a qualidade do ensino ainda poderá piorar, dado os professores começarem a sofrer pressões para facilitarem a avaliação dos alunos.
83	Não tenho opinião
84	Procedi a uma reflexão-ação que teve repercussões muito positivas no meu trabalho individual bem como na minha prática letiva com os alunos. Também a procura de formação em áreas que identifiquei como essenciais para melhorar a minha prática profissional. As alterações permitem menos burocracia uma vez que os ciclos avaliativos são mais longos, contudo penso que este modelo ainda apresenta muitas falhas a nível de exequibilidade.
85	Tem feito com que reflita cada vez mais quando escolho atividades a desenvolver com os alunos.
86	Vontade de abandonar o ensino, dada a pressão exercida pela obrigatoriedade de avaliar e ser avaliada, através de procedimentos, parâmetros e grelhas impostas pela tutela. Menos tempo livre para estudar e aprender. Vejo com tristeza o Show-off de muitas das colegas que se candidatam a excelente. implicações com alterações mais recentes? mais show-off para conquistar os avaliadores internos e sobretudo o externo.
87	Contribuiu para estabelecer algum mau ambiente interpessoal na escola, mas também ajuda na melhoria de práticas pedagógicas. Penso que só vem desgastar ainda mais os professores pela forma como a ADD está organizado, estruturado e depois a forma que será operacionalizado porque os bons professores sobressaem sempre numa escola sem necessitar de uma avaliação tão complexa.
88	Melhoria da profissionalidade docente.
89	Não sei quais exatamente. Apenas me fizeram me auto-avaliar mais frequentemente e rever estratégias de ensino-aprendizagem.
90	Obrigatoriedade de atualização de conhecimentos, métodos de trabalho e recursos usados para a consecução dos objetivos traçados para cada turma e conseqüente sucesso. As alterações recentes não antecipam nada de novo.
91	Enquanto professora contratada a ADD não tem nenhuma influência no meu desenvolvimento profissional por não estar na carreira docente.
92	Incentivar ou promover (ou forçar) a fazer formação ao nível de cursos conferentes de Diploma ou grau, na área científica específica ou em supervisão ou avaliação ou tecnologia aplicada à educação; actuar com perícia técnica no desenho de aulas, na organização do processo de avaliação das aprendizagens, no estabelecimento de relações de articulação pedagógica; na actualização do conhecimento dos instrumentos legais reguladores da vida escolar (legislação sobre currícula, avaliação de alunos, etc.); na aplicação desse acervo de conhecimento para analisar as estruturas internas das escolas bem como observar/apreciar a dinâmica interna de cada uma como organização e identificar o grau da sua resposta às necessidades do seu entorno social; apreciar as relações interpessoais no corpo docente
93	Apenas aumentou a carga de trabalho para satisfazer toda a burocracia. A existência de quotas é limitativa e impede a real avaliação dos docentes.
98	A ADD não tem, na minha opinião grandes efeitos na aprendizagem, porque são excluídos dessa avaliação uma série de fatores que se prendem com questões relacionadas com o meio envolvente dos alunos. esta ADD está programada para a não evolução do professor em termos de carreira por razões de ordem económica.
103	A ADD não teve efeitos positivos na minha aprendizagem. Sempre me preocupei com a qualidade do meu trabalho e investi em formação contínua aqui e no estrangeiro. O facto de não ter obtido excelente no último ciclo avaliativo (apenas 8.9), devido às quotas, apenas contribuiu para o meu desânimo. Foi por isso contraproducente para mim. Não antevejo muitas alterações com avaliadores externos a acumular com as suas funções de professores e por isso sobrecarregados, cansados e sem tempo. Não haverá nem vontade nem energia para fazer melhor do que se fez anteriormente. Apenas uma bolsa de avaliadores com a função exclusiva de supervisionar poderá fazer a diferença. Isso envolve investimento: de graça, como se pretende agora... vai dar mau resultado.
105	Honestamente, tenho sempre presente aspetos fundamentais do processo de ensino aprendizagem na minha prática letiva quer na planificação, execução, avaliação, necessidades de formação pelo que as repercussões da ADD na minha aprendizagem serve apenas para fazer um balanço anual do ano letivo.
106	A ADD fez-me ser mais reflexiva, contribuiu para o trabalho de partilha e cooperação e também levou a que alguns docentes fossem mais empenhados.
108	Não teve qualquer repercussão na minha aprendizagem e/ou desenvolvimento profissional. Não sei, mas espero que não sejam como as anteriores.
110	Partilha de saberes e experiências; mais trabalho colaborativo.
113	Nenhum

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
114	Na minha opinião não são as aulas assistidas que vão determinar se há bons e maus professores, sendo desnecessário só atrapalhando mais as coisas, quando um professor já tem tanto em que pensar e planejar.
120	Uma vez que leciono num estabelecimento de ensino particular, não me encontro abrangida pela ADD de forma direta, pelo que não sinto repercussões.
122	Muito poucas
125	Sou professor de inglês no ensino particular, sou coordenado e supervisionado pelo chefe de grupo, coordenador de departamento e diretora pedagógica, para além de ser avaliado indiretamente pelas crianças e os encarregados de educação, por isso, sou avaliado q.b.
126	Desmotivação profissional
130	Sinceramente nenhuma.
132	Pessoalmente, considero que a ADD não teve qualquer repercussão na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional, uma vez que encaro essa aprendizagem e esse desenvolvimento profissional como algo inerente à própria profissão e não consequência da ADD.
133	Nenhuma
140	tem dado mais trabalho a muita gente que já desempenha muitas tarefas dentro da escola e fica assim com menos tempo para preparar as suas aulas e responder às necessidades dos alunos, os resultados da avaliação, com as cotas causaram mau estar entre colegas e não vejo resultados práticos para os alunos. O que beneficiaram os alunos com esta burocratização do ensino?
141	A avaliação docente nunca foi bem implementada.
143	Nenhuma repercussão positiva. Apenas tem causado o caos nas escolas.
146	Auto reflexão.
147	Nenhuma, apenas cria insegurança e burocracias. Penso que tornará a situação ainda mais complexa e desmotivadora para os docentes.
149	De forma geral, dado que todos os processos foram turbulentos, penso que não houve resultados positivos: não houve qualquer modificação na atuação dos professores em resultado da ADD, os que já eram naturalmente reflexivos e preocupados continuaram a sê-lo, os que não eram continuaram com as suas práticas. As mesmas, ou seja, nenhuma.
151	Poucas ou nenhuma repercussões.
153	Penso que, apenas o facto de poder refletir ou mesmo ter um feedback externo sobre a forma como ensinamos, por si só já é uma vantagem. Na minha opinião, tenho melhorado as minhas aulas, corrigindo certos aspetos que não tinha em conta. Estamos sempre a aprender e a avaliação é uma forma de progressão e constante inovação.
154	Nenhuma, dado que não tem caráter formativo. Mantêm-se as características da atual.
155	De facto, os resultados práticos da ADD não são observáveis na minha própria aprendizagem.
156	Não vejo quaisquer benefícios. Independentemente de qualquer avaliação, sempre procurei fazer formação e melhorar o meu desempenho profissional. Pelo contrário, a avaliação pôs em causa o meu interesse pelo processo ensino-aprendizagem. As recentes alterações vieram questionar a identidade - professor e vão deformar a profissão tornando-a mais competitiva, não pensando no bem estar ou aprendizagem do alunos, mas no posicionamento profissional de cada um, o que vai degradar as relações profissionais no seio da comunidade educativa.
157	A ADD acaba por, no fundo, dar sentido a toda a formação que tenho feito a título pessoal. Não conheço suficientemente bem as implicações das novas alterações.
160	importante a discussão sobre o que correu bem e o que podia ter corrido melhor.
164	A busca de mais formação e a aplicação de novas metodologias, estratégias, etc. Provavelmente os mesmos.
166	Relativamente a este assunto toda a legislação relativa à ADD que nos bateu à porta durante estes últimos anos não me proporcionou qualquer tipo de desenvolvimento positivo na minha atividade profissional. Cumpro o preenchimento dos papéis como acho que devem ser preenchidos e a minha aprendizagem deve-se essencialmente a toda a formação que recorro e sempre recorri nestes 30 anos de serviço. Faço o que acho que a minha profissão me solicita e não o que outros acham que deve ser feito. Por norma sempre tive mais formação do que era necessária em termos legais, por isso não são ADDs ministeriais que me dizem o que devo fazer. Como referi atrás no questionário, um dos aspetos mais importantes é a nossa reflexão profissional, essa permite ver o que devemos fazer para o nosso desenvolvimento profissional.
167	A ADD obrigou-nos a ter aulas assistidas, tal como no ano de estágio, mas permitiu que refletissemos sobre as nossas práticas letivas. Atualmente, só alguns professores de escalões específicos devem ter aulas assistidas. No entanto, esta ADD deve ser sistemática e abarcar todos os escalões, especialmente na fase de transição para outro, nos escalões iniciais. Nos casos de professores com bastantes anos de experiência (mais de 15, por exemplo), parece-nos que se podia eliminar as aulas assistidas.
168	Não têm sido nenhuma.
169	Reflexão nas minhas práticas pedagógicas

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
170	Até ao momento não posso avaliar as repercussões da ADD, uma vez que nos últimos anos desempenhei funções de professora nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo e não fui avaliada segundo esses parâmetros.
177	No meu caso pessoal a ADD não veio alterar em nada a minha aprendizagem e o meu desenvolvimento profissional, pois o que me motiva não é o facto de ver "majorada" a minha formação no documento que me avalia, mas o facto de considerar que devo procurar a formação que considero relevante para o meu desenvolvimento profissional.
178	Não foi a ADD que me trouxe boas repercussões para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional, mas a partilha e a cooperação quotidianas (as relações humanas). A ADD apenas formaliza o que já existe, não altera em nada os procedimentos do docente.
179	Até agora nenhuma. Sempre procurei desenvolver-me profissionalmente, em prol dos meus alunos, não para ter melhor avaliação. Nunca pedi aulas assistidas e não concordo com um sistema de avaliação por quotas. Como professora contratada, não antecipo quaisquer implicações com as alterações mais recentes.
183	As repercussões têm sido praticamente nulas.
184	Não sou avaliada.
185	A avaliação deve ter como função a autoreflexão com vista ao desenvolvimento e melhoria do desempenho docente e tendo em vista o contributo para a melhoria das práticas da escola onde o docente as desempenha. Nessa perspetiva, o documento de avaliação reflexiva validada pelas chefias intermédias com responsabilidade na observação da prestação do docente são, na minha opinião, elementos suficientes. A progressão deve ser natural e decorrente da antiguidade e do reconhecimento da prestação positiva. Daqui se conclui que a anterior avaliação era intimidatória e hipócrita.
187	Além da reflexão que fui desenvolvendo sobre as minhas práticas pedagógicas e que tem certamente um efeito positivo no meu desenvolvimento pessoal, não foi ainda visível qualquer tipo de repercussão ao nível profissional.
188	Muito poucas... não mudei nenhum aspeto do meu trabalho como docente por causa da avaliação. Bem ou mal, fiz tudo como sempre tenho feito. O facto de ter tido uma colega a avaliar as minhas aulas até foi bastante positivo.
189	Nos moldes em que a ADD tem sido desenvolvida considero que não tem quaisquer repercussões na prática letiva, sendo que as alterações mais recentes não implicarão qualquer melhoria no processo.
194	Melhor organização pessoal.
199	nenhumas, este processo de avaliação não promove o desenvolvimento de atitudes reflexivas de forma continuada.
200	ADD= sair da "zona de conforto" e refletir mais sobre ser professor, objetivos a atingir, qualidades profissionais, diversificar materiais pedagógicos - o que faz com que professores "acomodados" à profissão se esforcem em serem melhores profissionais
201	Não possuo experiência neste caso.
202	Uma maior reflexão sobre a prática lectiva nos seus vários aspectos.
203	A ADD é uma treta! Os professores, ao frequentarem ações de formação credíveis e de qualidade ao longo das suas carreiras, não precisam de ser avaliados por agentes (sejam eles internos ou externos), para darem aulas melhores: eles já foram submetidos a várias avaliações ao longo do seu percurso académico e profissional: exames, estágios, formação creditada, mestrados etc...! Não precisam de avaliação para serem bons professores! a ADD retira um tempo precioso aos professores e à escola. O professor não deve ser objeto de avaliação: é um profissional como os demais: médicos, juizes, e outros... porquê só os professores terem de ser avaliados? Auto-avaliação - sim.
207	Poucas, a não ser a sobregarga de trabalho.
210	Não noto repercussões na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Parece-me que não é tão complicado e não sabota tanto o trabalho normal do dia a dia mas não tenho certeza se vai alterar assim tanta coisa.
211	Infelizmente não houve nenhuma comunicação entre avaliador e avaliado, mesmo quando o avaliado assim pediu e requisitou. Não aprendi nada que me ajudasse a progredir e desenvolver profissional.
213	A ADD só veio aumentar a carga burocrática na reunião de papéis para comprovar que sou profissional. O tempo dispendido em demonstrar quem sou profissionalmente resulta num tempo perdido para as tarefas de planificação e elaboração de materiais, retirando a fluidez que o processo decorria. Como implicação vejo o ensino centrado na minha pessoa e não no aluno.
214	Nao acrescentou absolutamente nada!

