



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

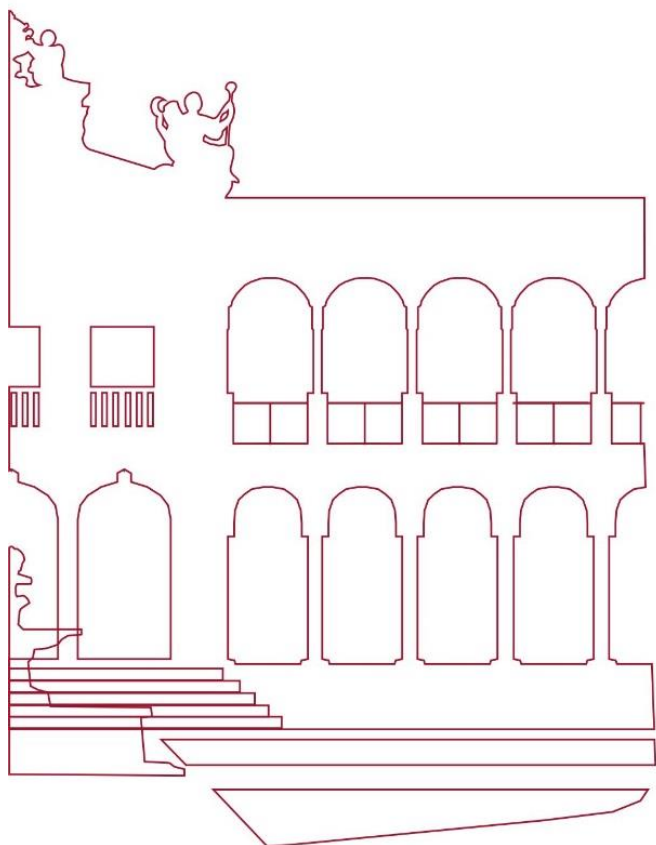
### **Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores**

Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz

Orientadoras: Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid  
Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

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

Évora, março de 2019







UNIVERSIDADE DE ÉVORA

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

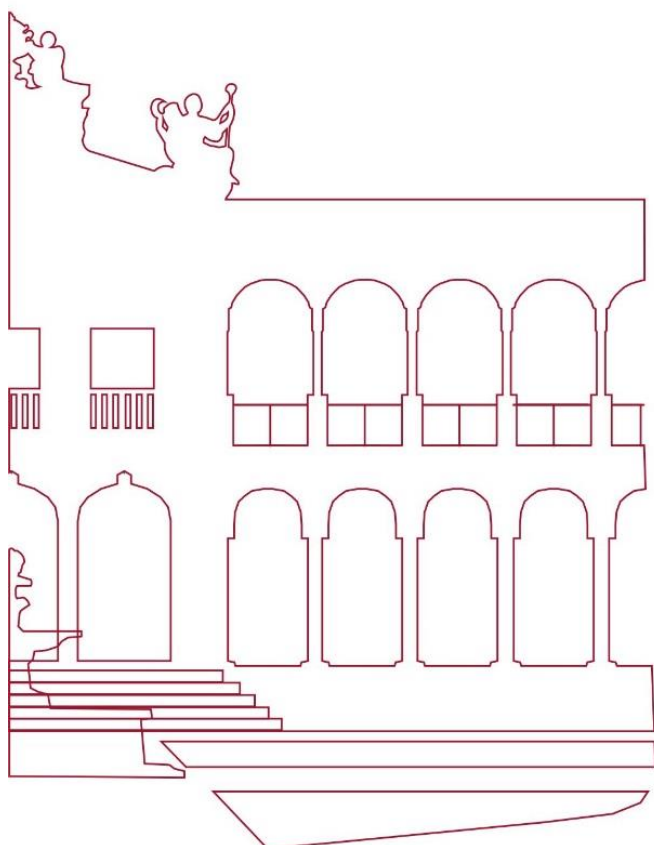
## **Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores**

Adelaide do Rosário Caetano Pinto Neto Vaz

Orientadoras: Professora Doutora Marília Pisco Castro Cid  
Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

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

Évora, março de 2019





*Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro (...)*

*Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.*

(Miguel Torga - 1962)



## AGRADECIMENTOS

O trabalho cuja edificação agora concluo não teria chegado ao fim se não fosse a preciosa colaboração prestada, direta ou indiretamente, por diversas pessoas e instituições de cujos valiosos contributos pude beneficiar. Assumindo o risco de incorrer em algum esquecimento injusto, cabe-me, contudo, aqui agradecer muito especialmente:

À Professora Doutora Marília Cid, por ter aceite prontamente a orientação desta tese, em colaboração com a Professora Doutora Ângela Rodrigues, dando continuidade ao trabalho do Professor Doutor António Neto, assim como pela sua disponibilidade, pelo seu rigor crítico e pelas suas pertinentes observações e sugestões.

À Professora Doutora Ângela Rodrigues, endereço o meu profundo agradecimento pela competente orientação desta tese, pelas linhas definidoras da ação, pela perspetivação de possíveis rumos, pela sua permanente disponibilidade, pelas suas pertinentes observações, sugestões, críticas, conselhos e rigor imprescindível à investigação, pelo benefício da sua vasta sabedoria, pelo estímulo e encorajamento constantes, pelas suas sábias e inspiradoras palavras, como também pela confiança que sempre depositou em mim, e ainda pelo seu espírito bem disposto que tão agradável tornou cada conversa.

Ao Professor Doutor António Neto que, mesmo já não estando fisicamente presente, comigo iniciou esta jornada e me ajudou a definir rumos. Expresso a minha profunda gratidão pela elevada proficiência com que sempre me orientou, pelos preciosos saberes que me transmitiu, pela pertinência das suas observações e sugestões, pela disponibilidade com que sempre me atendeu, pelo constante encorajamento que me dedicou e pelo notável e singular humanismo que sempre manifestou em todos os momentos, como também por uma certa visão poética do mundo, que possibilitou trabalhar a realidade educativa à luz de várias perspetivas. Hoje, como, outrora, continua a ser modelo de força, de coragem, de persistência e fonte de inspiração.

A todos os docentes deste Curso de Doutoramento em Ciências da Educação pelos conhecimentos que me transmitiram e que ajudaram a erigir esta investigação.

Ao Dr. Manuel Borrões, que me abriu o mundo da análise de dados, dando-me um apoio inestimável no tratamento estatístico.

Aos professores que constituíram o painel de especialistas e amigos críticos que contribuíram com proficiência e rigor para a conceção do questionário.

Ao Diretor da Escola Secundária Severim de Faria, Dr. Carlos Percheiro, pela colaboração prestada na recolha de informações pertinentes relativas à população alvo da investigação.

Aos professores que prontamente aceitaram participar na entrevista em *focus group*, mostrando disponibilidade, interesse e empenho, em colaborar neste trabalho.

Aos órgãos de gestão, em especial aos diretores, das escolas que participaram no estudo principal e aos que participaram no estudo piloto, pela autorização concedida para aplicação do questionário e do pré-questionário, respetivamente, e pela colaboração que prestaram no sentido de promover a sua aplicação.

Aos professores que responderam ao questionário, pela total disponibilidade, empenho e colaboração que dispensaram.

Aos professores que responderam no pré-questionário no sentido de o testar e afinar, pela sua disponibilidade e empenho.

À Universidade de Évora por me ter acolhido de novo com simpatia e afeto em mais uma *caminhada*.

Ao André Teixeira, à Gabriela Neto Vaz, ao José Pratas e à Sónia Costa pela disponibilidade para me ajudarem na conformação do texto e a solucionar os problemas informáticos.

Ao António Manuel, pelo inestimável apoio e estímulo que sempre me disponibilizou, nos bons e nos maus momentos, mostrando-me que com perseverança e determinação é possível concretizar os nossos sonhos.

À minha família, em especial aos meus pais, irmã e sobrinho que sempre estiveram disponíveis para me escutar e para partilhar todos os momentos, devolvendo-me afeto, apoio, incentivo e força para levar a cabo esta investigação.

E, por fim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desta investigação.







---




## RESUMO

A presente investigação surgiu num contexto marcado pela grande visibilidade que a avaliação do desempenho docente ganhou, na última década e um pouco por todo o mundo, como uma exigência dos sistemas educativos, dos professores e respetivas organizações profissionais, mas também pela pressão social. Ela emergiu articulada mais com a racionalização e gestão dos recursos do sistema educativo e legitimada pela necessária promoção da qualidade do ensino, do que por necessidade percebida ou por desejo de desenvolvimento profissional dos professores.

Pretendemos conhecer as perspetivas de professores focando-nos na desocultação dos sentidos e dos desafios que os mesmos associam à avaliação do desempenho docente em termos do seu impacto na melhoria da sua atividade, por um lado, e do serviço educativo que prestam à escola e à sociedade, por outro.

No estudo empírico, trabalhámos com 653 professores, de escolas secundárias do Alentejo e recorreremos a uma abordagem de natureza quantitativa, tendo utilizado como técnica fundamental de recolha de dados o inquérito por questionário.

Os dados recolhidos apontaram para um posicionamento desfavorável sobre a possibilidade de a avaliação do desempenho docente ter efeito transformador da prática dos professores de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos ou contribuir para o desenvolvimento profissional docente. O parecer foi favorável no que respeita à aceitação da presença de avaliadores externos e internos como garantia de justiça e imparcialidade, bem como o desejo de ter avaliadores da mesma área científica do professor avaliado, com reconhecida experiência e competência profissional e com formação específica em supervisão ou avaliação. Os dados apontaram ainda para a desvalorização da participação de parceiros da comunidade educativa no processo avaliativo. Na perspetiva dos docentes inquiridos a autoavaliação emerge como o principal instrumento de recolha de dados, deixando a observação de aulas apenas para casos especiais, e é valorizada a competência científica na área de ensino, como principal atributo do bom professor.



---

Sugerem-se, por fim, recomendações para a reconceptualização do modelo de avaliação do desempenho docente, identificando e eliminando os fatores conflitantes, visando um modelo mais adaptado à realidade da profissão docente.

**Palavras-chave**

Avaliação do Desempenho Docente; Modelo de Avaliação do Desempenho Docente; Desenvolvimento Profissional; Perfil do Bom Professor.


## **ABSTRACT**

The evaluation of teaching performance has come to the fore all over the world over the last ten years as a requirement for the organisation of education systems, for teachers and for the teaching profession in general, as well as pressure for such being exerted by society at large. The topic in question is closely linked to the issue of the rationalisation and management of educational system resources, being legitimised principally by the requirement for ensuring quality in terms of teaching standards, rather than a perceived need or the desire for professional development of teachers.

We sought to gain a knowledge of the opinions of teachers by attempting to find out the meanings and challenges they associate with the evaluation of teaching performance in terms of its impact firstly on the improvement of teaching and secondly on raising standards of the educational services provided to schools and society as a whole.

The subjects of this empirical study were 653 teachers working at secondary schools in the Alentejo region. A quantitative approach was adopted and the principal method for data collection was the use of a questionnaire survey.

An analysis of the data pointed to an overall unfavourable reaction among teachers to the suggestion that the evaluation of teacher performance has a transforming effect on teaching practice with the aim of improving student learning or providing a contribution to the professional development of teachers. In contrast, teachers welcomed the idea of external and internal assessors who could provide a guarantee of fairness and impartiality, while they also expressed the opinion that such individuals should be drawn from the same academic field as the teacher being evaluated and possess a fund of recognised experience and professional competence, having undergone specific training in supervision or evaluation. The results of the survey also highlighted teachers' negative view of the participation of other actors in the educational community in the evaluation process. From the point of view of the teachers surveyed, self-assessment is cited as the main instrument for data collection, with the observation of classes



---

recommended only in special cases, while academic competence in the field of education is valued as the main attribute of a good teacher.

Finally, we make recommendations for the reconceptualisation of the model of teacher performance evaluation, identifying and eliminating the conflicting factors involved, while aiming to produce a new model which is able to meet the needs of the teaching profession in its current state.

### **Keywords**

Teacher Performance Evaluation; Model of Teacher Performance Evaluation; Professional Development; Profile of the Good Teacher.

---

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>13</b>
1. A Avaliação do Desempenho Docente no Contexto Geral da Avaliação em Educação	15
2. Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente: Melhoria e/ou Controlo	30
2.1. Necessidade de Melhorar o Ensino	33
2.1.1. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional do professor	33
2.1.2. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento da escola	39
2.2. Necessidade de Prestar Contas do Ensino e seus Resultados	41
2.2.1. A avaliação do desempenho docente e a garantia da qualidade do ensino	41
2.2.2. A avaliação do desempenho docente e o conceito de bom professor	46
3. Modelos de Avaliação do Desempenho Docente	61
4. Avaliação do Desempenho Docente: Do Diagnóstico à Supervisão	69
4.1. Conceito de Supervisão e de Supervisão Pedagógica	71
4.2. Modelos de Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho	80
4.3. Estratégias de Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho	92
4.3.1. Observação, análise e reflexão sobre a prática pedagógica	92
4.3.2. O <i>feedback</i> enquanto processo de avaliação reguladora	96
<b>CAPÍTULO 2. TENDÊNCIAS ATUAIS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E ENQUADRAMENTO NORMATIVO</b>	<b>101</b>
1. Tendências Internacionais na Avaliação do Desempenho Docente	103
1.1. A Avaliação do Desempenho Docente Noutros Países	110
1.1.1. Finlândia	124
1.1.2. Inglaterra	126

1.1.3. Chile	127
1.1.4. Estado Americano do <i>Tennessee</i> .	132
2. A Avaliação do Desempenho Docente no caso Português	134
2.1. Antecedentes ao Estatuto da Carreira Docente de 1986	134
2.2. Evolução da Avaliação do Desempenho Docente no Estatuto da Carreira Docente	138
2.3. Quadro Normativo Atual	176
<b>CAPÍTULO 3. DESAFIOS DA E PARA A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE</b>	<b>211</b>
1. Que Profissionalidade Docente?	213
1.1. Identidade Profissional	219
1.2. Conhecimentos e Competências Profissionais	223
2. Que Formação ao Longo da Vida para os Professores?	227
<b>PARTE II- PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	<b>235</b>
<b>CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>237</b>
1. Opções Epistemológicas e Metodológicas	239
1.1. Orientações Paradigmáticas e Metodológicas	239
1.2. Problemática e Questão de Investigação	240
1.3. Objetivos da Investigação	241
2. Inquérito por Questionário	242
2.1. Desenho e Desenvolvimento do Questionário	244
2.1.1. Definição do conteúdo e da forma do questionário	245
2.1.2. Estudo piloto	253
2.1.2.1. Validação do questionário	254
2.1.2.2. Aplicação do questionário preliminar	257
2.1.3. Questionário definitivo	261
2.1.3.1. Elaboração do questionário definitivo	261
2.1.3.2. Análise e aprovação do questionário pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)	268
2.2. Aplicação do Questionário Definitivo e População de Inquiridos	268
2.2.1. Aplicação do questionário	268
2.2.2. População alvo e caracterização dos respondentes	269
2.2.2.1. Ficha técnica do estudo	273



---

2.2.2.2. Caracterização dos respondentes: análise descritiva das variáveis de caracterização	273
2.3. Procedimentos de Análise dos Dados	281
3. Ética na Investigação	284
<b>CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>287</b>
1. Considerações Preliminares	289
2. Perspetivas dos Professores Inquiridos sobre a Avaliação do Desempenho Docente	290
2.1. Dimensões Gerais da Avaliação do Desempenho – Perspetivas dos Professores Inquiridos por Componente	290
2.1.1. Desafios da avaliação do desempenho docente	292
2.1.1.1. Desafios da avaliação do desempenho docente – resultados globais	292
2.1.1.2. Desafios da avaliação do desempenho docente – resultados agregados	294
2.1.1.3. Desafios da avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas	299
2.1.1.4. Desafios da avaliação do desempenho docente – diferenças significativas	301
2.1.1.5. Desafios da avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados	328
2.1.2. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	330
2.1.2.1. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – resultados globais	330
2.1.2.2. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – resultados agregados	332
2.1.2.3. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas	335
2.1.2.4. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – diferenças significativas	336
2.1.2.5. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados	356



---

2.1.3. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	357
2.1.3.1. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – resultados globais	357
2.1.3.2. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – resultados agregados	359
2.1.3.3. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas	362
2.1.3.4. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – diferenças significativas	363
2.1.3.5. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados	381
2.1.4. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	382
2.1.4.1. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – resultados globais	382
2.1.4.2. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – resultados agregados	383
2.1.4.3. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – contributo das respostas abertas	385
2.1.4.4. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – diferenças significativas	385
2.1.4.5. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – síntese dos resultados	393
2.1.5. Apreciação global do processo de avaliação do desempenho docente	394
2.1.5.1. Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente	396
2.1.5.2. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente	406
2.1.5.3. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – resultados globais	414
2.1.5.4. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – resultados agregados	415
2.1.5.5. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas	416

---

2.1.5.6. Aspectos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – diferenças significativas	417
2.1.5.7. Aspectos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados	421
2.2. Duas Dimensões Específicas da Avaliação do Desempenho Docente – A Observação de Aulas e o Perfil Profissional do Bom Professor	422
2.2.1. Observação de aulas	422
2.2.1.1. Observação de aulas – resultados globais	422
2.2.1.2. Observação de aulas – resultados agregados	425
2.2.1.3. Observação de aulas – contributo das respostas abertas	426
2.2.1.4. Observação de aulas – diferenças significativas	427
2.2.1.5. Observação de aulas – síntese dos resultados	447
2.2.2. O Perfil profissional do bom professor	448
2.2.2.1. O Perfil profissional do bom professor – contributo das respostas abertas	451
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>453</b>
1. Considerações Preliminares	455
2. Discussão dos Resultados à Luz dos Objetivos da Investigação	455
<b>SÍNTESES CONCLUSIVAS</b>	<b>511</b>
1. Sínteses Conclusivas	513
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>527</b>
1. Considerações Preliminares	529
2. Limitações do Estudo	529
3. Implicações Pedagógicas	530
4. Contributos para futuras investigações	532
5. A terminar	534
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>537</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS</b>	<b>575</b>



---



## **ABREVIATURAS E ESPECIFICAÇÕES DOS ELEMENTOS DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Art.º:	Artigo
Art.ºs:	Artigos
Cit.:	Citado
Coord.:	Coordenação
Ed.:	Editor
Eds.:	Editores
et al.:	Quando mais de três autores partilham a responsabilidade de uma obra
Ibidem	Repetição da mesma referência
n.º:	Número
n.ºs:	Números
Org.:	Organizador
Orgs.:	Organizadores
p.:	Página
pp.:	Páginas
s.d.:	Data de edição desconhecida
s.n.:	Editor desconhecido
Vol.:	Volume
vs.:	Versus
2008a:	Referência a mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano
2008b:	
(...):	Toda a informação da fonte que esteja omissa figura entre parênteses



---



## SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACP:	Análise de Componentes Principais
ADD:	Avaliação do Desempenho Docente
AEE:	Avaliação Externa das Escolas
AERA:	<i>American Educational Research Association</i>
ANOVA:	<i>Analysis of Variance</i>
APA:	<i>American Psychological Association</i>
BERA:	<i>British Educational Research Association</i>
CAP:	Comissão Administrativa Provisória
CCAD:	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CCAP:	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CEE	Comunidade Económica Europeia
CIEB:	<i>Center on International Education Benchmarking</i>
CNPD:	Comissão Nacional de Proteção de Dados
CP:	Conselho Pedagógico
DGAE:	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE:	Direção Geral de Educação
DGEEC:	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC:	Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DGRHE:	Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação
DN:	Diário de Notícias
DRE:	Direção Regional de Educação
DREALentejo:	Direção Regional de Educação do Alentejo
ECD:	Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário
EE:	Encarregados de Educação
EUA:	Estados Unidos da América
FNE:	Federação Nacional de Educação
FENPROF:	Federação Nacional de Professores

---

GEPE:	Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação
IGEC:	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
ISCED:	<i>International Standard Classification of Education</i>
LBSE:	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME:	Ministério da Educação
MEC:	Ministério da Educação e Ciência
MIME	Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
NCME:	<i>National Council on Measurement in Education</i>
NCTM:	National Council of Teachers of Mathematics
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA:	Plano Anual de Atividades
PPA:	Plano Plurianual de Atividades
PCT:	Projeto Curricular de Turma
PE:	Projeto Educativo
PEE/A:	Projeto Educativo da Escola/Agrupamento
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
RI:	Regulamento Interno
SADD:	Secção de Avaliação do Desempenho Docente (no Conselho Pedagógico)
SIADAP:	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
SPCE:	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
STPCD:	<i>School Teacher's Pay and Conditions Document</i>
TALIS:	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TDA:	<i>Teacher Development Agency</i>
TVAAS	<i>Tennessee Value-Added Assessment System</i>
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceito de avaliação (Adaptado de Sanches, 2008)	23
Figura 2. Evolução do conceito de avaliação	24
Figura 3. Supervisão (Baseado em Alarcão & Canha, 2013, p. 20)	74
Figura 4. Quatro papéis numa experiência supervisiva (Baseado em Guerreiro, 2011, p. 34)	77
Figura 5. Conceção e práticas de supervisão (Baseado em Alarcão & Roldão, 2009, p. 53)	78
Figura 6. Fases do ciclo da supervisão clínica (Baseado em Alarcão & Tavares, 2013, p. 26)	83
Figura 7. Posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional (Baseado em Guerreiro, 2011, p. 33)	87
Figura 8. Domínios e critérios do <i>Marco para la Buena Enseñanza</i> (Baseado em Avalos, 2010, p. 53)	129
Figura 9. Etapas de validação do questionário	256
Figura 10. Distribuição dos respondentes por distrito	271
Figura 11. Distribuição dos respondentes por localidade	272
Figura 12. Distribuição dos respondentes por sexo	274
Figura 13. Distribuição dos respondentes por faixa etária	274
Figura 14. Distribuição dos respondentes por tempo de serviço	275
Figura 15. Distribuição dos respondentes por grupo de recrutamento	276
Figura 16. Distribuição dos respondentes por habilitações académicas	277
Figura 17. Distribuição dos respondentes por situação profissional	278
Figura 18. Distribuição dos respondentes por nível de ensino	278
Figura 19. Distribuição dos respondentes avaliados por aulas observadas	279
Figura 20. Distribuição dos respondentes avaliados com funções de avaliador	280
Figura 21. Distribuição dos respondentes avaliadores que observaram aulas	280
Figura 22. Média das respostas na globalidade da componente <i>Desafios da Avaliação do Desempenho Docente</i> por idade	307
Figura 23. Média das respostas na globalidade da componente <i>Desafios da Avaliação do Desempenho Docente</i> por tempo de serviço	313

---

Figura 24. Média das respostas na globalidade da componente <i>Desafios da Avaliação do Desempenho Docente</i> por habilitações académicas	317
Figura 25. Média das respostas na globalidade da componente <i>Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente</i> por idade	340
Figura 26. Média das respostas na globalidade da componente <i>Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente</i> por tempo de serviço	343
Figura 27. Média das respostas na globalidade da componente <i>Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente</i> por habilitações académicas	345
Figura 28. Média das respostas na globalidade da componente <i>Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente</i> por situação profissional	347
Figura 29. Média das respostas na globalidade da componente <i>Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente</i> por tempo de serviço	368
Figura 30. Média das respostas na globalidade da componente <i>Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente</i> por habilitações académicas	374
Figura 31. Média das respostas na globalidade da componente <i>Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente</i> por situação profissional	377
Figura 32. Média das respostas na globalidade da componente <i>Outros Intervenientes que deverão fazer parte do Processo Avaliativo</i> por tempo de serviço	389
Figura 33. Média das respostas na globalidade da componente <i>Outros Intervenientes que deverão fazer parte do Processo Avaliativo</i> por habilitações académicas	391
Figura 34. Média das respostas na globalidade da componente <i>Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente</i> por situação profissional	420

---

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Contrastes entre a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional (Baseado em Ponte, 1998)	34
Quadro 2. Padrões de Desempenho Docente Nacionais	51
Quadro 3. Referencial de Competências para os Professores das Escolas Primárias e Secundárias de Ontário (Baseado em Tardif & Faucher, 2010, p. 41)	52
Quadro 4. Quadro-síntese de Modelos de Avaliação do Desempenho (Baseado em Sanches, 2008, p. 174)	66
Quadro 5. Cenários de Supervisão (Baseado em Alarcão & Tavares, 2013)	82
Quadro 6. Valoração dos Instrumentos de Avaliação do Marco para la Buena Enseñanza (Baseado em Beca, 2007, p. 37)	130
Quadro 7. Comparação entre os Objetivos da Avaliação do Desempenho Docente constantes do Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	162
Quadro 8. Ponderações Atribuídas às Dimensões, Componentes e Parâmetros	184
Quadro 9. Número Máximo de Menções de Excelente e de Muito Bom a Atribuir em Função do Número de Classificações Obtidas na Avaliação Externa das Escolas	203
Quadro 10. Número Máximo de Menções de Excelente e de Muito Bom a Atribuir em Função do Número de Classificações Obtidas no 1.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas	204
Quadro 11. Metáforas do Professor (Baseado em Imbernón, 1994; Tom, 1985, citados por Rodrigues, 2006)	216
Quadro 12. Matriz de Investigação	246
Quadro 13. Resumo do Guião da Entrevista, em Focus Group, a Professores	251
Quadro 14. Matriz do Questionário Reformulada	259
Quadro 15. População Alvo de Professores Inquiridos	271
Quadro 16. Questionários Distribuídos e Percentagem de Retorno	271
Quadro 17. Ficha Técnica do Estudo	273



---

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Matriz de Fatores Rodados	290
Tabela 2. Matriz de Transformação de Componente	291
Tabela 3. Componentes Resultantes da Análise Fatorial	291
Tabela 4. Desafios da Avaliação do Desempenho – Resultados Globais	292
Tabela 5. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais: Itens com Valor Superior a 20% das Opiniões “não concordo mesmo nada”	294
Tabela 6. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados	295
Tabela 7. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos	296
Tabela 8. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) para mais de Metade dos Inquiridos	298
Tabela 9. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo	302
Tabela 10. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo	302
Tabela 11. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Idade	304
Tabela 12. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade	305
Tabela 13. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço	308
Tabela 14. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da variável Tempo de Serviço	309
Tabela 15. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas	314

---

Tabela 16. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas	315
Tabela 17. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas com Valores Agregados	316
Tabela 18. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	318
Tabela 19. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	318
Tabela 20. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	320
Tabela 21. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	322
Tabela 22. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e Maioritariamente Menos Favoráveis (1+2) da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	324
Tabela 23. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e Maioritariamente Mais Favoráveis (3+4) da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	325
Tabela 24. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e com os Valores Maioritários em Campos Opostos da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	326
Tabela 25. Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente	327
Tabela 26. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais	330

---

Tabela 27. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados	332
Tabela 28. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) acima de 75% (3/4)	333
Tabela 29. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos	334
Tabela 30. Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens com resposta modal nos pontos intermédios da escala (2+3)	334
Tabela 31. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo	337
Tabela 32. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo	337
Tabela 33. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Idade	339
Tabela 34. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade	339
Tabela 35. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço	341
Tabela 36. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço	341
Tabela 37. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas	344
Tabela 38. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas	344
Tabela 39. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional	346

---

Tabela 40. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional	346
Tabela 41. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	348
Tabela 42. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	348
Tabela 43. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	349
Tabela 44. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	349
Tabela 45. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente	351
Tabela 46. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas	351
Tabela 47. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas	352
Tabela 48. Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente	355
Tabela 49. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais	358
Tabela 50. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados	359



---

Tabela 51. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) para mais de Metade dos Inquiridos	360
Tabela 52. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos	361
Tabela 53. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo	364
Tabela 54. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo	364
Tabela 55. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço	366
Tabela 56. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço	366
Tabela 57. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas	369
Tabela 58. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas	370
Tabela 59. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional	375
Tabela 60. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional	375
Tabela 61. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	378

---

Tabela 62. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	378
Tabela 63. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	379
Tabela 64. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente –Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	379
Tabela 65. Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente –Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente	380
Tabela 66. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Globais	383
Tabela 67. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Agregados	384
Tabela 68. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos	384
Tabela 69. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Sexo	386
Tabela 70. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo	386
Tabela 71. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Variável Sexo: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade Componente	387
Tabela 72. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço	387
Tabela 73. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço	388

---

Tabela 74. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Acadêmicas	389
Tabela 75. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Acadêmicas	390
Tabela 76. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	391
Tabela 77. Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	392
Tabela 78. Frequência de resposta às questões 1, 2 e 3 da Parte IV do Questionário	395
Tabela 79. Aspectos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Internos	396
Tabela 80. Aspectos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Externos	399
Tabela 81. Aspectos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados dos Quadros	401
Tabela 82. Aspectos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados Contratados	403
Tabela 83. Aspectos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente: Perspetivas de Avaliadores Internos vs. Avaliados dos Quadros – Síntese	405
Tabela 84. Aspectos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Internos	407

---

Tabela 85. Aspectos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Externos	409
Tabela 86. Aspectos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados dos Quadros	410
Tabela 87. Aspectos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados Contratados	412
Tabela 88. Aspectos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente: Perspetivas de Avaliadores Internos <i>vs.</i> Avaliados dos Quadros – Síntese	413
Tabela 89. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais	415
Tabela 90. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados	415
Tabela 91. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Sexo	418
Tabela 92. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo	418
Tabela 93. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional	419
Tabela 94. Aspectos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional	419
Tabela 95. Observação de Aulas – Resultados Globais	423
Tabela 96. Observação de Aulas – Resultados Agregados	425
Tabela 97. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Idade	428
Tabela 98. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade	428
Tabela 99. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço	432

---

Tabela 100. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço	432
Tabela 101. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas	436
Tabela 102. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas	437
Tabela 103. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional	438
Tabela 104. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional	439
Tabela 105. Observação de Aulas – Item com Diferenças Significativas na Variável Níveis de Ensino	441
Tabela 106. Observação de Aulas – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Níveis de Ensino	441
Tabela 107. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	442
Tabela 108. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas	443
Tabela 109. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	444
Tabela 110. Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados	444
Tabela 111. Atributos do Perfil de um Bom Professor – por Ordem Decrescente de Frequência de Resposta	449
Tabela 112. Atributos de um Bom Professor por Ordem de grau de Importância Atribuída	450



---



## **ÍNDICE DE ANEXOS (Volume 2)**

- Anexo I. Identificação dos estabelecimentos de ensino do Alentejo
- Anexo II. Dados de acesso ao Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
- Anexo III. Registo do questionário no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
- Anexo IV. Aprovação do questionário e alterações sugeridas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação





---



## ÍNDICE DE APÊNDICES (Volume 2)

- Apêndice I. Guião da entrevista em *focus group*
- Apêndice II. Transcrição da entrevista
- Apêndice III. Matriz do questionário de investigação – Primeira versão
- Apêndice IV. Questionário de investigação – Primeira versão
- Apêndice V. Contacto com os especialistas para apresentação do questionário de investigação
- Apêndice VI. Guião para análise e avaliação do questionário de investigação pelo especialista
- Apêndice VII. Matriz do questionário de investigação – Segunda versão
- Apêndice VIII. Questionário de investigação – Segunda versão
- Apêndice IX. Contacto com os amigos crítico
- Apêndice X. Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino para a realização do estudo piloto
- Apêndice XI. Guião para os comentários do estudo piloto
- Apêndice XII. Pedido para aprovação e aplicação do inquérito ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Nota metodológica
- Apêndice XIII. Matriz do questionário de investigação – Versão definitiva
- Apêndice XIV. Questionário de investigação – Versão definitiva
- Apêndice XV. Identificação dos estabelecimentos de ensino do Alentejo participantes no estudo
- Apêndice XVI. Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino do Alentejo para a aplicação do questionário
- Apêndice XVII. Resultados do teste do Qui-Quadrado para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas
- Apêndice XVIII. Resultados do teste t de Student para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas
- Apêndice XIX. Resultados da análise da variância (ANOVA) para identificação de diferenças significativas relativas a variáveis biográficas



*Qualquer que seja o domínio de atividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados.*

(De Ketele, 2010, p.13)



# **INTRODUÇÃO**



## 1. Introdução

Num contexto de rápidas e profundas alterações a nível social, político e económico, em que a preocupação dos governantes e dos organismos internacionais com a eficácia dos sistemas educativos se tem vindo a acentuar, levando a que as políticas e as práticas educativas sejam alvo de avaliação permanente, compreende-se que a avaliação do desempenho docente tenha ganho, ela própria, grande visibilidade. Justificada com a finalidade de proporcionar aos professores um adequado desenvolvimento profissional e de fomentar a qualidade do ensino por eles ministrado, visando contribuir para a qualidade da escola e da educação, a avaliação do desempenho docente emergiu, na última década e um pouco por todo o mundo, como uma exigência dos sistemas educativos, dos professores e respetivas organizações profissionais, mas também pela pressão social.