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
216	Segundo a minha experiência a ADD faz com colegas que se davam relativamente bem num Agrupamento, acabm por se dar muito mal e pior ainda, os efetivos voltam-se contra os contratados que trabalham!!!
217	A atual avaliação docente com todas as dimensões e objectivos previstos na lei só será aplicada com sucesso quando as carreiras e os salários dos docentes deixarem de estar congelados. Até lá,e enquanto o sistema educativo estiver sujeito a politicas economicistas, não prevejo qualquer utilidade/ efeito benéfico para o desenvolvimento profissional docente.
219	Não auguro um futuro digno para os professores.
222	A ADD tem-me motivado a melhorar as minhas competências profissionais pelo feedback que obtenho do avaliador, quer reformulando estratégias quer pela procura de formação contínua. Desconheço as alterações mais recentes.
224	Nenhumas repoercussões, não se tira benefício, é apenas preencher um documento eegido por regras. As alterções mais recentes tornam o processo mais lento.
226	Nenhumas. Todo o investimento que faço na minha formação nasce da minha vontade de saber mais e de passar esse conhecimento de uma forma cada vez mais eficaz para os meus alunos. De futuro penso que os professores se preocuparão com a avaliação apenas nos escalões em que são avaliados.
227	Nenhumas. A única coisa que sinto é que estamos completamente abandonados. Pagamos para ter formação e cada vez somos mais mal pagos. A consideração pelo trabalho docente é nula e o conhecimento do trabalho docente é nula. Não tenho medo de avaliação quer interna quer externa mas lamento dizer que o único objectivo desta avaliação é travar a progressão na carreira docente e baixar inexoravelmente os salários.
228	maior capacidade de adaptação, organização e impacto na comunidade escolar
230	Nada relevantes. Antecipo constrangimentos vários, tanto pessoais e interpessoais como logísticos.
234	A avaliação de desempenho tem contribuído para uma sobrecarga do trabalho docente, envolvendo o docente no preenchimento de documentos diversos e por vezes, não permitindo que o mesmo se centre no ponto fulcral da sua função, que é a facilitação da aprendizagem dos alunos. O novo modelo não vem trazer grandes alterações.
235	As repercussões desta ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional têm sido praticamente nulas. Diria que se tratou de uma montanha que pariu um rato! Quando se começou a falar nesta ADD, julguei inocentemente, que todo o processo seria sério, construtivo e positivo, no entanto tudo o que esta ADD fez foi criar fossos entre os professores, desunião, compadrios e um tremendo mal-estar que não existia anteriormente. As aulas assistidas só vieram aumentar a já impensável pilha de papelada e burocracia (julgava eu que ia ser tão fixe, trabalharmos em grupo, melhoramos o espírito de equipa...), enfim, repercussões? Sim, melhorei a minha capacidade de auto-sobrevivência! Quanto às implicações ou efeitos que antecipo com as alterações mais recentes, não posso dizer que sejam muito positivas, é só analisar o percurso que as coisas têm tomado na maioria das escolas e não é preciso nenhuma bola de cristal para prever que nada vai melhorar...
236	Positiva.Permiteu ver se determinadas estratégias aplicadas em sala de aula resultaram efetivamente na melhoria das aprendizagens dos alunos.As que o não foram, foram objeto de uma reorganização das planificações e das estratégias usadas no processo de ensino.Penso que um \"observador\" conhecedor do desempenho do docente avaliado será mais eficaz do que alguém desconhecido (avaliador externo) que vai observar apenas duas aulas.
237	Obter um feedback da nossa actuação é importante para nos consciencializarmos do que precisamos melhorar. O carácter punitivo que a avaliação actual acarreta acaba por ser castradora e cria um ambiente de medo e competição.
239	Nenhumas ou muito poucas. A minha aprendizagem e desenvolvimento profissional tem dependido quase exclusivamente da minha vontade de \"fazer bem\". Não antecipo grandes alterações na ADD, nem implicações ou efeitos específicos; mas antecipo, em concreto, dificuldades na constituição da bolsa de avaliadores, uma vez que os docentes não se revêm em AsDD cujo objetivo último é financeiro e não educativo. A avaliação docente não é necessária. É necessário, sim, desenvolver nos docentes o seu profissionalismo (consciência de um dever para cumprir), alimentar o gosto pelo que fazem, promover a partilha de saberes efetiva e a coresponsabilização pelo trabalho realizado em grupo disciplinar. Em suma, uma avaliação formativa continua, desejavelmente com o apoio (não um juízo de valor) de técnicos/ formadores externos.
240	Pouco impacto pois a minha prática letiva não depende de pressões externas mas da minha busca pela melhoria e pela ética e deontologia.
241	Não sinto qualquer alteração na minha prática letiva nem prevejo que as mesmas possam vir a acontecer.

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
244	Pior relacionamento entre colegas, pior qualidade de ensino, menos motivação para compreender os alunos, necessidade de apresentar relatórios e papéis para justificar ações que não se justificam, menos tempo para preparar aulas e mais tempo para reuniões infrutíferas onde todas as palavras são medidas e há muito pouca sinceridade. Essencialmente menos tempo para os alunos e mais tempo preocupada com a gestão da carreira.
245	A ADD não tem qualquer implicação. Todas as aprendizagens e desenvolvimento profissional que fiz foi por iniciativa e necessidade própria. Com ou sem alterações não considero que a ADD me beneficie de forma nenhuma.
246	Infelizmente a principal repercussão foi retirar tempo para preparar aulas e correção de trabalhos de alunos, tempo que tive que usar na organização e preenchimento de documentação e encontros relativos à ADD.
247	A existência da ADD contribui para a manutenção da qualidade das minhas aulas, mesmo em circunstâncias adversas como são as atuais: 6 turmas, 4 níveis, 160 alunos (em 25 anos de carreira nunca tal me aconteceu! Não tenho presente as alterações mais recentes pois a falta de estabilidade e as mudanças sucessivas não me motivam para me atualizar. Confio na Direção da Escola e na minha gestora para me dizerem o que fazer e quando, se quiser manter a minha avaliação de Excelente em dois ciclos sucessivos.
248	Gosto de o servir aulas e que observem as minhas. Acredito que essa é uma importante fonte de informação e uma base de verdadeira formação de professores. No entanto, ainda não tive uma relação direta com a ADD que realmente tenha influenciado o meu desenvolvimento profissional. Se to que ainda não é levada suficientemente a sério para ter efeitos práticos.
250	Nunca tive aulas observadas, mas na minha opinião pouco vale para o meu desenvolvimento profissional. Defendo acima de tudo, o trabalho em grupo dos professores, uma avaliação formativa, no sentido de desenvolver e melhorar a nossa prestação enquanto docentes.
253	As repercussões não têm sido significativas, sob o ponto de vista da formação do docente e da melhoria da prática letiva. Por outro lado, o manancial de papelada do regime anterior implicava veio razer muita complicação à vida da escola. As alterações mais recentes tornam o processo mais claro e mais simples.
256	Propicia o desenvolvimento da atividade reflexiva do docente relativamente às suas decisões metodológicas e práticas pedagógicas, no que respeita ao trabalho realizado com os seus alunos e o desenvolvimento de trabalho colaborativo com os seus pares.
257	Estando a leccionar Inglês no 1.º ciclo, estou sujeita à avaliação por parte da entidade empregadora (Câmara Municipal).
259	No meu caso, sinto-me cada vez mais isolado a nível profissional, com o trabalho colaborativo a desaparecer nas escolas. Antes, os professores (os que o faziam) participavam com gosto e entusiasmo nas atividades que desenvolviam, agora nem eu tenho vontade de colaborar seja no que for em termos de atividades a decorrer na escola. Observo as pessoas preocupadas, cada vez mais, com a "ficha" que têm de preencher ou com outros aspetos relacionados com a ADD igualmente desnecessários.
260	Julgo que não houve grandes repercussões da ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional e não me parece que haja quaisquer implicações com as alterações recentes.
261	Penso que a ADD não se tem revelado um instrumento transparente, eficiente e justo de avaliação e que as alterações mais recentes virão agravar a situação. Este sistema provoca grandes conflitos entre professores e não assegura a avaliação com base no mérito.
263	Embora não esteja diretamente sujeita a ela, obriga-nos a valorizar muito mais a formação profissional.
264	permite-me refletir acerca da minha prática diária.
266	O meu desenvolvimento profissional não tem dependido em nada da ADD. Não faço nada apenas para mostrar trabalho, mas sim por iniciativa própria e para bem dos meus alunos e da minha evolução pessoal. Não se pode nem se deve estagnar em nenhuma profissão. A actualização deve ser espontânea, responsável e constante.
269	Tem sido um percurso positivo, uma vez que me tem exigido uma atualização constante a vários níveis. Calculo que a exigência a esse nível se manterá.

I-	Questão 11: Opiniões dos docentes
271	Pouco significativas ou relevantes uma vez que se cingem a momentos específicos. Nenhuma a não ser o controle e afinamento na ascensão na carreira docente.
274	Poucas ou mesmo nenhuma: não pedi aulas assistidas, uma vez que quem o iria fazer nem sequer tem conhecimentos de Inglês; as aulas a que tive de assistir e as avaliações que tive de fazer seguiram parâmetros/descriptores que me foram entregues sem que tivesse contribuído para a construção de qualquer deles; uma vez que as aulas assistidas foram previamente marcadas, não pude ter a certeza de que todas as aulas desses professores decorriam daquela forma; por fim, fui avaliada pela quantidade de papéis que entreguei (ou não...) e pelo trabalho desenvolvido na escola ao longo de muitos anos. Relativamente às alterações recentes, não me parece haver melhoria: os avaliadores externos desconhecem a realidade das escolas, podem parecer isentos mas podem vir armados de descritores impossíveis de atingir, ainda que possam ser nacionais, o que vai levar a uma clivagem ainda maior entre a cidade e a província: o acesso à internet na província é difícil, inseguro e nem tudo o que lá aparece é credível. Isto do ponto de vista de alguém que sempre fez formação, muito antes de ela ser exigida para progressão na carreira, e que vê nela o fulcro da aprendizagem e desenvolvimento profissional: há associações de professores que organizam e promovem formação nos diferentes grupos de lecionação; é necessário que os profissionais que levam a carreira a sério se responsabilizem pela sua formação, sem necessidade de policiamento interno.
275	Tenho pensado muito pouco na avaliação e só o farei quando for obrigada pela lei. As alterações não terão qualquer implicação uma vez que não há progressão na carreira.
276	Espero que avaliação do desempenho procure realçar as potencialidades pedagógicas e científicas do professor, em vez de o penalizar tendo como base critérios gerais e pouco ou nada adaptados à realidade de cada turma, com vista apenas a um racionamento de recursos.
281	Penso que a ADD tem repercussões positivas na minha prática letiva, mas considero que o fator fundamental que mais tem contribuído para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional tem sido a formação que eu tenho realizado ao longo dos anos. A ADD tem, sem dúvida, contribuído para uma maior reflexão sobre a minha forma de dar aulas e de estar com os alunos, mas a sua existência não trouxe alterações de fundo ao meu trabalho. Atendendo aos anos de serviço que tenho, as recentes alterações na legislação não me vão afetar grandemente na escola onde leciono, mas serei, muito provavelmente, avaliadora externa, o que será uma novidade.
286	Uma maior auto-reflexão e um maior envolvimento na vida do agrupamento.
287	No meu caso pessoal, tem-me dado instrumentos para comparação e seleção das metodologias, estratégias e recursos que melhor funcionam, tendo em conta o atual público alvo do ensino oficial nacional. Reconheço que, sem este modelo de avaliação docente, sobretudo pela necessidade de fazer formação contínua, muitas das minhas práticas pedagógicas não teriam sido atualizadas/recicladadas. Com as alterações agora previstas, acho que os docentes irão ver a sua vida profissional muito mais complicada, quer os avaliados, quer os avaliadores externos, pelo que está implicado em deslocações e ajustes de horários entre ambos, etc.
291	As únicas repercussões foram a nível pessoal, isto é, confirmei que a maioria das pessoas que estiveram implicadas no meu processo avaliativo, não foram apenas pouco profissionais, mas seres humanos mal formados, pois agiram com parcialidade e desonestidade, com o objetivo de me prejudicar.

PARTE II: ENFOQUE ESPECÍFICO: Respostas dos docentes inquiridos (I-) à questão 12: E quais têm sido os aspetos mais desfavoráveis ou negativos da ADD para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional? E que aspetos antecipa como mais negativos a este nível com as alterações mais recentes?

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
3	O aspeto mais desfavorável prende-se com a pressão que implica o facto de haver cotas para as menções de Muito Bom e Excelente, e consequentemente a frustração de não poder obter as referidas menções apesar do valor.
4	A avaliação por elementos externos poderá tornar-se mais imparcial, mas também mais falível por poder haver antecedentes que falham. Os aspetos mais desfavoráveis, no meu caso, foram os períodos de tempo que me foram exigidos nos ciclos de avaliação para lhes dedicar. Também alguns mal-entendidos por parte de algumas das colegas envolvidas que estavam contra o processo e que deixaram marcas a nível de trabalho inter pares.
5	A existência de quotas e por vezes ser avaliado por docentes/formadores que não têm conhecimentos da língua inglesa.
7	Temo que as quotas e os modos da distribuição das respetivas menções venham a causar injustiças insanáveis e até mesmo desmotivação de docentes profissionalmente mais responsáveis.
8	O clima que se criou nas escolas, de "competição", devido às cotas existentes que tornam o sistema muito injusto.
10	Mais do mesmo, uma avaliação pouco séria
11	Apenas serviu e serve para aumentar a papelada e desviar o professor da atenção que poderia dar aos seus alunos devido a esta preocupação acrescida.
13	Penso que os prazos dados para avaliação no modelo anterior e a maneira como foram abordadas as "novidades" do modelo defendido pelo anterior governo criando a posição de professor titular foram mais prejudiciais do que se poderia pensar a princípio. Quanto às alterações mais recentes, o fato de tornar obrigatória a observação de aulas só no último ano do ciclo avaliativo muito limitadora e possivelmente estressante.
15	Mais nervosismo e menor motivação no trabalho.
16	Um dos aspetos negativos é a existência de quotas. Já que o docente é avaliado, deveria ter todo o direito à avaliação que merece e não estar sujeito a quotas. Esta é uma das grandes injustiças da ADD. Não concordo com a obrigatoriedade de absevação de aulas, seja em que escalão for, a não ser que o docente requeira a menção de Excelente ou que tenha obtido a menção de Insuficiente. Também não concordo com o limite mínimo de 180 dias de contrato para o docente poder ser avaliado.
19	Injustiças e favorecimentos.
20	Penso que a carga no que toca à entrega de documentos é muito pesada, e não favorece em nada a planificação das aulas e aprendizagem consolidada dos alunos.
21	,,,,,,,,,,,,,
22	Independentemente de lhes chamarmos avaliadores externos, trata-se na realidade dos nossos pares. Isso representa um fator de injustiça para todos. As direções das escolas sabem o valor de cada docente e as suas avaliações são pouco expressivas.
26	Processo burocrático. Com pressupostos que não são atingidos: formação - escassa oferta (deveriam entrar aqui as Universidades/Politécnicos) como condição de progressão - que não existe. Congelamento - transmissor de uma injustiça nos pressupostos da progressão e formação sem qualidade.
35	A observação de aulas pelos pares
36	Com tanto trabalho ainda não tive tempo de me debruçar sobre as novas alterações.
39	o aspeto mais negativo é sem dúvida a obrigatoriedade de aulas observadas para os docentes do 2.º e 4.º escalão. Porquê? Será que depois de vinte anos a lecionar deixei de o saber fazer devidamente? É o ter aulas observadas que me vai ensinar algo? Não me parece. Penso que a formação continua pode melhorar as práticas letivas e introduzir algo de positivo no desenvolvimento profissional, não as aulas observadas, muito menos nos atuais moldes.
41	Menos tempo para me concentrar no que é realmente importante. Antecipo mais tempo perdido.
42	Sobrecarga de trabalho e responsabilidade.
46	para a minha aprendizagem em nada contribuiu a ADD. Sempre dei o meu melhor como profissional e como pessoa, durante muitos anos orientei estágios, fui formadora e presentemente vejo que nada do que fiz por amor e devoção é valorizado ou pelo menos tem alguma importância em termos de aposentação ou subida na carreira. descii do 10.º para o 8º escalão, auiro o mesmo que um bacaharel ou pseudo bacharel e aconselho que ninguém siga a carreira docente se essa for asua verdadeira paixão..

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
47	Total desmotivação.
49	O congelamento da carreira docente ditou que não fosse alvo de observação de aulas por parte dos meus pares. Todavia, é prática na minha escola, no meu grupo 330, que as colegas assistam a aulas e que se faça uma reflexão do que foi observado. Sempre considerei muito positiva esta prática. É sabido que nem todos os docentes estão conscientes de tudo o que se passa na sua aula ou se estão a preparar a sua atividade letiva da melhor forma e penso que é essencial a ADD para todos. Não posso antecipar os aspetos negativos visto desconhecer as alterações mais recentes. Na Região Autónoma dos Açores não houve produção de legislação nesse sentido.
54	Os aspetos mais negativos numa avaliação são, como sempre, a subjetividade que há na avaliação de em pontos ou itens. Para além disso, é grave quando os avaliadores não são pessoas neutras e que são sujeitas a pressões dos seus pares e demais elementos da Escola. Caso isto se verifique, a avaliação fica sempre comprometida na sua veracidade e eficácia.
56	Muita crispação entre os docentes; demasiado trabalho burocrático. Acresce o aumento da carga horária e do número de turmas. Um professor cansado e desmotivado é o pior inimigo da Educação.
57	Nada a referir.
58	A avaliação não mudou em nada o meu desenvolvimento profissional. Para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional tem contribuído, dum modo inequívoco e profundo, as formações realizadas no estrangeiro através dos programas Comenius e Lifelong learning. Pontualmente, algumas trocas de experiências com colegas da mesma escola ou outras escolas, incluindo alguns que pela sua situação de ex-orientadores de estágio, partilham práticas mais apelativas ou inovadoras para a sala de aula.
62	Os aspectos negativos são o aumento da carga burocrática com o preenchimento de formulários e demais papelada inerente a este tipo de processos, retirando tempo útil ao que verdadeiramente interessa: tempo para a dedicação à referida aprendizagem/reflexão.
64	Os aspetos negativos prendem-se com a falta de uniformidade na definição da estrutura dos relatórios/portfolios solicitados nas diferentes escolas, a existência de informações contraditórias até aos prazos de entrega dos documentos, a falta de preparação dos avaliadores e CCADD e os "timings" definidos para o processo que coincidem frequentemente com o final do ano letivo e sobrepõem-se ao trabalho de avaliação dos alunos.
66	Não estou a par das alterações mais recentes. Considero muito negativo o facto de avaliadores e avaliados quererem concorrer à mesma vaga. O clima de abertura entre colegas nas escolas mudou desde que se iniciou este sistema de avaliação. Os professores ficam tão preocupados em "mostrar" o seu bom desempenho que delegam para segundo plano a preocupação que considero bem mais importante: a de que os alunos, acima de tudo, aprendam.
67	A ideia de que estaremos sempre a fazer mais coisas, mas sem compensação para os esforços.
68	Nenhum.
70	Animosidades criadas entre pares, inutilidade das avaliações obtidas.
75	A sobrecarga de trabalho e a indefinição de linhas orientadoras.
77	constantemente alterações
79	aspetos negativos? ter de preencher planificações para cada aula observada, para a unidade o que é realmente uma fantochada trabalhosa e surreal para quem tem 4, 5 6, ou 7 turmas, direção de turma entre outras responsabilidades. realmente o professor deveria ter mais tempo para se dedicar a preparação diária das atividades letivas (que é o que faço depois de jantar quando há calma e todos dormem)
82	A mesma resposta do número doze.
83	Não tenho opinião
84	Muita burocracia, muita preocupação com a ADD que ocupa muito do tempo que os professores deveriam utilizar para a preparação das atividades letivas e todo o trabalho que essa tarefa envolve.
85	Uma maior pressão e escrutínio por parte dos pares. Uma competição pouco saudável e causador de constrangimentos nas relações pessoais.
86	O facto de ter sido "obrigada" a assumir funções de relatora, a preencher grelhas e a fazer observação de aulas de colegas causou-me stress e desgaste. levou-me a desistir de um trabalho de doutoramento que tinha encetado. Adoro formação de professores, mas não acredito na bondade de um sistema baseado em quotas.
87	Já respondi na anterior. Parece-me que este modelo é mais negativo do que positivo.
88	Inexistência de docentes especializados em supervisão.
89	A existência de quotas, que vem anular a avaliação que poderíamos ter; a avaliação de pares que põe em causa a imparcialidade do avaliador e muda as relações profissionais.

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
90	A relação profissional com os avaliadores internos degradou-se; a nomeação dos docentes avaliadores não seguiu critérios de competência reconhecida. A nomeação de avaliadores externos, se feita com base em reconhecida competência, com provas dadas, pode alterar os resultados finais.
91	Enquanto professora contratada a ADD não tem nenhuma influência no meu desenvolvimento profissional por não estar na carreira docente.
92	Na minha como, em mais elevado grau, na de muitos os outros (tanto quanto tenho podido observar em muitas escolas onde tenho trabalhado, e o que tenho conhecido em muitas outras através de outras pessoas)os azedumes causados pelos processos de avaliação, mais precisamente a observação de aulas. É algo de destrutivo dentro da organização escolar. É que o AVALIADOR TEM DE SER UMA PESSOA DE GRANDE CAPACIDADE, DE MUITO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, DE GRANDE EXPERIÊNCIA NO MEIO ESCOLAR, DE MUITO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E ACTUALIZADO, e isso não existe (ainda). Quanto às alterações mais recentes, parece-me que o aspecto acima referido será aligeirado dada a redução de observação de aulas, quer a incidir sobre certos escalões quer ao objectivo, facultativamente expresso pelo docente, de o requerer com a finalidade de obter o "Excelente"
93	Mau estar entre colegas de trabalho e a insatisfação generalizada pela existência de quotas aliada à desconfiança perante o avaliador provocam um clima de desconforto e receio que afetam o prazer de ensinar.
98	Os mesmos da resposta anterior.
103	Ver ponto anterior
105	Não consigo apontar, até ao momento, quaisquer aspetos desfavoráveis. Mas a instabilidade gerada no corpo docente e o inerente cepticismo quanto à transparência, aplicabilidade e real impactode todo o processo de ADD podem ser antecipados como aspetos negativos.
106	O facto de não termos tempo para prepararmos atividades mais criativas e atuais para os nossos alunos e não termos tempo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.
108	Avaliações injustas,ou seja, foram favorecidos os "amigos" e não as pessoas competentes. Mais confusão, mais rivalidades, mais mal estar entre os colegas.
110	Mau estar, competitividade, desconfiança. Considero que a bolsa de avaliadores devia ser composta só por quem tem formação na área de supervisão.
113	Sobrecarga de burocracia que leva ao cansaço e menos disponibilidade de tempo para os aspetos realmente importantes no processo de ensino aprendizagem.
114	na minha aprendizagem não interfere em nada, porque todos os dias estamos a aprender e não é a ADD que vai nos ensinar mais por isso.
120	Uma vez que leciono num estabelecimento de ensino particular, não me encontro abrangida pela ADD de forma direta, pelo que não posso salientar aspetos desfavoráveis e / ou negativos.
122	A sua implementação nas escolas mediante o sistema de quotas.
125	Para mim o que é negativo tanto no público como no privado é não diferenciar significativamente os escalões remuneratórios de quem efetivamente investe do seu bolso em formação e prossegue com estudos superiores(mestrado e doutoramento) e depois acaba por auferir quase o mesmo como alguém que apenas tenha uma licenciatura sem profissionalização, ou bacherlato ou uma licenciatura inacabada. Isto é uma vergonha e incentiva e incentivou muitos professores a não atualizarem-se e recostarem-se na sua cadeira aguardando que o tempo passe para subir de escalão enquanto houve e há uma minoria tanto no privado como no público que investe na sua formação por realização pessoal e, por vezes, acaba por se cansar e sentir frustrado como o esforço que faz para melhorar e ir mais além, valorizar a nível remuneratório é um incentivo concreto para transformar a cultura do mediocre em cultura para aqueles que trabalham e têm mérito.
126	
130	Também não teve aspetos negativos.
132	Considero que o aspeto mais negativo foi a desconfiança e competitividade, em sentido negativo, que se gerou entre alguns docentes.
133	Burocracia e injustiça
140	o mau estar entre colegas, o desconfiar de tudo e de todos, o não receber explicações e com os avaliadores externos ser avaliada por alguém que não conhece a escola nem os alunos e que assim só vê metade do processo, podendo por isso haver lugar a grandes injustiças
141	A sua má implementação
143	Altera toda a dinâmica de uma escola. Quando a principal preocupação é a ADD e não a avaliação dos alunos... algo está mal

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
146	Competição entre professores. Muita burocracia na elaboração de documentos. Muitos esforços despendidos em reuniões. Pouco aproveitamento do trabalho realizado.
147	A criação de um constante sentimento de insegurança e de incerteza associado a um clima de suspeição e de injustiça entre os pares.
149	---
151	Relação entre ADD e progressão na carreira
153	Os aspetos negativos são o facto de nem todos sermos avaliados da mesma forma e, por vezes, nem de uma forma justa. Se é para se fazer, deve fazer-se sempre com os mesmos moldes e a todos os docentes.
154	Não tem aspetos negativos na aprendizagem porque não existe aprendizagem.
155	Principalmente a subjetividade inerente a todo o processo que não favorece os mais competentes mas os mais amigos do(a) coordenador(a), a pressão da observação de aulas que em nada favorece o processo de ensino e a obrigatoriedade de realização de ficha de auto avaliação mas
156	A necessidade de competir, de tentar ser melhor do que o outro ou sentir que não se é tão bom como o outro (o que põe em causa os relacionamentos profissionais).
157	Até à data, não senti qualquer efeito negativo ou desfavorável. Verifico no entanto casos em que a avaliação não é totalmente objetiva, baseando-se mais na rivalidade entre docentes. No mundo docente, por vezes o professor mais competente e com maior sucesso pedagógico é "alvo a abater".
160	Demasiado stress para corresponder a tantos requisitos que no final pouco sumo foi extraído em termos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.
164	O stress, o clima conflituoso criado, a desmotivação causada pela falta de compensação pelo esforço despendido. Exatamente os mesmos com a agravante que terei de avaliar alguém e ser avaliada por alguém que desconheço e cujo contexto profissional tb não me é familiar.
166	Não vou referir aspeto nenhum porque ligo pouco ao que a ADD diz. Limito-me estritamente a cumprir. A minha atividade é virada para os meus alunos e para as suas aprendizagens, por isso não perco tempo e as grelhas são preenchidas com a maior indiferença possível. Até cargos e formações me esqueço de colocar. Espero que lhe corra bem o seu trabalho de investigação sobre ADD na profissão docente porque é um trabalho bastante interessante, mas apenas para quem o faz. Tive um colega que trabalhou nessa área e via o seu entusiasmo, depois no terreno, o cenário muda de figura. Eu também estou a fazer uma especialização em Comunicação de Tendências porque entendi que me era preciso para entender o que se passa nas salas de aula e como desenvolver atividades criativas de aprendizagem no século XXI. Espero ter resultados positivos para o meu desenvolvimento profissional e veja é um curso de uma faculdade pública que não vale nada para a ADD. Bom trabalho e excelente feedback dos colegas professores.
167	Tanto num caso como noutro, os aspetos mais desfavoráveis são a sensação de estar a ser avaliado de novo, que pode criar um pouco de insegurança nos professores. No caso de os avaliadores serem externos à escola, essa sensação pode ser ainda mais penosa, por falta de conhecimento do perfil do professor/avaliador e falta de "à vontade" para discutir e refletir sobre as práticas docentes.
168	Time consuming sem qualquer utilidade.
169	Nada a referir
170	Até ao momento não posso avaliar as repercussões da ADD, uma vez que nos últimos anos desempenhei funções de professora nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo e não fui avaliada segundo esses parâmetros.
177	Não considero que a ADD tenha trazido aspectos negativos pois, como afirmei, ela não é o motor da minha aprendizagem e do meu desenvolvimento profissional. Devo acrescentar que, enquanto professora contratada, nunca solicitei aulas assistidas, nem o actual modelo o permite.
178	A ADD não permite a transparência, pois o docente assume várias posturas, dependendo das turmas, do grau de ensino, das estratégias, etc, e, é claro, quando se trata de mostrar materiais, escolhem-se os melhores; quando se trata de abrir portas à observação de aulas, escolhem-se as melhores turmas e até as atividades mais modernas e arrojadas que, dando trabalho a planificar e fazendo perder tempo ou levando até a incumprimento do programa, jamais se poriam em prática em situação normal de docência. Somos felizes a criar sem pressões! E o ensino já foi melhor... porque será???
179	O tempo que a burocracia nos rouba, tempo esse que poderíamos utilizar de forma muito mais útil. Antecipo mais burocracia.
183	Até aqui a ADD não tem contribuído rigorosamente para nada, pois carece de objetividade e muitas vezes há conflitos de interesses entre o avaliador e o avaliado. Além disso, na maioria dos casos, o avaliador não possui qualquer competência específica para avaliar outro docente.