Com efeito, a escola não pode alhear-se da constante evolução social, tecnológica e científica da sociedade. Bem ao contrário, terá de se antecipar à mudança, sob pena de caminhar para o seu próprio insucesso, deixando por cumprir a função que a sociedade lhe confere – *preparar os jovens de hoje para virem a enfrentar os desafios do amanhã* – e que é, afinal, o grande objetivo de uma educação que se pretende de qualidade.

A escola tem, para isso, e cada vez mais, de se revelar como uma organização aprendente e autorreflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afetivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos, particularmente dos seus professores, influenciando positivamente o contexto social envolvente com a qualidade que confere ao serviço educativo que presta e com a adequação da sua oferta formativa.

Isso pressupõe professores de qualidade, competentes, eles próprios também criativos e reflexivos, já que a qualidade do desempenho docente é condição fundamental para uma educação de qualidade. A qualidade constitui, pois, uma preocupação primordial dos sistemas educativos. No entanto, o termo qualidade, há que o reconhecer, pode adquirir tantos significados quantos são aqueles que o utilizam e os contextos em que o fazem. Se não for definido um referencial que permita explicitar critérios de qualidade, esta poderá tornar-se num *slogan* equívoco ou ambíguo. Se remetermos esse referencial para

tomadas de posição de natureza tão diversa, como filosófica, epistemológica, científica e técnica é difícil encontrar referenciais que sejam consensuais (Estrela, 2015a).

Com a implementação de sucessivas reformas educativas e reorganizações curriculares, em Portugal, exige-se dos professores uma intervenção cada vez mais diversificada e qualificada. Como tal, parece crescer a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente por parte de investigadores, de decisores políticos e dos próprios professores, como instrumento para promover a melhoria da qualidade da educação e, consequentemente, do ensino, da aprendizagem e da escola.

Neste sentido, a avaliação do desempenho docente afigura-se como um conceito emergente da política educativa atual (nacional e internacional), que visa potenciar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com vista ao aprofundamento da qualidade destes profissionais e à melhoria do ensino, dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos e em sentido lato, da qualidade do serviço educativo prestado pela escola.

Como salienta Pacheco (2009) a avaliação do desempenho docente tornou-se “uma necessidade institucional, profissional e pessoal” (p. 47), mas não pode ser entendida como a solução para todos os problemas que afetam o ensino, principalmente se não se problematizarem, tal como sugere Flores (2010), os seus princípios, fins, procedimentos e efeitos.

Sendo a avaliação do desempenho docente considerada relevante para melhorar o ensino e o desempenho da escola não é sem debate e resistências que ela se insere na prática escolar – em todos os sistemas onde se introduz.

A cultura tradicional da escola – que tem muito peso – não sujeitava as práticas dos professores a dispositivos formais de avaliação e a sua progressão na carreira não dependia de quaisquer práticas avaliativas.

Em Portugal, a última década foi palco da manifestação de duas posições aparentemente (irre)conciliáveis: de um lado, a necessidade de promover uma dimensão avaliativa, com finalidades que ultrapassam claramente uma perspetiva pedagógica de formação, situando-a no terreno da administração, através da aplicação de um modelo de avaliação do desempenho docente; do outro lado, a necessidade de incrementar na prática profissional uma dimensão avaliativa (de reflexão, análise, questionamento, crítica e monitorização) em que a finalidade essencial é a perspetiva pedagógica de formação.



A política de avaliação que, nestes últimos anos, tem vindo a ser implementada em Portugal tem sofrido sucessivas alterações, devido à grande insatisfação que tem gerado, tendo sido amplamente contestada quer pelas organizações sindicais, quer pelos próprios professores, não só por a considerarem demasiado burocrática, como também por terem dúvidas sobre a sua exequibilidade, equidade e interesse para a promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do serviço educativo.

Vivemos esse período de contestação, de indignação, de descontentamento e tentámos compreendê-lo – pelas próprias funções que então desempenhávamos a nível do estágio pedagógico e depois de algumas décadas de experiência na orientação de professores estagiários e respetiva avaliação, constatamos que muitas são as opiniões e os fundamentos invocados para as justificar entre os professores.

Foi neste quadro que considerámos pertinente a realização do presente estudo, tendo em vista investigar como é que a avaliação do desempenho docente poderá, na perspetiva de professores, contribuir, por um lado, para a sua valorização e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, por outro, o que é que poderá trazer de relevante para a formação de professores, a qual tem sido tantas vezes acusada de ineficaz e tantas vezes remodelada, sem que se saiba com rigor quais as suas falhas, os seus sucessos, as suas necessidades de desenvolvimento ou de mudança.

Além do aspeto profissional, a pertinência do estudo revelou-se também no entendimento da avaliação como uma necessidade organizacional, *leitmotiv* para a eficiência e qualidade da escola. Com efeito, os professores são atores fundamentais na escola enquanto “comunidade reflexiva e aprendente”.

Mas, o estudo adquire também relevância em termos da própria investigação educacional. Uma vez que estamos perante um novo quadro de avaliação do desempenho docente, os dados recolhidos, enraizados nas perceções dos principais atores no processo de avaliação, poderão dar informação, que facilite a tomada de decisão sobre os modelos e os procedimentos mais adequados para a eficácia da sua implementação.

Nos últimos anos tem vindo a crescer significativamente o número de estudos que, tanto a nível internacional, como, mais recentemente, a nível nacional, se têm debruçado sobre a avaliação do desempenho docente.

Compreende-se que a temática da avaliação do desempenho docente tenha atraído a atenção de muitos investigadores, não apenas por ser uma área até então pouco explorada, mas também devido ao impacto social que a avaliação do desempenho docente motivou na sociedade portuguesa, devido ao quadro de conflito entre os professores e a tutela, tornando-se urgente indagar as causas de tanta insatisfação e desalento e, também, tentar encontrar alguns caminhos que tornassem o processo avaliativo mais adaptado à realidade da profissão docente e mais profícuo.

Como tivemos ocasião de verificar a partir da revisão de literatura efetuada sobre o tema, no caso concreto do nosso país eram à data da implementação da avaliação do desempenho docente poucos os estudos realizados quer no domínio das perspetivas de professores sobre a avaliação do seu desempenho, quer em relação aos efeitos da avaliação do desempenho docente na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a sua relação com a melhoria do ensino, dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos, bem como do serviço educativo que prestam à escola.

No que referimos assentou a razão da escolha do tema central da investigação que nos propusemos levar a cabo e à qual se refere a presente tese, cujo título é, recordamos, o seguinte: *Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores*.

A questão de investigação emergiu da problemática investigativa plural antes explicitada, procurando-se, com o presente estudo, encontrar resposta para a questão de partida a seguir formulada:

- Quais as perceções de professores (avaliadores e avaliados) acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer, tendo em conta o seu possível contributo para a promoção da qualidade do serviço educativo e a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

A questão que enformou os nossos propósitos permitiu-nos trilhar um percurso mais linear, facilitando-nos a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

---

Tendo por base a problemática e a questão de partida antes configuradas, e visando determinar as perspetivas dos professores inquiridos relativamente ao modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer, bem como às qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor, delinearam-se os objetivos de investigação a seguir explicitados:

- Conhecer quais são os desafios da avaliação do desempenho docente.
- Averiguar quem devem ser os avaliadores a envolver na avaliação do desempenho docente e qual o perfil que devem revelar.
- Indagar quais os critérios e instrumentos que devem ser privilegiados na avaliação do desempenho docente.
- Perceber se outros intervenientes, para além dos avaliadores, deverão fazer parte do processo avaliativo.
- Identificar as dificuldades e os constrangimentos da avaliação do desempenho docente.
- Entender se a observação de aulas é uma estratégia supervisiva fundamental a incluir no âmbito da avaliação do desempenho docente.
- Identificar as qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor.
- Identificar os aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente.
- Identificar os aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente.
- Comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados acerca dos aspetos mais positivos e menos positivos da avaliação do desempenho docente.
- Derivar contributos tendentes ao desenvolvimento de um modelo de avaliação do desempenho docente mais adaptado à realidade da profissão docente, mais inovador e mais profícuo.

O que, em suma, de fundamental se esperava deste estudo era que dele pudessem ser derivados contributos capazes de assegurar uma avaliação do desempenho docente potenciadora de um ensino mais proficiente, mais criativo e mais refletido, condição

necessária para levar os alunos a aprenderem e a desenvolverem-se de forma mais efetiva.

A investigação encontra-se organizada, para além da introdução, em duas partes, uma dedicada à fundamentação teórica e normativa da avaliação do desempenho docente e outra focada na metodologia seguida e na conseqüente apresentação, interpretação e discussão dos dados recolhidos. Terminamos com um espaço de conclusões seguido das considerações finais, bem como das referências bibliográficas e legislativas. No último ponto deste trabalho surge um conjunto de anexos e apêndices complementares, que serão incluídos no Volume 2.

Construído a partir da revisão de literatura que serviu de suporte teórico, dividimos o enquadramento teórico e normativo em três capítulos. No primeiro procurámos situar a avaliação do desempenho docente entre a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores e a necessidade de satisfazer os interesses da política educativa. No segundo, integram-se e analisam-se as perspetivas atuais da avaliação do desempenho docente, em termos de investigação e de políticas educativas. Finalmente, no terceiro abordámos o que designamos por desafios da e para a avaliação do desempenho docente, especificando os domínios da profissionalidade docente e a sua relação com a avaliação do desempenho docente e desta com a formação contínua de professores.

A segunda parte divide-se também em três capítulos em que o primeiro remete para a explicitação e justificação da metodologia. O segundo capítulo inclui os resultados obtidos que são apresentados e interpretados. O terceiro capítulo integra a discussão dos resultados obtidos à luz dos objetivos da investigação.

Nas sínteses conclusivas são destacadas as conclusões mais significativas que nos pareceu legítimo retirar do estudo realizado.

Enunciam-se nas considerações finais algumas das limitações do estudo e apresentam-se as implicações pedagógicas e as reflexões que considerámos oportunas e pertinentes, mas que mais não são do que hipóteses provisórias e inacabadas. Apresentam-se, também, algumas sugestões de áreas de estudo a desenvolver posteriormente, tornadas pertinentes dada a natureza exploratória da presente investigação.

---

Nas referências bibliográficas<sup>1</sup> são apresentados todos os livros, artigos científicos, revistas e publicações *online*, consultados e referenciados que estiveram na base da consecução desta investigação. Nas referências legislativas são apresentados todos os normativos e suportes legislativos consultados e referenciados que estiveram na base da consecução desta investigação.

Incluem-se nos anexos os documentos fundamentais que estiveram subjacentes à conceção, recolha, análise e interpretação dos dados e nos apêndices os documentos produzidos pela investigadora e que serviram de suporte à concretização do estudo empírico, considerados excessivos para constarem do corpo do trabalho, mas que constituem um valioso complemento informativo e elucidativo.

---

<sup>1</sup> Na referenciação tomou-se por base as normas preconizadas pela *American Psychological Association* (vulgarmente conhecidas por normas APA).



# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**





## **CAPÍTULO 1**

# **A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS**



## 1. A Avaliação do Desempenho Docente no Contexto Geral da Avaliação em Educação

O mundo é hoje palco de profundas e rápidas mutações. Vivemos atualmente numa sociedade globalizada, multicultural, mais competitiva e mais exigente a todos os níveis, mas também mais aberta do ponto de vista económico e, simultaneamente, mais instável, mais insegura e menos previsível. Vivemos, hoje em dia, tempos de incerteza em campos diversos e que se refletem inevitavelmente na escola, impondo novos desafios à educação a nível mundial (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006).

O objetivo primordial é garantir que os sistemas educativos preparem os jovens de hoje para estarem habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes possibilitem viver plenamente neste tipo de sociedades, ou seja, que preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de comunicar facilmente na sua língua e, provavelmente, numa língua estrangeira, de saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, de selecionar informação, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades (Galvão *et al.*, 2006; Neto, 1998, 2008).

Requerem-se mudanças significativas na escola e, conseqüentemente, no desempenho dos professores, agentes de mudanças e também produto delas. Exige-se, atualmente, dos professores elevado grau de desenvolvimento, autonomia, criatividade, capacidade de reflexão e de intervenção na realidade educativa de uma nova escola localizada num contexto de uma nova sociedade. Como salientam Alves e Flores (2010) “o trabalho dos professores encerra, cada vez mais, dilemas e paradoxos, também eles reflexos dos desafios, problemas e mudanças, que se operam no sistema educativo (...)” (p. 8).

Neste contexto, emerge a necessidade de um novo paradigma de escola, o qual, como refere Nóvoa (1999a, 1999b), pretende “trazer outra vez os professores para o retrato (...) colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos” (p. 11). Uma das dimensões desse novo paradigma diz respeito à avaliação. “A avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as

sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino” (Fernandes, 2008d, p. 5).

O conceito de avaliação é um dos conceitos que mais alargou o seu âmbito de aplicação, estendendo-se hoje praticamente a toda a atividade humana (Fernandes, 1997). O ato de avaliar, ainda que presente em todos os domínios da atividade humana, de modo formal ou informal, pois como refere Sousa (2006) “vivemos num mundo em que aquilo que fazemos é objeto de avaliação por nós próprios e pelos outros” (p. 158), assume maior acuidade na área da educação. Na área educacional, deixou de estar dominada pelo paradigma psicométrico e circunscrita às questões de medição, dos testes e exames, para passar a ocupar-se de todo o universo escolar: à avaliação dos alunos e da eficácia do ensino veio acrescentar-se a avaliação do desempenho dos professores, das instituições escolares, dos currículos e dos próprios sistemas educativos (Fernandes, 1997; Stufflebeam, 1990).

Avalia-se não só para classificar (certificar, seriar, selecionar, aferir, medir...) mas também para melhorar aprendizagens e competências (diagnosticar, orientar, regular, promover, adequar, planificar...). A avaliação passou a ligar-se mais aos processos, em vez de se restringir unicamente aos resultados, o que levou ao desenvolvimento de novos métodos e instrumentos de recolha de informação e ao reforço da sua função reguladora. Nesta perspetiva pretendia-se que a avaliação possibilitasse uma melhor fundamentação das tomadas de decisão em matéria de educação e um melhor acompanhamento dos processos de mudança, fossem eles relativos ao indivíduo, à escola, ou a outros sistemas conexos (Abrantes, 2002; Fernandes, 1997).

O alargamento do objeto da avaliação, a que assistimos nos últimos anos, foi acompanhado por uma maior complexidade das suas finalidades e funções, sendo de sublinhar a preocupação de responder às necessidades e expectativas dos diferentes atores sociais e de melhorar a qualidade do ensino, visando uma melhor rentabilização dos recursos existentes, que não crescem à medida das necessidades (Allal, 1988; Bloom, 1981; Estrela, 2015a; Estrela & Nóvoa, 2012; Fernandes, 2009b; Flores, 2009; Gipps, 1994; Rowntree, 1987).

A mudança operada no quadro concetual da avaliação deve-se a uma diversidade de razões. Uma primeira razão parece ser a necessidade de sustentar a crise que afeta a

generalidade dos sistemas educativos dos países desenvolvidos onde se encontram em curso várias reformas e processos de inovação. A generalização das reformas criou necessidades a que a avaliação procurou responder: a necessidade de orientar e regular a mudança e a de “prestar contas” no que respeita aos resultados alcançados e aos financiamentos envolvidos e que precisam ser socialmente justificados e compreendidos (Barroso, 1997; Estrela, 2015b). Neste sentido, Flores (2010) salienta que

a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os governos a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores no sentido de uma maior prestação de contas, entre as quais se destaca a avaliação dos professores. (p. 7)

Numa contextualização mais ampla, uma outra razão para a mudança no quadro concetual da avaliação pode ser consequência da crescente complexidade da sociedade, da procura de uma maior racionalidade e da necessidade de fundamentar decisões que têm implicações socio-morais (Tyler, 1986).

Referindo-se a esta perspetiva Tyler (1986) fala de um “novo paradigma de avaliação educacional” (p.34), cuja função será facultar informações que possam ajudar as instituições escolares a melhorar as oportunidades educativas e ajudar os indivíduos a obter uma educação de elevada qualidade, tornando-se capazes de, por si próprios, continuarem a sua educação através do ciclo de vida. Segundo este paradigma, todas as pessoas são capazes de aprender o que as escolas têm a responsabilidade de ensinar, contrastando com o elitismo do anterior que, baseado na limitação dos recursos, limitava o acesso de muitas crianças a uma adequada escolarização, encaminhando-as, conseqüentemente, para uma entrada precoce no mundo do trabalho e privando-as dos meios necessários ao seu desenvolvimento.

Para além da tomada de consciência da dimensão socialmente seletiva da avaliação, vários outros fatores contribuíram para a mudança de paradigma salientada por Tyler (1986), tais como o desenvolvimento de novos conhecimentos nas áreas do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento da psicologia educacional, as mudanças que ocorreram nas práticas e contextos de ensino, bem como, uma abordagem mais democrática da escola, o que levou ao desenvolvimento de novas metodologias e funções da avaliação que se vieram acrescentar às antigas funções sumativa e classificativa. O complexo e mutável conceito de avaliação educativa requer o

desenvolvimento de novos métodos e práticas que possam melhorar a aprendizagem dos alunos e encorajar o seu desenvolvimento pessoal e escolar, preparando-os melhor para as exigências do futuro (Fernandes, 1997).

Sendo os professores o elemento-chave do sucesso de uma escola, facilmente se conclui que é a nível da preparação e avaliação destes agentes educativos que se coloca com mais acuidade o desafio do futuro. Isto porque é necessário preparar profissionais criativos e reflexivos, com elevado nível de proficiência, capazes, eles próprios, de se adaptarem às constantes e rápidas transformações da sociedade, em geral, e do sistema educativo, em particular, já que a qualidade do desempenho docente é condição fundamental para uma educação escolar de qualidade (Cassettari, 2014; Day, 1999a; Flores, 2010; Flores, Hilton & Niklasson, 2010; Neto, 1998). Como refere Fernandes (2008a), os agentes educativos não devem ser

encarados como meros recetores que se limitam a gravar informação, mas antes como sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje reconhece-se que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa; é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações, é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar estes saberes. (p. 26)

Neste contexto assiste-se, no campo global da avaliação, a um crescente interesse específico pela avaliação do desempenho docente. Como salientam Rodrigues e Peralta (2008), “na procura de melhores resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental” (p. 2).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, a avaliação do desempenho docente está associada a um processo que engloba os atos de observar, de descrever, de analisar e de interpretar a atividade profissional dos professores, com vista a uma tomada de decisão que influencie, entre outras, as componentes científica, pedagógica, didática e administrativa do conteúdo funcional destes agentes educativos.

Situando-se num paradigma emergente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a avaliação do desempenho docente é considerada como um meio que tende a orientar a ação, tendo como alvo fundamental a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e como finalidade última a promoção da

---

melhoria da qualidade do ensino, dos resultados escolares dos alunos e, em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Neste sentido, deve considerar-se o processo de avaliação como um conjunto de procedimentos de investigação que proporcionam a melhoria e o controlo da prática de ensino. Avaliar e preparar professores para o processo educativo pode fazer-se através da promoção da sua aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento, aplicando uma avaliação capaz de respeitar a liberdade pessoal e de promover o progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, onde o professor assuma a participação ativa de uma forma consciente, reflexiva e comprometida (Alarcão & Roldão, 2009; Alves, Flores & Machado, 2011; Alves & Machado, 2010b; Fernandes, 2008d; Rodrigues & Peralta, 2008).

A avaliação do desempenho docente fundamenta a sua existência enquanto instrumento de gestão que pode decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões (Caetano, 2008; Simões, 2002).

Os professores e as instituições escolares têm o dever de contribuir para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, prestando um serviço educativo de qualidade, apresentando soluções e acima de tudo resultados comparáveis com os que são atingidos pelos estabelecimentos de ensino de excelência na Europa do Século XXI (Fernandes, 2008a). O mesmo autor defende que

parte dos problemas que se arrastam há anos no sistema educativo português resulta de questões relacionadas com a organização e funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação. Mas também das conceções que se sustentam acerca das aprendizagens. (...) A investigação internacional [e nacional] realizada nos últimos trinta anos revela que é possível fazer melhor, quer ao nível das práticas que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas, quer ao nível da chamada avaliação em larga escala, como é o caso dos exames nacionais, obrigatórios, dos ensinos básico ou secundário. (pp. 19-24)

Não obstante a atualidade do tema no âmbito da investigação em ciências da educação, quer a nível nacional quer internacional, a aplicação dos diversos modelos de avaliação do desempenho docente tem causado muitas interrogações junto dos vários intervenientes na comunidade educativa, com especial destaque para os professores. Apesar disso, reconhece-se, presentemente, a necessidade da avaliação do desempenho,

bem como o seu papel substantivo na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, condição *sine qua non* para alcançar a melhoria das aprendizagens dos alunos, tornando-as, como defende Fernandes (2008a), “aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas” as quais “são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas” (p. 26).

É certo que os professores não podem deixar de considerar a avaliação como fator de promoção do sucesso educativo em geral, assim como do seu próprio sucesso enquanto profissionais do ensino. Mas, “O que é avaliar?” e “Para que serve, efetivamente, a avaliação do desempenho docente?” A resposta à primeira questão é, na opinião de vários autores, tais como Hadji (1994), “sempre inacabada e inexata” (p. 27). No que se refere à segunda questão, na literatura encontram-se opiniões, como as de Danielson e McGreal (2000), que referem que, a mesma, visa ajudar a identificar as estratégias de ensino aplicadas pelos docentes ou a sua capacidade de ajudar a construir conhecimento. Segundo a OCDE (2013b), a avaliação deve ter dois objetivos: o desenvolvimento profissional do professor, devendo fornecer informação válida aos avaliados; e a responsabilização do professor, o que implica uma definição de “boa prática de ensino” e a criação de um sistema de incentivos visando incentivar a motivação dos professores.

O entendimento do conceito de avaliação gera controvérsia devido, em grande parte, à natureza polissémica da palavra, facto sobejamente constatado e reconhecido. Avaliar é uma das operações intelectuais mais questionáveis e difíceis, em relação à qual existem diferentes opiniões e atitudes, muitas vezes mesmo contraditórias. São múltiplas as definições de avaliação que se encontram publicadas, estando ligadas aos objetivos com que esta é realizada e às pessoas a quem ela interessa. Enquanto para alguns avaliar é condição necessária para se saber o estado das coisas e sobre ele se proceder em conformidade; para outros, avaliar é uma ação subjetiva, condicionada por questões de natureza ética e moral que questionam a própria legitimidade do ato de avaliar (Simões, 2002).



De acordo com Lesne (1984),

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.). (p. 132)

Avaliar é o confronto entre o que é constatado ou apreendido da realidade com o esperado, o ideal, que é composto de normas, modelos, padrões, perfis ou critérios de avaliação, permitindo atribuir um valor ou uma utilidade aos dados reais que constituem o referido. O processo de avaliação abrange um conjunto de práticas destinadas, por um lado, a construir o referente e, por outro, o referido e a confrontar ambos (Guba & Lincoln, 1985; Lesne, 1984).

Avaliar consiste em recolher informações pertinentes, válidas e fiáveis e em analisar o nível de adequação entre essas informações e os critérios adequadamente selecionados, os quais devem ser coerentes com um referencial pertinente, visando fundamentar a tomada de decisões (De Ketele, 1991; Hadji, 1995; Pacheco, 2002).

A avaliação “não é só uma tomada de consciência que leva a julgamentos e decisões, é intervenção” (Ardoino & Berger, 1989, p. 128), porque interfere no funcionamento das representações que os sujeitos têm de si próprios, a forma como a organização escolar se inscreve no seu contexto, e o modo como o contexto compreende essa inscrição e as interações entre os diferentes atores. A avaliação é um processo que contribui para a aprendizagem social e serve de apoio à inovação (Guba & Lincoln, 1990; Rodrigues, 1993; Stern, 1992).

A avaliação presume “um estudo sistemático planejado, dirigido e realizado com o fim de ajudar um grupo de clientes a julgar e/ou aperfeiçoar o valor e/ou o mérito de algum objeto” (Stufflebean & Shinkfield, 1989, p. 67). Estes autores advogam a avaliação como instrumento de apoio à decisão; como processo que, envolvendo a negociação e a participação dos atores, conduz ao seu *empowerment*.

Secundando o conceito de avaliação proposto por Stufflebean e Shinkfield (1989), Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) consideram a avaliação como uma “investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto” (p. 37). Neste sentido, a avaliação é entendida como um processo de recolha de dados que são comparados com um conjunto de critérios bem definidos, acabando na formulação de juízos de valor.

Alves e Machado (2010b) definem a avaliação como “o processo de participação na construção de um tipo de conhecimento axiológico, interpretando a informação, estabelecendo visões não simplificadas da realidade e facilitando a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa” (p. 93).

Com base numa ampla revisão da literatura sobre o tema, Nevo (1990) constatou a multiplicidade de definições sobre o conceito de avaliação organizando-as em três grupos: definições baseadas em objetivos, segundo as quais avaliar é o processo de determinação da consecução de determinados objetivos; definições descritivas e não judicativas, em que avaliar é recolher e examinar informação; e, por último, definições judicativas, cuja característica é a avaliação do mérito ou do valor. O mesmo autor considera que é, ainda, possível encontrar definições que conciliam a natureza descritiva e judicativa da avaliação.

Enquanto alguns autores defendem exclusivamente a natureza descritiva ou a natureza judicativa da avaliação outros defendem que é necessário descrever e julgar. Nevo (1995) incorpora na sua definição de avaliação do desempenho docente a descrição e o julgamento, feitos a partir não só dos conhecimentos, competências e comportamentos dos professores, mas também dos resultados do seu ensino.

O conceito de avaliação bem como as práticas consentâneas com os vários significados assumidos “avaliação como medida, como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociação” (Sanches, 2008, p. 131) tem sofrido alterações ao longo do tempo.

No entanto, apesar da coexistência ou predominância de uma conceção, a Figura 1 ilustra os pressupostos da avaliação: o confronto entre o *referido* (a realidade que foi objeto de avaliação) e o *referente* (o modelo ideal, construído com base nas expectativas e nos objetivos), terminando na formulação de um juízo de valor fundamentado, neste caso a propósito do desempenho profissional do professor, que leva a tomadas de decisão no que se refere à classificação a atribuir e ao desencadeamento de ações, que no caso dos professores poderão estar relacionadas com a identificação de necessidades de formação ou a reorientação do seu plano de desenvolvimento profissional (Sanches, 2008).

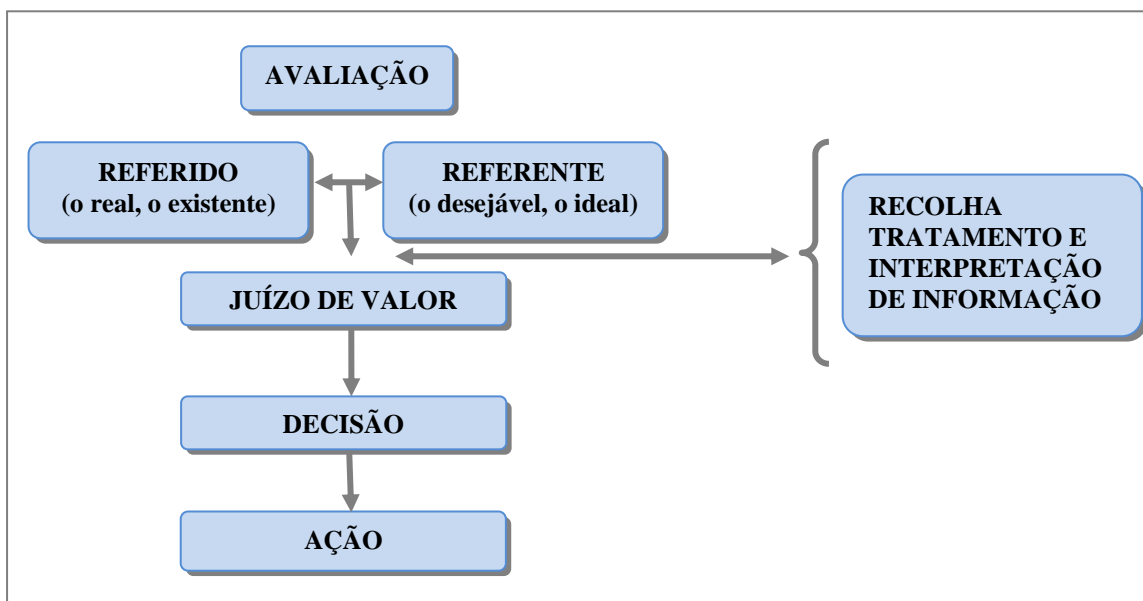


Figura 1. Conceito de avaliação (Adaptado de Sanches, 2008).

A avaliação aparece como um conceito flexível e moldável às situações que se pretende tomar como exemplos a seguir, os quais vão sendo alvo de reformulações necessárias e adaptações cronológicas, em sintonia com os tempos e os protótipos.

Como bem salienta a tal respeito Leite (2001),

na avaliação nada é definitivo. A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...). Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada. (p. 5)

Fernandes (2004) acrescenta que “a avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa” (p. 13).

Perante uma tão vasta gama de aceções relacionadas com a avaliação, parece-nos oportuno reportarmo-nos de uma forma breve à sua história e à predominância de paradigmas em determinadas épocas, que ainda hoje prevalecem, com maior ou menor expressão, como por exemplo as “quatro gerações da avaliação” referenciadas por Guba e Lincoln (1989), representadas na Figura 2, cuja finalidade da avaliação é bem distinta. Nesta organização cronológica, cada geração da avaliação procura diferenciar-se da anterior ao tentar resolver as suas limitações.

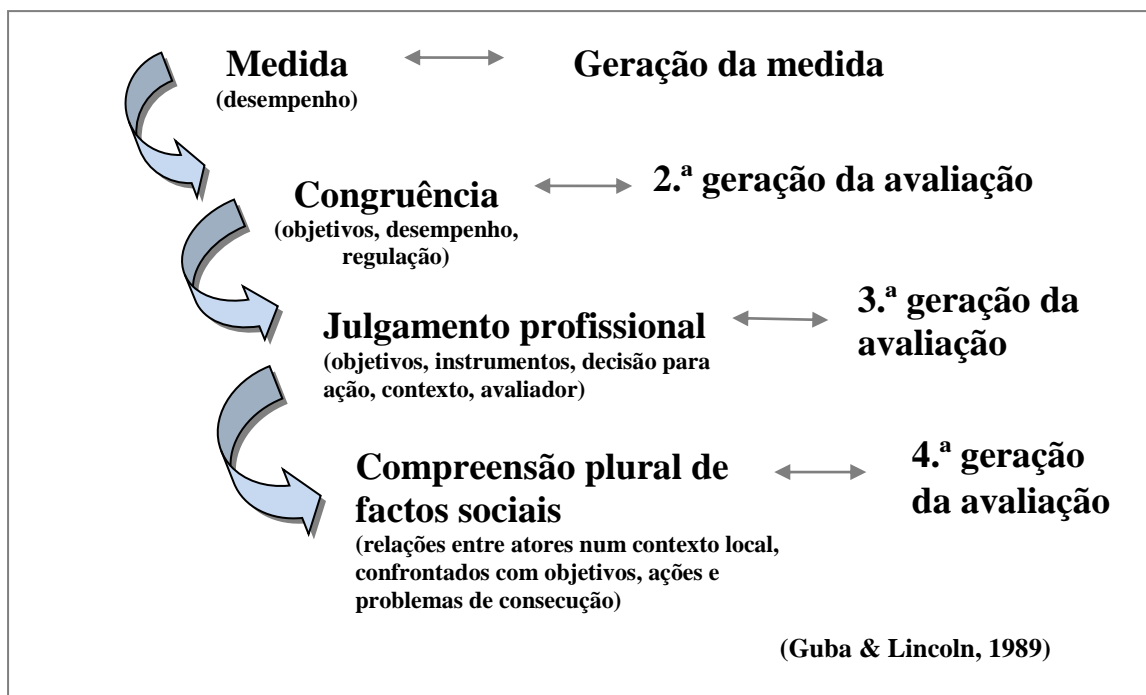


Figura 2. Evolução do conceito de avaliação.

Apresentamos esta perspetiva cronológica por ser uma das mais referenciadas na literatura (Christie & Alkin, 2013; Fernandes 2008a) e por nos parecer, em termos teóricos, uma organização prática e útil, apesar de Figari (2007) a considerar pouco aceitável, uma vez que as várias concepções de avaliação sempre coexistiram com as precedentes.

A primeira geração da avaliação, que apareceu no início do século XX, é uma avaliação orientada para a medição dos resultados, avaliação e medida têm significados análogos. Na avaliação como medida considera-se que é possível medir com isenção e rigor os resultados dos avaliados com recurso a testes (instrumentos objetivos e estandardizados). A principal finalidade desta avaliação consiste em avaliar o produto, através da atribuição de uma classificação. O avaliador é um técnico que mede e controla a eficácia dos resultados dos avaliados e estes são medidos em função das necessidades. Uma das principais desvantagens do entendimento da avaliação como medida prende-se com o facto de tudo o que não for mensurável deixar de fazer parte do objeto da avaliação, o que constitui a principal razão pela qual a avaliação como medida tenha vindo progressivamente a ser abandonada (Guba & Lincoln, 1989).

Em síntese, a primeira geração entende a avaliação como uma medida, o avaliador é um técnico que mede a eficácia dos resultados e os avaliados são medidos e controlados em função das necessidades.

A segunda geração da avaliação, designada por geração da descrição, predominou entre as décadas de trinta e cinquenta do século passado, período marcado pelo conceito de avaliação educacional, introduzido, em 1942, por Ralph W. Tyler, investigador norte-americano que mencionou pela primeira vez a necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir o objeto da avaliação mais concretamente. No período tyleriano a avaliação tinha um enfoque na aproximação ou distanciamento entre os objetivos definidos e a sua operacionalização, ou seja, na descrição daquilo que os avaliados aprendiam confrontando essas aprendizagens com os programas curriculares. A avaliação consistia na verificação do desempenho dos avaliados de acordo com os objetivos estabelecidos. Na avaliação como descrição, a medida não é considerada como sinónimo de avaliação, mas sim um instrumento ao serviço da mesma. A segunda geração descreve e mede, sendo o avaliador considerado um especialista que se limita a descrever e os avaliados contribuem para reformar o currículo. Considerando que este modelo de avaliação está sobretudo orientado para a análise do produto, um dos principais inconvenientes prende-se com o facto de não ser possível proceder a alterações durante o processo formativo (Guba & Lincoln, 1989; Madaus & Stufflebeam, 2000).

Em resumo, a segunda geração mantém as características da avaliação da geração anterior, mas apresenta uma diferença considerável que se prende com a definição de objetivos e a verificação da consecução ou não dos mesmos.

A terceira geração da avaliação, com início na década de sessenta, é denominada de judicativa. Caracteriza-se pela inserção do conceito de julgamento na avaliação e apreciação do mérito (Scriven, 1967). A avaliação é definida como “a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa” (Batista, Gurgel & Soares, s.d., p. 7). Ao contrário de Tyler, Scriven defende que se devem considerar não só os resultados, mas também a realização do processo. Defende, ainda, a necessidade de distinguir entre avaliação sumativa e avaliação formativa. A primeira orientada para os processos de certificação, seleção e prestação de contas e a segunda direcionada para a

apreciação do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para a melhoria das aprendizagens.

O modelo de avaliação estruturado por Stufflebeam, em 1968/1971, é centrado no dimensionamento da avaliação com o objetivo de recolher informações úteis que permitam tomadas de decisão adequadas. Para Stufflebeam “avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (Batista *et al.*, s.d., p. 5). A principal função da avaliação é proporcionar informações relevantes que possibilitem a tomada racional de decisões com vista à melhoria da qualidade educativa em termos de efetividade e de eficiência.

Em suma, a terceira geração visa julgar, medir e descrever, sendo o avaliador um juiz que toma decisões ou contribui para a tomada de decisões enquanto os avaliados são atores passivos e objetos das tomadas de decisão com base no mérito (Guba & Lincoln, 1989).

A quarta geração da avaliação decorre desde a década de setenta. Contrariamente às três gerações anteriores de natureza positivista, adota uma perspectiva mais construtivista, caracterizando-se por atribuir ao avaliado um papel central, havendo participação e negociação entre avaliador e avaliado. O papel do avaliador passa sobretudo por assumir a responsabilidade de construir e propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o avaliado no desenvolvimento de tais contextos. O avaliado é ator e coautor da sua própria avaliação, participando ativamente no desenho, na implementação, na interpretação e nas decisões. Espera-se que o avaliado, através de um contexto de interação social facilitador, vá evoluindo e mudando de forma estável por sua própria ação. Esta mudança não segue uma lógica linear do simples para o complexo, faz-se antes de mais de situações desafiantes e intelectualmente exigentes, como seja através da resolução de problemas, no seu sentido lato. A avaliação passa a ser vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem (avaliação formativa). O seu objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do avaliado face a uma dada situação proposta. Não é a correção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos avaliados (Guba & Lincoln, 1989; Santos, 2008).

Concluindo, a quarta geração visa, para além de medir, descrever e julgar, também compreender e mudar, contribuindo o avaliador para a mudança e sendo os avaliados intervenientes ativos e participativos no processo de avaliação (Guba & Lincoln, 1989).

Mas, sendo o tema do presente estudo a avaliação do desempenho docente parece-nos pertinente proceder também a uma tentativa de clarificação do conceito de “desempenho”, visando melhor compreender o conceito de “avaliação do desempenho” e em particular o conceito de “avaliação do desempenho docente”. Passamos, de seguida, a analisar os conceitos de “desempenho”, de “avaliação do desempenho” e de “avaliação do desempenho docente”.

Santos (2009b) define desempenho como:

Comportamento no trabalho; dependendo da competência<sup>2</sup>, do contexto em que trabalha, da sua capacidade de mobilizar e aplicar as competências em qualquer momento, surge associado à qualidade do ato de ensinar. (...) o efeito do desempenho do professor sobre o aluno, incluindo aquele que exerce sobre as aprendizagens, constitui a eficácia. (p. 14)

O conceito de desempenho designa, assim, um comportamento ou uma atuação profissional, devendo evidenciar os conhecimentos ou competências demonstradas por um interlocutor correspondente à função, face às tarefas que lhe foram propostas e aos resultados conseguidos, num determinado espaço e tempo.

Quanto à avaliação do desempenho, Worley (2003) refere que esta deve ser encarada como um espaço de visão, de projeto, de negociação e de compatibilização de interesses, de modo a não dececionar os avaliados como processo restritivo.

Considerando a avaliação do desempenho docente, em particular, Abramowicz (1998) defende que a mesma “não se limitará a um julgamento do trabalho docente, mas constituir-se-á numa possibilidade de orientar a trajetória profissional do professor” (p. 41). Essa avaliação consiste num processo que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade profissional visando, através da observação da atividade dos professores no seu local de trabalho, saber, por inferência, se, e em que medida, alcançaram e desenvolveram competências que integrem os referentes da

---

<sup>2</sup> Santos (2009b) define competência como o “conjunto de conhecimentos específicos dos professores, um reportório daquilo que sabem e fazem, muito embora não se considerem os efeitos desses atributos sobre os outros sujeitos” (p. 14).

avaliação (Rodrigues & Peralta, 2008). Deve proporcionar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, constituindo “uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham” (Guerra, 2002, p. 12).

A avaliação do desempenho docente, no âmbito das organizações escolares, terá de ser entendida, por todos os intervenientes, como uma oportunidade e como um importante instrumento de informação e colaboração para um fim comum, numa perspetiva de melhoria e de desenvolvimento dos recursos humanos, visando a rentabilidade máxima, promovendo a qualidade da educação, dos professores, do ensino e da própria escola. Abordar a problemática da avaliação do desempenho docente pressupõe que se tenha consciência da situação existente, situação que, embora possa ser determinada pela legislação em vigor, resulta, também, do modo como tal legislação é levada à prática para, a partir desse conhecimento, se poder encontrar soluções que permitam atingir uma melhoria significativa da qualidade da educação, do ensino e da escola, último objetivo de todo o sistema de avaliação (Costa, 2012).

Torna-se necessário agir no sentido de um sistema de avaliação do desempenho docente que proporcione oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de compromisso e de melhoria. A avaliação deve ser um processo de recolha e interpretação de evidências das aprendizagens, e de ação sustentada, que destaque os aspetos positivos e que tenha uma função de apoio, de comprometimento e de encadeamento de ações que tornem possível alcançar os resultados esperados, ao invés de uma avaliação que, como frequentemente acontece, sublinhe os aspetos negativos dos produtos, resultados ou práticas, o que conduz a um efeito de retrocesso (Costa, 2012; Roman & Murilo, 2008).

Como referem Alves e Machado (2010b):

A avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (p. 94)

Pela multiplicidade de fatores que envolve, a avaliação do desempenho docente é de “extrema complexidade, multidimensionalidade e multicasualidade” (Alves & Machado, 2010a, p. 7).



Através da revisão de literatura efetuada, e no intuito de enquadrar a problemática em estudo, perspetivaram-se diferentes quadros conceptuais nos quais o conceito de avaliação do desempenho docente assume diferentes significados. Apesar disso, foi possível verificar a existência de duas concepções predominantes de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo, ambas baseadas em interpretações distintas da realidade e tendentes por isso a condicionar a escolha dos modelos de avaliação. Não admira que estes tenham vindo a evoluir tendo também por referência as duas perspetivas diferenciadas que podem ou não coexistir (Fernandes, 2008d; McConney, 1995; Sobrinho, 2003):

- uma primeira perspetiva que visa uma decisão final, a prestação de contas ou a responsabilização (*accountability*), com uma finalidade essencialmente sumativa, 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;
- uma segunda perspetiva, esta de tipo descritivo, com uma finalidade essencialmente formativa, operacionalizada por meio da recolha de informação, da apreciação do processo, da negociação e corresponsabilização, no intuito de detetar falhas, omissões ou inadequações e subsequente tentativa de encontrar alternativas nas práticas, comportamentos e estratégias. Avaliando-se, sobretudo, com a intenção deliberada de promover a melhoria do desempenho do professor.

É sobre as finalidades/propósitos da avaliação do desempenho docente que nos debruçaremos a seguir.

## 2. Finalidades da Avaliação do Desempenho Docente: Melhoria e/ou Controle

As finalidades/propósitos que se pretendem alcançar são um elemento diferenciador dos modelos de avaliação do desempenho docente (Fernandes, 2008d), sendo necessário existir consenso entre os intervenientes sobre essas finalidades/propósitos, de modo a não comprometer o processo avaliativo. Neste contexto parece importante começar por apresentar as finalidades/propósitos da avaliação do desempenho docente apontados por alguns autores.

A avaliação do desempenho docente poderá ter como propósitos a gestão da carreira e dos recursos humanos, o aperfeiçoamento do sistema educativo (Hadji, 1995), a proteção dos professores competentes e a destituição dos incompetentes (Shinkfield & Stufflebeam, 1995) ou a prestação de contas, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (Curado, 1997).

Outros autores identificam mais propósitos para a avaliação do desempenho docente. É o caso de Paquay (2004) que aponta cinco propósitos: o controlo administrativo; a gestão da carreira; a prestação de contas; o desenvolvimento profissional; a melhoria do ensino.

Poderíamos ainda acrescentar a estes propósitos os seguintes: aumentar a eficácia dos professores, promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, melhorar os resultados dos alunos, controlar processos e práticas, programas e estratégias, medir o desvio entre objetivos concretizados e objetivos propostos, gerir carreiras (Flores, 2010).

Sendo vasta a diversidade de propósitos que podem ser associados à avaliação do desempenho docente, há autores que, tal como já atrás referimos, os categorizam em dois propósitos/finalidades principais: propósitos formativos, visando a melhoria do desempenho docente e o desenvolvimento profissional e propósitos sumativos, apontando para a prestação de contas e/ou responsabilização, como podemos concluir a partir das seguintes referências:

The two principal purpose of teacher evaluation, are (1) quality assurance and (2) professional development. (Danielson & McGreal, 2000, p. 8)

La evaluación del profesorado se presenta enclavada entre dos lógicas: una orientación a la mejora interna y desarrollo profesional, y outra dirigida al control de resultados, que – estableciendo diferencias entre el profesorado – pretende incrementar la calidad y la motivación por la mejora. (Bolívar, 2008, p. 60)

[...], em qualquer modelo de avaliação de professores há duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma mais claramente associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional que, naturalmente, nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa, [...]. A outra lógica está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso mesmo, a abordagem de avaliação terá de ter uma natureza sumativa, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. (Fernandes, 2008d, p. 23)

Neste sentido, Ramos (2007) acrescenta que “a prestação de contas tem que ver com o dever social de o professor informar a comunidade local e nacional dos resultados do seu trabalho” (p. 121), enquanto a segunda perspetiva “reflete a necessidade de o professor promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional para melhorar permanentemente, e ao longo da vida, os seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores e a qualidade do seu trabalho” (p. 121).

De acordo com Hadji (1992), é necessário desenvolver a perspetiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação do desempenho docente, ou seja, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. A avaliação formativa é fundamental para que o professor possa obter *feedback* sobre a sua atividade profissional, visando a sua própria aprendizagem, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a melhoria do seu desempenho e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem e dos resultados escolares dos seus alunos. Mas, a avaliação do desempenho docente só é efetivamente formativa quando é compreendida pelo professor nas suas diversas dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem, o que supõe a escuta dos pares e a confrontação de pareceres facilitadores da autoavaliação e do autocontrole, devendo produzir informação importante que permita conduzir e (re)investir no desenvolvimento profissional (Román & Murillo, 2008).

No que se refere à avaliação sumativa, Formosinho e Machado (2010b) referem que esta ao visar “sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do

ensino desenvolvido” (p. 110) é também importante para diferenciar os profissionais, premiando o mérito ou influenciando a progressão na carreira.

Como salientam Formosinho e Machado (2010b) e Vieira e Moreira (2011), a dualidade da avaliação formativa e sumativa versa propósitos incompatíveis, dado que a gestão de carreiras profissionais condiciona e influencia a oportunidade de melhoria do desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, há autores, como Stronge (2010), que consideram que “para que a avaliação de professores seja benéfica, terá de haver um esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre estes dois propósitos” (p. 27).

É importante salientar que o professor faz parte de um sistema. Considerando que um dos principais propósitos da avaliação do desempenho docente deve ser, como defende a OCDE no seu relatório de 2013 (2013b), contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e não apenas para a progressão na carreira, o processo de avaliação do desempenho docente deve melhorar significativamente a prática pedagógica do conjunto dos professores. Não basta, pois, que melhore o desempenho de alguns professores para que aperfeiçoe o ensino a nível do sistema.

A melhoria do ensino e da docência a nível do sistema exige que seja aperfeiçoada a prática pedagógica do universo de professores, o que não impede que sejam contemplados espaços e possibilidades para quem legitimamente aspire uma meta mais alta de desempenho (Román & Murillo, 2008).

A avaliação do desempenho docente tem de ser, por tudo o que foi exposto, entendida como uma oportunidade de reflexão, de construção e reconstrução de práticas, conferindo ao professor uma entidade própria, onde todos os agentes educativos devem ter poder de decisão (Flores, 2009, 2010). Caso contrário, o resultado obtido será apenas um ritual administrativamente imposto, não servindo ou cumprindo mal as finalidades da avaliação, tornando-se desnecessária.

## 2.1. Necessidade de Melhorar o Ensino

### 2.1.1. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional do professor.

O desenvolvimento profissional dos professores é um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação. O modo como é encarado depende da visão que se tem do sistema de ensino num dado momento e das suas finalidades (Flores & Simão, 2009).

Nos dias de hoje os saberes adquiridos pelos professores aquando da formação inicial não podem permanecer isolados do mundo e imutáveis no tempo. É necessário que o professor esteja em constante atualização, para poder reagir prontamente perante as mudanças que ocorrem quotidianamente no exercício da docência, quer sejam de teor curricular ou por reorganização das condições de trabalho. Existe atualmente uma grande diversidade de razões que podem ser apontadas para que os professores sejam diariamente postos à prova, fazendo todo o sentido considerar que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores seja uma necessidade (Day, 2007).

O conceito de desenvolvimento profissional é, frequentemente, confundido com o conceito de formação contínua (Herdeiro & Silva, 2013). São, no entanto, conceitos distintos.

A formação contínua é “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias e fora da escola” (Day, 2001, p. 203). Já o desenvolvimento profissional “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo García, 2009b).

Na tentativa de estabelecer um confronto semântico entre os dois conceitos, Ponte (1998) chegou a considerações como as que se sintetizam no quadro seguinte:

Quadro 1

*Contrastes entre a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional (Baseado em Ponte, 1998)*

<b>Formação Contínua</b>	<b>Desenvolvimento Profissional</b>
Está muito associada à ideia de frequentar cursos.	Concretiza-se através de múltiplas formas e processos, tais como, frequência de cursos, mas também outras atividades, projetos, troca de experiências, leituras, reflexões.
Constitui-se como um movimento essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos.	Constitui-se como um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.
Atende essencialmente àquilo em que o professor é carente.	Dá especial atenção às potencialidades do professor.
Tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou disciplinas.	Tende a implicar a pessoa do professor como um todo, nos aspetos cognitivos, afetivos, relacionais.
Parte, invariavelmente, da teoria e muitas vezes não chega a sair da teoria.	Tende a considerar a teoria e a prática de forma interligada.

No desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais, sendo a formação (inicial, contínua, especializada e avançada) um suporte fundamental do desenvolvimento profissional, mas não é o único e, talvez, não seja o decisivo (Imbernón, 1994, 2009; Ponte, 1998).

Encontrar uma definição do conceito de desenvolvimento profissional que possa ser consensual não parece ser uma tarefa fácil. É, contudo, possível determinar o entendimento que existe acerca deste conceito. Vários autores (Alarcão & Roldão, 2009; Avalos, 2007; Benedito & Imbernón, 2000; Bredeson, 2002; Cardona, 2002; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Day, 2001; Díaz & García, 1992; Flores & Pacheco, 1999; Flores & Simão, 2009; Formosinho, 2000, 2002; Imbernón, 1994, 2009; Jaworski, 1993; Kelchtermans, 2004; Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson, 2009; Maia, 2008; Marcelo García, 1999, 2009a, 2009b; Ponte, 1986, 1998; Villegas-Reimers, 2003, entre outros) apresentam nas suas obras definições que apontam algumas características que permitem compreender o conceito de desenvolvimento profissional, revelando-nos um conceito recente mas de crescente complexidade e importância. No âmbito desta questão estará, certamente, a visão atual do profissional de educação em permanente desenvolvimento, resultante dos desafios constantemente renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico

e pela mudança social, bem como das teorias educacionais e pedagógicas contemporâneas e da investigação realizada.

A investigação concetual e empírica mostra que o desenvolvimento profissional docente pressupõe evolução, é um processo contínuo de aprendizagem, altamente complexo e multidimensional (Avalos, 2011; Kelchtermans, 2004), no qual interferem diferentes tipos de variáveis de ordem pessoal e profissional, tais como as características do contexto sociopolítico nacional, a diversidade dos contextos institucionais, onde vai decorrendo a formação e o exercício da profissão, e as vivências resultantes da história individual de cada professor (Cardona, 2002).

Esse processo contínuo de aprendizagem envolve a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar, bem como a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira profissional, visando melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do professor, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho, tornando-o mais apto a conduzir o ensino e a contribuir para melhorar as instituições educativas (Flores & Pacheco, 1999).

Admitir o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem equivale a entendê-lo como uma necessidade permanente, que acompanha o professor ao longo da carreira, tendo como objetivo a melhoria da sua prática docente. É um processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental, visto ser ele a tomar as principais decisões relativamente aos projetos que pretende efetuar e à forma como os quer pôr em prática. Durante a sua vida, o professor participa num processo de desenvolvimento e crescimento pessoal, profissional e social, alcançado com base em conhecimentos sobre ciência, didática, currículo e contexto, influenciados por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social (Avalos, 2007, 2011; Benedito & Imbernón, 2000; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Day, 2001; Díaz & García, 1992; Imbernón, 1994, 2009; Loucks-Horsley *et al.*, 2009; Marcelo García, 1999; Pires, Alves & Gonçalves, 2016; Ponte, 1986, 1998). O professor “passa a ser concebido como um participante ativo de um processo permanente de construção e (re)construção de saberes e práticas, com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação” (Lopes & Silva, 2010, p. 107).

Tal processo deve ser concretizado no local onde o professor desenvolve a sua ação: a escola. É na escola, enquanto espaço privilegiado de ação do professor, que o processo de desenvolvimento profissional ganha mais pertinência e significado. É experimentando e confirmando na prática a exequibilidade das aprendizagens, a par da reflexão sobre a sua própria prática, que o professor produz novo conhecimento prático e é capaz de aprender a partir da sua experiência (Marcelo García, 1999, 2009b). O ato de refletir pode ser visto como a ligação que falta entre experiências e aprender a partir da experiência (Jaworski, 1993).

Implicando um envolvimento pessoal ativo, sustentado por uma partilha de saberes e experiências, ligado a um determinado contexto, o desenvolvimento profissional surge como uma oportunidade de aprendizagem que promove nos professores capacidades criativas e reflexivas que lhes permitem a melhoria profissional e também a melhoria institucional (Bredeson, 2002; Díaz & García, 1992; Monteiro, 2014).

Marcelo García (2009b) sintetiza da seguinte maneira as principais características do desenvolvimento profissional:

- Baseia-se no *construtivismo*, entendendo o professor como alguém que aprende de forma ativa, ao envolver-se em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
- É encarado como um processo a longo prazo, que reconhece o facto de que os professores aprendem ao longo do tempo. Deste modo, entende-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios, o que requiere um adequado acompanhamento e supervisão, indispensável para que a mudança ocorra.
- Assume-se como um processo que tem lugar em *contextos concretos*. Contrariamente às práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com situações práticas, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que ocorrem na escola e que se inscrevem nas atividades quotidianas dos professores.



- Está muito relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar, onde se incluem os professores como profissionais.
- Concebe o professor como um prático reflexivo, isto é, como alguém que acede à profissão com conhecimentos prévios e que vai adquirir mais conhecimentos a partir da sua reflexão sobre a experiência.
- É concebido como um processo colaborativo, embora também se reconheça que devem existir oportunidades para o trabalho individual e para a reflexão.
- Deve ser adaptado aos *diferentes contextos*. Não existe um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz no geral e que se possa aplicar em todas as escolas. Cada escola e cada docente deve avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para poder decidir qual o modelo de desenvolvimento profissional que pode ser mais benéfico em cada circunstância.

O desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo que envolve diversos tipos de oportunidades e experiências planificadas, visando o desenvolvimento dos professores em diferentes dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento teórico (Marcelo García, 1999). É, em suma, um processo que

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 21).

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspeto essencial da profissão docente, sendo este um meio para melhorar o seu desempenho em sala de aula (Day, 2001). Promover o desenvolvimento profissional dos professores

poderá contribuir para elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados e a aprendizagem dos alunos (Avalos, 2007; Flores & Simão, 2009).

Esta perspetiva é advogada pelo discurso político, ao eleger como um dos objetivos da avaliação do desempenho docente “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional” (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, artigo 40.º, n.º 2) e ao pretender:

incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional. (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro)

Também o Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 3.º, n.º 1, estipula que o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”, objetivos esses defendidos por autores como Flores (2010) e Torrecilla (2006).

Ou seja, a avaliação do desempenho docente será, na leitura dos normativos portugueses e de alguns autores, uma das formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como objetivo a melhoria da sua prática docente, visando elevar a qualidade da educação e o sucesso escolar dos alunos. O desenvolvimento profissional deverá incluir formação adequada, treino, e reflexão sobre a prática, desejavelmente em trabalho colaborativo, como é sugerido pela OCDE (2009a):

Effective professional development is on-going, includes training, practice and *feedback*, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers’ learning communities. There is growing interest in developing schools as learning organisations, and in ways for teachers to share their expertise and experience more systematically. (p. 49)

É aqui enfatizada a dimensão reguladora da avaliação, surgindo, por exemplo, nas Normas Profissionais para o Ensino da Matemática ([NCTM], 1994), como um “veículo

que liga o método de ensino de um professor ao desenvolvimento profissional indispensável para permitir a esse professor melhorar o seu ensino” (p. 77).

Durante os últimos anos, a avaliação do desempenho docente e o conceito de *accountability* têm vindo a mudar o seu enfoque, passando do campo económico e de gestão ao didático. Progressivamente, os modelos de avaliação do desempenho docente têm vindo a centrar-se mais nos processos que afetam a qualidade do ensino, com o intuito de conciliar os dois tipos de avaliação formativa-sumativa, a fim de satisfazer as necessidades organizativas e institucionais das escolas e as exigências de desenvolvimento profissional dos professores, de modo a melhorar as suas práticas (Darling-Hammond, 1997).

Em síntese, a mudança de paradigma que se verificou no campo das ciências sociais teve repercussões no âmbito da educação, evoluindo também para uma perspetiva contextual e interacionista, na qual o conceito de desenvolvimento profissional assumiu grande relevância. Neste sentido, a avaliação do desempenho docente, enquadrada numa cultura de escola, implicando os próprios professores e uma reflexão contextualizada sobre o trabalho produzido, permitiria não só o desenvolvimento profissional, como também organizacional.

### **2.1.2. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento da escola.**

O desenvolvimento profissional encontra-se fortemente ligado ao desenvolvimento organizacional, concretizando-se através de experiências de natureza formal e informal, contribuindo quer para o desenvolvimento profissional do professor, quer para o desenvolvimento da escola, entendida como a organização onde o professor desenvolve as funções inerentes à sua profissão. A escola como organização tornou-se, nos últimos anos, objeto de estudo privilegiado nas Ciências da Educação em Portugal e em muitos outros países (Abramowicz, 1998; Alarcão, 2000, 2002; Fialho, 2009).

O desenvolvimento profissional é um meio essencial para o processo de melhoria das escolas, reconcetualizadas como *organizações que aprendem*. Tais escolas promovem

reflexões sistemáticas da sua ação, com vista a garantir a qualidade do serviço educativo e a melhor responder às exigências e aos desafios com que se deparam num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social. São escolas que continuamente se pensam a si próprias, na sua função social e na sua estrutura e se confrontam com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico concomitantemente avaliativo e formativo (Alarcão, 2000, 2002; Clímaco, 2005).

*As escolas que aprendem* são “organizações que sabem analisar-se e programar-se em ordem ao futuro e que sabem promover as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os seus membros” (Clímaco, 2005, p. 170). Ao proceder a uma avaliação reflexiva, sobre os seus pontos fortes e os que carecem de melhoria, a escola realiza uma aprendizagem organizacional, que se concretiza no Projeto Educativo, nos planos de ação, na autoavaliação e nos consequentes planos de melhoria.

Um elemento fundamental do processo de melhoria das escolas é o processo de avaliação do desempenho docente, pois pode constituir uma fonte de informação para a autoavaliação da escola, quer através da apreciação sobre a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem da escola, quer da redefinição dos objetivos e metas da escola (Sanches, 2008).

Pelos motivos aludidos, afigura-se-nos relevante a introdução de uma cultura de avaliação na escola, isto é, de um processo de reflexão sistemática e partilhada da ação da escola, de tal forma orientada que “possa ter efeitos em práticas futuras e afetar os resultados que se querem melhorar” (Clímaco, 2005, p. 180).

Torna-se fundamental que exista coerência entre os objetivos da organização escolar e os objetivos profissionais dos docentes, bem como a disponibilização de espaços de debate, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores possam planificar, refletir e desenvolver o seu trabalho, partilhar as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados da investigação científica (Lopes & Silva, 2010).

Neste contexto, a responsabilização pelo desenvolvimento profissional surge como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola. A forma como o processo de avaliação “é concebido, planeado e concretizado

---

irá orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e da qualidade das escolas” (Curado, 2000, p. 19).

É importante que as organizações escolares estejam representadas por diretores com fortes lideranças, dotados de um firme sentido de justiça, equidade e ética, capazes de orientarem assertivamente as ações e as decisões da escola. Um diretor deverá possuir requisitos capazes de fomentar, de forma criativa e inovadora, a mudança de atitudes, crenças e valores das estruturas intermédias e restante comunidade escolar, através da sua expressão, da sua conduta pessoal, concebendo e incitando uma cultura de avaliação nos seus interlocutores (Costa, 2012).