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
184	Não sou avaliada.
185	Ansiedade e stresse desnecessários e mesmo condicionantes da disponibilidade de entrega à relação pedagógica. Avaliação injusta baseada em falsos pressupostos de progressão. As alterações propostas estão numa fase de implementação ainda não executada mas parecem retomar os princípios da autoavaliação e regulação profissional do docente, baseada em parâmetros nacionais.
187	Neste momento ainda não tenho opinião formada.
188	Não tenho qualquer problema, em qualquer aula, de ter alguém que me venha avaliar. Parece-me até correto, e sem marcações ou avisos prévios.
189	Os aspetos mais desfavoráveis prendem-se com a falta de coerência e clareza da legislação em vigor.
194	Competição e mau ambiente; desconfiança.
199	deteriorização da relação entre pares, sobretudo.
200	Injustiça devido às quotas.
201	Não possuo experiência neste caso.
202	- a excessiva burocracia e o tempo que a ADD ocupa, tempo esse que deveria ser dedicado à prática lectiva; - a incoerência de se estar a implementar uma ADD sem qualquer consequência a nível de progressão na carreira e de vencimento; - o facto da ADD ter instituído aquilo a que já se chama a "psicose das \"evidências\" nas escolas, em que se tornou necessário um comprovativo para tudo o que o docente faz.
203	Não é a avaliação que obriga ao desenvolvimento da aprendizagem, mas sim a consciência profissional. As alterações visam unicamente destruir o que resta da escola pública e os seus agentes, a fim de facilitar os colégios privados.
207	Mais trabalho, mais papeis, discrepancias entre escolar e consequentes situações de injustiça .
210	Um acréscimo de trabalho e tensão entre colegas que interfere com o trabalho diário e com a rentabilização desse mesmo trabalho. Penso que vai continuar a prejudicar o trabalho de sala de aula sendo uma sobrecarga.
211	Muito falta do avaliador querer comunicar com o avaliado. Aspetos mais negativos são que como não há uma só \"medida de regras\" para TODOS os avaliadores, uns avaliados são favorecidos.
213	Os acima referidos.
214	Os grupos que se formam dentro da escola, os jogos de interesses e ficar sujeito a ser avaliada por alguém sem competências.
216	Ser avaliada para que?! Quando temos um diretor que à partida é que decide qual vai ser a nossa avaliação, mesmo que a nossa coordenadora, que assistiu a todo o nosso trabalho, considerar que devemos ter MB, este decida que não!
217	a existência de quotas nas escolas e avaliadores internos aumenta conflitos entre pares, promove o clima de favoritismo e subjectividade nas escolas impossibilitando bons profissionais de progredir.
219	Estas recentes alterações trouxeram à classe um clima de instabilidade e insegurança além de provocar um profundo sentido de injustiça.
222	Os negativos prendem-se com a existência de quotas. Têm-me acontecido ser-me atribuída uma nota pelo avaliador, meu par, muito superior àquela que me é depois atribuída pela escola exactamente pela existência de quotas, o que obviamente é altamente desmotivador. Desconheço as alterações mais recentes.
224	A ADD não contribui para a formação das pessoas e na maioria das vezes não beneficia quem trabalha.
226	O lamentável na avaliação docente feita por pares é a eficácia da vingança que surgiu da inveja e do medo de ficar para trás. Neste sentido, a avaliação serve um ajuste de contas e não a valorização daqueles que sabem mais da língua e a sabem melhor ensinar, porque matêm com os alunos boas relações pedagógicas, sedimentadas numa trabalhada inteligência emocional.
227	Menos tempo para os alunos, menos ordenado, mais trabalho burocrático, menos consideração por horas sombra. Menos investimento, mais abandono, menos recursos. Desmotivação! A ADD não contribuiu nem contribui em nada para o meu desenvolvimento profissional.
228	As mudanças constantes e as tentativas de melhorar um processo de avaliação que não pode nem deve ser objetivo, pois depende de várias condicionantes.
230	As repercussões negativas a nível das relações interpessoais, o mau ambiente que passou a haver nas escolas, a falta de partilha de experiências, de saberes, de estratégias e de materiais feita de forma espontânea e alegre como conheci ao longo de vários anos. Antecipo tempos muito negros para a escola pública a vários níveis e a nível da ADD prevejo ainda mais burocracia, sobrecarga de trabalho e muito pouco enfoque naquilo que realmente interessa - a relação humana, educativa e pedagógica baseada em valores, rigor, normas e trabalho.

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
234	Exige-se demasiado dos professores em detrimento dos alunos! Como se pode exigir não dando nada em troca? (despedindo, aumentando a carga horária, diminuindo as reduções, permitindo que pessoas já desgastadas por anos de profissão continuem com o mesmo número de turmas- será este o ensino de qualidade que queremos?)
235	Continuando com o desabafo da resposta 11, para haver mudanças positivas teríamos que fazer marcha-atrás e tomar medidas completamente opostas. Reduzir em vez de aumentar! Reduzir o número de alunos por turma; reduzir o número de turmas por professor; reduzir o tamanho das escolas em vez de criar mega-agrupamentos; reduzir a burocracia; reduzir o tempo de carreira; \ "descongelar" ... Criar escolas mais humanas, investir na verdadeira e efectiva formação. Se assim fosse, a avaliação tornar-se-ia mais eficiente, mais justa, mais transparente. Como isso não vai acontecer, resta-me desejar-lhe um Bom Ano Novo!
236	Entre alguns docentes criou-se um ambiente mais hostil/agressivo e, incrivelmente, a não partilha de materiais. A auto-estima é muito elevada e cada um entende ser mais competente que o outro... O avaliador externo, por princípio, é uma pessoa não grata numa escola onde vai exercer um controlo
237	Este modelo de avaliação comum carácter punitivo trouxe uma competição pouco saudável entre colegas que acabou por destruir o espírito de entreajuda. Os docentes acabam por frequentar formação em áreas que já dominavam para assim poderem obter melhores notas, desvirtuando o objectivo da formação contínua. No passado os docentes frequentavam formações sobre assuntos que constituíam o seu calcanhar de Aquiles com o intuito de melhorar esse aspecto e colmatar essa lacuna. Hoje em dia não arriscam fazer formação em áreas onde sintam fragilidades com receio de obterem uma má nota no final que os vá penalizar na avaliação docente. As aulas assistidas deveriam ser feitas numa turma modelo e não nas turmas do professor para evitar situações de desigualdade por alguns professores terem turmas notoriamente mais difíceis do que outras.
239	Pior ambiente entre colegas, exatamente o contrário daquilo que deveria ser promovido, de modo a que a partilha de saberes fosse facilitada. O aspeto mais negativo que antecipo é a desmobilização de muitos docentes para os fins que deveriam realmente ser perseguidos.
240	A relação entre docentes anteriormente. Como antecipação a falta de condições de trabalho para a bolsa de avaliadores externos.
241	Nada a assinalar.
244	perdi toda a motivação para partilhar dificuldades e estratégias para as superar porque sou avaliada pelos problemas que enfrento, pelas metas para atingir , do que pelo trabalho que faço em prol dos alunos, mesmo que estes tenham resultados negativos à disciplina que ensino. Cada vez se gosta menos da escola e se procuram outras situações de aprendizagem que não estejam relacionadas com a escola porque se vive demasiado tempo dentro daquelas paredes e quando se sai não se tem vontade de continuar a viver os problemas da escola. Há pouca motivação para a aprendizagem e desenvolvimto profissional quando se recebe o mesmo que há dez anos atrás e não se tem prespectivas de que a situação se vá alterar eu continuava a escrever , mas penso que ninguém terá paciencia para analisar desabafo de professora efetiva quando há tantos professores no desemprego ...
245	Os aspetos mais negativos são o facto de não ser tido em conta o contexto da escola e das turmas e haver um peso considerável no \ "sucesso" medido quantitativamente e passível de ser \ "falsificado" , coisa que me recuso a fazer. Infelizmente, no contexto das escolas, há favorecimentos e compadrios incompatíveis com uma ADD justa, facto agravado pela quotas.
246	O mais negativo foi o tempo atribuído a tarefas relativas à ADD e o clima de desconforto criado entre pares, principalmente devido às quotas.
247	Como solicito sempre aulas assistidas, há algum stress envolvido - é o que menos gosto, pois preparar aulas e materiais são as minhas tarefas preferidas. Penso também que poderei estar a atingir a exaustão, pois tenho trabalhado em demasia. Se não tivesse sido avaliada de modo tão fantástico no passado, estaria seguramente a fazer menos coisas nas aulas ou a dinamizar menos ou mesmo nenhuma atividade extra-curriculares. Como não sei quais são as alterações mais recentes, não posso responder à segunda parte da questão. (Se calhar até já ouvi falar, mas não prestei atenção pois estou ocupada com os meus 160 alunos)...
248	Sinto que perdi demasiado tempo a preencher papeis e a presenciar reuniões ineficazes. Receio que a ansiedade burocrática vá continuar porque existem poucos verdadeiros profissionais da educação com vontade ou incentivo para formar professores com a qualidade que a profissão docente deveria exigir.
250	Não haver cotas; imparcialidade na avaliação, que está dependente do tipo de relação que se tem com o avaiador; não poder ter excelente; ter aulas assistidas não comprova na totalidade se um professor é qualificado ou não.

I-	Questão 12: Opiniões dos docentes
253	O mais desfavorável foi sem dúvida o tempo que implicava, sem que se fizessem sentir melhorias significativas em termos profissionais.O próximo terá menos aspetos negativos, mas a gestão da bolsa de avaliadores já não está a começar muito bem.
256	A existência de quotas.
257	Sem conhecimento.
259	A perda de tempo e a troca de prioridades têm sido os principais aspetos nefastos da ADD na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. A suposta necessidade de uma ADD tem vindo a fazer com que tudo e todos tenham passado a preocupar-se cada vez menos com o aluno, que é centro do processo de ensino-aprendizagem. Querem a existência de uma ADD? Que se aplique, tudo bem. Mas não sem antes nos debruçarmos sobre outros aspetos anteriores a esta questão, talvez relacionados de uma forma mas direta com os alunos: o número significativo de alunos por turma, as condições miseráveis em que algumas escolas continuam a funcionar, a inutilidade de equipamentos quando as escolas não têm condições para mantê-los a funcionar, etc.).Lamento, mas, enquanto continuar a trabalhar com turmas com uma média de 29 alunos, recusar-me-ei a preocupar-me com a problemática da ADD. Continuo a ser o melhor profissional que vou sabendo ser, com as devidas evoluções, independentemente de ter que preencher grelhas inúteis de auto-avaliação ou de ter aulas observadas ou não.
260	O único aspeto a referir será a perda de tempo no preenchimento de documentos, que se pode refletir na perda de tempo de qualidade para preparar as aulas.
261	A pressão para cumprir metas relativamente a fatores que não dependem só do docente e sobre as quais muitas vezes os docentes pouca influência têm. A pressão para "mostrar serviço feito", independentemente do tempo disponível para isso. A desconfiança e competitividade negativa gerada entre os professores, quando o tempo deveria ser de colaboração e de entreajuda.
263	Embora não esteja sujeita diretamente à ADD, o tipo de avaliação a que estou sujeita está cada vez mais próximo desta. Assim sendo, parece-me haver menos reflexão e acompanhamento do trabalho docente e mais triagem.
264	Os mais negativos são as rivalidades entre colegas que se têm vindo a desenvolver.
266	Considero bastante negativo a existência de quotas e o congelamento na progressão. Uma ADD não pode de forma nenhuma depender do número de vagas nem se justifica a sua existência, se não possibilitar ao docente o melhor estímulo para o seu desempenho que é ir progredindo ao longo dos anos. Quem não gosta de ver o resultado do seu esforço? No meu caso pessoal, a terminar Doutoramento, não vou usufruir absolutamente de nada a nível profissional, embora tenha enorme satisfação a nível pessoal.
269	A ADD supervisionada por alguém que desconhece o trabalho desenvolvido pelo professor no seio da comunidade escolar, o tipo de relação pedagógica que este estabelece, etc, é sempre um fator "contra" o docente avaliado...
271	Tem contribuído para desestabilizar, ainda mais,o ambiente de trabalho das escolas através de processos burocráticos extremamente pesados e inúteis, uma vez que a avaliação visa, tão somente ,colocar entraves à progressão na carreira através da imposição de quotas.
274	Só o facto de se estar a ser avaliado por elementos da própria escola levanta uma série de suspeitas e problemas de relação humana, inexistentes anteriormente; o ambiente de trabalho degradou-se, as atividades que se organizavam e levavam a cabo sem pensar no tempo necessário, por carolice e prazer em ter uma escola ativa, deixaram de ser feitas com o mesmo espírito de dedicação e coração aberto. A avaliação feita por elementos externos irá agravar ainda mais o ambiente já de si tenso tendo os professores que se concentrar na avaliação e suas consequências em vez de se dedicar a melhorar as suas práticas, fazer investigação/formação de moto próprio, ir a Congressos, participar em projetos/intercâmbios que possam trazer alguma novidade à didática.
275	Desmotivação, injustiça, desvalorização da carreira profissional, indiferença perante o papel do professor
276	A desconfiança e a incerteza do processo quanto aos seus verdadeiros objetivos parece ser o aspeto mais negativo, levando os docentes a duvidarem das suas capacidades e missão: educador ou burocrata?
281	Qualquer alteração nas rotinas implicam constrangimentos e muitas vezes receios, o que faz com que não tenhamos distanciamento suficiente para ver essas alterações com a calma e frieza necessárias. Não sinto que as minhas práticas tenham sido alteradas com a ADD, mas penso que esta afeta muitas vezes as relações pessoais dentro da escola e faz com que o clima se deteriore. O facto de os avaliadores passarem a ser externos à escola, pode evitar este problema, mas vai criar outros: desconhecimento da escola, das suas rotinas, da população que a frequenta, dos seus pontos fortes e fracos, e muitos outros constrangimentos que poderão surgir.
286	Antevejo bastante desilusão, pois, na prática, continuamos sem progredir na carreira.
287	O facto de não haver uma oferta formativa (ações de formação contínua acreditadas)vasta e de real interesse para os docentes, além de não ser gratuita e de ser compulsória, o que nem sempre vem ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes.
291	A existência de quotas, bem como o facto dos avaliadores serem internos.