A avaliação do desempenho docente poderá constituir-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e organizacional, contribuindo para a inovação e mudança educativa, bem como, para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos (Marcelo García, 2009a, 2009b).

## **2.2. Necessidade de Prestar Contas do Ensino e seus Resultados**

### **2.2.1. A avaliação do desempenho docente e a garantia da qualidade do ensino.**

A avaliação do desempenho docente e das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos estados, e da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas do ensino e seus resultados. Desde então, não só a avaliação do desempenho docente e das escolas, como também a qualidade da educação, a qualidade docente e a qualidade do ensino são temas de crescente preocupação em muitos sistemas educativos, constituindo objetivos nucleares das reformas educativas a nível nacional e internacional, apesar de a preocupação pela qualidade, na educação como em outros sectores de atividade, existir desde sempre (Barroso, 1997; Darling-Hammond & Falk, 1997; Fialho, 2009; Garrido & Fuentes, 2008; Langer, 2002).

A qualidade constitui, aliás, um dos temas mais recorrentes na evolução do próprio pensamento filosófico. Do ponto de vista filosófico a qualidade é, em sentido lato, tudo o que determina qualquer sujeito, seja substancialmente (qualidade substancial), seja acidentalmente (qualidade acidental). Esta distinção encontra-se também no campo semântico sendo possível encontrar neste vocábulo duas categorias de sentido: na primeira, de tipo descritivo, a qualidade é um atributo (sentido particular) ou uma essência determinante (sentido geral); na segunda, de tipo normativo, a qualidade exprime um valor relativo, um “grau de excelência” e é utilizada na formulação de juízos não quantificados (Barroso, 1997).

Este breve desvio pelos sentidos do vocábulo “qualidade” é importante para evidenciar que é difícil explicar a noção de qualidade e a forma como se poderá alcançar a qualidade da educação, dos docentes ou do ensino, pois trata-se de um vocábulo que pode significar coisas diferentes, quer na mesma época, quer ao longo da história, dependendo do enfoque, dos pressupostos e dos resultados que lhe estão subjacentes (Barroso, 1997; Estrela, 2015a; Flores *et al.*, 2010; Goodwin, 2010).

Aquilo que é, por exemplo, uma boa ou má escola, tem variado no tempo, e a História da Educação está repleta de sucessivas críticas de pedagogos, políticos, ensaístas, à qualidade do ensino, defendida, ou praticada, por outros (Barroso, 1997).

Como salienta, a este propósito, Berrio (1988):

A busca da qualidade, não é uma questão só de agora, das gentes da nossa geração que estão no poder (poder económico, político, ideológico ou moral). (...) O que sucede, agora, como já sucedera na história mais remota, é que cada grupo no poder teve um conceito determinado da qualidade. Uma ideia distinta do que era uma educação de qualidade. E quando os conceitos não coincidiram formularam-se sempre, em privado ou público, diferentes juízos sobre a qualidade educativa dos outros. (p. 44)

O acentuar da crise financeira, social e axiológica que, sobretudo a partir da década de 70 tem vindo a afetar as sociedades industrializadas, a influência dos modelos economicistas na conceção do ensino e das instituições escolares, a necessidade de racionalizar e rentabilizar os custos cada vez mais elevados dos sistemas educativos, a pressão dos fatores económicos numa sociedade cada vez mais instável e competitiva, bem como o peso dos problemas sociais daí resultantes, terão levado a que, um pouco por todo o mundo, a problemática da qualidade, se tenha tornado num dos temas

---

centrais dos discursos dos governantes e dos educadores (Barroso, 1997; Estrela, 2015a).

Mas, falar de qualidade implica saber o que se entende por qualidade, pois o modo como se entende esse conceito condiciona a forma de avaliar a sua concretização no terreno. Para avaliar a qualidade é necessário que se tenha um conjunto de instrumentos e um referente, ou seja, só se pode avaliar a qualidade se for definido um referencial que permita explicitar indicadores de qualidade. No entanto, no campo educativo, devido à complexidade inerente aos fenómenos educativos, torna-se particularmente difícil encontrar referenciais que sejam consensuais, pois tal como os fenómenos educativos também os referenciais são complexos e multidimensionais, se os remetermos para tomadas de posição de carácter filosófico, epistemológico, científico e técnico (Estrela, 2015a).

A definição do conceito de qualidade educativa não é uma tarefa fácil e consensual. Trata-se de um problema complexo, pois a qualidade de um sistema tem de ser entendida de forma dinâmica, exigindo aproximações e reformulações sucessivas, não se compadecendo com definições simples e reducionistas (Barroso, 1997; Estrela, 2015a; Goldrick, 2002).

Autores como, por exemplo, Darling-Hammond (2007) tentam esclarecer os conceitos de qualidade docente e de qualidade do ensino, mostrando a complexidade inerente à definição de tais conceitos. Esta autora considera que os dois conceitos, embora estejam relacionados, não têm o mesmo significado, como a seguir se explicita.

A qualidade docente refere-se ao conjunto de traços pessoais, destrezas, disposições comportamentais e perspectivas que o professor traz para o ensino. Com base numa investigação sobre eficácia docente, a autora identificou um conjunto de qualidades que caracterizam um bom professor, nomeadamente a capacidade de comunicação, o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, a compreensão dos alunos e da sua aprendizagem e desenvolvimento. Identificou, ainda, outras qualidades do professor que podem contribuir para que os alunos obtenham sucesso, tais como a disponibilidade para apoiar e estimular a aprendizagem dos alunos, a capacidade para ensinar de modo justo e imparcial, para adaptar o ensino às

características e necessidades dos alunos de modo a que os mesmos obtenham bons resultados e, paralelamente, continuar a aprender ao longo da carreira.

A qualidade do ensino surge, em parte, associada à qualidade do professor (conhecimentos, destrezas, competências e disposições do professor) mas é também fortemente influenciada pelas condições em que este se realiza e pela natureza do contexto em que se insere. Para desenvolver um ensino de qualidade devem os políticos e os responsáveis educativos ter em consideração não só as qualidades dos professores, mas também a forma como se podem desenvolver contextos de ensino que lhes permitam efetivar boas práticas. Como salienta Darling-Hammond (2007) “muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (p. 5).

Se um professor não tiver determinadas condições, nomeadamente se não possuir recursos materiais e equipamentos essenciais, uma razoável dimensão das turmas, oportunidades de trabalho colaborativo, entre outras, a qualidade do ensino pode ser menor, mesmo sendo elevada a qualidade do professor. Um professor pode não conseguir proporcionar um ensino de qualidade num determinado contexto se houver um desfasamento entre os seus conhecimentos, destrezas e competências e as exigências desse contexto. Por exemplo, um professor pode ser capaz de ensinar alunos do ensino secundário e pode não ser capaz de ensinar alunos do ensino básico; pode estar preparado para ensinar alunos que não tenham dificuldades e não ser capaz de ensinar alunos com dificuldades (Darling-Hammond, 2007).

Neste sentido, Flores *et al.* (2010) salientam que,

a questão da qualidade constitui, assim, um construto complexo, multifacetado e pessoal que reflete determinadas visões da aprendizagem e do papel do professor e do aluno (e de outros agentes educativos) e que depende do contexto específico onde professor e aluno interagem. Embora existam tentativas para definir padrões objetivos gerais de referência para avaliar a qualidade dos professores, a sua dimensão subjetiva não pode ser ignorada e esta tem implicações na (re)definição do profissionalismo docente. (p. 21)

Avaliar é, como já atrás salientámos, outro conceito controverso e difícil de definir, em relação ao qual existem perspetivas muito diversas e até mesmo contraditórias, o que torna ainda mais polémico o conceito de qualidade. Para avaliar a qualidade em



educação o que podemos fazer? Podemos observar as práticas dos professores e compará-las com outras ou com propostas do que é ser um bom professor (outra situação que encerra dúvidas e equívocos)? Para avaliar/comparar a qualidade em educação e a qualidade docente são vários os instrumentos e processos a que podemos recorrer, nomeadamente: a prática pedagógica; a capacidade de comunicação; a criatividade; a relação pedagógica com os alunos; os métodos/meios/recursos pedagógico-didáticos utilizados. Mas, como vamos fazer essa avaliação? O mesmo professor pode ter êxito numa turma e não ter numa outra, ainda que se dedique às duas turmas com o mesmo empenho e apesar de se pautar pelas características pessoais da comunicação, da criatividade, da empatia, entre outras. Quer isto dizer que o professor foi um bom professor numa turma e não o foi noutra? O êxito do professor não depende apenas das capacidades que consegue mobilizar, mas também do contexto em que se insere. O desempenho do professor depende de muitos fatores, nomeadamente das características sócio-económicas e culturais dos alunos, dos meios disponíveis e utilizados, das condições físicas da escola ou da natureza do meio envolvente. Comportamentos, motivações, expectativas e aprendizagens são influenciados pelo capital social e cultural diferenciado inerente a cada aluno, pois a linguagem, assumida como uma arma e um pilar em que assenta toda a apropriação do conhecimento, tornar-se-á sempre uma mais-valia para aquele que consegue intervir em qualquer registo social de acordo com a sua competência linguística e pelas suas características económicas, bem como pelas condições da escola ou pela natureza do ambiente. Afinal, um aluno tem mais ou menos sucesso consoante se identifica mais ou menos com os interesses e as características de um professor, tais como a semelhança das linguagens utilizadas pelo professor e por ele e os seus pais, a forma de se vestir, entre outros. Abordar o conceito de qualidade em educação é complexo porque são vários os fatores, de natureza subjetiva e, por isso, difíceis de avaliar, que condicionam os processos individuais e sociais, como é o caso da aprendizagem (Estrela, 2015a; Flores *et al.*, 2010; Garrido & Fuentes, 2008; Santos, 2002).

Apesar de a qualidade ser difícil de conceber, de definir, de operacionalizar e de avaliar (Estrela, 2015a), muitos estudos evidenciam o papel determinante da qualidade docente para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (Goldrick, 2002).

Neste sentido, os normativos vigentes (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro) pretendem fazer da avaliação do desempenho docente, uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, visando a melhoria da sua prática pedagógica, a melhoria do ensino, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, a melhoria da qualidade do serviço público da educação (como já antes referimos no Ponto 2.1.1.), mas visa também a prestação de contas sobre os resultados obtidos na lógica da *accountability* (responsabilização) e de construção do serviço de qualidade das escolas.

### **2.2.2. A avaliação do desempenho docente e o conceito de bom professor**

É necessário analisar e conhecer o que se deve exigir atualmente a um professor para que possa levar a cabo o seu trabalho, ou seja, necessitamos saber qual deverá ser o perfil do professor do século XXI. O perfil pode ser definido como a descrição de uma série de competências que são precisas para realizar um trabalho (Andújar *et al.*, 2007).

O estudo das relações entre as características e condutas dos professores e os resultados dos seus alunos, bem como a procura do perfil de um bom professor, constituem um dos campos de investigação educacional com mais presença nas revistas e eventos especializados a nível mundial. Há várias décadas que os investigadores tentam identificar as características dos docentes que demonstram elevada eficácia no seu desempenho (Darling-Hammond & Falk, 1997; Garrido & Fuentes, 2008; Langer, 2002).

Num estudo realizado há mais de trinta anos, Avalos e Haddade (1981) identificaram várias características que têm um efeito positivo no desempenho docente, entre as quais destacavam as seguintes: a formação e certificação; a capacidade em microensino, simulações, estudos de caso; a responsabilidade e estabilidade emocional; e a utilização do método descobrir-investigar. Este estudo mostrou também que as baixas expectativas dos docentes em relação aos alunos tinham efeitos negativos na aprendizagem dos mesmos.

Quase trinta anos depois Vaillant e Rossel (2006), ao analisarem sete estudos de caso referentes a professores do ensino básico, identificaram que os professores que obtinham bons resultados com os seus alunos apresentavam determinadas características, nomeadamente são professores comprometidos com o seu trabalho, que manifestam afeto pelos alunos, que têm conhecimentos pedagógicos adequados, que utilizam diferentes modelos de ensino, que colaboram com os seus colegas e que refletem sobre a sua prática, que têm capacidades intelectuais e competências didáticas, que demonstram possuir elevado domínio dos conhecimentos científicos, que se identificam com a sua profissão e que percebem as condições em que os alunos se desenvolvem e reagem a elas. Um docente eficaz é uma combinação deste complexo conjunto de características (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Youngs, 2002). A estas características os alunos acrescentam, por exemplo, as capacidades afetivas demonstradas pelos professores, tais como, ser caloroso, claro, justo e flexível, às quais dão prioridade (Burnett & Meacham, 2002).

Após uma detalhada revisão de literatura sobre a eficácia do desempenho docente, Hunt (2009) concluiu que é importante que as qualidades dos bons docentes sejam definidas localmente, a nível da escola e da comunidade. Existem grandes diferenças culturais a nível mundial em relação ao que se deseja da atividade escolar e seus resultados. O mesmo autor refere que parecem existir cinco qualidades que se repetem nos professores que obtêm bons resultados nos seus alunos. Trata-se de professores que:

- Estão comprometidos com os alunos e com a sua aprendizagem.
- Conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensiná-las aos alunos.
- São responsáveis pela gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.
- Refletem sistematicamente sobre a sua prática e aprendem com a experiência.
- São membros de comunidades de aprendizagem.

No mesmo sentido, Shulman e Shulman (2004) definem um professor competente (um professor “completo”) do seguinte modo: "An accomplished teacher is a member of a professional community who is ready, willing, and able to teach and to learn from his or her teaching experiences" (p. 259).

Complementando estas perspectivas, Darling-Hammond e Sykes (2003) enumeraram as seguintes características dos docentes eficazes: capacidade verbal e conhecimento da matéria a ser ensinada, competência acadêmica, conhecimento profissional e experiência. Reconhecem ainda outras características que são importantes para a boa docência, tais como o entusiasmo, a flexibilidade, a perseverança e a preocupação com os alunos. Hadji (2010) acrescenta que o bom professor é aquele que “domina, de forma adequada, as competências que lhe permitem fazer face a situações que poderá encontrar no domínio do exercício profissional” (p. 131). Este autor distingue dois tipos de competências dos professores: as didáticas e as pedagógicas.

Scheerens (2000) enuncia dez princípios básicos para o bom desempenho de um professor:

- *Clareza*: apresentar de um modo claro, preciso e adequado ao nível cognitivo dos alunos as competências e objetivos a desenvolver/alcançar bem como os conteúdos a trabalhar.
- *Flexibilidade*: diversificar os métodos de ensino e as ferramentas pedagógicas, organizando experiências de aprendizagem e situações de ensino diversificadas.
- *Entusiasmo*: valorizar o que se faz, evidenciando nos comportamentos verbais e não verbais a alegria de ensinar e a relevância dos resultados.
- *Justeza*: evidenciar bom-senso e precisão nas diretrizes de orientação para a realização das tarefas.
- *Crítica*: formular críticas negativas frequentes sobre o comportamento e os resultados dos alunos tem um efeito desfavorável sobre o aproveitamento, conduz ao desânimo, à baixa autoestima e à desistência.
- *Atividade de indução ao trabalho*: suscitar ideias, aceitar ideias e sentimentos dos alunos, estimular a curiosidade e a iniciativa individual são processos de ativação cognitiva e afetiva que promovem as aprendizagens.
- *Coerência*: entre o que se ensina e o que se avalia: estabelecer uma correlação clara entre o que se ensina e o que se exige nas fichas de trabalho ou nos testes.

- *Comentários estimulantes*: recorrer a comentários e observações estimulantes, à clarificação dos conteúdos essenciais e à realização de *feedbacks* (avaliação formativa), a fim de proceder à regulação da aprendizagem.
- *Diversidade*: diversificar o mais possível o modelo de ensino, os métodos de aprendizagem, as questões de avaliação e as interações cognitivas.
- *Tempo*: ocupar grande parte do tempo na realização de tarefas, isto é, implicar ao máximo os alunos na realização de atividades significativas.

Os princípios antes referidos não são suficientes para identificar as boas práticas docentes. Também o conhecimento e a perceção por parte dos professores relativamente à verdadeira e efetiva aprendizagem dos alunos é fundamental numa boa prática docente. Acontece com frequência os professores não seguirem com atenção o processo de aprendizagem dos alunos, devido a estarem mais preocupados com a gestão da aula e dos recursos e em concluir as atividades no tempo disponível (Nuthal, 2004).

Nos últimos anos, na América Latina têm sido realizados esforços para identificar as características que caracterizam o perfil profissional de um bom professor e, em vários países, têm sido definidos *standards* norteadores da profissão, é o caso do *National Board of Professional Teaching Standards* (1999) para a certificação dos professores nos Estados Unidos da América, o que pode constituir um importante referente quer para a definição ou entendimento do que se considera ser um “bom professor”, quer para a avaliação do desempenho docente (Sachs, 2003). Como refere Torrecilla (2006),

Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas. (p. 96)

A proposta de Scriven (1995), já clássica, destaca os seguintes elementos para a avaliação do desempenho dos professores: o domínio dos conteúdos, as competências de ensino, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à comunidade. Em geral, identificam-se seis teorias ou modelos sobre o conceito de “bom professor” de acordo com o aspeto em que se centram: modelo centrado nas características individuais; modelo centrado nas habilidades; modelo centrado nos comportamentos manifestados na sala de aula; modelo centrado no

desenvolvimento das tarefas; modelo centrado nos resultados escolares; e modelo centrado na profissionalização.

Apesar disso, são poucos os sistemas de avaliação do desempenho docente que explicitam com clareza os respetivos fundamentos teóricos, o que significa que não revelam grande preocupação com a definição do quadro de referência (Torrecilla, 2006).

Há, no entanto, exceções como é o caso de Portugal que desde 2001 teve normativos relativos aos perfis de desempenho docente que tanto serviriam para a formação inicial como para a avaliação do desempenho docente. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto define o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, que enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, organizados em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizados em duas dimensões: conceção e desenvolvimento do currículo; integração do currículo. Mais tarde, o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, estabelece os Padrões de Desempenho Docente estruturados em quatro dimensões, que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente. Cada uma das dimensões é subdividida em domínios, de um a quatro, dependendo da dimensão, e ainda em descritores pormenorizados do desempenho docente de forma a clarificar o que deve ser avaliado (Quadro 2).

Quadro 2

*Padrões de Desempenho Docente Nacionais*

<b>Dimensões</b>	<b>Domínios</b>
<b>Profissional, social e ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional.</li> <li>- Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.</li> <li>- Compromisso com o grupo de pares e com a escola.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento do ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação e organização das atividades letivas.</li> <li>- Realização das atividades letivas.</li> <li>- Relação pedagógica com os alunos.</li> <li>- Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
<b>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Plano Anual e Plurianual de Atividades.</li> <li>- Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.</li> <li>- Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação contínua e desenvolvimento profissional.</li> </ul>

Além de Portugal, há outros países onde também existem referenciais de competências, de acordo com os quais os professores são avaliados como, por exemplo, o Canadá (Estado do Ontário). Tardif e Faucher (2010) apresentam um referencial de competências para a avaliação do rendimento dos novos professores e dos professores experientes nesse estado. O referencial divide-se em quatro domínios de competências (Quadro 3).

Quadro 3

*Referencial de Competências para os Professores das Escolas Primárias e Secundárias de Ontário*

*(Baseado em Tardif & Faucher, 2010, p. 41)*

Domínios	Competências
<b>Envolvimento com os alunos e as suas aprendizagens</b>	<p>Os professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1.</b> <i>preocupam-se com o bem-estar e o desenvolvimento de todos os alunos;</i></li> <li><b>2.</b> <i>fazem prova de dedicação em matéria de ensino e favorecem a aprendizagem e o rendimento dos alunos;</i></li> <li><b>3.</b> <i>tratam os alunos equitativamente com respeito;</i></li> <li><b>4.</b> <i>asseguram um meio de aprendizagem que encoraja os alunos a resolver os problemas, a tomar decisões, a ser capazes de aprender ao longo da vida e a tornar-se membros ativos da sociedade em evolução.</i></li> </ol>
<b>Conhecimentos profissionais</b>	<p>Os professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>5.</b> <i>conhecem a matéria, o curriculum de Ontário e a legislação sobre a educação;</i></li> <li><b>6.</b> <i>conhecem uma variedade de métodos eficazes de ensino e de avaliação;</i></li> <li><b>7.</b> <i>conhecem uma variedade de estratégias eficazes de gestão da sala de aula;</i></li> <li><b>8.</b> <i>sabem como os alunos aprendem e os fatores que influenciam a sua aprendizagem e o seu rendimento.</i></li> </ol>
<b>Prática profissional</b>	<p>Os professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>9.</b> <i>aplicam os seus conhecimentos profissionais e a sua compreensão dos alunos, do currículo, da legislação, dos métodos de ensino e das estratégias de gestão de sala de aula para favorecer a aprendizagem e o rendimento dos alunos;</i></li> <li><b>10.</b> <i>comunicam eficazmente com os alunos, os pais e os colegas;</i></li> <li><b>11.</b> <i>efetua uma avaliação contínua do percurso dos alunos, avaliam o seu rendimento e comunicam regularmente os resultados aos alunos e aos pais;</i></li> <li><b>12.</b> <i>adaptam e aperfeiçoam os seus métodos de ensino, por meio da reflexão e da aprendizagem contínua, recorrendo a uma variedade de recursos;</i></li> <li><b>13.</b> <i>utilizam a tecnologia apropriada no quadro do seu ensino e das suas responsabilidades profissionais conexas.</i></li> </ol>
<b>Liderança nas comunidades de aprendizagem</b>	<p>Os professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>14.</b> <i>participam nas atividades de aperfeiçoamento profissional contínuo para melhorar o seu ensino.</i></li> </ol>

Embora o referencial de competências usado pelo Ministério da Educação do Ontário seja o mesmo quer para avaliar os novos professores quer para avaliar os professores experientes, no caso da avaliação do rendimento dos primeiros apenas são consideradas as oito competências que, no Quadro 3, estão em itálico, assumindo aquele ministério que as outras competências não necessitam de ser avaliadas no momento da inserção profissional.



---

Com base numa revisão de literatura neste domínio, Smith (2005) faz uma síntese das principais vantagens e desvantagens da utilização de *standards*. Algumas das vantagens apontadas pela autora são as seguintes:

- Servir como base de entendimento sobre o que os professores devem saber, desenvolver, pensar e fazer.
- Servir como meta para o desenvolvimento profissional.
- Servir como base para a reflexão e para o desenvolvimento de um diálogo profissional.
- Servir como referente para a avaliação do desempenho docente.

As desvantagens prendem-se com:

- A falta de consenso.
- O facto de poderem levar a uma visão limitada do processo de ensino e de aprendizagem.
- O risco de os aspetos afetivos do ensino poderem ser relegados para segundo plano.
- O facto de o conhecimento que os professores desenvolvem na prática, ser tácito, pessoal, privado, prático, baseado na sua experiência e incluir determinados valores, perspetivas de encarar o ensino, entre outras a considerar, o que não é facilmente traduzível na linguagem dos *standards*.
- O facto de os contextos em que os professores desenvolvem o seu conhecimento e o seu ensino serem específicos e o que é importante e oportuno num determinado contexto pode não ser noutro.

Certos estudos apoiam-se em metodologias de “valor agregado” ou valor adicionado, com o objetivo de identificar que parte do desempenho de um aluno numa prova *standard* se pode atribuir à ação do docente (Hunt, 2009).

Os modelos de “valor agregado” procuram demonstrar se os docentes e as escolas têm alguma influência significativa na aprendizagem dos alunos. Como refere Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009), no estudo da OCDE:

Os modelos de “valor acrescentado” têm o potencial de identificar a contribuição que um determinado professor deu para o desempenho de um aluno, mas a implementação de tais modelos iria requerer um grande investimento adicional na realização de testes a alunos, aplicados à escala nacional, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e levaria anos a desenvolver. (p. 7)

Hunt (2009) cita Willian Sanders e seus colaboradores que desenvolveram em *Tennessee* o modelo de avaliação que ficou conhecido pelo nome “*Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS)*”<sup>3</sup>.

Mais recentemente, Rivkin, Hanushek e Kain (2005) realizaram um estudo baseado em mais de um milhão de estudantes do 3.º ao 7.º grau repartidos por 3000 escolas do Texas, procurando identificar os efeitos dos docentes e das escolas na aprendizagem dos alunos. Os resultados revelaram que existem grandes diferenças entre os docentes quanto ao seu grau de impacto sobre o desempenho dos alunos e mostraram que um ensino de qualidade poderá contrabalançar substancialmente as desvantagens associadas a antecedentes socioeconómicos desfavoráveis.

Muitos estudos evidenciam o relativo êxito de diferentes grupos de docentes sem investigar os processos internos que conduzem à eficácia docente, deixando uma série de “caixas negras” ainda por explorar. Estas encerram mistérios não só no que se refere ao que realmente acontece dentro da sala de aula, como também o que diz respeito à formação que os professores efetivamente têm, que experiências de desenvolvimento profissional tiveram e a que alunos ensinaram, ou seja, é importante desvendar qual a influência da formação e do desenvolvimento profissional dos professores na formação dos alunos. Diversos estudos têm mostrado que é necessário conhecer bastante mais sobre o conteúdo das “caixas negras”, com vista a entender o que faz realmente com que os docentes sejam eficazes (Hunt, 2009).

Têm sido realizados estudos que combinam uma abordagem de “valor agregado”, com uma série de outros dados. É assim que McBer (2000) identifica três características dos docentes que influenciam significativamente o progresso dos alunos. Segundo este autor, as três características que se seguem determinam mais de 30% da variação no progresso dos alunos:

---

<sup>3</sup> Assunto que desenvolveremos noutro ponto mais adiante.

- *Caraterísticas profissionais.* Os estilos de trabalho subjacentes e as normas de conduta, que motivam o que o professor faz, estão relacionados com valores, compromissos e atitudes fundamentais.
- *Competência para ensinar.* As “microcondutas” ou as competências específicas para ensinar podem ser identificadas e aprendidas.
- *Clima de aula.* A capacidade do docente para gerar um clima de aula que motive os alunos a aprender e a trabalhar da melhor forma possível.

Na sua investigação, McBer (2000) descreve uma série de características que permitem conjecturar a eficácia do desempenho docente. Entre estas, encontram-se as associadas ao profissionalismo e, em especial, ao compromisso de fazer o possível para que todos os alunos obtenham sucesso; a confiança na própria capacidade para enfrentar desafios; a necessidade de ser justo, firme e de manter a palavra; o respeito pelos outros; a capacidade para pensar logicamente, a capacidade para estabelecer interrelações, mesmo quando existem muitos detalhes; a predisposição para estabelecer objetivos desafiantes para os alunos e para a escola; a procura de informação e a curiosidade intelectual; e a capacidade para se antecipar aos atos e apropriar-se deles.

Existe também uma série de variáveis que têm que ver com a liderança e com o modo como o docente se relaciona com os outros. Em particular, McBer (2000) refere a capacidade para se adaptar às necessidades de uma situação concreta e mudar de estratégia se for necessário; de conseguir responsabilizar-se pelo seu desempenho; de entusiasmar e motivar os seus alunos; de apoiar os alunos na sua aprendizagem; de obter resultados positivos originando uma impressão favorável e influenciando os outros; de trabalhar de forma colaborativa; de compreender os outros e saber porque se comportam como se comportam.

Ainda sobre as características dos docentes eficazes, não podemos deixar de mencionar os trabalhos de Day. Entre 2001 e 2005, Day *et al.* (2007) estudou 300 docentes do 2.º, 6.º e 9.º graus em 100 escolas de Inglaterra. Estes investigadores realizaram entrevistas *in focus group* com diretores de escolas, professores e alunos.

As investigações de Day *et al.* (2007) mostram que a eficácia do desempenho docente varia de acordo com a etapa da vida profissional, o processo de construção da identidade e as capacidades e competências do docente, como a seguir se especifica:

- Os primeiros 0-3 anos de trabalho marcam uma fase de forte compromisso durante a qual é fundamental o apoio dos supervisores e dos diretores. Neste período os docentes já sabem o que significa um desempenho profissional eficaz.
- Entre os 4-7 anos entramos na fase em que os docentes constroem a identidade profissional e desenvolvem a eficácia na aula. Segundo este estudo de Day, 78% dos docentes aceitam nesta etapa responsabilidades adicionais, o que tende a fortalecer a sua identidade emergente. Mas para outro grupo de docentes a gestão de tarefas difíceis teve em muitos casos um impacto negativo. Apesar de 49% de docentes terem um forte sentido de identidade e de autoeficácia, para 20% dos docentes colocam-se sérias dificuldades na hora de assumir a identidade docente e de atuar com eficácia. Os restantes 31% encontram-se numa situação intermédia.
- Entre os 8 e os 15 anos aparece uma fase na qual surgem tensões crescentes e transições. Nesta fase 80% dos docentes ocupam cargos de responsabilidade e têm de tomar uma série de decisões acerca do futuro da sua carreira. Não obstante, 76% mantém um forte compromisso com o ensino, enquanto 24% começam a mostrar sinais de indiferença e perda de motivação.
- Entre os 16 e os 23 anos de vida profissional ingressamos na fase em que surgem tensões e problemas tanto na motivação como no compromisso. Durante esta fase além de desenvolverem numerosas atividades, muitos docentes têm exigências adicionais de família, de saúde, às quais se juntam as responsabilidades adicionais que muitas vezes têm de assumir na escola. Os docentes vêem-se obrigados a manter um frágil equilíbrio, o que origina frequentemente um impacto negativo. Estas tensões afetam seriamente cerca de 14% dos docentes, enquanto cerca de 52% assumem maiores compromissos e 34% permanecem numa situação estável.
- Entre os 24-30 anos de atividade é a fase em que surgem maiores desafios para manter a motivação. Mais de metade dos docentes do ensino secundário perdem a motivação nesta etapa. No entanto, 60% dos docentes do 1.º Ciclo

parecem, nesta fase, conservar um forte sentido de motivação e responsabilidade.

- A partir dos 31 anos de atividade é a fase em que a motivação diminui notoriamente devido à proximidade da aposentação. No entanto, quase dois terços dos docentes mantêm uma grande motivação e responsabilidade, enquanto 36% se sentem já cansados e desmotivados.

O desenvolvimento profissional de um professor tem uma influência preponderante na eficácia do seu desempenho (Day *et al.*, 2007).

Um estudo realizado por McKinsey (2007), no qual analisou os resultados do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), mostrou que o sucesso educativo está relacionado com três fatores básicos: o recrutamento, a formação e o apoio ao trabalho dos professores na aula. A estes três fatores junta-se ainda a criação de mecanismos para ajudar os alunos com dificuldades educativas.