APÊNDICE VI

**Tabela geral com a categorização das respostas dos
docentes às questões abertas do inquérito por
questionário 11 e 12**

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES												
		I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP						
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	CATEGORIAS										Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes			
		Sem Opinião												
		ANOS DE SERVIÇO												
Sem Opinião	SEM OPINIÃO	De 8 a 25 anos	Count	2	% of Total	66,7%						2	43%	
		De 25 a 35 anos	Count	1	% of Total	33,3%							1	21%
		Total	Count	3	% of Total	100,0%							3	64%
		Até 7 anos	Count	2	% of Total	50,0%							2	43%
	Não respondeu	De 8 a 25 anos	Count	2	% of Total	50,0%							2	43%
		Total	Count	4	% of Total	100,0%							4	86%
		Até 7 anos	Count	5	% of Total	55,6%							5	1,07%
		De 8 a 25 anos	Count	3	% of Total	33,3%							3	64%
	Ainda não fui sujeita a este processo.	De 25 a 35 anos	Count	1	% of Total	11,1%							1	21%
		Total	Count	9	% of Total	100,0%							9	1,93%
Até 7 anos		Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	
Total		Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	
Sem conhecimento.	De 8 a 25 anos	Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	
	Total	Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	
	Até 7 anos	Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	
	Total	Count	1	% of Total	100,0%							1	21%	

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES										Nº e % do Total de Opiniões Docentes		
			I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões Docentes				
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP					
Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes						
Degradação do Ambiente de trabalho na escola	Desilusão	De 8 a 25 anos	Count	1									1	.21%	
			% of Total	.21%											
		Total	Count	1										1	.21%
			% of Total	.21%											
		De 8 a 25 anos	Count	7										7	1.50%
			% of Total	1.50%											
	Desmotivação	De 25 a 35 anos	Count	1										1	.21%
			% of Total	.21%											
		Total	Count	8										8	1.72%
			% of Total	1.72%											
		De 8 a 25 anos	Count	1										1	.21%
			% of Total	.21%											
Insegurança	De 25 a 35 anos	Count	1										1	.21%	
		% of Total	.21%												
	Total	Count	4										4	.86%	
		% of Total	.86%												
	De 8 a 25 anos	Count	6										6	1.29%	
		% of Total	1.29%												
Mau ambiente	De 25 a 35 anos	Count	10										10	2.15%	
		% of Total	2.15%												
	Total	Count	2										2	.43%	
		% of Total	.43%												
	De 8 a 25 anos	Count	1										1	.21%	
		% of Total	.21%												
Stress	De 25 a 35 anos	Count	3										3	.64%	
		% of Total	.64%												
	Total	Count													
		% of Total													
	De 8 a 25 anos	Count													
		% of Total													

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES																
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor				II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor				III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes			
			ADD INFLUENCIA A AP		ADD NÃO INFLUENCIA AP		ADD CONTRIBUI PARA O DPP		ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP		AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP		OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP					
			Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes					
Destruição da classe/competências	Conflito de interesses	De 25 a 35 anos	Count	1												1		
			% of Total	,21%													,21%	
		Mais de 35 anos	Count	1													1	
			% of Total	,21%													,21%	
		Total	Count	2													2	
			% of Total	,43%													,43%	
	Desvalorização da carreira profissional	De 8 a 25 anos	Count	2													2	
			% of Total	,43%													,43%	
		Total	Count	2													2	
			% of Total	,43%													,43%	
		De 8 a 25 anos	Count	1													1	
			% of Total	,21%													,21%	
Divisão da classe	Total	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
	Até 7 anos	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
	Total	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
Menos Reflexão sobre as práticas	De 8 a 25 anos	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
	Total	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
	De 25 a 35 anos	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
Deterioração das relações	Total	Count	2													2		
		% of Total	,43%													,43%		
	De 8 a 25 anos	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		
	De 25 a 35 anos	Count	1													1		
		% of Total	,21%													,21%		

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES												
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor				II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP				
			Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes				
Deterioração das relações	Conflitos entre pares	Mais de 35 anos	Count	1								1		
			% of Total	,21%									,21%	
		Total	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
		Até 7 anos	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
	Instabilidade	Total	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
		Até 7 anos	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
		De 8 a 25 anos	Count	14									15	
			% of Total	3,00%									,21%	
Mau ambiente	De 25 a 35 anos	Count	2									2		
		% of Total	,43%									,43%		
	Total	Count	17									18		
		% of Total	3,65%									,21%		
	De 25 a 35 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
Não partilha de saberes / experiências e cooperação	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
	De 8 a 25 anos	Count	1									2		
		% of Total	,21%									,43%		
	Total	Count	1									2		
		% of Total	,21%									,43%		
Quotas	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
	De 8 a 25 anos	Count	1									2		
		% of Total	,21%									,43%		
	Total	Count	1									2		
		% of Total	,21%									,43%		

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crossstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES								Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes			
			I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP					
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP				
Deterioração do processo ensino/aprendizagem	Deterioração das relações	De 8 a 25 anos	Count	1			1					2		
			% of Total	,21%		,21%						,43%		
		Total	Count	1			1					2		
			% of Total	,21%		,21%						,43%		
		De 8 a 25 anos	Count	2									2	
			% of Total	,43%									,43%	
	Excesso de alunos	Total	Count	2									2	
			% of Total	,43%									,43%	
		Até 7 anos	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
		De 8 a 25 anos	Count	4									4	
			% of Total	,86%									,86%	
Excesso de trabalho	De 25 a 35 anos	Count	6									6		
		% of Total	1,29%									1,29%		
	Total	Count	11									11		
		% of Total	2,36%									2,36%		
	De 8 a 25 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
Falta tempo para formação	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
	De 8 a 25 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES												
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor				II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP			
			ADD INFLUENCIA A AP		ADD NÃO INFLUENCIA AP		ADD CONTRIBUI PARA O DPP		ADD NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP		OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP			
			Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
Deterioração do processo ensino/aprendizagem	Formação contínua apenas para progressão	De 8 a 25 anos	Count	1								1		
			% of Total	,21%									,21%	
			Total											
		De 25 a 35 anos	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
			Total											
	Total	Count	2									2		
		% of Total	,43%									,43%		
		Total												
	Formação contínua obrigatória	De 25 a 35 anos	Count	1									1	
			% of Total	,21%									,21%	
			Total											
Total		Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
Formação contínua pouco diversificada	De 25 a 35 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
Formação sem qualidade	De 25 a 35 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
Injustiças	De 8 a 25 anos	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												
	Total	Count	1									1		
		% of Total	,21%									,21%		
		Total												

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES												
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes				
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP					
		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes					
CATEGORIAS		ADD INFLUENCIA A AP		ADD CONTRIBUI PARA O DPP		ADD NÃO INFLUENCIA AP		ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP		OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP		OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP		
ANOS DE SERVIÇO		Sem Opinião												
Melhoria das competências	Promoção da autoavaliação	De 8 a 25 anos	Count									1	,21%	
			% of Total											
		Mais de 35 anos	Count										2	,43%
			% of Total											
		Total	Count										3	,64%
			% of Total											
	Reflexão sobre as práticas	Até 7 anos	Count	8										
			% of Total	1,72%										
		De 8 a 25 anos	Count	8								1	,21%	
			% of Total	1,72%										
		De 25 a 35 anos	Count	8										
			% of Total	1,72%										
Relatório anual de autoavaliação	Total	Count	24									1	,21%	
		% of Total	5,15%											
	De 8 a 25 anos	Count	1											
		% of Total	,21%											
	Total	Count	1									1	,21%	
		% of Total	,21%											
Trabalho colaborativo	De 8 a 25 anos	Count	1											
		% of Total	,21%											
	De 25 a 35 anos	Count	1											
		% of Total	,21%											
	Total	Count	2									2	,43%	
		% of Total	,43%											

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES										Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes
			I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP			
CATEGORIAS													
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
Melhoria Processo Ensino/ Aprendizagem	Atualização	De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%		
		De 25 a 35 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%		
		Total	Count % of Total	2 .43%								2 .43%	
		De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%								1 .21%	
		Total	Count % of Total	1 .21%								1 .21%	
		De 8 a 25 anos	Count % of Total	3 .64%								3 .64%	
	Desenvolvimento de estratégias	Desenho de aulas	De 25 a 35 anos	Count % of Total	2 .43%							2 .43%	
			Total	Count % of Total	5 1,07%							5 1,07%	
			De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%	
		Discussão sobre o que correu bem e o que podia ter corrido melhor.	Entorno social	Total	Count % of Total	1 .21%							1 .21%
				De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%
				Total	Count % of Total	1 .21%							1 .21%
Feedback sobre o desempenho docente	Feedback sobre o desempenho docente	De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%		
		Total	Count % of Total	1 .21%							1 .21%		
		De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%		
	Sem Opinião	Feedback sobre o desempenho docente	Total	Count % of Total	1 .21%							1 .21%	
			De 8 a 25 anos	Count % of Total	1 .21%							1 .21%	
			Total	Count % of Total	1 .21%							1 .21%	

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES								Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
			I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP				
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP			
Melhoria Processo Ensino/Aprendizagem	Organização	Até 7 anos	Count	1							1	,21%	
			% of Total	,21%									
		De 8 a 25 anos	Count	4								4	,86%
			% of Total	,86%									
		De 25 a 35 anos	Count	2								2	,43%
			% of Total	,43%									
		Total	Count	7							7	1,50%	
		% of Total	1,50%										
	Promoção da cooperação	De 8 a 25 anos	Count	1								1	,21%
			% of Total	,21%									
		Total	Count	1								1	,21%
		% of Total	,21%										
Qualidade das aulas	De 8 a 25 anos	Count	1								1	,21%	
		% of Total	,21%										
	Total	Count	1								1	,21%	
	% of Total	,21%											
Reflexão sobre as práticas	De 8 a 25 anos	Count	4								4	,86%	
		% of Total	,86%										
	De 25 a 35 anos	Count	1								1	,21%	
		% of Total	,21%										
	Mais de 35 anos	Count	2								2	,43%	
		% of Total	,43%										
	Total	Count	7							7	1,50%		
	% of Total	1,50%											

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES													
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes					
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA A E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP						
		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes						
ANOS DE SERVIÇO		Sem Opinião		CATEGORIAS											
Até 7 anos		Total		Mais de 35 anos		Total		De 8 a 25 anos		Total		De 25 a 35 anos		Total	
Count		% of Total		Count		% of Total		Count		% of Total		Count		% of Total	
Promoção de injustiças	Avaliação dos docentes contratados	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
	Como formadora não é valorizada para progressão na carreira	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
	Congelamento / injustiça na progressão	3	,64%	3	,64%	2	,43%	2	,43%	5	1,07%	1	,21%	1	,21%
	Criação da posição do professor titular	1	,21%	1	,21%	9	1,93%	2	,43%	11	2,36%	1	,21%	1	,21%
	Desconfiança	9	1,93%	2	,43%	11	2,36%	1	,21%	1	,21%	9	1,93%	2	,43%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%
		1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%	1	,21%

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crossstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES								Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes				
			I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP						
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP					
			Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes					
Promoção de injustiças		Sem Opinião	De 8 a 25 anos	Count	1	,21%						1	,21%		
				% of Total											
			De 25 a 35 anos	Count	1	,21%								1	,21%
				% of Total											
			Total	Count	2	,43%								2	,43%
				% of Total											
			De 8 a 25 anos	Count	1	,21%								1	,21%
				% of Total											
			Total	Count	1	,21%								1	,21%
				% of Total											
				Count	1	,21%								1	,21%
				% of Total											
	Count	1	,21%								1	,21%			
	% of Total														
	Count	2	,43%								2	,43%			
	% of Total														
	Count	5	1,07%								5	1,07%			
	% of Total														
	Count	2	,43%								2	,43%			
	% of Total														
	Count	1	,21%								1	,21%			
	% of Total														
	Count	10	2,15%								10	2,15%			
	% of Total														

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crossstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES										Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes					
			I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes							
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA A E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP								
ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA A E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes									
Promoção de injustiças	<p>Subjectividade inerente ao processo ADD</p> <p>Subjectividade nas escolas impossibilitando bons profissionais de progredir.</p> <p>Subjectividade na Observação de aulas</p> <p>Vinganças e invejas</p>	Até 7 anos	Count	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	466	100%	
		De 8 a 25 anos	% of Total	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	4	86%	
		Total	Count	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	6	1,29%	
		De 8 a 25 anos	% of Total	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	,21%	
		Total	Count	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	,21%	
		De 25 a 35 anos	% of Total	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,43%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	,43%	
		Total	Count	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	2	,43%	
		De 8 a 25 anos	% of Total	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	,21%	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	,21%	
		Total	Count	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	1	,21%	
		Total	Count	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	17	3,65%	
Total de Opiniões		Count	110	207	3	105	3	64%	207	44,42%	110	23,61%	207	44,42%	17	3,65%	466	100,00%
		% of Total	23,61%	44,42%	,64%	22,53%	,64%	44,42%	44,42%	23,61%	44,42%	23,61%	44,42%	3,65%	100,00%	100,00%	100,00%	

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES										
		I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	CATEGORIAS										
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	
		Sem Opinião										
		ANOS DE SERVIÇO										
		Count	% of Total	Count	% of Total	Count	% of Total	Count	% of Total	Count	% of Total	
Sem Opinião	Ainda não fui sujeita a este processo	De 25 a 35 anos	1	3,7%								
		Total	1	3,7%								
ADD não influencia o DPP	Incoerente	De 8 a 25 anos					1	3,7%				
		Total					1	3,7%				
Degradação do Ambiente de trabalho na escola	Mau ambiente	Até 7 anos							1	3,7%		
		Total							1	3,7%		
Deterioração das relações	Mau ambiente	De 8 a 25 anos									1	
		Total									1	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	
											1	
											3,70%	

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crossstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	Sem Opinião	DIMENSÕES								Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes
				I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		
				ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP	
		De 8 a 25 anos Count % of Total		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes
	Burocracia	Total Count % of Total		1 3,7%							1 3,7%	1 3,7%
	Stress na Observação de aulas	De 8 a 25 anos Count % of Total									1 3,7%	1 3,7%
	Falta de formação específica	Mais de 35 anos Count % of Total									1 3,7%	1 3,7%
		Total Count % of Total									2 7,4%	2 7,4%
		De 8 a 25 anos Count % of Total		1 3,7%								1 3,7%
		Total Count % of Total		1 3,7%							1 3,7%	1 3,7%
	Observação de aulas	De 25 a 35 anos Count % of Total		1 3,7%								1 3,7%
		Total Count % of Total		1 3,7%							1 3,7%	1 3,7%
	Reflexão sobre as práticas	De 8 a 25 anos Count % of Total									1 3,7%	1 3,7%
		Total Count % of Total									1 3,7%	1 3,7%
	Relatório anual de autoavaliação	De 25 a 35 anos Count % of Total		1 3,7%								1 3,7%
		Total Count % of Total		1 3,7%							1 3,7%	1 3,7%

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

		DIMENSÕES											
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	I. Importância da ADD na Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes			
		ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA AP E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP				
		Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes				
CATEGORIAS													
ANOS DE SERVIÇO	Sem Opinião												
Melhoria Processo Ensino/Aprendizagem	Formação contínua	De 8 a 25 anos	Count	1								1	3,70%
		Total	% of Total	3,7%									3,70%
		De 8 a 25 anos	Count	1									1
Promoção da cooperação	Partilha de saberes / experiências e cooperação	Até 7 anos	Count	1								1	3,70%
		Total	% of Total	3,7%									3,70%
		De 8 a 25 anos	Count	1									1
Promoção de injustiças	Desconfiança	Até 7 anos	Count	1								1	3,70%
		Total	% of Total	11,1%									11,11%
		De 25 a 35 anos	Count	3									3
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%								3,70%	
			Count	1							1	3,70%	
			% of Total	3,7%									

Anos de Serviço * CATEGORIA * INDICADORES * SUBCATEGORIAS Crosstabulation

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ANOS DE SERVIÇO	DIMENSÕES				CATEGORIAS				Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes		
			I. Importância da Aprendizagem (AP) do Professor		II. Impacto da ADD no Desenvolvimento Profissional do Professor		III. Importância da Autoavaliação na AP e no DPP		IV. Importância da Observação de Aulas na AP e no DPP				
			ADD INFLUENCIA A AP	ADD NÃO INFLUENCIA AP	ADD CONTRIBUI PARA O DPP	ADD NÃO CONTRIBUI PARA O DPP	AUTO-AVALIAÇÃO PARA AP E DPP	AUTO-AVALIAÇÃO NÃO CONTRIBUI PARA AP E DPP	OBSERV. AULAS INFLUENCIA A E DPP	OBSERV. AULAS NÃO INFLUENCIA AP E DPP			
			Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes	Nº e % do Total de Opiniões dos Docentes			
Promoção de injustiças	Falta de fiabilidade na ADD	Count			1						1		
		% of Total			3,7%							3,70%	
		Mais de 35 anos			1							1	
		Total			2							2	
	Falta formação aos avaliadores	Count				1						1	
		% of Total				3,7%						3,70%	
		Mais de 35 anos				1						1	
		Total				1						1	
	Injustiças	Count				1						1	
		% of Total				3,7%						3,70%	
		Até 7 anos				1						1	
		Total				1						1	
Quotas	Count				1						1		
	% of Total				3,7%						3,70%		
	De 25 a 35 anos				1						1		
	Total				2						2		
Subjectividade inerente ao processo ADD	Count				1						1		
	% of Total				3,7%						3,70%		
	De 8 a 25 anos				1						1		
	Total				2						2		
Total de Opiniões		Count	8	4	11	0	0	0	1	2	27		
		% of Total	29,63%	14,81%	40,74%	,00%	,00%	,00%	3,70%	7,41%	100,00%		

APÊNDICE VII

Formulário de incidentes críticos

**IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA
APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES E NO SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: Perspetivas de Professores de Inglês**

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

Tese de doutoramento a apresentar à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor António Neto*

COORIENTAÇÃO: *Professora Doutora Maria Assunção Flores*

Caro(a) colega,

No âmbito da minha Tese de doutoramento, a apresentar à Universidade de Évora, para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, solicito a sua gentil colaboração, como sócio(a) da APPI e como docente de Inglês, reencaminhando, sff., para este e-mail (manuelagamero@hotmail.com) a informação seguinte:

Anos de serviço: até 7 anos..... 8 a 25 anos 26 a 35 anos..... mais de 35 anos

Sexo: Masculino Feminino Idade:

Nível de Ensino: 1º Cido Ensino Básico Ensino Secundário

Por favor, descreva de forma sucinta, dois (2) episódios positivos e/ou negativos, mais relevantes, que tenha vivido durante o processo de avaliação de desempenho (como avaliador ou avaliado), os quais estejam diretamente relacionados com a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Relate os mesmos na primeira pessoa, justificando, sempre que possível, as suas opiniões.

Os resultados do estudo serão posteriormente divulgados no âmbito da APPI.

Desde logo agradeço a sua preciosa colaboração.

A colega,

Maria Manuela Bico Rosa Gamero

Episódios Positivos:

APÊNDICE VIII

Tabela geral das respostas dos docentes sobre incidentes críticos

Tabela geral das respostas dos docentes sobre incidentes críticos					
IC-	Sexo	Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)	Nível de ensino	Respostas dos docentes aos incidentes críticos
1	Feminino	sem resposta	mais de 35	Ensino Básico	Relato de episódios enquanto avaliada: 1º Da primeira vez que fui avaliada a avaliadora considerou o meu plano de aula assitida muito bom, mas pôs em causa os meus conhecimentos em relação à consideração das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem, isto é, não reconheceu que eu pudesse ser capaz quanto ela em relação a conhecimento de técnicas pedagógicas. 2º Da 2ª vez aconteceram vários casos caricatos, já com uma avaliadora diferente prepotência, foi o mais grave. Conclusão: Não tenho saudades desses momentos.
2	Feminino	56	26 a 35	Ensino Básico e Secundário	Não tenho nenhum episódio marcante positivo ou negativo) durante o processo de avaliação de desempenho já que nunca pedi para ter aulas assistidas, optando pela entrega de relatório. Penso que se tivesse optado por aulas assistidas teria tido maiores probabilidades e eventualmente entrar em choque com o avaliador. Com entrega dos relatórios nada disso aconteceu; o processo de avaliação foi claro e transparente tendo eu concordado totalmente com a opinião dos meus avaliadores.
3	Feminino	54	26 a 35	Ensino Básico e Secundário	Nunca fui avaliado por observação de aulas (apenas durante o estágio integrado, claro). Fiz parte de uma equipa, há alguns anos, onde tinha como incumbência ler os relatórios de colegas e fazer uma apreciação crítica dos mesmos.
4	Feminino	53	26 a 35	Ensino Básico e Secundário	A dificuldade de uma avaliação justa e objetiva em virtude / condicionada pela existência de quotas para a atribuição de certas menções qualitativas. - A situação irregular (absurda) de alguns avaliadores terem menos anos de serviço / experiência profissional / Grau académico do que os seus avaliados.
5	Feminino	sem resposta	26 a 35	Ensino Básico e Secundário	Por discordar da progressão na carreira em resultado da elaboração de um relatório crítico que, na maior parte das vezes, era um documento de auto-elogio, e não um documento crítico da atividade exercida, afetei a minha progressão na carreira.
6	Feminino	41	8a 25	Ensino Básico e Secundário	O episódio negativo que tenho a referir é a de uma aula com muito stress e ansiedade em que tudo parece bloquear. Positivo é o relacionamento com os alunos. Eu estava muito nervosa e ansiosa sempre a olhar para o reócio. O alunos judaram muito e foram impecáveis. Mostraram-se muito compreensivos.
7	Feminino	49	8a 25	Ensino Básico e Secundário	Episódios Positivos: Creio que a informação pretendida se relaciona com ações de formação frequentadas e a sua utilidade/aplicação no contexto de sala de aula. Ao longo destes anos todos em que frequentei, quer ações de formação, quer os encontros anuais da APPI, já não consigo precisar com grande exatidão conteúdos. Lembro uma ação que relacionava as aprendizagens e os afetos, sei que usei algum do material (construído ao longo da ação) com os meus alunos de 11º ano que já tinham sido meus alunos no 10º ano. Futuramente tentei tornar as aprendizagens mais relevantes ao (tentar) ligá-las ao mundo e vivências dos alunos. Na maioria das turmas funcionou e funciona bem, embora não seja fácil manter um ponto de equilíbrio entre manter a privacidade e usar os afetos. Um outro, segundo, exemplo tem a ver com o uso de materiais que foram divulgados numa sessão de plenário durante um encontro anual da APPI. Pelo facto dos materiais serem bastante mais atuais que habitualmente os materiais/textos dos manuais em uso, despertam outro interesse nos alunos que por via da curiosidade se motivam a aprender. Creio que atualmente com toda a invasão dos media e tecnologia de informação, poder apresentar em aula aos alunos algo que ainda não conhecem, faz toda a diferença. Episódios Negativos: Não recordo nenhuma situação marcante negativa. Seria apenas de reiterar a quem produz manuais, material didático ou promove ações de formação que não existem alunos modelo, sempre motivados e trabalhadores. A heterogeneidade é a característica dominante nas turmas. E existem, sim, cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais e seria importante haver formação nesta área.