O estudo de McKinsey (2007) oferece-nos poucos indícios sobre quais os parâmetros concretos que nos permitem distinguir um docente eficaz de outro menos eficaz. Conquanto, permite refletir sobre quais são as melhores estratégias para melhorar o desempenho docente e obter melhores resultados educativos. Os bons resultados educativos obtidos durante anos sucessivos por vários países levam a questionar sobre quais são os fatores que estão na base destes resultados. Nos países com melhores resultados educativos a chave do sucesso parece estar na formação e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Este e outros estudos internacionais, tendem a demonstrar que a qualidade dos professores é um fator que influencia de forma decisiva os resultados educativos dos alunos. O conceito de qualidade docente está associado ao conceito de “docente eficaz”, entendido como aquele que tem a capacidade de conseguir que os seus alunos tenham aprendizagens adequadas e consigam obter os resultados desejados, mas que tem também a capacidade de obter melhores resultados com meios limitados (Hunt, 2009).

Também Andreas Schleicher (2011) salienta que um dos fatores mais determinantes dos países que, sistematicamente, conseguem obter maior sucesso educativo, prende-se com a importância dada à seleção, formação e remuneração dos professores. De acordo com Schleicher, em nenhum país a qualidade de um sistema educativo excede a qualidade

dos seus professores. E os resultados estão à vista, acrescenta, dado que estes países asseguram em todo o sistema uma elevada qualidade, garantindo assim que todos os alunos tenham acesso a uma excelente formação.

A eficácia do desempenho docente parece estar diretamente associada com a tarefa de ensinar, mas também com a situação dos professores, com os fatores que afetam o seu trabalho e com os resultados que conseguem que os seus alunos obtenham. Contudo, ainda que muitos investigadores considerem que se podem identificar facilmente os docentes eficazes, tem sido extraordinariamente difícil determinar quais são as características, competências e atitudes exatas dos professores que permitem aos alunos alcançar os resultados desejados, quer a nível dos objetivos de aprendizagem específicos, quer a nível de objetivos mais amplos, como a capacidade para resolver problemas, pensar criticamente, trabalhar colaborativamente e transformar-se em cidadãos eficientes, com conhecimentos e competências para a realização de tarefas multifacetadas na sociedade global (Hunt, 2009).

Através da revisão de literatura efetuada perspetivaram-se diferentes quadros conceituais nos quais a definição do que é um bom professor ou um professor de qualidade adota diferentes abordagens. No entanto, foi possível identificar duas abordagens predominantes: uma que valoriza os processos e outra que privilegia os resultados. A abordagem que valoriza os processos tem por referência os conhecimentos científico-pedagógicos do professor, bem como as suas competências. Já a abordagem que privilegia os resultados coloca a ênfase na capacidade que o professor tem de alcançar resultados que traduzam o sucesso dos seus alunos.

Na opinião dos investigadores, os debates sobre os modelos de formação tornaram-se entediantes e inoperantes, devendo o enfoque ser colocado no aumento da eficácia do professor. O objetivo primordial na formação de professores consiste numa mudança que conduza a um acréscimo substancial ao nível dos conhecimentos e das competências dos professores, com o intuito de tentar alcançar níveis mais altos na qualidade docente, tal como fizeram as nações que se empenharam na formação de professores na última década. São disso exemplo, os países escandinavos, em especial a Finlândia, onde o incremento nos resultados se deveu, especialmente durante as duas últimas décadas, a uma profunda revisão na formação dos professores, bem como dos países asiáticos, tais como Singapura (Darling-Hammond & Haselkorn, 2009).

Na Finlândia todos os professores têm uma preparação inicial de três anos, inteiramente subsidiada pelo estado, para além de uma bolsa de estudo. A formação de professores decorre numa escola, associada a uma universidade, o que facilita o acesso dos estudantes a situações reais de ensino e permite às universidades estabelecer um contacto contínuo com o trabalho prático dos professores. Neste país, o 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 (Darling-Hammond & Haselkorn, 2009).

Por seu lado, em Singapura, os candidatos a professor recebem durante quatro anos um subsídio do estado, assim como um salário no ano de formação. Estes países investem em professores bem preparados e pagam aos professores de acordo com os lugares que ocupam, com salários adequados. Por vezes, os professores recebem incentivos para se fixarem em zonas mais desfavorecidas, com vista a proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos (Darling-Hammond & Haselkorn, 2009).

Também em Inglaterra a criação da *Teacher Development Agency* (TDA) permitiu a construção de *standards* que funcionam como requisitos que devem ser cumpridos por todas as instituições que implementam a formação de professores. Um desses requisitos é, por exemplo, que um terço de cada curso anual de formação de professores deve estar destinado a atividades práticas (Hunt, 2009).

Como proposta para aumentar o nível de qualidade docente é hoje sugerido que sejam adotados modelos de formação de professores fomentadores da qualidade no ingresso da profissão, através de vários programas de apoio e desenvolvimento profissional dos candidatos a professor. Estes programas deverão decorrer no modelo de formação clínica, pelo menos durante um ano letivo, em contacto com professores mais experientes e em diversificados contextos de aprendizagem (Hunt, 2009).

No âmbito dos programas de apoio e desenvolvimento profissional, os países com sucesso implementam novas estratégias. No Japão, por exemplo, foi promovida a criação de “comunidades de prática” associadas a sessões de *lesson study*, nas quais os professores trabalham em conjunto para melhorar e analisar criticamente os conteúdos e a forma como cada um deles deve lecionar as suas aulas. Os professores, geralmente,

assistem a aulas dos seus pares e as atividades de intercâmbio estão centradas em conseguir que as boas práticas sejam conhecidas pelo coletivo docente (Hunt, 2009).

Confirmando o que vários estudos têm mostrado, o estudo realizado por McKinsey (2007) revela que os professores constituem um fator basilar para os resultados alcançados por estes países. Segundo este estudo, tanto a seleção de quem ingressa na profissão docente, como a qualidade da formação e o apoio oferecido aos professores em início de carreira, constituem medidas às quais os países com sucesso têm dedicado importantes esforços, introduzindo inovações que, à luz das estatísticas de aprendizagem, parecem estar a dar os seus frutos.

Em síntese, se pretendemos um ensino criativo e reflexivo, que permita aprendizagens significativas a todos os alunos, que tenha em conta as suas necessidades num determinado contexto e uma melhoria notória nos seus resultados escolares, isso pressupõe professores altamente qualificados, e simultaneamente eficazes. Sendo, por conseguinte, necessário investir na qualidade docente, garantindo uma formação inicial de qualidade, bem como a implementação de estratégias que fomentem o desenvolvimento profissional dos professores.

Entendemos, deste modo, ser fundamental que o professor, enquanto profissional construtivo e reflexivo, cultive uma tradição de construção do saber, assente em reflexões sistemáticas, sobre o seu desempenho, pois consideramos que o professor só poderá rever-se no seu trabalho se, durante e após cada etapa da sua realização, fizer uma pausa para refletir sobre o que, estando mal, tem de ser alterado e sobre o que, estando bem, pode ainda ser melhorado.

A valorização da profissão docente é um dos maiores desafios das políticas educativas atuais, de modo a torná-la uma profissão mais aliciante quer para quem pretende ingressar na carreira, quer para conseguir manter os professores mais qualificados e eficazes no ensino.

Para isso, é necessário, por um lado, incrementar estratégias de formação e desenvolvimento profissional e, por outro lado, reformular os sistemas de avaliação do desempenho docente.



Como refere Torrecilla (2006),

una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. (p. 23)

Em síntese, a qualidade profissional e a eficácia dos professores tornaram-se objetivos nucleares das reformas educativas a nível mundial. Para implementar um sistema de avaliação do desempenho docente é necessário clarificar primeiro o que um professor de qualidade deve saber e ser capaz de fazer (Goldrick, 2002).

E foi nesse sentido que tomámos a decisão de incluir este ponto neste referencial teórico, no pressuposto de que uma adequada avaliação do desempenho docente poderá, entre outros aspetos, contribuir para a melhoria da qualidade docente e, logo, do ensino e das aprendizagens dos alunos. Tal como referem Danielson e McGreal (2000), “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” (pp. 12-15).

Para se atingir um processo de avaliação do desempenho docente que promova um desejável equilíbrio entre a fundamental autonomia do professor e critérios, metodologias e metas previamente estipuladas e aplicáveis de forma imparcial e objetiva é necessário construir modelos de avaliação adequados.

Apresentam-se, em seguida, algumas das propostas de modelos ou paradigmas de avaliação do desempenho docente mais representativos, com o objetivo de equacionar alguns dos diferentes problemas deste vasto e complexo tema.

### **3. Modelos de Avaliação do Desempenho Docente**

A problemática da avaliação do desempenho docente está diretamente relacionada e dependente do modelo ou modelos que lhe estão subjacentes. Partindo deste princípio, consideramos pertinente começar por tentar esclarecer o que são “modelos” ou, de um modo mais específico, o que são “modelos de avaliação”.

Ao consultar o *Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa*, editado em 2003, o termo modelo surge na página 5559, com uma vasta diversidade de significados, conforme a área a que se refere.

Os modelos são “representações de aspetos de uma teoria, que ajudam a compreender e a construir a teoria, não podendo, por isso, utilizar-se o termo modelo como sinónimo de teoria” (Simões, 2002, p. 31).

Os modelos têm três características fundamentais: a abstração, a polissemia e a regulamentação.

a) A abstração

- os “modelos” são definidos, de um modo geral, como construções abstratas, sem conteúdo normativo explícito.

b) A polissemia

- os “modelos” adquirem um significado diferente conforme, por exemplo, o campo epistemológico em que nos situamos: no caso das ciências da natureza, o “modelo” é uma representação reduzida da realidade no sentido de um “modelo matemático”, isto é, é um modelo-produto; nas ciências humanas, modelo é sinónimo de “esquema” no sentido de resumo de um discurso; nas ciências da educação, a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade.

c) A regulamentação

- os “modelos” funcionam como uma “norma”, subjacente à qual estão sempre opções axiológicas, políticas e epistemológicas. Neste sentido, nenhum “modelo” será neutro; pelo contrário, transporta uma visão do mundo que se propõe concretizar e dar forma. (Machado, 2009, p. 51)

No que se refere aos modelos de avaliação, podemos considerá-los como “uma conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação” (Scriven, 1981, p. 34).

Os diferentes modelos de avaliação constituem-se como respostas às intenções que presidem à avaliação, o que Hadji (1994) chama de “intenções dominantes” (p. 149). São os propósitos previamente definidos que vão determinar tanto o objeto de avaliação como o modelo a utilizar (Simões, 2002).

Segundo Martins (2013),

um modelo de avaliação constrói-se em consonância com uma teoria, uma linha de pensamento previamente estabelecida, ou seja, de acordo com uma multiplicidade de critérios que derivam dessa mesma teoria ou que

simplesmente lhes são adicionados em função das exigências daqueles que “encomendam” e pretendem implementar o modelo. (pp. 64-65)

Relativamente aos modelos de avaliação do desempenho docente, não sendo nosso propósito enumerar ou explicar todos os preconizados na literatura, apresentam-se de seguida, aqueles que consideramos pertinentes para a construção do quadro de referência desta investigação.

Day (2012) apresenta-nos dois modelos de avaliação do desempenho de professores, que relacionam o tipo de avaliação realizado com as conceções que subjazem ao ensino: o *modelo de processo* e o *modelo de produto*.

- O *modelo de processo* focaliza-se no processo de trabalho dos professores, com o objetivo de originar ideias que os professores possam utilizar para aperfeiçoar o seu desempenho. Este modelo de avaliação reforça a cultura profissional dos docentes, procura estimular uma aprendizagem eficaz por parte dos mesmos, bem como o seu desenvolvimento profissional e tende à mudança, à melhoria sistemática, à excelência.
- O *modelo de produto* centra-se no resultado do trabalho do professor, com o objetivo de criar uma 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 utilizada para atingir os objetivos da avaliação, nomeadamente a melhoria dos padrões profissionais através de diversas recomendações, tais como a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação. Este modelo espelha a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas.

Day (2012) é um fervoroso defensor do modelo de processo e explicita da seguinte forma a sua noção de modelo centrado no processo, com um cariz eminentemente formativo:

Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma. Uma das formas de o conseguir é optar por um *modelo de processo*, em vez de um *modelo de produto*, como estratégia central da avaliação dos professores. (pp. 99-100)

Esta forma de avaliação é mais consentânea com a autonomia, com a reflexão, com a formação e aprendizagem permanente dos professores que esperam esquemas de avaliação simples, evolutivos e dinâmicos, apoiados em documentação simples, assistidos por formação e informação adequada e construídos numa perspetiva organizacional, sem gerar qualquer tipo de atrito no corpo docente. O professor tem de estar recetivo à mudança visando o seu aperfeiçoamento profissional. Todavia, em muitos países o que prevalece é o modelo de produto, o que acaba por ser compreensível, tendo em conta um mundo, em avançada fase de globalização, em que a competição é a palavra de ordem, pautando-se a educação e a formação dos alunos e também dos professores pelos resultados que conseguem obter em concorrência com os outros (Day, 2012).

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

Shinkfield (1995) defende que um modelo de avaliação do desempenho docente deve partir dos seguintes princípios:

1. A avaliação deve, para além de uma prestação de contas, fazer também 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 avaliados 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.

O modelo de Shinkfield, apesar de ser um modelo com propósitos eminentemente formativos quer no aperfeiçoamento das competências dos professores quer numa relação de confiança entre os professores e os diretores, apresenta alguns propósitos

---

sumativos orientados para a constatação de competências mínimas e deveres dos professores, que indiciam a responsabilidade profissional dos mesmos.

Baseando-se tendencialmente nas dimensões que orientam o ato avaliativo, Garrido e Fuentes (2008) e Sanches (2008), apontam quatro modelos do desempenho de professores com diferentes enfoques:

1. *Centrado no perfil do professor.* Neste modelo a avaliação do desempenho docente é feita com base num perfil previamente definido, tomando em consideração o que se julga ser um professor ideal, o qual corresponde, em regra, a um professor inexistente, a algo alegórico, difícil de conseguir através da formação disponibilizada, sendo débil a relação entre as características definidas no perfil e os resultados escolares dos alunos.
2. *Centrado nos resultados escolares.* Com este modelo procura-se avaliar o desempenho docente a partir das aprendizagens e dos resultados alcançados pelos alunos; uma das críticas que lhe é apontada prende-se com o facto de descurar outros fatores com impacto na qualidade das aprendizagens ao transformar o professor em responsável absoluto pelo sucesso dos seus alunos.
3. *Centrado no comportamento do professor na sala de aula.* Este modelo constitui uma integração dos dois primeiros modelos. Pressupõe que a avaliação do desempenho se realize através da identificação dos comportamentos do professor relacionados com os resultados escolares dos alunos, como, por exemplo, a sua capacidade para criar na aula um ambiente favorável à realização das aprendizagens pelos alunos. A crítica a este modelo refere-se aos aspetos negativos consequentes da subjetividade do avaliador, o que o levaria a recompensar ou a prejudicar o avaliado por razões alheias à eficácia do professor.
4. *Modelo da prática reflexiva.* Este modelo enfatiza uma avaliação de carácter formativo, visando a melhoria da prática do professor através de uma *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* (Schön, 1992) para apurar os êxitos, os fracassos ou os aspetos que é necessário alterar na ação docente. Este modelo visa, por um lado, promover o desenvolvimento profissional dos

professores e, por outro, efetivar o controlo necessário à tomada de decisões sobre afastamentos ou promoções na carreira docente.

No seu estudo sobre avaliação do desempenho e carreira profissional docente em 50 países da América e da Europa, Torrecilla (2006) identificou cinco modelos de avaliação do desempenho docente: autoavaliação, casuístico, desenvolvimento profissional, incremento salarial e subida de escalão com incremento salarial. No primeiro caso, privilegia-se a autoavaliação do professor, articulando-a com a avaliação da escola, como é o caso do modelo da Finlândia; o modelo seguinte realiza a avaliação de desempenho docente apenas em situações esporádicas, como em situações para obtenção de uma licença de estudo ou para a candidatura a cargos de direção, como acontece em Espanha; o modelo centrado no desenvolvimento profissional utiliza a avaliação como fator de desenvolvimento profissional, mas sem qualquer influência na vida profissional do professor, tal como acontece na Califórnia; o quarto modelo utiliza a avaliação como fator de incremento salarial, o que ocorre no Chile e na Roménia; por fim, o modelo centrado na subida de escalão com incremento salarial orienta a avaliação para a subida de escalão, pratica-se na Colômbia e no Reino Unido.

Em seguida apresenta-se um quadro-síntese destes tipos de modelos de avaliação do desempenho docente.

Quadro 4

*Quadro-síntese de Modelos de Avaliação do Desempenho (Baseado em Sanches, 2008, p. 174)*

Modelo	Caraterísticas
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há avaliação externa dos professores.</li> <li>• A avaliação de desempenho está integrada na avaliação de escola e é sistemática.</li> <li>• Ênfase na autoavaliação (da escola e do professor).</li> <li>• O estado fomenta uma cultura de avaliação, propondo modelos e recursos que a escola, no uso da sua autonomia, escolhe.</li> </ul>
Casuístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação ocorre apenas em circunstâncias especiais (acreditação de candidatos a cargos de gestão).</li> <li>• A avaliação é realizada por entidade externa.</li> </ul>
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação da avaliação de desempenho com os progressos dos alunos a partir da fixação de <i>standards</i>.</li> <li>• A avaliação é realizada por entidade externa.</li> <li>• A avaliação é anual e inclui sugestões de melhoria e eventualmente um plano de formação profissional.</li> </ul>

<p><b>Incremento salarial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação é externa e periódica.</li> <li>• Os melhores resultados da avaliação determinam percentagens variadas de aumento de vencimento.</li> </ul>
<p><b>Subida de escalão com incremento salarial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação é externa e sistemática.</li> <li>• Os resultados da avaliação determinam decisões como permanência no escalão, subida de escalão, afastamento do serviço e um plano de desenvolvimento profissional como base da avaliação do ano seguinte.</li> </ul>

Como se pode constatar, os critérios subjacentes à identificação destes cinco modelos estão relacionados com o tipo de avaliador (interno ou externo à escola), a periodicidade da avaliação, o papel do estado ou da escola, os efeitos da avaliação do desempenho e a relação desta com o desenvolvimento profissional do professor.

Outros autores, como Amelvoort *et al.* (2009) e Stronge (2010), focando diferentes modalidades de avaliação, apresentam uma outra classificação dos modelos de avaliação do desempenho docente: o modelo *accountability* (responsabilização) orientado para a prestação de contas, o modelo de desenvolvimento profissional, orientado como o próprio nome indica para o desenvolvimento profissional e o modelo misto, orientado para a prestação de contas e para o desenvolvimento profissional.

O modelo *accountability* é um modelo orientado sobretudo para uma avaliação sumativa, tendo como finalidade recolher informação e evidências para uma lógica de prestação de contas. Nesse sentido, visa medir os desempenhos dos avaliados servindo a pontuação obtida para os posicionar numa escala de avaliação. O avaliador deverá ser um professor sénior, ou seja, com experiência profissional superior à do avaliado.

Neste modelo de avaliação do desempenho docente o avaliador assume a postura de examinador e observador, tendo como procedimentos de avaliação: a entrevista prévia, a recolha de informação e a entrevista final. Numa primeira etapa da avaliação, avaliador e avaliado devem reunir-se e negociar os domínios em que irá incidir a avaliação, tendo em conta o serviço distribuído ao avaliado. Em seguida, o avaliador recolhe informação acerca do desempenho do avaliado, o que pressupõe um acompanhamento do mesmo, e compara os indicadores de desempenho deste com os definidos pela escola. No final do processo, avaliador e avaliado devem reunir-se de novo para discutir os resultados da avaliação e para que seja dado ao avaliado *feedback*

sobre o seu desempenho, devendo ser apresentados os aspetos positivos do desempenho e, se for caso disso, indicados os aspetos em que é necessário melhorar.

O modelo de desenvolvimento profissional é um modelo orientado para uma avaliação formativa, sendo concretizado através da recolha e produção de informação, visando produzir juízos de valor no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. O avaliador assume uma postura de parceiro e colaborador, podendo também ele aprender a partir da experiência do avaliado. Os procedimentos de avaliação são os mesmos do modelo de *accountability*, contudo, o resultado da avaliação é descritivo, não sendo valorizada a componente quantitativa do resultado, mas sim a qualitativa. De acordo com uma avaliação do desempenho de professores para o desenvolvimento profissional deveria assegurar ao professor supervisionado *feedback* sobre o seu desempenho, bem como o seu contributo para a escola, resultando numa avaliação estritamente qualitativa e na elaboração de um plano de desenvolvimento profissional, que passaria a integrar os registos profissionais do professor (Amelsvoort *et al.*, 2009).

O modelo misto é um modelo orientado para uma avaliação quer formativa quer sumativa e tem como propósito, através da informação obtida, produzir juízos de valor que possibilitem o desenvolvimento profissional e também a prestação de contas. O modelo misto é um modelo que procura, por um lado, privilegiar a qualidade do desempenho do professor e, por outro, garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional do docente, ao longo da sua carreira (Stronge, 2010). Este autor defende, na avaliação do desempenho docente, uma profícua combinação entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas, salientando que a articulação entre estes dois propósitos pode ser facilitada por um “*feedback* significativo, assim como apoios e recursos adequados” (p. 28). O mesmo autor refere que os três elementos-chave de um sistema da avaliação do desempenho de professores de qualidade são: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração. Estes elementos essenciais “apoiam a criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino” (p. 31). Amelsvoort *et al.* (2009) acrescentam que “os resultados da avaliação para a progressão na carreira podem disponibilizar informação para o plano de desenvolvimento profissional de cada



---

professor e fornecer um *feedback* útil para a melhoria dos processos de avaliação para o desenvolvimento” (p. 4).

Tendo em conta as características dos modelos supracitadas, e ao efetuarmos uma leitura diacrónica dos modelos de avaliação do desempenho docente, verificamos que existe uma especificidade em cada um deles no que se refere ao objeto, ao momento, aos atores e aos instrumentos, os quais estão relacionados com a atividade da própria avaliação e com os propósitos relativos à prática social (Hadji, 1994).

A referenciação histórica permite asseverar a coexistência de modelos de avaliação do desempenho docente profusamente relacionados com as transformações económicas, políticas e sociais, com efeito nas práticas avaliativas. Como refere Machado (2008) “a avaliação tende a situar-se crescentemente no âmago do paradoxo das políticas educativas atuais: responder à pressão da performatividade, dos resultados, da competitividade, da meritocracia, mas sendo, igualmente, um instrumento de regulação equitativa” (p. 187).

Na nossa perspetiva, a avaliação do desempenho docente deve não só incentivar e estimular o desenvolvimento profissional dos professores, potenciando e credibilizando as suas competências científicas, pedagógicas e profissionais através de processos sistemáticos e deliberados de regulação, com vista a melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos, mas também possibilitar a recolha de informações e evidências que permitam a tomada de decisões para a gestão de recursos humanos.

#### **4. Avaliação do Desempenho Docente: Do Diagnóstico à Supervisão**

A avaliação do desempenho docente constitui atualmente, no plano discursivo e como referimos anteriormente, uma prática de que se espera não apenas o desenvolvimento do professor mas também a melhoria da qualidade do seu ensino e das aprendizagens dos alunos. Muitos autores interrogam-se e interrogam-nos sobre as possibilidades de a avaliação do desempenho docente poder ter efeitos, observáveis (e não apenas a partir de convicções arreigadas e muito difundidas), em atividades tão complexas e tão diversas na sua natureza, desde logo pela diferença abissal entre as duas populações visadas (professores e alunos), mas também pelos processos pedagógicos, psicológicos

e sociológicos que o ensino e a aprendizagem requerem. Numa lógica mais intuitiva do que baseada na evidência argumenta-se frequentemente que os professores cuja ação educativa se observa, analisa e avalia – quer de forma controladora, quer de forma reguladora – serão mais eficazes a ensinar, porque identificam eventuais limitações da sua ação e também porque o diagnóstico dessa ação lhes permite refletir sobre a sua prática com base em informação mais objetivada, sendo esta reflexão extensível a outros atores, como a direção da escola ou as chefias intermédias de coordenação pedagógica. Na continuação desta argumentação sugere-se a articulação entre este maior conhecimento sobre a prática e a melhoria do ensino, o incremento da sua qualidade e a melhoria das aprendizagens. Assim, a avaliação do desempenho docente é concebida como estratégia para, obtendo melhores resultados escolares, satisfazer as expectativas sociais quanto à escola, retirando do debate a opinião, muito difundida, da responsabilidade dos professores pelos resultados insatisfatórios da escola (Rodrigues, 2013).

Porém, não podemos fundamentar esta argumentação em estudos conclusivos sobre esta cadeia de efeitos. Podemos lembrar as palavras de Darling-Hammond (2010) “não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam” (p. 198), mais do que a avaliação propriamente dita requer-se um investimento sistémico maior em políticas de formação de professores. Por outro lado, são vários os estudos que nos alertam para a multiplicidade de variáveis que interferem com a aprendizagem dos alunos e com o seu sucesso escolar e que se situam fora da esfera de ingerência dos professores, como a motivação dos alunos, o seu contexto social, os meios disponíveis na escola entre muitas outras (Day, 2010; Paquay, Wouters & Nieuwenhoven, 2012; Perrenoud, 2012).

Embora se reconheça valor na argumentação, há um largo consenso quanto a considerar que um sistema de avaliação do desempenho docente para poder responder aos desígnios que se lhe atribuem não pode ser concebido de forma desarticulada com outras vertentes da política educativa, nomeadamente no que à formação profissional dos professores diz respeito. As operações de avaliação em si mesmas são certamente insuficientes para fazer melhorar a prática docente e mais ainda para produzir mudanças relevantes nas aprendizagens dos alunos.

Sem que possamos minimizar o efeito formativo que o esforço descritivo do estado atual da prática de cada professor, em ordem a um juízo avaliativo, constitui, não poderemos defender que o diagnóstico basta.

O diagnóstico exige uma tomada de decisão de índole formativa (hetero e/ou auto) e não pode ser conseguido sem passar pela observação direta, em sala de aula, da atividade docente. Nesta linha de pensamento, a supervisão pedagógica, nas suas múltiplas propostas teóricas e metodológicas (observação de práticas, descritivos dessas práticas em diferido pelas narrativas, portfólios, investigação-ação...), constitui a estratégia global por excelência recomendada por quantos, académicos e práticos, se movem nos terrenos da avaliação do desempenho docente (Rodrigues, 2013).

Na variedade de técnicas de que dispõem as práticas de supervisão, mais baseadas em dispositivos autoritários ou mais assentes em perspetivas desenvolvimentistas, a técnica mais transversal é a do *feedback*. Por isso dedicamos o texto que se segue, à supervisão pedagógica, à observação de aulas e ao *feedback* enquanto suportes fundamentais para os processos de avaliação do desempenho docente.

#### **4.1. Conceito de Supervisão e de Supervisão Pedagógica**

O termo supervisão veio dos Estados Unidos da América estando, vulgarmente, conotado com funções de inspeção, avaliação, controlo e melhoria imediata do ensino. A estas funções, associou-se depois as de regular, orientar e liderar (Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Vieira & Moreira, 2011).

Em Portugal a primeira utilização do termo parece ter surgido na década de 70, datando o primeiro registo de 1974, num artigo de Júlia Jaleco na Revista *O Professor*. Na década de 80, pode-se considerar que houve um desenvolvimento do tema, com a utilização do termo “supervisão clínica” por Alarcão. Mas, só em 1987, o termo foi utilizado por Alarcão e Tavares, na 1.<sup>a</sup> edição da obra: *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*.

Embora o termo supervisão seja de uso recente em Portugal, a prática da supervisão, no domínio educacional, já existia anteriormente, designada por orientação de estágios

estando, particularmente, associada à formação inicial de professores. A reforma da formação inicial, sobretudo ligada à criação das Escolas Superiores de Educação e à formação de docentes para essas instituições de ensino superior contribuiu muito para a difusão do conceito entre nós. Porém, no quadro da formação inicial havia já uma longa tradição de acompanhamento e avaliação dos estagiários, conhecida por orientação de estágios e realizada por professores que se designaram de formas variáveis, como orientadores de estágio, orientadores pedagógicos, orientadores da prática pedagógica. A supervisão foi sendo alvo de medidas da reforma educativa, tendo merecido um desenvolvimento com uma série de medidas ao longo dos anos 1990. Continua ainda muito dependente da formação inicial com algum uso na inspeção de ensino, que se renovou também nos anos 90 (Rodrigues, 2013).

O termo supervisão foi pela primeira vez contemplado na legislação nacional, no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), onde é referida a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre as quais é referida a especialização em «Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores». O mesmo decreto-lei previa uma redução da carga letiva aos docentes que desempenhassem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica (Artigo 80.º). O teor dessas funções e os cargos concretos a que se associam não são esclarecidos no documento. Desde esta data, o conceito de supervisão tem estado presente nas sucessivas alterações ao ECD, bem como ao regime de avaliação do desempenho docente.

A implementação da avaliação do desempenho docente e a própria reforma da gestão escolar veio dar novo reforço ao interesse pela supervisão. Verificou-se o aumento de publicações sobre o tema, sendo atualmente cada vez mais consistente e abrangente na literatura, incidindo as publicações, na sua maioria, na área da educação, em particular no âmbito da formação de professores (Alarcão & Canha, 2013; Vieira & Moreira 2011).

*Mas o que se entende por supervisão?*

Numa definição que se tornou clássica entre nós, Alarcão e Tavares (1987) explicitaram o seu entendimento do que é a supervisão: “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Sublinharam então os autores, que se tratava de uma atuação que ocorre num tempo longo – é um processo que tem como intenção o desenvolvimento profissional do professor. Esta definição, por eles retomada nos seus trabalhos posteriores e repetida em quase todos os estudos em língua portuguesa que versam a temática da supervisão, foi sofrendo os efeitos do tempo, sem contudo a substituir.

A supervisão é definida genericamente por Vieira e Moreira (2011) “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (p. 11), sendo o seu enfoque a sala de aula.

Com vista a compreender melhor o conceito de supervisão, Alarcão e Canha (2013) procederam a uma tentativa de clarificação do conceito. Com base neste seu trabalho de clarificação os autores concebem a supervisão em geral “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de *regulação* que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de *monitorização* em que a *avaliação* está obviamente presente” (p. 19).

De acordo com estes autores a supervisão pode concretizar-se, segundo duas perspetivas: uma de carácter predominantemente formativo, visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos e das instituições; e outra de carácter inspetivo, fiscalizador, focada no controlo e no cumprimento de normas.

Alarcão e Canha (2013) sintetizam a sua conceptualização de supervisão no esquema representado na Figura 3.