IC-	Sexo	Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)	Nível de ensino	Respostas dos docentes aos incidentes críticos
8	Feminino	36	até 7	Ensino Básico	<p>Episódios Positivos:</p> <p>Episódios Negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aspeto negativo prende-se com a incerteza relativamente a quem deveria realizar a minha avaliação uma vez que estava a lecionar em 2 agrupamentos (tendo entrado num em contratação inicial e noutro em BCE). Para além dessa dúvida, num dos agrupamentos não sabiam se deveria ser avaliada pelo departamento de línguas ou pelo de 1º ciclo uma vez que lecionava Inglês no 1.º ciclo (grupo 120). Ambas as coordenadoras julgavam que deveria ser avaliada pelo outro departamento. Além de me sentir um pouco excluída, tal causou-me alguma ansiedade visto que essa avaliação tem impacto na graduação do concurso de docentes; - Tive uma avaliação proposta e uma outra final diferente por falta de cota, o que me despertou um sentimento de injustiça e foi, consequentemente, desmotivante. Uma pessoa sente que essa avaliação não deveria ter o peso que tem no concurso, pois pode não refletir exatamente o empenho e as competências profissionais do(a) professor(a).
9	Feminino	59	mais de 35	Ensino Secundário	<p>Episódios Positivos: Quando fui avaliadora externa, houve um episódio relacionado com o uso das novas tecnologias em contexto de sala de aulas que contribuiu pessoalmente para engrossar a minha própria "bagagem" pedagógica, enquanto professora de línguas estrangeiras, nomeadamente Inglês: a utilização de prezis por parte de uma docente avaliada, o que para mim era um instrumento novo e desconhecido. Na reflexão final conjunta, a colega partilhou comigo uma das prezis por si usadas, ensinando-me os rudimentos da sua elaboração, o que considero uma das partes boas da experiência dum avaliador externo – a troca de experiências e saberes inter pares.</p> <p>Episódios Negativos: Enquanto docente avaliada, houve, numa das minhas aulas avaliadas, um fator de constrangimento no que respeita ao normal curso da aula, que foi o facto de ter concebido e preparado instrumentos didáticos e o uso de recursos digitais, alguns de acesso online (um vídeo e um exercício em áudio), a que não foi possível recorrer devido a um problema imprevisto com o servidor da Internet. Tendo tido de improvisar para substituir estas falhas, aprendi que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deve-se ter sempre uma mala de recursos extra (Plano B); 2. O improvisado também pode resultar bem, sobretudo se se tiver alguma experiência e não se encarar o momento da avaliação como um "bicho-de-sete cabeças" (é só mais um passo/momento na carreira docente).
10	Feminino	44	8a 25	Ensino Básico e Secundário	<p>Episódios Positivos: Enquanto avaliada, considero que um dos aspetos positivos do processo de avaliação de desempenho foi o de nos fazer estar mais atentos ao trabalho que desenvolvemos nas escolas. Penso que a equipa de avaliação do agrupamento onde trabalho fez um trabalho excelente, tendo estabelecido critérios claros e rigorosos, que valorizam o essencial para a realização de um bom trabalho. Gostei também de ter tido oportunidade de voltar a ter aulas assistidas, uma vez que pude partilhar algum do meu conhecimento e, através da reflexão conjunta que se seguiu, melhorar alguns aspetos.</p> <p>Episódios Negativos: Ainda que já tenha referido dois aspetos (positivos), como solicitado, gostaria de mencionar um negativo: as reações mesquinhas de quem obteve classificações inferiores aos/às colegas – notou-se uma acentuada expressão de inveja e maledicência e as relações humanas na escola pioraram.</p>

IC-	Sexo	Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)	Nível de ensino	Respostas dos docentes aos incidentes críticos
11	Feminino	52	8a 25	Ensino Básico e Secundário	<p>Episódios Positivos:</p> <p>Episódios Negativos: Uma grande quantidade dos relatórios entregues são "copy-paste" de outros relatórios em que se alteram os dados pessoais. Muitos deles navegam pela net para quem os quiser utilizar. https://profslusos.blogspot.pt/2011/07/6-relatorios-de-auto-avaliacao.html Um mero exemplo de 6 relatórios à disposição do cliente.</p> <p>Cara Colega</p> <p>O processo de avaliação de desempenho é uma mera formalidade burocrática sem sentido, que não traz mais-valia nenhuma, nem ao nível do desenvolvimento profissional, nem ao nível da aprendizagem de qualquer docente. Gostaria de lhe relatar dois episódios negativos e mais dois positivos tanto do ponto de vista de avaliador, que já fui, como de avaliado, que tenho sempre de ser. Mas, depois de chamar tantas vezes à atenção para o fato de haver parâmetros de avaliação perfeitamente absurdos, o vazio deste processo impede-me que possa discorrer acerca dele com razoabilidade. Mas relato-lhe acima um aspeto divertidamente negativo numa classe docente.</p>
12	Feminino	37	até 7	Ensino Básico	<p>Episódios Positivos: Ao termos momentos de avaliação, dependendo do avaliador e do avaliado, podem haver boas partilhas de ideias, técnicas de ensino de algum conteúdo, formas de contornar determinados comportamentos desviantes por parte dos alunos.</p> <p>Episódios Negativos: Quando existe rivalidade entre o avaliador e o avaliado (o que não se passou comigo mas sim com colegas do mesmo grupo) causa mau ambiente entre o grupo de trabalho e mau desempenho geral.</p>

APÊNDICE IX

**Tabela geral com a categorização das respostas dos
docentes sobre incidentes críticos**

APÊNDICE X

Análise fatorial: Tabelas e figuras

Tabela 6. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 7 do Questionário, relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos docentes

Estatística do Item Total					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P07.03- Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.	45.83	33.872	.394	.429	.790
P07.05- Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.	45.84	34.009	.400	.474	.790
P07.09- Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.	46.38	35.330	.150	.217	.808
P07.12- A elaboração de portefólio reflexivo.	46.84	33.867	.287	.268	.799
P07.13- A participação do professor em processos de investigação-ação.	46.51	31.755	.516	.495	.781
P07.14- A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	46.04	31.963	.637	.519	.774
P07.15- O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	45.94	33.138	.564	.433	.781
P07.16- A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	46.51	32.166	.468	.393	.784
P07.20- A formação contínua do professor.	45.75	33.166	.573	.515	.781
P07.21- A formação em cooperação com outros profissionais.	46.04	32.254	.551	.431	.779
P07.22- A existência de um plano de formação de escola.	46.11	32.952	.458	.363	.786
P07.23- A livre escolha das ações de formação.	45.92	34.674	.248	.244	.800
P07.24- A formação contínua definida pela tutela.	47.46	35.754	.111	.174	.810
P07.25- A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.	46.16	33.427	.364	.235	.792
P07.26- A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	46.73	32.169	.420	.335	.789
P07.27- O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	46.11	33.321	.427	.377	.788

Coeficiente de fiabilidade para os dezasseis itens - Alpha de Cronbach = 0.811

Tabela 7. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionado com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.779
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	621,202
	df	120
	Sig.	,000

Tabela 8. Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,519	28,242	28,242	4,519	28,242	28,242	2,802	17,515	17,515
2	1,575	9,841	38,083	1,575	9,841	38,083	2,097	13,104	30,619
3	1,411	8,820	46,903	1,411	8,820	46,903	1,827	11,419	42,038
4	1,234	7,711	54,613	1,234	7,711	54,613	1,665	10,408	52,446
5	1,204	7,527	62,141	1,204	7,527	62,141	1,551	9,695	62,141
6	,898	5,610	67,750						
7	,861	5,381	73,131						
8	,742	4,639	77,770						
9	,637	3,984	81,754						
10	,535	3,343	85,097						
11	,500	3,122	88,219						
12	,487	3,042	91,262						
13	,439	2,742	94,004						
14	,368	2,299	96,303						
15	,313	1,958	98,261						
16	,278	1,739	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 9. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 7 do questionário dos indicadores relacionados com a importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais dos docentes

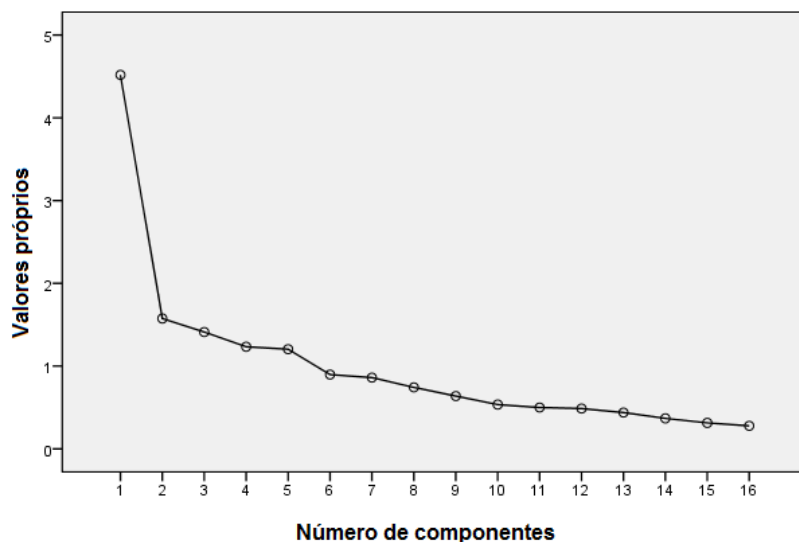


Tabela 9. Importância da ADD para a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor. Matriz de componentes rodada

Importância da ADD na aprendizagem/promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor	Rotated Component Matrix ^a				
	FAP1 Aprendizagem em comunidades.	FAP2 Melhoria contínua com base na reflexão.	FAP3 Aprendizagem informal.	FAP4 Aprendizagem sistemática e estruturada.	FAP5 Aprendizagem formal.
P07.27- O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	,792				
P07.16- A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	,779				
P07.26- A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	,585				
P07.14- A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	,543				
P07.15- O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	,519				
P07.21- A formação em cooperação com outros profissionais.	,516				
P07.05- Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.		,855			
P07.03- Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.		,822			
P07.20- A formação contínua do professor.		,643			
P07.09- Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.			,768		
P07.23- A livre escolha das ações de formação.			,663		
P07.25- A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.			,353		
P07.12- A elaboração de portfólio reflexivo.				,815	
P07.13- A participação do professor em processos de investigação-ação.				,758	
P07.24- A formação contínua definida pela tutela.					,819
P07.22- A existência de um plano de formação de escola.					,618

a. Rotation converged in 6 iterations. Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tabela 12. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 7 do Questionário, relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Item-Total Statistics					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P07.01- Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento profissional.	26.35	20.540	.452	.260	.696
P07.02- Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras.	27.25	21.864	.183	.157	.729
P07.06- Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.	27.08	19.490	.423	.612	.696
P07.07- Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.	27.08	18.674	.515	.626	.680
P07.08- Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.	27.10	21.607	.158	.281	.737
P07.04- Uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a prestação de	27.14	19.980	.457	.293	.693
P07.10- A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	26.99	18.773	.562	.579	.675
P07.11- A existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	26.87	18.911	.540	.578	.678
P07.17- A existência de padrões de desempenho nacionais.	26.82	20.278	.359	.183	.706
P07.18R- A não existência de quotas.	25.96	22.403	.137	.113	.732
P07.19- O alargamento dos ciclos de avaliação.	27.20	20.391	.303	.174	.715

Coeficiente de fiabilidade para os onze itens - Alpha de Cronbach = 0.723

Tabela 13. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.701
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	410,570
	df	55
	Sig.	,000

Tabela 14. Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,193	29,026	29,026	3,193	29,026	29,026	2,050	18,635	18,635
2	1,659	15,085	44,111	1,659	15,085	44,111	2,018	18,348	36,983
3	1,163	10,577	54,688	1,163	10,577	54,688	1,821	16,555	53,538
4	1,143	10,395	65,082	1,143	10,395	65,082	1,270	11,544	65,082
5	,876	7,967	73,050						
6	,803	7,297	80,347						
7	,603	5,480	85,827						
8	,588	5,344	91,170						
9	,492	4,474	95,644						
10	,256	2,323	97,967						
11	,224	2,033	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 15. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 7 do questionário dos indicadores relacionados com a importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

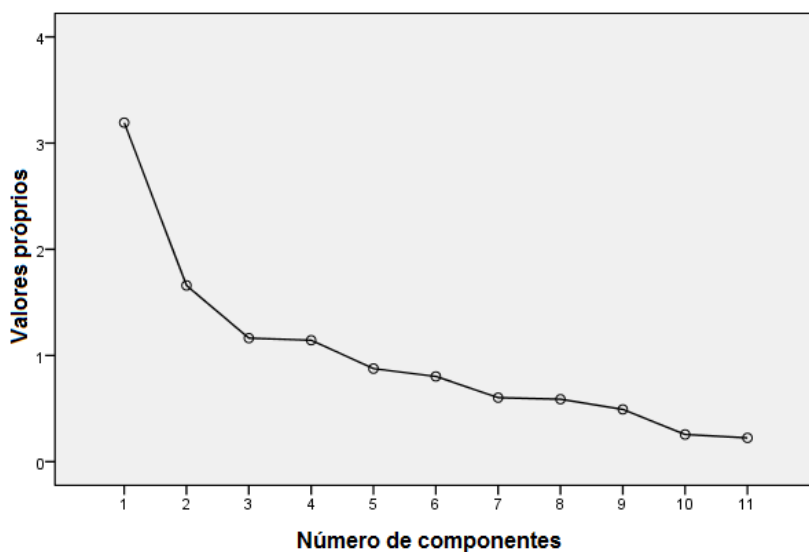


Tabela 15. Importância da ADD para o desenvolvimento profissional do professor (DPP).

Matriz de componentes rodada

Importância da ADD no DPP do professor	Rotated Component Matrix ^a			
	FDP1 Supervisão/Coaching no âmbito da ADD	FDP2 Intervenientes na ADD.	FDP3 Finalidades da ADD baseadas em padrões de desempenho nacionais.	FDP4 ADD para gestão das carreiras baseada em quotas.
P07.11- A existência de sessões de acompanhamento com o avaliador interno.	,866			
P07.10- A existência de supervisão a cargo do avaliador interno.	,746			
P07.19- O alargamento dos ciclos de avaliação.	,537			
P07.06- Uma avaliação do desempenho realizada pelos elementos internos da escola.		,835		
P07.07- Uma avaliação do desempenho realizada pelos pares.		,784		
P07.08- Uma avaliação do desempenho realizada pelo avaliador externo.		-,609		
P07.01- Uma avaliação do desempenho orientada para identificar necessidades de desenvolvimento			,753	
P07.17- A existência de padrões de desempenho nacionais.			,656	
P07.04- Uma avaliação do desempenho orientada, tanto para o desenvolvimento profissional, como			,514	
P07.18- A existência de quotas.				,766
P07.02- Uma avaliação do desempenho orientada para a gestão de carreiras.				,681

a. Rotation converged in 6 iterations. Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tabela 18. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Item-Total Statistics					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P08.01- As competências de reflexividade do professor.	23,81	8,240	,537	,523	,819
P08.02- O balanço crítico sistemático das atividades realizadas.	23,84	8,307	,555	,528	,817
P08.03- As capacidades comunicacionais do professor.	23,76	8,325	,571	,382	,815
P08.04- A maturidade ética e deontológica do professor.	23,73	7,931	,629	,520	,807
P08.05- A responsabilidade e autonomia do professor.	23,58	8,019	,666	,665	,802
P08.06- O sentido de profissionalismo do professor.	23,51	8,166	,651	,619	,805
P08.08- A recetividade à mudança por parte do professor.	23,71	8,320	,531	,345	,820
P08.10- A coparticipação do professor na construção e reconstrução do currículo.	24,10	8,671	,389	,190	,839