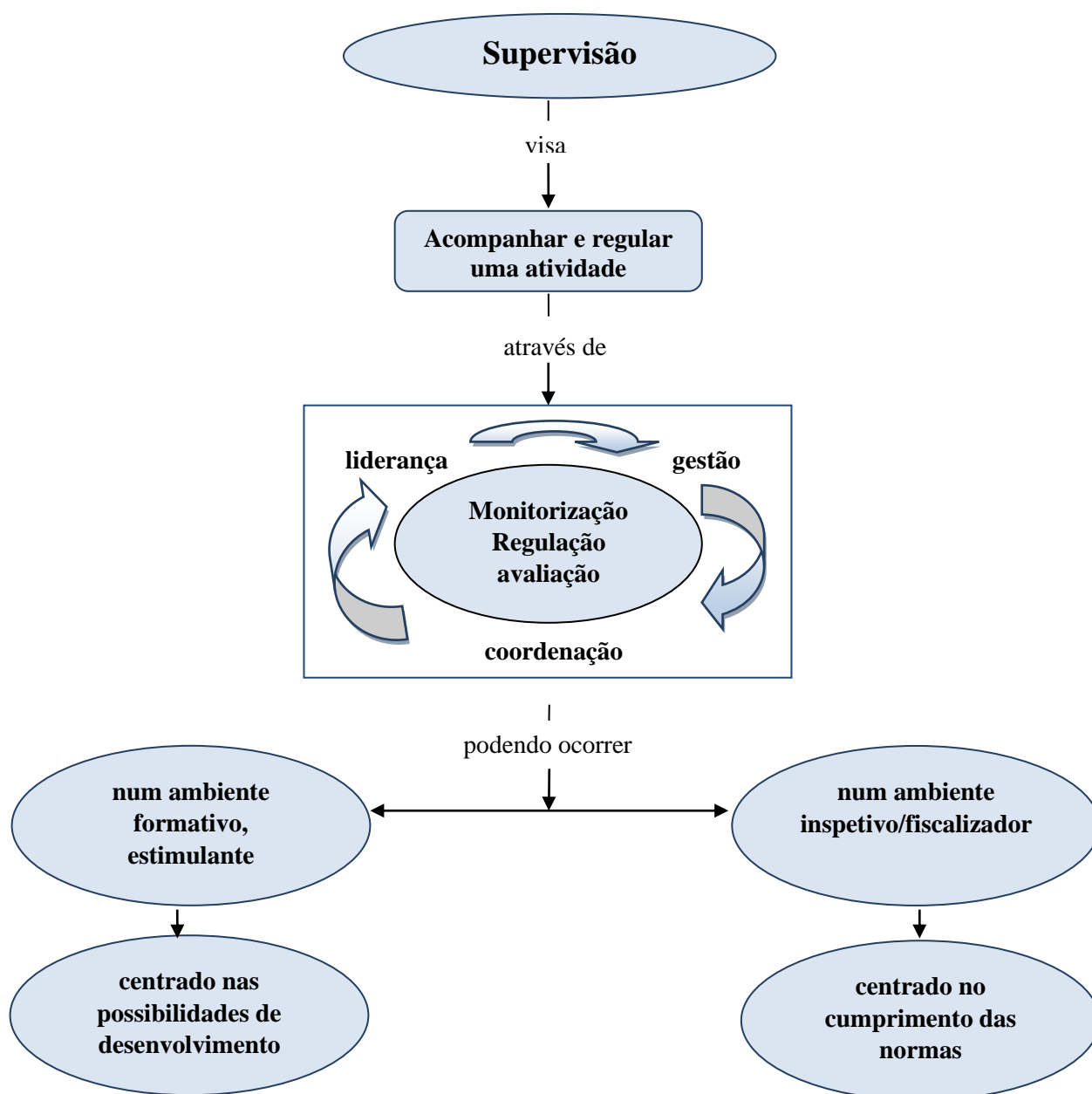


Figura 3. Supervisão (Baseado em Alarcão & Canha, 2013, p. 20).

O termo supervisão utiliza-se numa multiplicidade de campos de intervenção sendo necessário “especificar o domínio de ação: supervisão financeira, supervisão dos mercados de valores mobiliários, supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da formação, supervisão curricular, supervisão institucional...” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16).

Os mesmos autores acentuam que devido a esta multiplicidade de campos de atuação existe uma diversidade de conceitos conexos, que frequentemente se associam ao termo supervisão, nomeadamente formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação,

liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção/fiscalização, avaliação, levando a alguma indefinição conceptual, que pode conduzir à diluição e à perda de identidade do conceito de supervisão.

Aferidos os significados mais correntes associados ao conceito de supervisão, sem atender à especificidade dos contextos da sua aplicação passamos no ponto seguinte a deter-nos sobre a sua apropriação no campo pedagógico.

### *Conceito de supervisão pedagógica*

O conceito de supervisão, no campo da prática pedagógica, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e no sentido e significado da profissão docente suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência na expansão daquele conceito ao contexto escolar. Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estendendo-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça basilar na gestão escolar (Gaspar *et al.*, 2012).

Uma definição bastante completa do conceito de supervisão pedagógica, é a que apresentam Alarcão e Tavares (2013) ao considerarem que esta é “uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 80). A supervisão pedagógica é, por um lado, uma ação multifacetada porque compreende múltiplas tarefas e variadas aprendizagens (a nível científico, pedagógico-didático, organizacional, cultural e social). Além disso, a aprendizagem é bilateral e colateral, ou seja, o supervisor e o professor supervisionado partilham saberes que são progressivamente coconstruídos visando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria do seu ensino e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. A supervisão pedagógica é, por outro lado, faseada e cíclica, pois é uma ação impulsionada por situações de crescente conhecimento assimétrico e pressupõe momentos de planificação, observação, interação e avaliação (Alarcão & Tavares, 2013; Monteiro, 2014).

Para Alarcão e Tavares (2013) “a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como fatores de desenvolvimento e aprendizagem do professor” (p. 9). Estes autores sublinham, ainda, que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores (...) não deve terminar

com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na (...) “formação contínua” (p. 9).

De relevar que a definição proposta por Alarcão e Tavares (2013) não limita a supervisão apenas à formação inicial de professores, aponta também para a supervisão de professores já na carreira com menor experiência profissional. De destacar ainda o facto de esta definição apontar para uma conceção do professor como um sujeito que está em constante desenvolvimento, não só profissional como também pessoal: “o professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 42).

A supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, “é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

Secundando esta ideia, Trindade (2007) sublinha que “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos, estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um fator importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança” (p. 33).

Estas definições põem a ênfase na reflexão e na experimentação, sugerindo que, através destes procedimentos, se possa corrigir aquilo que está mal e manter aquilo que a experiência revelar ser eficiente e positivo.

Para além da reflexão (envolvimento em tarefas de descrição, análise, confronto e reconstrução de teorias e práticas) e da experimentação (desenvolvimento da intervenção), também a monitorização (regulação de experiências de aprendizagem) e a negociação (envolvimento em processos de tomada de decisão colaborativa) são outros dois papéis fundamentais a desempenhar pelos participantes numa experiência supervisiva com vista ao desenvolvimento profissional (Moreira, 2005; Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).



A Figura 4 pretende ilustrar a articulação entre os quatro papéis.

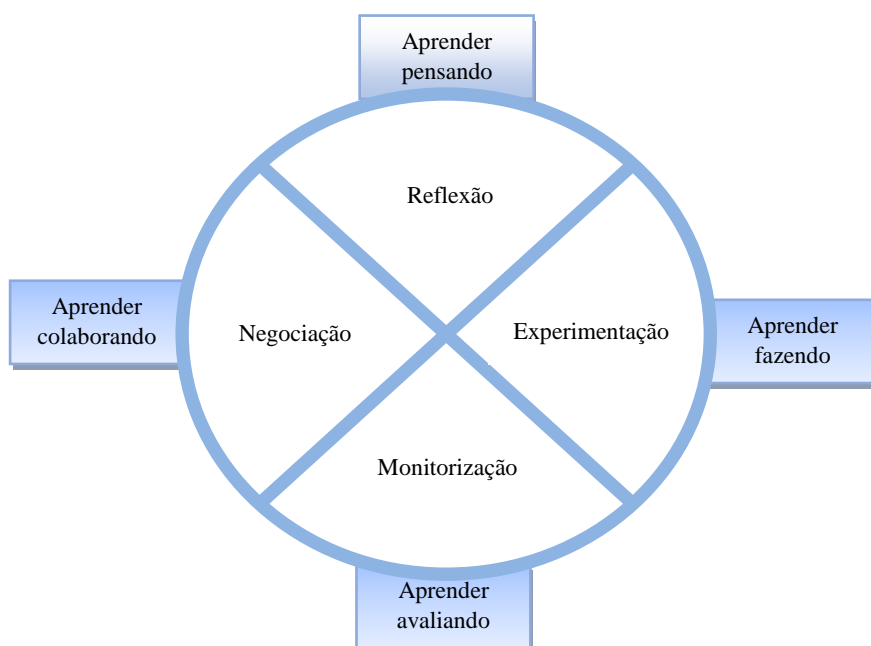


Figura 4. Quatro papéis numa experiência supervisiva (Baseado em Guerreiro, 2011, p. 34).

A função da supervisão em contexto pedagógico “deve [assim] instituir-se como instrumento de emancipação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação profissional” (Moreira, 2009a, p. 37). Podendo, de um modo geral, ser a supervisão entendida enquanto atividade de regulação reflexiva e colaborativa dos processos de ensino, de aprendizagem e de formação, ela coloca-se ao serviço de uma formação reflexiva do professor e da autonomia do aluno (Vieira *et al.*, 2006).

Nos dias de hoje, a supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, sabendo que

as tendências supervisivas da atualidade enquadram-se no pensamento atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta atividade decorre – a escola – e sobre a qual incide – as pessoas e o currículo. (Alarcão & Roldão, 2009, p. 45)

No entanto, o processo de supervisão pedagógica deverá sempre constituir-se como um trabalho conjunto de planificação, observação e reflexão (antes, durante e depois da ação), de modo a possibilitar que o professor vá reformulando, constantemente, a sua atuação e melhorando a sua competência profissional, com vista a promover o seu sucesso profissional e o sucesso educativo dos seus alunos, tornando-se, assim, agente

de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade (Medina, 2008; Silva, 1994; Vieira & Moreira, 2011).

Entendido desta forma, o processo de supervisão pedagógica poderá melhorar o percurso pessoal e profissional dos professores, ajudando-os a serem profissionais de qualidade, reflexivos, abertos às mudanças, empenhados, críticos, inovadores, preocupados com padrões científico-pedagógicos exigentes, mas também com a mobilização de um conjunto de recursos pessoais e de conhecimentos que utilizam de forma única, em interação com os seus alunos. Tal processo poderá, pois, ajudar o professor a atingir o seu alvo último, ou seja, o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos seus alunos, incentivando a formação de cidadãos criativos, reflexivos, responsáveis, autónomos e solidários (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996; Fernandes, 2009a; Goodwin, 2010; Neto, 1998).

Alarcão e Roldão (2009) sintetizam a conceção e práticas de supervisão no esquema representado na Figura 5.

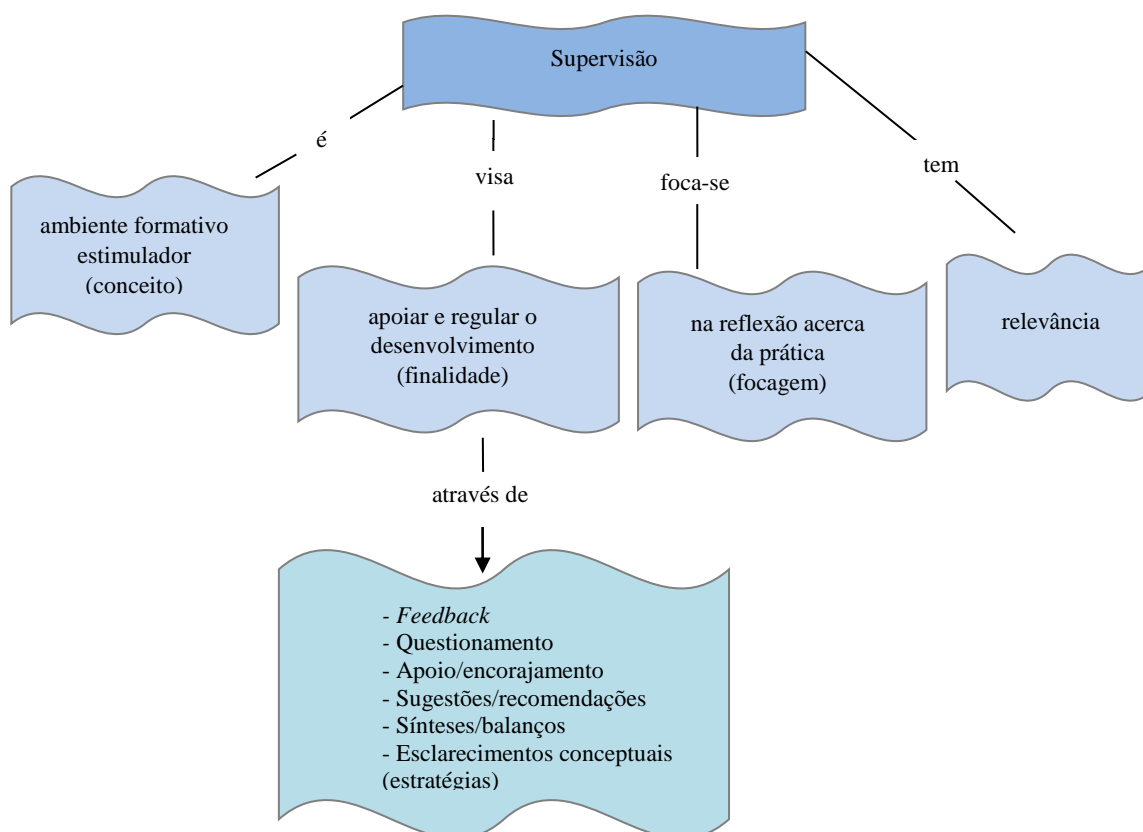


Figura 5. Conceção e práticas de supervisão (Baseado em Alarcão & Roldão, 2009, p. 53).

A conceção de supervisão concretizada por Alarcão e Roldão (2009) remete-nos para a importância da existência de um *ambiente formativo estimulador* para *apoiar e regular o desenvolvimento*, através de estratégias psicopedagógicas e técnicas didáticas adequadas, de forma a dar significado ao processo de supervisão e à dimensão formadora da avaliação.

Diferentes perspetivas têm emergido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, destacando-se aquela que a associa de forma primordial à avaliação do desempenho docente, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da educação (Daresh, 2006). Este enfoque na avaliação do desempenho dos professores tende a surgir associado a uma perspetiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, citado por Trindade, 2007). A seleção rigorosa e a avaliação do desempenho dos professores têm vindo a caracterizar um movimento mais abrangente no sentido da recentralização da profissionalidade docente. Se por um lado assistimos a movimentos que conduzem a uma maior autonomia profissional dos professores, por outro lado, pela via da avaliação (de escolas, de professores, aferida de alunos), regista-se um reforço do controlo sobre a educação (Gaspar *et al.*, 2012). As finalidades da avaliação do desempenho dos professores deverão prender-se com a melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2010), a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Flores & Pacheco, 1999).

Uma das principais metas do processo de supervisão pedagógica será a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no sentido em que esta é a meta que tem vindo a adquirir relevância ao nível dos discursos científicos e teóricos sobre supervisão. Mas, ao apoiar-se na pedagogia e orientar-se para a melhoria das práticas, a supervisão tem, contudo, de conviver com as funções reguladora e avaliativa que a aproximam da prestação de contas e que permitem tanto possibilidades de desenvolvimento profissional, quanto de criação de cenários pouco favoráveis ao desenvolvimento de profissionais verdadeiramente reflexivos, colaborativos e comprometidos com a qualidade do ensino (Gaspar *et al.*, 2012).

A preparação de professores que sejam capazes, na intenção e na ação, de atualizarem na prática a idealidade acima consubstanciada (Neto, 1998), está intrinsecamente ligada aos modelos de supervisão a que nos iremos dedicar de seguida.

## **4.2. Modelos de Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho**

A literatura sobre supervisão confronta-nos com uma grande diversidade de modelos, abordagens e cenários, que partem de diferentes pressupostos teóricos, relativamente ao que conceptualizam sobre a formação de professores, o papel da supervisão, as modalidades de intervenção do supervisor, o professor e o ensino. Importa também salientar que as diferentes abordagens se situam no tempo, sendo marcadas por conceções e objetivos que num dado momento histórico se tornam predominantes.

Estes modelos não constituem descrição de práticas reais de supervisão que possam ser observadas em contextos reais. São antes constructos que configuram de forma sistémica um conjunto de ideias que definem as finalidades e objetivos pretendidos, uma determinada posição e interação dos atores implicados no processo de supervisão, uma específica forma de relação entre a teoria e a prática.

Começaremos por explicitar princípios subjacentes a modelos que têm sido organizadores da conceção e da prática da formação de professores no último meio século, inserindo nesse quadro geral alguns modelos/cenários de supervisão, estratégia fundamental de formação. De entre as muitas tipologias possíveis, vamos seguir a tipologia criada por Ferry (1987) que apresenta três modelos, descritos em função do conceito de formação que defendem, da função atribuída à formação, do papel do formador, da relação entre a teoria e a prática e ainda das necessidades de formação contempladas.

Os modelos são designados pelo seu autor como *modelo centrado nas aquisições*, *modelo centrado no processo* e *modelo centrado na análise*.

Em qualquer dos modelos formar é sempre adquirir ou aperfeiçoar um saber, uma técnica, uma atitude, uma capacidade, uma competência: é aprender. Porém no caso do modelo centrado nas aquisições são privilegiadas as aprendizagens que resultam de

processos deliberados, externamente determinados, excluindo, portanto, as mudanças que não foram previstas ou procuradas formalmente. Há um saber objetivo e cumulativo que deve ser apropriado pelo formando, objeto da formação. Esta, predominantemente teórica e escolarizada, antecede a atividade profissional para a qual prepara.

Nos outros dois modelos esta aquisição/aprendizagem foca-se também nos processos não formais, englobando todas as experiências vivenciadas, formais ou não. A lógica da formação resulta mais do próprio processo do que das aquisições que ele pode vir a proporcionar. Mas enquanto no modelo centrado no processo o formando é concebido como objeto e sujeito de formação, o modelo centrado na análise concede-lhe um papel muito mais ativo e responsabilizante, tornando-o agente de formação.

O primeiro dos modelos referidos atribui ao formador um papel de organizador da formação: cabe-lhe definir os seus objetivos e estratégias bem como proceder à avaliação do formando. É um professor que “dá um curso”, com um programa e um dispositivo de controlo pré-definidos. Nessa circunstância, as necessidades de formação não são contextualizadas nem no formando nem no seu contexto. Desta forma a prática corresponde sempre a uma aplicação da teoria que deve ser apreendida previamente. No modelo centrado no processo, o formador adquire um papel de tutor, de guia metodológico, de recurso. As necessidades de formação resultam de processos de negociação cruzando necessidades percebidas/sentidas pelo indivíduo e necessidades do sistema em que contextualiza a sua ação. Adota uma perspetiva dialógica da relação entre a teoria e a prática: uma transfere-se para a outra numa lógica de espiral construtiva.

A preocupação basilar do formador no modelo centrado na análise é a de fazer adquirir o saber analisar, o saber distanciar-se da experiência, o saber refletir, o saber investigar.

A sua ação formativa incide na tomada de consciência do formando relativamente à sua competência e ao seu desempenho real. A prática não é formativa em si mesma – é necessário saber lê-la à luz da teoria; a teoria não é formativa em si mesma – é necessário testá-la no real. A teoria e a prática iluminam-se mutuamente. A análise das situações e o questionamento sobre si constituem a base de um processo complexo de produção de necessidades.

Como se articulam os modelos de supervisão com estes modelos de formação? Os critérios que os distinguem partilham dos mesmos valores e orientações, embora haja propostas de modelos com uma visão mais analítica e, portanto, em maior número. É o que acontece com os cenários de supervisão explicitados por Alarcão e Tavares: sete à partida na obra de 1987, nove sistematizados na revisão de 2013:

Quadro 5

*Cenários de Supervisão (Baseado em Alarcão & Tavares, 2013)*

- *Cenário da imitação artesanal*
- *Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*
- *Cenário behaviorista*
- *Cenário clínico*
- *Cenário psicopedagógico*
- *Cenário pessoalista*
- *Cenário reflexivo*
- *Cenário ecológico*
- *Cenário dialógico*

A sua caracterização, nas suas linhas mestras, permite-nos agrupá-los naqueles três modelos de formação: uns concebem a formação como algo que se realiza de fora para dentro, por ação de formadores, eles próprios sujeitos a um programa que devem desenvolver e controlar; outros partem do pressuposto de que quem se forma é o formando sendo o formador um recurso de que aquele pode dispor. Para os primeiros a supervisão submete-se aos princípios institucionais/curriculares enquanto para os segundos a supervisão resulta do diálogo entre os atores da formação a propósito de situações reais que se analisam e sobre as quais se reflete. O treino, em situações reais ou simuladas é, para os primeiros, uma estratégia basilar, enquanto os segundos privilegiam as experiências variadas susceptíveis de ser analisadas e refletidas em ordem a uma melhoria constante.

No conjunto, destacamos pela sua originalidade e pela sua longa prática, o cenário da supervisão clínica, desenvolvido por Cogan e Goldhammer no final dos anos 1950 (Alarcão & Tavares, 2013; Glickman, 1990; Glickman & Bay, 1990). Estes autores desenharam um processo de supervisão que tinha como objetivo tornar o formando mais dinâmico na condução do seu processo de formação e remetendo o supervisor para um papel de apoio e recurso. Valorizava a prática de ensino como o ponto de arranque da

formação pelo que a observação de aulas e a sua prévia planificação e a análise posterior constituíam momentos fundamentais na prática supervisiva. A Figura 6 mostra a estruturação das cinco fases do ciclo de supervisão proposto por Goldhammer, Anderson e Krajewski (citados por Alarcão & Tavares, 2013).

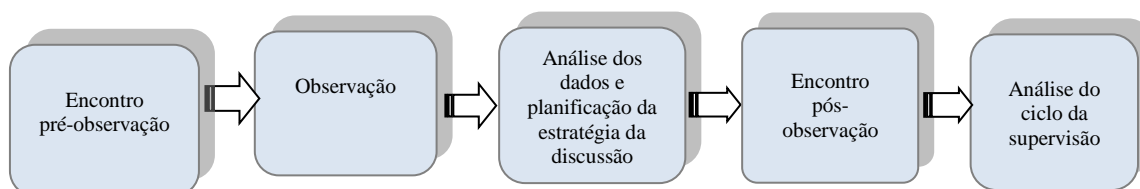


Figura 6. Fases do ciclo da supervisão clínica (Baseado em Alarcão & Tavares, 2013, p. 26).

Este ciclo de supervisão inicia-se com o *encontro de pré-observação*, onde o supervisor e o professor supervisionado discutem a planificação da aula, as preocupações, interesses ou dificuldades que o professor supervisionado possa ter e os aspetos a observar durante a aula. É essencial que se estabeleça uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, de modo a que este encontro se constitua como uma atividade de resolução de problemas. Durante a *observação*, o supervisor observa a aula do professor supervisionado, focando a sua atenção nos aspetos predeterminados na reunião de pré-observação. No que respeita à *análise dos dados e planificação da estratégia da discussão*, o supervisor ordena e analisa os dados obtidos e organiza a estratégia de apresentação dos resultados da análise. O supervisionado também analisa e sistematiza os dados recolhidos durante a aula. Segue-se o *encontro pós-observação* que visa a discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados, a identificação de aspetos positivos e de aspetos a melhorar e as decisões em relação à ação a seguir. É fundamental o papel ativo do professor supervisionado como autocrítico da sua prática com vista a compreender o significado dos dados, de modo a sentir-se comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar. Este encontro pode evoluir para um encontro de pré-observação onde se planeiam alterações no processo de ensino e aprendizagem e se determinam os aspetos a observar durante a próxima aula, com vista a um aperfeiçoamento contínuo da atuação do professor. Por último procede-se à *análise do ciclo de supervisão*, que consiste na avaliação sinóptica e reflexiva da eficiência do ciclo de supervisão em relação aos objetivos a que se tinha proposto. A avaliação de cada ciclo deve fornecer *feedback* para o ciclo subsequente (Alarcão & Tavares, 2013).

O modelo de supervisão clínica tem como objetivo central melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem. No decorrer deste ciclo, assumem particular relevância a recolha e a análise de informação, bem como a corresponsabilização do supervisor e do professor supervisionado nas tarefas do ciclo de observação, visando a melhoria da qualidade das práticas (Vieira & Moreira, 2011).

Em suma, a supervisão clínica coloca especial ênfase na observação, descrição, análise, reflexão e interpretação de situações reais de ensino, caracterizando-se pela colaboração entre supervisores e professores supervisionados. Configura um instrumento que pode ser utilizado para auxiliar os professores a aperfeiçoarem a sua prática docente, a melhorarem a qualidade de ensino na sala de aula e a tomarem consciência das suas capacidades e das suas responsabilidades numa escola que se encontra perante um mundo em mudança, ao qual tem de se adaptar. Constitui-se como um processo de crescimento profissional, ao longo do qual o supervisor deve acompanhar de perto a prática profissional do professor supervisionado (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013; Glickman, 1990; Monteiro, 2014).

Nesta linha de pensamento, Smith (citado por Alarcão & Tavares, 2013) afirma que a supervisão clínica, ao contrário da supervisão em geral, atua de dentro para fora colocando a ênfase na observação e na reflexão do próprio ensino, numa relação de colaboração entre o supervisor e o professor supervisionado que “na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança” (p. 119).

No decorrer dos anos 1990 o ensino reflexivo tornou-se um paradigma dominante na formação de professores, sobretudo se nos cingirmos aos textos mais teóricos. Como refere Estrela (2015b) “é inegável que após a publicação de *The reflective practitioner*, de Schön, em 1983, as expressões prático reflexivo e formação reflexiva começaram a ocupar crescentemente o lugar central do discurso sobre a formação docente” (p. 228). E como salienta a mesma autora “o sucesso destas expressões é tão grande que se tornaram autênticos slogans que 'ameaçam esvaziar-se de sentido' (Zeichner, 1993; Valli, 1992)”. Alguns autores tomaram a prática reflexiva como uma orientação concetual que permite distinguir os modelos de formação. Mas, para a autora que vimos seguindo, como para outros, a prática reflexiva constitui atualmente uma disposição



profissional genérica que os programas de formação contemplam com maior ou menor convicção. Zeichner (1993) refere quatro variedades de prática reflexiva de ensino: “acadêmica, de eficiência social, desenvolvimentista e reconstrucionismo social” (p. 229). De qualquer forma, encontramos, posteriormente à obra de Schön, muitas tipologias de modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica na formação de professores que propõem modelos ditos reflexivos.

No início dos anos noventa, Wallace (1991) numa obra dedicada à formação de professores de línguas, analisou os modelos então predominantes – o da *imitação artesanal* e o da *ciência aplicada* – e com elementos de ambos criou o que chamou o *modelo reflexivo*, centrando-se na sala de aula e focando a observação de aulas e a respetiva análise.

Segundo o modelo da imitação artesanal, a mestria do ofício é passada de geração em geração, sem que se tenha em conta as transformações da sociedade e o desenvolvimento dos conhecimentos. O professor aprende imitando as técnicas utilizadas pelo mestre e seguindo as suas instruções e conselhos. O mestre, perito na sua profissão, é quem detém o saber que transmite ao aprendiz.

O modelo da ciência aplicada perspetiva a resolução de problemas de ensino através de uma aplicação direta dos resultados do conhecimento científico, apresentados aos professores pelos peritos nas várias áreas.

O modelo reflexivo advoga uma formação de professores com base na reflexão e análise dos fenómenos educativos. Desta análise, realizada em função da situação e dos esquemas conceituais/construtos mentais do formando, “resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da ação” (Alarcão, 1996, p. 179). É nesta interação que reside a relação que Wallace estabelece entre o saber documental e o saber experiencial que, através do que designa por ciclo reflexivo (prática-reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional.

Entre nós, Oliveira (1992) sistematiza, globalmente, as práticas de supervisão em dois grandes grupos de modelos: o *modelo comportamentalista* e o *modelo reflexivo*.

O modelo comportamentalista, de características behavioristas ou neo-behavioristas, com cariz tecnicista, preconiza o ensino como uma ciência aplicada. Neste modelo,

mais tradicional, a formação assenta no treino e aperfeiçoamento dos comportamentos e competências de ensino que já estão predeterminados (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2012).

O modelo reflexivo, genericamente semelhante ao modelo apresentado por Wallace, assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista e centra-se na reflexão com vista à resolução de problemas concretos. Este modelo entende as situações educativas como únicas e intrínsecas relacionadas com os contextos específicos em que ocorrem. De acordo com o modelo reflexivo, os resultados da investigação e os referentes conceptuais teóricos, apesar de não constituírem normas ou modelos a aplicar em qualquer contexto educativo, são importantes na análise/reflexão do ato educativo e das decisões pedagógicas. Desta análise/reflexão, “feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da ação” (Alarcão, 1996, p. 179).

De acordo com Sá-Chaves (2000), “a reflexão sobre a prática (retrospetiva ou prospetiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (p. 75).

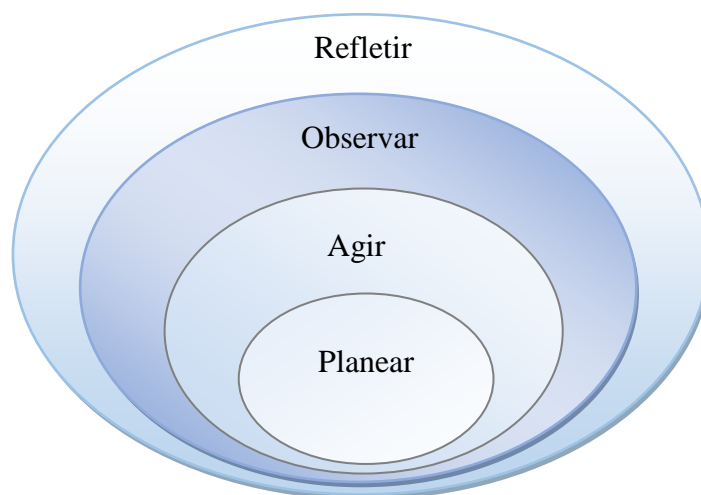
Também Moreira (2005) salienta que os processos reflexivos, enquanto estratégias de desenvolvimento profissional, mobilizam quatro operações – análise, compreensão, intervenção e transformação – definindo-as da seguinte forma:

1. A análise de teorias (representações, crenças, valores, perceções...) e de práticas profissionais.
2. A compreensão dos contextos de atuação dos professores, da sua prática e dos indivíduos com quem interagem.
3. A intervenção sobre esses contextos, práticas e indivíduos, na medida em que há uma integração direta dos resultados do processo investigativo na melhoria da ação pedagógico-didática.
4. A transformação de teorias e práticas, em resultado da participação direta, colaborativa e negociada em processos de análise, interpretação, confronto e reconstrução da ação profissional, tendo em vista a sua melhoria continuada. (p. 364)

A construção do conhecimento ocorre a partir da análise/reflexão de situações educativas, feita em função dos contextos educativos e dos referentes conceptuais

teóricos, bem como de um desenvolvimento colaborativo de projetos de intervenção, utilizando-se os resultados obtidos na melhoria continuada da ação profissional.

A Figura 7 salienta o posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional.



*Figura 7.* Posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional (Baseado em Guerreiro, 2011, p. 33).