Coefficiente de fiabilidade para os oito itens - Alpha de Cronbach = 0.837

Tabela 19. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,801
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	459,490
	df	28
	Sig.	,000

Tabela 20. Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,789	47,357	47,357	3,789	47,357	47,357	2,913	36,413	36,413
2	1,200	15,001	62,358	1,200	15,001	62,358	2,076	25,946	62,358
3	,934	11,673	74,031						
4	,666	8,326	82,357						
5	,517	6,463	88,820						
6	,392	4,905	93,725						
7	,288	3,595	97,321						
8	,214	2,679	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 20. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 7 do questionário dos indicadores relacionados com a importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

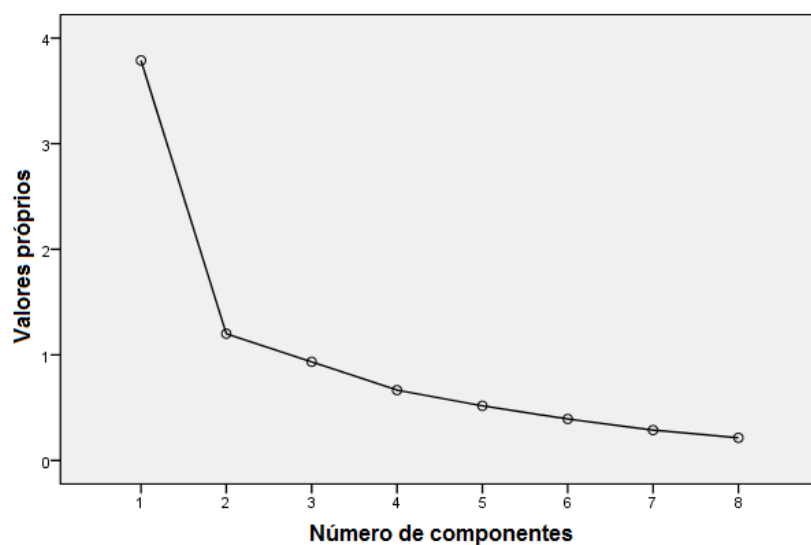


Tabela 21. Importância da autoavaliação, no modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) vigente, para facilitar a aprendizagem e promoção dos saberes profissionais do professor. Matriz de componentes rodada

Importância da ADD na aprendizagem/promoção dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) do professor	Rotated Component Matrix ^a				
	FAP1 Aprendizagem em comunidades.	FAP2 Melhoria contínua com base na reflexão.	FAP3 Aprendizagem informal.	FAP4 Aprendizagem sistemática e estruturada.	FAP5 Aprendizagem formal.
P07.27- O intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras.	,792				
P07.16- A colaboração em parcerias com instituições de ensino superior.	,779				
P07.26- A frequência de cursos de especialização, mestrado ou doutoramento.	,585				
P07.14- A elaboração criativa de materiais pedagógico-didáticos.	,543				
P07.15- O trabalho colaborativo no seio de comunidades de aprendizagem.	,519				
P07.21- A formação em cooperação com outros profissionais.	,516				
P07.05- Uma avaliação do desempenho orientada para a reflexão do professor sobre as suas práticas.		,855			
P07.03- Uma avaliação do desempenho orientada para a melhoria da prestação docente.		,822			
P07.20- A formação contínua do professor.		,643			
P07.09- Uma avaliação do desempenho suportada na autoavaliação.			,768		
P07.23- A livre escolha das ações de formação.			,663		
P07.25- A formação contínua da responsabilidade do próprio formando.			,353		
P07.12- A elaboração de portfólio reflexivo.				,815	
P07.13- A participação do professor em processos de investigação-ação.				,758	
P07.24- A formação contínua definida pela tutela.					,819
P07.22- A existência de um plano de formação de escola.					,618

a. Rotation converged in 6 iterations. Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tabela 24. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Item-Total Statistics					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P08.07- A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	5,25	1,425	,495	,274	,485
P08.09- O recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas.	5,20	1,724	,510	,277	,476
P08.11- O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	5,15	1,829	,366	,135	,656

Coefficiente de fiabilidade para os três itens - Alpha de Cronbach = 0.645

Tabela 25. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,625
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	59,695
	df	3
	Sig.	,000

Tabela 26. Total da variância explicada dos fatores relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,762	58,733	58,733	1,762	58,733	58,733
2	,736	24,518	83,252			
3	,502	16,748	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 23. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 7 do questionário dos indicadores relacionados com a importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP)

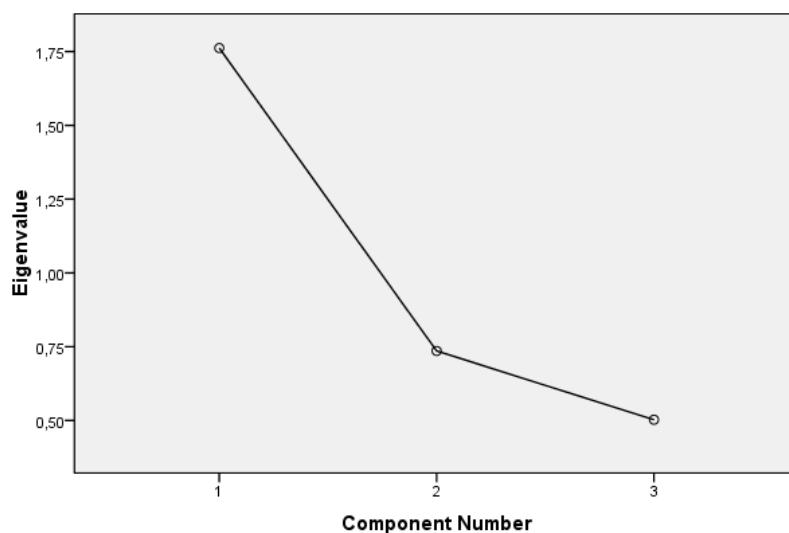


Tabela 27. Importância da autoavaliação do modelo de ADD para facilitar o desenvolvimento profissional do professor (DPP). Matriz de componentes rodada

Component Matrix^a

	Component AUT3 Aspetos formais
P08.09- O recurso a fichas de autoavaliação pré-definidas.	,810
P08.07- A elaboração do relatório anual de autoavaliação.	,807
P08.11- O cumprimento dos objetivos e metas fixados nos documentos estruturantes da escola.	,674

a. 1 components extracted. Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 33. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Item-Total Statistics					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P10.01- Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	11,82	7,654	,733	,596	,854
P10.02- Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.	11,95	7,522	,720	,599	,856
P10.03- Uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	12,40	7,845	,573	,397	,893
P10.04- Uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica.	11,93	7,314	,775	,607	,843
P10.05- Uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	12,04	7,346	,804	,651	,837

Coeficiente de fiabilidade para os cinco itens - Alpha de Cronbach = 0.884

Tabela 34. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,852
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	391,993
	df	10
	Sig.	,000

Tabela 35. Total da variância explicada dos fatores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,436	68,727	68,727	3,436	68,727	68,727
2	,680	13,592	82,319			
3	,323	6,468	88,786			
4	,302	6,041	94,827			
5	,259	5,173	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 26. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 10 do questionário dos indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais

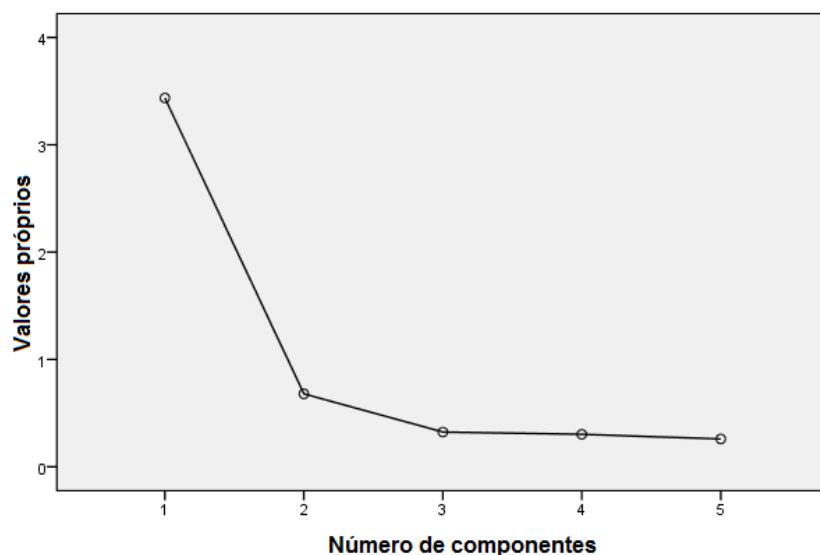


Tabela 36. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, na aprendizagem e promoção dos saberes profissionais. Matriz de componentes rodada

Component Matrix^a

	Component FOA1
P10.05- Uma observação de aulas baseada na articulação e ou reorganização de estratégias.	,887
P10.04- Uma observação de aulas com enfoque na relação pedagógica.	,864
P10-01- Uma observação de aulas com enfoque na dimensão científica e pedagógica.	,843
P10.02- Uma observação de aulas com enfoque na monitorização, autorregulação e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.	,836
P10.03- Uma observação de aulas assente na utilização dos recursos materiais disponíveis.	,703

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Tabela 39. Escala Alpha (α) - Análise de fiabilidade dos indicadores da Questão 8 do Questionário, relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Item-Total Statistics					
	Média da escala se o item for suprimido	Variância da escala se o item for suprimido	Correlação item-total corrigido	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se o item for suprimido
P10.06- Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.	25,42	50,274	,255	,199	,888
P10.07- Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	25,13	46,344	,548	,419	,873
P10.08- A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.	25,03	43,857	,665	,627	,865
P10.09- A existência de avaliadores externos com formação especializada em avaliação do desempenho ou em supervisão.	24,61	42,340	,740	,785	,860
P10.10- A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.	24,51	42,252	,777	,827	,857
P10.11- A existência de uma bolsa de avaliadores externos.	24,86	42,874	,694	,696	,863
P10.12- A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	25,46	44,733	,605	,687	,869
P10.13- A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	24,53	43,386	,626	,431	,868
P10.14- A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	24,11	47,145	,472	,261	,877
P10.15- A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5º escalão.	25,56	45,880	,539	,700	,874
P10.16- A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão.	25,15	43,701	,553	,420	,874

Coeficiente de fiabilidade para os onze itens - Alpha de Cronbach = 0.877

Tabela 40. KMO e teste de Bartlett aplicado aos indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,850
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	888,612
	df	55
	Sig.	,000

Tabela 41. Total da variância explicada dos fatores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,110	46,454	46,454	5,110	46,454	46,454	3,438	31,259	31,259
2	1,693	15,394	61,848	1,693	15,394	61,848	3,365	30,589	61,848
3	,866	7,873	69,722						
4	,833	7,574	77,295						
5	,682	6,199	83,494						
6	,503	4,571	88,065						
7	,461	4,195	92,260						
8	,332	3,014	95,274						
9	,239	2,171	97,444						
10	,167	1,521	98,966						
11	,114	1,034	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 28. Valores próprios vs. número de componentes principais (*scree plot*) - Questão 7 do questionário dos indicadores relacionados com o impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP)

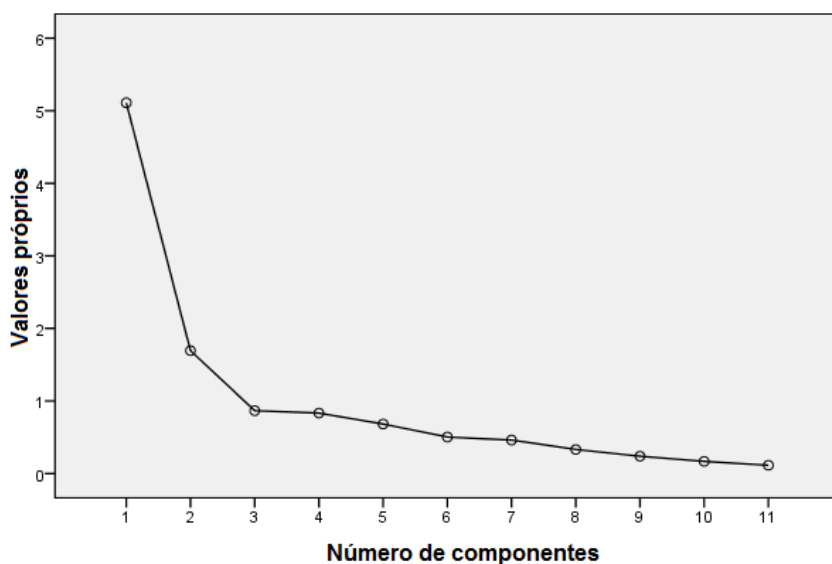


Tabela 42. Impacto da observação de aulas, enquanto técnica supervisiva, no desenvolvimento profissional do professor (DPP). Matriz de componentes rodada

Rotated Component Matrix^a		
	Component	
	FOA2	FOA3
P10.15- A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes do 5º escalão.	,848	
P10.12- A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	,800	
P10.16- A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes independentemente do escalão.	,744	
P10.07- Uma observação de aulas realizada em dois momentos distintos, em cada ciclo de avaliação.	,695	
P10.13- A obrigatoriedade da observação de aulas para todos os docentes que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	,604	
P10.14- A obrigatoriedade da observação de aulas para docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	,516	
P10.10- A existência de avaliadores externos com experiência profissional em supervisão pedagógica.		,837
P10.08- A responsabilização do avaliador externo pela observação de aulas.		,833
P10.11- A existência de uma bolsa de avaliadores externos.		,827
P10.09- A existência de avaliadores externos com formação especializada em		,820
P10.06- Uma observação de aulas realizada apenas no último ano do ciclo de avaliação do docente.		,570

a. Rotation converged in 3 iterations. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581