O modelo reflexivo, centrando-se na reflexão com vista à resolução de problemas concretos, ajuda o professor a tornar-se agente da sua formação, analisando os seus atos educativos e refletindo sobre as suas práticas profissionais, assumindo os seus valores, as suas atitudes e as suas crenças, estando atento aos contextos educativos em que atua e envolvendo-se na mudança, sendo este percurso tanto mais eficaz quanto mais em colaboração com outros for (Alarcão, 2000; Guerreiro, 2011).

Mas, não poderíamos falar em modelo reflexivo sem relevar o pensamento de Schön, bem como o de Zeichner. Schön (1992), como principal autor da corrente que perspetiva a prática profissional como reflexiva e que contribuiu, de forma determinante, para a expansão e valorização do modelo reflexivo na formação de professores, e Zeichner (1993), como outro dos grandes defensores do paradigma reflexivo, cujo conceito de ensino reflexivo preconiza que os professores devem ser responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, cabendo aos supervisores ajudá-los a desenvolver capacidades de reflexão, com vista a melhorarem a sua prática.

Segundo Schön (1992), o modelo reflexivo inclui três momentos de reflexão distintos que são dependentes uns dos outros e que se complementam: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

A *reflexão na ação* consiste em refletir sobre o que se faz ao mesmo tempo que se atua, reformulando e ajustando, assim, a ação às situações novas que vão surgindo, ou seja, consiste nas respostas pedagógicas que o professor tem de efetuar em contexto quando surgem situações imprevistas no dia a dia. Na perspectiva de Alarcão (1996), a *reflexão na ação* ocorre quando se reflete durante o decurso da ação e, ao mesmo tempo, se reformula o que se faz, isto é, se estabelece uma conversa reflexiva com a ação. No processo de *reflexão na ação*, o professor não pode limitar-se a aplicar as técnicas e os métodos de investigação que lhe foram ensinados teoricamente; deve também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

A *reflexão sobre a ação* pode considerar-se como sendo a análise que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação; baseia-se no pensar a prática e ponderar acerca de aspetos positivos, negativos e/ou imprevistos que surgiram; isto é, a *reflexão sobre a ação* acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. Com ela, o professor, agora liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise, no sentido de compreender melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* pode ser definida como meta-reflexão, é um processo que promove o aperfeiçoamento, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer, a desenvolver novos raciocínios, novos modos de pensar, de compreender, de agir e de equacionar e resolver problemas, isto é, a *reflexão sobre a reflexão na ação* consiste num importante momento de introspeção no qual o professor se problematiza enquanto profissional.

O profissional reflexivo, perante a imprevisibilidade dos contextos em que se move no seu quotidiano profissional, atua refletindo na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a

realidade, cria e constrói novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir, isto é, cria e constrói uma nova realidade. Deste modo, “a formação transmitida segundo uma lógica de racionalidade técnica, exclusivamente objetiva e formalista, é inoperante” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 35); ou seja, o conhecimento profissional concebido como um conjunto de factos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente na resolução de problemas que ocorrem na ação profissional, é, pensa-se, ineficaz. A competência para atuar em contextos imprevisíveis assenta num conhecimento tácito, isto é, no conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação (Alarcão & Tavares, 2013; Neto, 2008; Schön, 1992). Esta competência implica, para Alarcão e Tavares (2013), “uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista aos índices contextuais manifestos ou implícitos” (p. 35).

O profissional consciente mobiliza a todo o momento um grande capital de competências, nomeadamente *saberes*, *saber-fazer*, *saber-ser* e, como acrescenta Patrício (1993), *saber fazer-ser*. Estas competências crescem constante e progressivamente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência, dado que “a dimensão axiológica culminante do professor é (...) a dimensão prática” (Patrício, 1993, p. 20).

A reflexão sobre a própria prática constitui, em si mesma, um motor para a inovação. Trata-se de aprender, refletindo, a utilizar os resultados do conhecimento, mas sobretudo a promover uma aquisição de métodos que facilitem a observação, a análise de rotinas e de problemas, a afinação e a experimentação de alternativas: “é necessário romper com a lógica tradicional das escolas normais, deixar de interiorizar modelos didáticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de adaptar ou de inventar sequências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades” (Perrenoud, 1993, p. 148).

Também Zeichner (1993, 2008) defende uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos, como produtores de conhecimento sobre o ensino, através da reflexão *na e sobre* a sua própria experiência, com vista ao seu desenvolvimento profissional. Salienta, contudo, que a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar a sua influência nas reformas

educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de forma mais subtil, a posição de subserviência do professor. Um dos usos mais comuns do conceito de reflexão significou, como refere Zeichner (2008), “uma ajuda aos professores a refletirem sobre o seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes” (p. 541).

O autor valoriza também a reflexão conjunta por parte dos professores, visto ser através da análise crítica e discussão das suas *teorias práticas* que têm mais oportunidades para aprender uns com os outros. No entanto, considera que é ainda concedida muito pouca ênfase à reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um apoia o crescimento do outro, continuando a relevar-se a reflexão individual dos professores. Uma das consequências deste enfoque sobre a reflexão individual dos professores prende-se com o facto de estes passarem a considerar os seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando com os de outros professores ou com a estrutura da educação escolar, contribuindo para desviar a sua atenção de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente e acentuando a sua preocupação com os seus fracassos individuais.

Em suma, pretende-se que o modelo reflexivo incentive a reflexão da prática pedagógica promovendo o reconhecimento do erro, o autoquestionamento, a autoformação e a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, aumentando a consciencialização e a capacidade de trabalho cooperativo e estimulando mais facilmente o entusiasmo pela profissão e o sentimento de pertença ao seu grupo e à sua escola. No entanto, na opinião de alguns autores, dos quais se destaca Zeichner (2008), apesar dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre os seus trabalhos, a formação docente reflexiva tem ainda muito a fazer para resultar no desenvolvimento real dos professores.

Regressando à proposta de Alarcão e Tavares (2013) queremos ainda destacar o chamado cenário ecológico que tem em conta as variáveis de contexto no processo de supervisão. Neste cenário, a supervisão tem como função promover e gerir experiências variadas em contextos diversificados e proporcionar a ocorrência de transições ecológicas que, ao possibilitarem ao professor supervisionado o desempenho de novas

---

atividades, a assunção de novos papéis e interações com novas pessoas, são preeminentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2013).

Como referem os mesmos autores, neste cenário articula-se:

Desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo. Aprende-se a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximarmos do ideal do desenvolvimento. (p. 39)

O desenvolvimento do professor é visto como um processo interativo entre o professor enquanto sujeito aprendente, reflexivo e colaborativo e o contexto em que este atua. É esta interação que possibilita a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, potenciando, deste modo, a excelência e o sucesso em relação às pessoas e às instituições (Tavares, 1996).

Não podemos deixar de articular este cenário com as perspetivas atuais sobre a formação centrada na escola enquanto lugar de trabalho do professor, evidenciando uma corrente que sem deixar de aceitar que o professor é o agente educativo por excelência, considera que a sua formação (e claro, as práticas da supervisão do seu trabalho) tem de ser contextualizada nas situações reais e nas escolas concretas – não se formam professores para qualquer sistema educativo.

As três sistematizações das práticas de supervisão, antes apresentadas, parecem apontar, genericamente, para duas grandes perspetivas: uma mais tradicional ou de cariz comportamental e outra mais reflexiva ou de cariz mais construtivista e desenvolvimentista. Estas duas perspetivas levam, por sua vez, a diferentes estratégias de supervisão pedagógica. É o que tentaremos a seguir, e sucintamente, concretizar.

### 4.3. Estratégias de Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho

#### 4.3.1. Observação, análise e reflexão sobre a prática pedagógica.

Rodrigues e Peralta (2008) sinalizam a correlação positiva, que alguma investigação tem identificado, entre a qualidade da atividade docente e os resultados dos alunos. Também a OCDE (2013b) frisa, no seu relatório *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, que a qualidade dos professores influencia o sucesso académico dos alunos e que os resultados obtidos pelos alunos são o critério essencial para o sucesso de um sistema de ensino.

Estando em alta a constatação de que a qualidade docente influencia os resultados dos alunos, uma abordagem rigorosa da avaliação do desempenho docente terá de incluir a observação de aulas, pois é neste espaço primordial, palco por excelência do professor, que a ação docente se concretiza (CCAP, 2011b; Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura, 2009; OCDE, 2009a, 2013b). Como salientam Amelsvoort *et al.* (2009):

a avaliação do desempenho do professor, tanto para o desenvolvimento como para progressão na carreira, deveria ser rigorosamente fundamentada pela observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente. (p. 6)

Parece-nos, assim, oportuno proceder a uma breve clarificação do conceito de observação e de observação de aulas.

Uma definição bastante completa do conceito de observação é a apresentada por De Ketele (1980). Para este autor “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre o objeto para dele recolher informações” (p. 27). Além disso, como refere Gonçalves (2002) “trata-se de um processo e não de um mecanismo simples de impressão como a fotografia...” e “se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar” (p. 229).

Mas, o sentido atribuído à observação tem mudado ao longo dos tempos. Na vigência do paradigma positivista, observar significava recolher dados, através de instrumentos



estruturados e teoricamente controlados, de uma forma neutra e distanciada, sendo apenas considerado o visível, ou seja, o que pode ser observado do exterior e em exterioridade. O aparecimento do paradigma qualitativo e o desenvolvimento das ciências sociais vieram alterar aquele entendimento. A observação passou a integrar o próprio observador, concebido como o primeiro e último instrumento de observação (Rodrigues, 1997). No quadro das metodologias qualitativas a observação não se circunscreve ao visível, como refere Rodrigues (1997),

trata-se de um olhar implicado, participante e não do olhar distante e frio da observação sistemática. Acredita na possibilidade de tornar visível aquilo que é invisível, mediante um esforço descritivo de centração no aqui e agora, e de vaivém entre o diretamente observável e o induzível. (p. 130)

Para compreender o fenómeno através desta observação é necessário que o investigador ancore nas significações que os atores no terreno atribuem às suas ações ou às ações dos outros. As significações procuradas pela pesquisa não são diretamente observáveis. Correspondem a traduções que o investigador faz, com base no que ele pode apreender das palavras do sujeito buscando o sentido pesquisado. Para aceder ao pensamento dos sujeitos o investigador recorre fundamentalmente à entrevista semidiretiva, de natureza fenomenológica ou etnográfica, sendo a tradução das palavras desses sujeitos suportada na análise de conteúdo (Bardin, 2009; Ghiglione & Matalon, 2001; Rodrigues, 1997; Wragg, 1984).

Passando para o fenómeno educativo, também este comporta muitos aspetos cuja visibilidade não é direta. As crenças, os valores, as expectativas, os interesses, as intenções, as interpretações, os significados atribuídos pelos sujeitos, são tão reais como um comportamento e dão fundamento a este (Rodrigues, 1997).

A observação situa-se para além da percepção, organiza e torna conscientes as sensações. Em contexto educativo:

El ato de observación es un proceso intelectual. Para mostrar la importancia cada vez mayor que tiene la inteligencia en la percepción, y por lo mismo en la observación, Piaget (1967) subraya el siguiente hecho: al comparar el peso de dos sobres de formatos diferentes, tenemos tendencia a subestimar el más pequeño. (Postic & De Ketele, 1988, p. 19)

É neste campo de ação que o modelo de caracterização de situações educativas apresentado por Estrela (1992) se pode incluir. No âmbito deste modelo, a observação da realidade educativa é-nos proposta a partir de três importantes fases de **recolha** de dados, através de uma vasta diversidade de métodos e técnicas de observação (da observação naturalista à sistemática e à participante, do teste sociométrico a técnicas projetivas, da entrevista fenomenológica ao questionário...) e de uma multiplicação dos níveis de abordagem do real (do mundo objetivo dos comportamentos ao mundo pessoal e invisível dos sujeitos). A seguir às fases de recolha vem o outro grande momento do desenvolvimento deste modelo que consiste na **análise** dos dados.

A primeira fase de recolha (que se pode desenrolar simultaneamente com outras fases de recolha ou até de análise) procura, com base na aglomeração de elementos, desenhar a “macroperspetiva” contextual do campo a estudar. A segunda fase consiste na apreensão das manifestações observáveis do sujeito, concebido como sujeito em situação, procurando observar as ações dos sujeitos envolvidos e privilegiando as suas intenções, representações, significados, o que constitui a terceira fase da recolha de dados. A análise é entendida como uma operação de levantamento progressivo do oculto e do subjacente. Na análise o autor, utilizando a técnica da redução fenomenológica dos dados, vai sobrepondo os “planos de significado e de intenção dos sujeitos intervenientes”, contextualizando-os, de forma a fazer emergir sínteses interpretativas, caracterizações das situações estudadas (Estrela, 1976, p. 23, citado por Rodrigues, 1997).

Tendo em conta um objeto de observação específico, que é a aula, Gonçalves (2010) salienta que

observar uma aula se traduz na competência de exercício de um processo com a função de analisar para avaliar, de forma formativa e/ou classificativa, um processo/produto (a aula observada) que é resultado do “jogo” de atores (observador, professor e alunos) condicionados por um conjunto de circunstâncias psicológicas, ecológicas e infraecológicas. (p. 62)

O processo de observação, em particular o processo de observação de aulas, é complexo e subjetivo. Para ser eficaz é importante, por um lado, ter presente que as vivências que cada observador transporta, bem como as condições sociais marcadas por fatores diversos, como fatores históricos, culturais e económicos, determinam o modo como

observa a realidade. A realidade, como objeto, é assim única para cada um. É, também, necessário ter em conta que a infraecologia em que o processo de observação de aulas se desenvolve é um ambiente onde se cruzam três tipos de relações interativas e condicionantes da natureza e da qualidade dos comportamentos/ações apresentados/as na sala de aula: as relações observador/professor; observador/alunos; e professor/alunos, com todas as experiências vividas por cada um destes atores. Por outro lado, o processo de observação de aulas implica ter um profundo conhecimento do objeto de avaliação para em consequência definir os instrumentos de registo, de modo a não fazer juízos/avaliações que possam vir a ter consequências injustas. Por conseguinte, o processo de observação de aulas tem de ser planeado de uma forma adequada, passando por várias etapas e procedimentos, tendo em conta a justiça, a equidade e o contexto (Gonçalves, 2010).

Retomamos aqui o modelo de supervisão clínica, pois como acentuam Vieira e Moreira (2011) “não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica” (p. 28).

As autoras certificam que o modelo de supervisão clínica é “aquele que, no contexto da avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (p. 29).

De acordo com as mesmas autoras, a observação de aulas deverá cumprir vários princípios, nomeadamente:

- As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem.
- A observação é fortemente condicionada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas.
- Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância; o modo como se observa não é independente do objeto da observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos parcialmente, os parâmetros

de observação mobilizados, o que releva as dimensões didática e focalizada da observação.

- O caráter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa, da negociação de perspectivas e da relevância do seu papel no desenvolvimento profissional do professor.
- O ciclo de observação deve ser objeto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do professor.
- A observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar. (pp. 30-31)

Estes princípios apontam para a participação do professor supervisionado no que se refere à definição de objetivos, enfoques, estratégias e instrumentos de observação, devendo também a recolha e análise da informação ser colaborativas, de forma a potenciar a dimensão dialógica e formativa da observação, que assegurem a legitimidade de uma avaliação colocada, prioritariamente, ao serviço do desenvolvimento profissional do professor e de uma regulação democrática do trabalho docente, visando a melhoria e a reconstrução das práticas dos professores (Moreira, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

No entanto, o professor não tem sido preparado para se auto-observar e, menos ainda, para ser alvo da observação dos seus pares ou de investigadores externos, sendo a sala de aula muitas vezes percebida como um local privado, onde só o professor e os seus alunos entram (Rodrigues, 1997). Amelvoort *et al.* (2009) acrescentam que “nas escolas não há uma cultura de observação de aulas nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação de *feedback* do trabalho realizado nem tão pouco de partilha de boas práticas” (p. 1).

#### **4.3.2. O *feedback* enquanto processo de avaliação reguladora.**

Sendo o *feedback* um elemento constitutivo da ação supervisiva, afigura-se essencial no processo de análise e reconstrução das práticas, possibilitando informar o professor sobre os seus pontos fortes e sobre as suas fragilidades de modo a que ele se possa

consciencializar do grau de proximidade e de afastamento do seu desempenho relativamente ao que constitui a meta institucional e a sua própria meta (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Vieira *et al.*, 2006)

O conceito de *feedback* foi usado pela primeira vez em meados do século XX, no campo da engenharia tendo sido posteriormente transferido para o campo da cibernética onde se tornou fundamental. Aplicado no âmbito educacional e mais especificamente como elemento basilar da supervisão pedagógica, o *feedback* designa o processo de informação, que, pretendendo uma mudança de comportamento, se comunica ao professor com a intenção de lhe dar oportunidades de melhorar o seu desempenho. Trata-se de uma clarificação, um efeito de espelhamento que o supervisor proporciona, dando ao observado um ponto de vista objetivado da sua ação real em situação, permitindo uma reflexão sobre as possíveis consequências e também sobre eventuais estratégias de superação de limitações e necessidades ou interesses detetados (Alarcão, 2000; Alarcão *et al.*, 2009; Vieira *et al.*, 2006).

Como salienta Bou Pérez (2009), o *feedback* “é uma informação que se dá a outra pessoa relativamente à sua forma de fazer as coisas ou ao seu comportamento e que tem por finalidade melhorar ou corrigir atitudes, capacidades, competências ou comportamentos” (p. 47).

Enquanto importante componente da ação supervisiva poderá dar aos professores supervisionados a oportunidade para a reflexão sobre as suas práticas, em colaboração com o supervisor, possibilitando possíveis mudanças na sua atuação profissional. No quadro da supervisão clínica este processo de comunicação deve, pelos princípios deste modelo de supervisão, ter uma componente forte de diálogo e participação do professor observado. Já nos modelos mais autoritários, o suporte deste *feedback* é quase exclusivamente atribuído ao supervisor (Alarcão, 2000; Alarcão *et al.*, 2009; Vieira *et al.*, 2006).

Num sistema avaliativo que encare como essencial a prestação de *feedback* ao professor supervisionado, o mesmo poderá constituir-se como um excelente processo de avaliação reguladora, ajudando o professor a desenvolver a sua capacidade de autoavaliação, a tomar consciência dos seus erros e a autocorrigi-los, contribuindo para melhorar a sua aprendizagem (Black & Wiliam, 2001; Fernandes, 2008c; Santos, 2002).

Os trabalhos empíricos sobre esta temática evidenciam diferentes tipos de *feedback* situados num *continuum* entre o *feedback* predominantemente avaliativo e o predominantemente descritivo. O primeiro incorre sobre um juízo de valor, tendo poucos efeitos de natureza reguladora. O segundo incide na realização do professor e na tarefa (práticas e situações pedagógicas), não sobre a pessoa, pode especificar apenas o progresso ou focar os caminhos a prosseguir. O primeiro é unicamente da responsabilidade do supervisor, sendo este a dizer ao professor supervisionado o caminho que tem de seguir. O segundo desenvolve-se em colaboração com o professor supervisionado, incentivando o mesmo a avaliar e a refletir sobre o que fez. Há, assim, uma partilha de poder e de responsabilidades (Santos, 2008).

Também os efeitos do *feedback* têm sido alvo da atenção dos investigadores que evidenciam que não é qualquer *feedback* que garante uma ação reguladora e salientam algumas das características que tornam o *feedback* mais eficaz (Ovando, 2009).

O *feedback*, enquanto processo de avaliação reguladora, deve ser descritivo, genuíno, específico, relevante, encorajador, imediatamente utilizável e voltado para o comportamento, passando sempre por anotações esclarecedoras conducentes ao diálogo profissional, fomentador do questionamento e da reflexão (Black & Wiliam, 2001; Bou Pérez, 2009; Fernandes, 2006; Ovando, 2009; Santos, 2002, 2008).

Com vista a uma avaliação reguladora, Ovando (2009) sugere as seguintes etapas do *feedback*: estabelecer, conjuntamente, um ambiente de respeito e confiança; conhecer o professor como pessoa e como profissional; esclarecer, colaborativamente, expectativas de desempenho; recolher dados pertinentes sobre desempenho na sala de aula; analisar e refletir sobre os dados recolhidos; reconhecer pontos fortes, identificar áreas de desenvolvimento, louvar os esforços profissionais adicionais, fazer perguntas para reflexão futura e fornecer sugestões; fazer o seguimento (fornecendo apoio continuado e recursos) e incentivando os professores a fazer ainda melhor.

A designação de *feedback co-constutivo*, de AsKew (citado por Alarcão *et al.*, 2009, p. 5) explicita a natureza complexa do *feedback* ao referir-se ao seu carácter “dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhado, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens”. Transferindo estes conceitos para o âmbito da avaliação do desempenho docente, na sua

---

vertente formativa, aduzimos o potencial do *feedback co-construtivo* enquanto potenciador de desenvolvimento profissional docente, verificando-se, deste modo, a emergência de experiências profissionais significativas, entre avaliadores e avaliados, sobre os diversos aspetos do trabalho docente.

Os estudos que pudemos rever apresentam também muitos dos argumentos que legitimam a prática de *feedback* destacando os seus potenciais benefícios, como os que Bou Pérez (2009) nos expõe:

- desperta um sentimento de pertença, levando o professor a considerar que os seus esforços são devidamente valorizados;
- o *feedback* positivo, ao reforçar o comportamento pretendido, fortalece a probabilidade de que este perdure. O *feedback* negativo pode levar o professor a trabalhar com mais afinco para melhorar o seu desempenho;
- potencia os pontos fortes;
- induz maior confiança na relação supervisor-professor e uma comunicação mais espontânea;
- cria autoestima, confiança e maior responsabilidade no professor.

Face a esta complexidade, salientamos a necessidade de conhecimentos e competências especializados e atitudes assertivas, por parte dos avaliadores, de modo a garantir a qualidade e a eficiência do processo e a promover “oportunidades de diálogo profissional” (Ovando, 2009, p. 267).





## **CAPÍTULO 2**

### **TENDÊNCIAS ATUAIS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E ENQUADRAMENTO NORMATIVO**



## 1. Tendências Internacionais na Avaliação do Desempenho Docente

Tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma crescente desvalorização social da figura do professor, o que leva a um sentimento de desencantamento, de insatisfação, ou mesmo de desmotivação, perante os inúmeros desafios que são requeridos aos professores no seu percurso pessoal e profissional.

As questões da motivação dos professores, da formação e do desenvolvimento profissional, da melhoria da qualidade docente e a sua relação com a avaliação do desempenho têm transparecido nos objetivos das organizações internacionais, como por exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia.

A avaliação do desempenho docente é um tema que está na ordem do dia nas agendas da investigação científica em educação e da ação política. Este interesse crescente pela avaliação do desempenho docente prende-se, por um lado, com o facto de os contextos sociais e económicos terem mudado e, por outro, porque se tornou consensual que a Educação, pela qualidade dos indivíduos que forma, é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento económico de um país. E, num mundo globalizado, os países são obrigados a competir entre si para sobreviver e alcançar melhores posições (Ramos, 2007).

A mesma autora evidencia que os governos de vários países ocidentais, ao verificarem que os níveis de desempenho obtidos pelos seus alunos em testes internacionais, como o programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), são relativamente baixos quando comparados com certos países asiáticos, aumentaram a sua preocupação com a eficácia dos seus sistemas educativos, em particular com a eficácia da escola e, nos últimos anos, com a qualidade docente, dado que tem sido reiteradamente demonstrado em vários estudos, como por exemplo levado a cabo por McKinsey (2007), que o fator que mais influencia o sucesso escolar dos alunos é “o professor e a qualidade das suas práticas” (Ramos, 2007, p. 121).

Segundo o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a melhoria da qualidade docente e a motivação dos professores deverá constituir-se como

uma prioridade em todos os países (Delors *et al.*, 1996), recomendando-se “a promoção de um ‘sistema de avaliação e controlo do desempenho’ dos professores que permita diagnosticar e remediar as dificuldades encontradas” (Curado, 2000, p. 24), tendo em vista um ensino eficaz.

Também um dos estudos TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), orientado pela OCDE (2009a), em que participaram 23 países, entre os quais Portugal, é merecedor de destaque, dado ser um estudo que visa, numa perspetiva comparativa, entender melhor as condições de ensino e aprendizagem a nível internacional.

Este estudo integrou, aproximadamente, em cada país, uma amostra de 200 escolas do ensino básico e secundário e 20 professores por cada escola. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários a mais de 70.000 professores e diretores de escolas. Decorreu entre março e maio de 2003, e março e maio de 2008.

Esta investigação pretendia, numa perspetiva comparativa, compreender melhor o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho oferecidas pelas instituições escolares aos professores, tendo o seu enfoque em aspetos como: desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores, ou seja, como práticas de ensino diferentes estão associadas com a autoeficácia e o clima disciplinar da sala de aula; avaliação do trabalho dos professores; *feedback* recebido pelos professores; e liderança das escolas, com vista a identificar aspetos que estão subjacentes a um ensino e a uma aprendizagem eficazes. O relatório do estudo a que nos referimos foi publicitado a 16 de junho de 2009.

Parece-nos importante referir, ainda que sinteticamente, os resultados do estudo TALIS que entendemos ser mais pertinentes para a nossa investigação:

- O TALIS evidenciou que um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aprendizagem em consequência de mau comportamento dos alunos ou de tarefas administrativas. Portugal apresenta uma percentagem de tempo consumido superior à média. Contudo, em todos os países, este foi o fator que desafiou mais significativamente uma aprendizagem eficaz.
- O TALIS sugere que os professores que realizaram mais trabalho de desenvolvimento profissional tendem a sentir-se mais bem equipados para enfrentar os desafios do ensino.

---

Cerca de metade dos países, incluindo Portugal, demonstram que os professores que tinham recebido mais desenvolvimento profissional comunicaram níveis de autoeficácia significativamente mais altos.

Os resultados do estudo sugerem que a participação dos professores em ações de desenvolvimento profissional está diretamente associada ao seu domínio de uma maior diversidade de métodos de ensino para usar na sala de aula, mesmo quando não é óbvio até que ponto o desenvolvimento profissional desencadeia ou responde à adoção de novas técnicas.

- O TALIS identifica associações estreitas entre fatores como um clima positivo na escola, crenças dos professores, cooperação entre professores, satisfação profissional dos professores, desenvolvimento profissional e adoção de técnicas de ensino diferentes. No que se refere a todos estes fatores, grande parte da variação identificada centrava-se em diferenças individuais entre os professores, em vez de entre as escolas ou os países. Foi, assim, demonstrado que, através do tratamento das atitudes, crenças e práticas dos professores como um todo, existe oportunidade para uma apreciável melhoria no ensino e na aprendizagem, mas que poderá exigir um apoio individualizado aos professores, em vez de apenas intervenções a nível de toda a escola ou do sistema.
- A avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* que recebem refletem-se nas crenças nas suas próprias capacidades de ensino, ou seja, quando recebem *feedback* relativamente ao seu trabalho, os professores confiam mais na sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino.

Em alguns países, os professores evidenciaram níveis de autoeficácia mais altos quando tinham recebido reconhecimento público pelos melhoramentos e inovações associados à avaliação (Áustria, Bélgica, Coreia, Espanha, Estónia, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Malta e Noruega) e também quando faziam parte da avaliação e do *feedback* práticas inovadoras (Brasil, Islândia e Portugal).

- A cooperação entre os professores tendeu a não estar fortemente associada ao clima disciplinar da sala de aula, mas em pouco menos de metade dos países os professores que estavam envolvidos em formas de colaboração mais

progressistas, como seja o ensino em equipa, apresentavam mais probabilidades de se sentirem mais eficientes (Áustria, Bélgica, Bulgária, Coreia, Espanha, Estónia, Hungria, Islândia, Polónia e Portugal).

- Mais de um em cada três professores trabalha numa escola cujo diretor/presidente pensa que a escola sofre de uma falta de professores qualificados.
- A maioria dos professores trabalha em escolas que não oferecem qualquer recompensa ou reconhecimento pelos seus esforços. Três quartos comunicaram que não receberiam qualquer reconhecimento pelo melhoramento da qualidade do seu trabalho. Uma proporção semelhante comunicou que não receberia qualquer reconhecimento por ser mais inovador no seu ensino. Isto não favorece os esforços feitos por alguns países no sentido de promover as escolas como centros de aprendizagem que encorajam melhoramentos contínuos.
- Em alguns países, onde os diretores/presidentes das escolas adotam um estilo de “liderança instrucional” (que é central para o atual paradigma de liderança eficaz de escolas) mais forte, existe mais colaboração entre os professores, melhores relações entre os alunos e os professores, mais reconhecimento dado aos professores por práticas de ensino inovadoras e mais ênfase nos resultados da avaliação do trabalho dos professores em termos de desenvolvimento.

Em relação a Portugal o relatório refere que os líderes das escolas revelavam mais competências no âmbito do desempenho das funções tradicionais da gestão escolar do que nas funções de cariz pedagógico e orientadas para a melhoria do desempenho dos profissionais e das práticas de ensino e aprendizagem.

Em síntese, segundo o estudo TALIS, a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* que recebem têm uma influência positiva forte, aumentando a sua satisfação profissional e, até certo ponto, a sua segurança de trabalho e aumentam significativamente o seu desenvolvimento como professores.

Merecedor também de destaque é o estratégico contributo da União Europeia para a consecução dos programas de educação e formação de professores.

Parece-nos oportuno ressaltar a chamada de atenção feita durante a Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, de 3 de agosto de 2007, com o tema *Improving the quality of teacher education* (Comissão Europeia, 2007), para o contínuo empenho dos professores na sua formação, em prol de um ensino que responda aos desafios do mundo atual.

Também a *Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, realizada em Lisboa, nos dias 27 e 28 de setembro de 2007, se constituiu como um importante espaço de análise, reflexão e debate sobre o tema da formação de professores na União Europeia. Ján Figel, Comissário Europeu responsável pela educação, formação, cultura e juventude, apresentou, na sessão de abertura, um conjunto de propostas para melhorar a qualidade da formação de professores, tais como:

Primeiro: a formação inicial de professores tem de ser da mais alta qualidade; tem de fornecer aos professores um conhecimento sólido sobre pedagogia assim como sobre a disciplina da sua especialidade; tem de englobar nas salas de aula, não só a teoria, mas também a prática.

Segundo: (...) o mundo está em rápida mudança. As *skills* e os conhecimentos que os nossos jovens precisam estão em permanente evolução. Os desenvolvimentos da investigação educacional precisam de ser assimilados e os professores precisam de manter atualizadas as competências que possuem nas disciplinas da sua especialidade. [Assim], (...) a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente (...). Para os professores, e particularmente para eles, a prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta.

Terceiro: deduz-se a partir daqui que uma abordagem sem um plano estratégico é insuficiente. A mensagem clara que recebemos das partes interessadas é que se, de facto, temos a intenção séria de manter atualizadas as *skills* dos nossos professores, a oferta para a formação e para o desenvolvimento contínuo de professores precisa de ser coordenada por um sistema único e coerente, de nível nacional, e precisa de ser financiada de forma apropriada.

Quarto: o ensino é uma profissão, e tal como sucede com os membros de qualquer outra profissão, deveremos esperar que os professores assumam o seu papel no desenvolvimento de uma cultura e de valores profissionais e que expandam os limites do seu conhecimento profissional. (...) precisamos de encorajar todos os nossos docentes a adotar uma cultura de reflexão que é, aliás, já praticada pelos professores mais eficazes. Precisamos de professores que possam avaliar a eficácia de cada aula que lecionam e que possam aprender quer com os seus sucessos quer com os fracassos. (Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008, p. 19)

Em 26 de novembro de 2009, o Conselho da União Europeia, nas suas conclusões sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, sugeriu várias medidas, entre as quais, que sejam desenvolvidos esforços para que

- b) (...) Se promova uma abordagem baseada na reflexão, com base na qual tanto os professores recém-formados como os mais experientes sejam continuamente incentivados a examinar o seu trabalho, individual e colectivamente.
- c) Todos os professores recebam regularmente informações sobre o seu desempenho, bem como ajuda na identificação das respectivas necessidades de aperfeiçoamento profissional e na elaboração de um plano para lhes dar resposta.
- d) Com base nessas informações, sejam oferecidas aos professores no activo suficientes oportunidades para actualizar, desenvolver e alargar as suas competências ao longo da carreira, assim como os incentivos necessários e a possibilidade de as concretizar.
- e) Os programas de aperfeiçoamento profissional para professores sejam pertinentes, adaptados às necessidades, firmemente alicerçados na prática e com garantia de qualidade (...). (Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de dezembro de 2009, p. 3)

Em conclusão, temas relacionados com a consolidação do profissionalismo docente, associados a uma abordagem baseada na reflexão e ao *feedback* do desempenho docente, têm estado na agenda política internacional, reconhecendo-se a sua pertinência para a melhoria da qualidade docente, do ensino e das aprendizagens dos alunos.

A constatação da importância do professor no sucesso escolar dos alunos levou a uma renovada atenção pelas estratégias de avaliação do desempenho de professores e a uma reorientação política relativamente às grandes finalidades e objetivos gerais da avaliação, de modo a assegurar que as escolas públicas alcançassem os padrões de desempenho essenciais para garantir a hegemonia económica (Ramos, 2007).

A opção deliberada pelos modelos de avaliação do desempenho docente anteriormente enunciados e as concepções de avaliação tendentes a condicionar a escolha desses modelos (propósitos formativos *versus* propósitos sumativos), bem como as supra referidas advertências internacionais, motivou-nos para a sintetização das tendências atuais sobre a avaliação do desempenho docente, que têm lugar a nível internacional.



Flores (2009) salienta que “a avaliação constitui (...) um processo complexo que requer escolhas, decisões, juízos e procedimentos, os quais se inscrevem em modelos que lhe dão sentido e forma, servindo, portanto, múltiplas funções” (p. 244).

Neste âmbito, é legítima a formulação de algumas questões pertinentes que enquadram a problemática da avaliação do desempenho docente (Flores, 2009, 2010; Hadji, 2010; Santos, 2009a, maio; Simões, 2002; Trindade, 2007): Para que serve a avaliação? O que avaliar? Quem avalia? Como se avalia? Quando se avalia? Para que tipo de decisões se avalia? Quais são os referentes da avaliação? Que efeitos podem resultar de um sistema de avaliação de desempenho docente? As respostas a estas questões são fundamentais na conceção e implementação de modelos de avaliação, dado que nos levam a diferentes conceções de um sistema de avaliação do desempenho docente.

A avaliação do desempenho de professores não é uma exclusividade nacional, pois existe nos mais variados países dos cinco continentes. Como refere Laderrière (2008):

Formellement, tous les pays industriels membres ou associés de l'OCDE déclarent qu'ils suivent avec attention le travail de leurs enseignants, et proclament leur attachement à un enseignement de qualité ainsi à une carrière aussi dynamique que possible des personnels qu'ils emploient. (p. 9)

Salvaguardando as diferenças sociais e culturais entre cada país, assim como os diferentes sistemas de educação pública em vigor, o conhecimento de modelos diferentes pode ser uma mais-valia na compreensão do processo em vigor no nosso país e um contributo importante na definição de novos modelos.

Embora exista um vasto leque de literatura sobre a avaliação do desempenho docente noutros países (Barber & Moushed, 2008; Cros, 2004; Flores, 2010; Flores, Machado & Alves, 2017; Laderrière, 2008; Murillo, 2008; OCDE, 2011; Torrecilla, 2006; Tucker & Stong, 2007, entre outros) optámos por nos basear nas informações do relatório da OCDE (2013b) *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, por um lado, porque este relatório apresenta uma descrição e caracterização muito completas da avaliação do desempenho docente posta em prática em vários países, e, por outro, porque as informações que contém, apesar de datarem de 2013, não deixam de ser atuais relativamente à realidade de cada estado.

Nesta abordagem, que resultará naturalmente curta e não muito detalhada, vamos, em primeiro lugar, apresentar algumas das características, que considerámos mais pertinentes para o nosso estudo, dos 29 sistemas de avaliação utilizados em 2011/2012 nos 28 países que foram analisados pela OCDE, a saber: Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade de língua oficial Flamenga e comunidade de língua Francesa), Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Eslováquia, Estónia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia. Em segundo lugar, vamos identificar, mais minuciosamente, as características básicas de quatro sistemas de avaliação do desempenho docente, apontando os seus objetivos, o seu carácter e a sua natureza e tendo em atenção que a avaliação é uma construção social complexa que envolve indivíduos, com as suas práticas e políticas próprias, que funcionam em determinados contextos sociais, políticos e éticos. Os modelos de avaliação selecionados, para analisar mais em detalhe, são os que vigoram na Finlândia, e esta escolha deve-se ao facto de a Finlândia se encontrar, durante anos nos lugares de topo dos resultados dos testes PISA; na Inglaterra e no Chile, por considerarmos que os respetivos modelos de avaliação vigentes apresentam algumas semelhanças com o que vigora em Portugal; e, finalmente, no Estado Americano do *Tennessee*, USA, por ser um modelo polémico, mas que tem defensores acérrimos.

### **1.1. A Avaliação do Desempenho Docente Noutros Países**

#### *Papel das autoridades da educação*

As administrações públicas da educação sejam a nível nacional, estadual ou regional, assumem um importante papel no desenhar dos sistemas de avaliação dos professores. São também responsáveis pela definição dos objetivos de aprendizagem dos alunos e dos parâmetros de qualidade da profissão docente. Em alguns países, as autoridades da educação assumem um papel direto na implementação e monitorização dos procedimentos da avaliação de professores, desenham os instrumentos, determinam os critérios, distribuem responsabilidades e seguem os resultados da avaliação. Noutros países, as autoridades da educação estabelecem apenas os princípios gerais e as linhas

---

orientadoras e concedem às escolas autonomia para adaptar o modelo de avaliação às suas circunstâncias particulares.

Na maioria dos países participantes no estudo da OCDE (2013b), as autoridades educativas centrais ou os governos são responsáveis pela realização da avaliação regular. Para a conclusão do período probatório, são as autoridades centrais/estaduais as responsáveis pela determinação dos procedimentos da avaliação em quase todos os países, exceto na Holanda, cuja responsabilidade é do empregador (*the National Council of School Boards*) e dos corpos organizacionais das escolas. Na Irlanda a responsabilidade da avaliação é partilhada entre as organizações profissionais de professores (*Teaching Council*) e as direções das escolas. A avaliação regular é da responsabilidade das autoridades centrais/estaduais, em todos os países, exceto na Holanda, Polónia e Portugal. Esta responsabilidade é partilhada com a escola na República Checa, Hungria e Eslovénia e com avaliadores individuais em França. Para efeitos de registo na profissão, as autoridades educativas centrais/estaduais ou governo determinam os procedimentos da avaliação na Áustria. Na Nova Zelândia esta responsabilidade é partilhada com as organizações profissionais de professores. Na Suécia os procedimentos são definidos por uma agência central (*the National Agency for Education*). Para efeitos de promoção ou recompensa, os procedimentos da avaliação são definidos em todos os países pelas autoridades centrais/estaduais sendo esta responsabilidade partilhada com o diretor da escola na República Checa e com os sindicatos dos professores no México.

Nos países com modelos formais de avaliação do desempenho de professores as autoridades locais não estão geralmente envolvidas no desenvolvimento dos sistemas de avaliação. Somente Portugal mencionou que as autoridades locais ou os agrupamentos de escolas estabelecem os procedimentos para a avaliação. Em alguns países com sistemas educativos muito descentralizados, como a Noruega e a Dinamarca, as autoridades locais podem formular as suas próprias políticas para a avaliação do desempenho docente, mas geralmente delegam a implementação destas políticas nos diretores das escolas.

Assim, dos vinte e oito países analisados pela OCDE (2013b), vinte e dois revelaram ter quadros políticos (leis nacionais ou estaduais ou regulamentos) para conduzir a avaliação do desempenho docente. E, nos seis países/comunidades (comunidade de

língua francesa da Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Espanha) onde a legislação nacional é inexistente, o processo é realizado localmente.

### *Propósitos da avaliação*

Os propósitos da avaliação variam entre os vários países analisados. O estudo da OCDE (2013b) sintetizou os propósitos da avaliação estabelecendo cinco funções: certificar os docentes que concluem o período probatório; regular a progressão na carreira; aferir globalmente o desempenho dos professores; selecionar os professores que se podem registar como profissionais do ensino; identificar professores de excelência conferindo-lhes prémios de mérito e/ou aumentos salariais pontuais.

Treze países usam a avaliação para certificar os docentes que concluem o período probatório (Austrália, Canadá – algumas províncias/territórios, França, Irlanda, Israel, Luxemburgo, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Eslováquia, Suécia, Reino Unido – Irlanda do Norte); dezassete fazem avaliações regulares aos professores nas escolas (Austrália, Bélgica – comunidade de língua oficial flamenga, Canadá – algumas províncias/territórios, Chile, República Checa, França, Hungria, Israel, Coreia, México, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Eslováquia, Eslovénia, Reino Unido – Irlanda do Norte); cinco referem que utilizam uma avaliação específica para selecionar os docentes que se podem registar na profissão (Austrália, Irlanda, Nova Zelândia, Suécia); e outros cinco usam a avaliação para conceder promoções (República Checa, Estónia, Israel, Coreia, Polónia); apenas três países associam a avaliação a efeitos de recompensas (Chile, Coreia e México).

Poucos países usam a avaliação para outros fins. No Luxemburgo, por exemplo, a avaliação é obrigatória quando um professor pede transferência para outra escola; na Holanda, os candidatos a professores são avaliados administrativamente aquando da sua candidatura e entrada na profissão para comprovar que têm o diploma exigido, que não têm antecedentes criminais e que não há registo de comportamentos inadequados. Na Polónia, além da avaliação regular, o governo local, os inspetores de educação, a direção da escola, o conselho de pais ou o próprio professor podem solicitar avaliações sobre todos os aspetos do desempenho de um professor, conduzidas pelo diretor da escola. Uma avaliação negativa leva à rescisão do contrato de trabalho. Caso contrário, a avaliação pode influenciar as decisões sobre o desenvolvimento profissional e/ou aumento salarial. Seja como for, de acordo com a OCDE (2013b), a avaliação deve ser

---

essencialmente uma forma de assegurar aos professores um retorno sobre o seu desempenho.

*Aspetos a serem avaliados*

Os aspetos a serem avaliados envolvem uma série de elementos específicos, a sua maioria integrada em quatro categorias, presentes em quase todos os países analisados. Estas categorias são: a planificação e preparação das atividades desenvolvidas, o ambiente da sala de aula, a instrução e as responsabilidades profissionais.

Tendo em conta que o trabalho do professor vai além da atividade letiva, a OCDE (2013b) considera importante que os modelos de avaliação incluam também responsabilidades profissionais ligadas, por exemplo, ao contributo dos professores para o desenvolvimento da escola, ao trabalho realizado em equipas, ao trabalho realizado em projetos entre escolas, a aspetos ligados à liderança, à comunicação com os pais e encarregados de educação, à relação com a comunidade educativa e ao desenvolvimento profissional.

No Chile, é considerada a competência dos professores para avaliar de forma contínua os seus alunos; no México é valorizado o tempo de serviço; na Holanda são avaliadas, além da competência pedagógica, as competências interpessoais e organizacionais; na Nova Zelândia são avaliadas as relações profissionais, os valores, a diversidade linguística e cultural ou a promoção de ambientes inclusivos; em França a avaliação abrange aspetos relacionados com a “maneira de servir” (*manière de servir*) do professor, onde se inclui a pontualidade, a assiduidade e a “radiância” (*rayonnement*), aspetos que vão muito além dos usualmente avaliados, como a conformidade do trabalho do professor com os programas e reformas nacionais; na Austrália, a avaliação para a entrada na carreira inclui o nível de competência do professor relativamente a parâmetros profissionais que são estabelecidos a nível nacional; na Eslovénia um dos aspetos a ser avaliado prende-se com o conhecimento do professor em matéria de legislação.

Há, contudo, países que não dispõem de uma regulamentação central sobre os aspetos a ser avaliados. É o caso da Áustria, quer no que se refere à avaliação regular quer à avaliação destinada ao registo na profissão; e o caso da Hungria e da República Checa

no que se refere à avaliação regular. Nestes casos, os aspetos a avaliar são determinados pelos avaliadores.

*Avaliadores envolvidos no processo*

No que aos avaliadores diz respeito existem, nos países analisados pela OCDE (2013b), duas categorias: os internos e os externos. No primeiro caso, a escola é responsável por indicar os avaliadores, criar critérios e instrumentos de avaliação específicos e seguir os resultados. No segundo caso, os avaliadores são externos à escola a que pertence o professor avaliado e os critérios são comuns a todas as escolas. A tipologia de avaliadores é assim, de acordo com o país e os propósitos da avaliação do desempenho docente, a seguinte: uma comissão de avaliadores internos, professores a exercer na mesma escola do professor avaliado, o diretor da escola, um especialista em avaliação sem vínculo à escola do professor avaliado, o ministério responsável pela pasta da educação, um supervisor nomeado entre os professores da escola. A maioria dos países recorrem apenas a avaliadores internos, sendo o México o único país a utilizar apenas avaliadores externos. O Chile, a França e Portugal recorrem às duas categorias de avaliadores. Por exemplo, no Chile a avaliação dos professores está a cargo do diretor da escola, de um especialista em avaliação externo à escola, de um professor de outro estabelecimento de ensino e de uma comissão de avaliação composta por avaliadores provenientes do município. Na França a avaliação fica a cargo do diretor da escola e de um avaliador externo, especialista em avaliação, pertencente ao quadro da Inspeção-geral de Ensino.

Entre as vantagens de uma avaliação interna, a OCDE (2013b) aponta a criação de procedimentos mais bem adaptados ao ambiente escolar e a familiarização entre avaliadores e avaliados. De acordo com este estudo da OCDE este é o tipo de avaliação mais apropriado quando o objetivo é a promoção da qualidade do ensino.

A avaliação externa, por seu lado, proporciona uma informação mais precisa e tende a responsabilizar mais os professores pelas suas práticas. Um enquadramento nacional garante que os parâmetros sejam consistentes em todas as escolas, tornando-se um guia fundamental, especialmente nas escolas sem tradição na criação de sistemas de avaliação.

*Procedimentos*

A avaliação do desempenho docente é obrigatória e é realizada em períodos regulares, em todos os países onde existe. Assim, realiza-se anualmente na Hungria e em Portugal, a cada três anos em Israel e na Holanda (ISCED 2-3) e a cada quatro anos na Bélgica (comunidade de língua oficial flamenga), no Chile e na Holanda (ISCED 1). No Canadá os professores mais experientes são formalmente avaliados a cada cinco anos. Em França, a periodicidade da avaliação depende do estatuto do professor e se este trabalha no setor público (anual) ou no setor privado (de três em três anos). A avaliação pode ocorrer por iniciativa do professor ou caso exista algum problema. Os professores são ainda avaliados por inspetores da educação numa base irregular (a cada três ou quatro anos no nível ISCED 1 e a cada seis ou sete anos no nível ISCED 2).

Quando a entrada na profissão exige uma avaliação específica, a mesma acontece também em períodos específicos, variando de país para país. Deste modo, na Nova Zelândia e na Austrália os professores são avaliados uma vez antes de se “registarem” na profissão, enquanto na Áustria têm de renovar, obrigatoriamente, esse registo todos os anos. Contudo, na Austrália o registo dos novos professores na profissão é, de início, apenas concedido provisoriamente indicando que o seu detentor possui o curso de ensino. O professor só consegue o registo definitivo quando alcança o nível de proficiência na carreira, tendo o máximo de cinco anos para reunir as condições necessárias para esse registo definitivo. Na Suécia a avaliação para a entrada na profissão é realizada no final de um período propedêutico, podendo repetir-se antes de o professor ser contratado, por solicitação do diretor da escola ou da Agência Nacional para a Educação.

No Chile e no México, os professores podem voluntariar-se para serem submetidos a avaliações ligadas a sistemas de recompensas. No Chile existe ainda um Sistema de Avaliação do Desempenho Nacional obrigatório que visa grupos de professores e não professores individualmente. Na Coreia, a avaliação do desempenho docente está diretamente ligada a um sistema de incentivos, sendo realizada anualmente.

*Fontes e instrumentos de recolha de informação utilizados*

As diferentes fontes e instrumentos de avaliação usados na avaliação dos professores resulta das opções tomadas pelos responsáveis pela educação e, em particular, pela

avaliação do desempenho docente. Entre estas(es) encontramos a observação de aulas, as entrevistas individuais para a definição de objetivos individuais, a autoavaliação, o portfólio, os testes de avaliação de competências, os resultados obtidos pelos alunos e as sondagens de opinião a alunos e a encarregados de educação.

- *Observação de aulas.* Seja qual for a função da avaliação (processo de certificação dos professores que concluem o período probatório, regulação da progressão na carreira, aferição global do desempenho docente, processo de registo dos professores ou ainda para efeitos de promoção dos professores) a maioria dos países utiliza a observação de aulas como fonte de informação. Por norma, a observação de aulas é realizada pelo diretor da escola ou por uma equipa que tem a sua liderança. Contudo, no Chile, por exemplo, a observação de aulas tem uma duração de quarenta e cinco minutos, sendo gravada em vídeo e avaliada por um organismo nacional criado para o efeito. Na Nova Zelândia é usada no processo de registo dos professores. Já em Israel e na Coreia é considerada para efeitos de promoção. Em Portugal a observação de aulas é opcional na avaliação regular, podendo ser requerida pelo professor quando pretende candidatar-se a uma classificação de *Muito Bom* ou de *Excelente*, sendo obrigatória para a progressão em certos escalões.
- *Entrevistas individuais.* A maior parte dos modelos de avaliação exige que o professor avaliado defina objetivos individuais a serem atingidos num determinado período de tempo, previamente acordado com a direção da escola. Estes objetivos individuais são traçados na sequência de entrevistas individuais durante as quais avaliadores e avaliados refletem e discutem sobre a exequibilidade e coerência dos mesmos. Em quase todos os tipos de avaliação (regular, de fim de período probatório, de entrada na profissão) o diálogo entre avaliadores e avaliados surge como fonte de informação sobre o cumprimento desses objetivos.
- *Autoavaliação.* Na maioria dos países envolvidos no estudo da OCDE (2013b), é muito comum o recurso a este instrumento nas avaliações regulares, já que a autoavaliação encoraja os professores a refletir sobre fatores pessoais, organizacionais e institucionais com impacto na sua prática letiva. Por exemplo, em Israel, a autoavaliação constitui uma formalidade no final do período



---

probatório e na Nova Zelândia é obrigatória para que os professores possam efetuar o seu registo na profissão.

- *Portfólios.* A autoavaliação é, de certo modo, completada pelos portfólios, os quais incluem planos de aula, aulas registadas em vídeo, materiais didáticos, amostras de trabalhos realizados pelos alunos e seus comentários, questionários e documentos de reflexão. Os portfólios são utilizados em todos os tipos de avaliação, mas a sua utilização nem sempre é obrigatória, como, por exemplo, em Inglaterra.

Embora a utilização de portfólios esteja amplamente divulgada, a sua elaboração é ainda encarada como um fardo, dado ser entendida como uma sobrecarga burocrática para os professores. Pelo que a OCDE (2013b), no seu relatório, recomenda que os professores sejam encorajados a desenhar portfólios que incluam elementos que reflitam uma síntese do seu trabalho, como bem o ilustra a seguinte citação, retirada do relatório em referência:

Teachers sometimes consider the requirement to develop a portfolio as a burden that takes time away from their core work of teaching. Systems that rely on portfolios should thus encourage teachers to design their portfolios in such a way as to reflect a “natural harvest” of the teacher’s work. (OCDE, 2013b, p. 34)

- *Testes de avaliação de competências.* Em alguns países os professores são submetidos à realização de testes para avaliar as suas competências. No Chile e no México utilizam-nos para efeitos de atribuição de prémios. No México, os resultados são ainda usados como instrumento de avaliação do desempenho e o ingresso na profissão também depende de um exame voluntário. No Luxemburgo e na Eslovénia realizam um exame nacional no final do período probatório. Na Suécia os professores também realizam um exame nacional mas para efeitos de registo na profissão.
- *Resultados obtidos pelos alunos.* A OCDE (2013b) considera também como critério essencial na avaliação do desempenho docente a utilização dos resultados obtidos pelos alunos. Como se pode ler no seu relatório: “In some countries, the vast majority of teachers receive the highest or very high ratings of their performance in national teacher evaluation scheme and yet, at the aggregate level, student performance is unsatisfactory” (p. 34). De acordo com a OCDE é nesta

discordância que se encontra a razão para a utilização dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação dos professores e acrescenta que, até certo ponto, podem ser medidos pelas classificações obtidas nos exames. No estudo da OCDE (2013a) – *Teaching and Learning International Survey – Talis 2013*, 65% dos professores considerou que os resultados obtidos pelos alunos nos exames constituem uma parte importante do *feedback* que recebem, o que a OCDE (2013b) concorda. Os autores do estudo da OCDE (2013b) referem que os resultados dos alunos, incluindo os obtidos em exames nacionais, são uma medida apelativa para medir o desempenho docente, visto que o último objetivo do ensino é melhorar a aprendizagem dos alunos, por duas razões: a primeira move a discussão sobre a qualidade do ensino em direção à aprendizagem dos alunos, a principal meta do ensino; a segunda introduz um indicador quantitativo do desempenho docente.

Em alguns países participantes no estudo, os resultados obtidos pelos alunos já são considerados na avaliação do desempenho dos professores. Por exemplo, na República Eslovaca são utilizados para efeitos de avaliação do desempenho docente no final do período probatório. No México os resultados dos alunos em provas estandardizadas também são usados na avaliação regular dos professores, particularmente para efeitos de atribuição de prémios. No Chile integram o sistema nacional de avaliação do desempenho docente e são utilizados para avaliar grupos de professores. O Reino Unido inclui-os apenas pontualmente.

- *Sondagens de opinião a alunos e a encarregados de educação.* Este é outro dos instrumentos a que alguns sistemas de avaliação recorrem para avaliar o desempenho dos professores, embora raramente sejam usados de forma sistemática. Em alguns países são os professores que concebem os questionários para obter *feedback* sobre as suas práticas de ensino e o progresso dos seus alunos. O México, por exemplo, aplica inquéritos por questionário aos alunos. Na Nova Zelândia e na República Eslovaca também os encarregados de educação são apontados como fontes de informação do desempenho dos professores, sendo estas usadas ocasionalmente no processo de avaliação regular. O Canadá e a Polónia consideram a opinião do conselho de pais somente para efeitos de promoção do professor. A Coreia, por seu lado, tem um método multidimensional que inclui tanto os questionários aos alunos como aos encarregados de educação.

Dos dez países restantes, apenas os Estados Unidos da América declararam utilizar também este tipo de instrumento.

- *Outras fontes e instrumentos de recolha de informação.* Um número significativo de países utiliza instrumentos e fontes de informação que não se enquadram nas categorias acima referidas. Em França, por exemplo, os instrumentos e fontes de informação usados no final do período probatório são um relatório preparado pelo professor tutor, a opinião do diretor da escola e, em casos raros, o relatório do inspetor da educação. Em Itália, a informação usada no final do período probatório consiste em aspetos formais do trabalho do professor, como a permanência na escola e a participação na prática. Na Holanda, uma extensiva descrição das competências do professor é usada quer na avaliação no final do período probatório, quer na avaliação regular do desempenho do professor. Já na Áustria, são os avaliadores que elegem os instrumentos a utilizar. Em Portugal cabe às escolas a responsabilidade da elaboração dos instrumentos de recolha de informação de acordo com orientações emanadas de normativos nacionais. Em alguns países, incluindo a Suécia, a Hungria e a Estónia cabe aos diretores das escolas a escolha dos instrumentos a serem utilizados no processo avaliativo.

#### *Uso dos resultados*

A avaliação só terá utilidade se os seus resultados forem usados de forma efetiva, alerta a OCDE (2013b) ao afirmar no seu relatório: “Any appraisal of teachers will only be effective if the results of the appraisal are used effectively” (p. 60). Os resultados da avaliação devem, assim, fornecer informação sobre a *performance* dos professores quer a si próprios quer aos diretores das escolas; ajudar a criar atividades de desenvolvimento profissional que melhorem as práticas letivas; ajudar a estabelecer esquemas de recompensas, sistemas de apoio e as consequências decorrentes dos resultados da avaliação. A informação obtida na avaliação deve, também, ser usada para desenvolver as políticas educativas.

Ora a OCDE (2013b), mais uma vez, permitiu-nos identificar a existência de duas funções predominantes da avaliação: a avaliação como medida na lógica da *accountability* (responsabilização), visando a prestação de contas (numa perspetiva sumativa) e a avaliação como diálogo, visando a melhoria do processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento social, pessoal e profissional dos professores (numa

perspetiva formativa). Esta constatação é veiculada pela OCDE (2013b) da seguinte forma:

Most teacher-appraisal approaches aim to use results for both formative and summative purposes. However, combining the improvement and accountability functions into a single teacher-appraisal process is not straightforward. (OCDE, 2013b, p. 17)

Deste modo, no que à perspetiva formativa diz respeito, de acordo com o estudo da OCDE (2013b), o objetivo-chave da avaliação de professores é a identificação de áreas para melhorar o desempenho dos professores. Se não houver ligação entre a avaliação do desempenho docente e um plano que proporcione o desenvolvimento profissional dos professores, o seu impacto será limitado. Como resultado, os processos de avaliação podem não ser levados a sério ou provocar a desconfiança nos professores. É esta a mensagem que a OCDE (2013b) nos deixa a seguir:

Without a clear link to professional-development opportunities, the impact of teacher appraisal and performance review will be relatively limited. As a result, the appraisal process may not be taken seriously or be met with mistrust or apathy by the teachers being appraised.(p. 62)

Em países como a Coreia e o México a avaliação influencia, de forma sistemática, o desenvolvimento profissional dos professores. Na Coreia, cada professor desenha o seu plano de desenvolvimento profissional em conformidade com os resultados da avaliação que lhe é feita. Noutros países como a Áustria, a Bélgica (comunidade de língua oficial flamenga), o Canadá, a Eslovénia, a França, a Holanda, Israel, a Nova Zelândia e Portugal a avaliação é utilizada com vista a intentar influenciar o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, a ligação entre a avaliação e desenvolvimento profissional é apenas desejável, mas não obrigatória. No Chile, a avaliação resulta sistematicamente num plano de desenvolvimento profissional para os professores que obtenham classificações “básica” ou “pobre”. Noutros países, como a Hungria, a Polónia, a República Checa e a República Eslovaca a ligação entre a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores não está instituída a nível nacional, embora, possa existir localmente a nível da escola, de acordo com os respetivos regulamentos internos. Na Austrália, no Canadá, na Irlanda, em Israel e na Holanda a avaliação influencia o desenvolvimento profissional dos professores quando se destina a certificar o final do período probatório.

Já no que se refere à perspectiva sumativa, a avaliação pode determinar a progressão na carreira, recompensas ou sanções em caso de avaliações negativas.

Na Austrália, na Áustria, em Israel, em Itália e no Luxemburgo a classificação obtida no final do período probatório determina o acesso a um lugar permanente ou a um contrato a termo fixo. No Canadá, na França, na Irlanda e na República Eslovaca influencia a celeridade com que os professores são promovidos. Na Holanda, influencia a tomada de decisões sobre a progressão na carreira, de acordo com a política da escola. No México, a avaliação regular determina decisões sobre o acesso a um lugar permanente ou a um contrato a termo fixo e em Portugal influencia o recrutamento de professores contratados. Influencia, ainda, a progressão na carreira ou a promoção do professor em França, na Hungria, em Portugal (no caso dos professores do quadro) e na Eslovénia. Na Austrália a avaliação realizada para o registo na profissão determina a elegibilidade para a procura de emprego como professor. Já na Nova Zelândia a avaliação é necessária para alcançar o *status* de “professor registado”.

As recompensas mais típicas incluem: prémios monetários; tempo de licença ou períodos sabáticos; oportunidades de pesquisa na escola; reconhecimento público; atribuição de novas responsabilidades; apoios em estudos de pós-graduação; ou outras oportunidades de formação em serviço. Em alguns casos, as recompensas são atribuídas a grupos disciplinares de professores ou às escolas e não a nível individual.

Na maioria dos países não existe uma ligação direta entre a avaliação do professor e o salário auferido. Contudo, esta ligação pode existir indiretamente, através da progressão na carreira.

Em alguns países como, por exemplo, a Áustria, a Bélgica (comunidade de língua oficial flamenga), o Chile e Israel, a avaliação não tem consequências em termos de progressão na carreira dos professores. E, na Áustria, no Canadá, na Coreia, em Israel e no México, a avaliação regular não tem efeitos a nível salarial. Porém, em países como a Austrália, o Chile, a Eslovénia, a França, a Holanda, a Hungria, a Nova Zelândia, a Polónia, Portugal, Reino Unido (Irlanda do Norte) e República Checa a avaliação regular de professores tem consequências em termos de atribuição de aumentos salariais anuais ou na atribuição de compensações monetárias pontuais. Na Bélgica (comunidade de língua oficial flamenga), França, Holanda e República Checa a avaliação do desempenho docente traduz-se na atribuição de novas responsabilidades, bem como na

possibilidade de apoios em estudos de pós-graduação. Na República Checa, o sistema de avaliação regular promove o reconhecimento público dos professores com melhor desempenho.

Alguns países possuem sanções para os professores que obtenham resultados abaixo dos parâmetros de *performance* instituídos. Por exemplo, para os professores que durante um significativo número de avaliações tiverem desempenhos menos conseguidos, as sanções podem incluir a requalificação destes para exercer novas funções não perdendo assim o vínculo laboral ou, ainda, em casos extremos, a sua erradicação dos quadros não lhes permitindo voltar a lecionar em escolas tuteladas pelos respetivos organismos oficiais. Contudo, os sistemas de avaliação dos países envolvidos neste estudo da OCDE tentam, desde cedo, identificar os professores com baixos desempenhos, de forma a poderem proporcionar-lhes apoios e planos de recuperação e melhoria do desempenho profissional.

Maus resultados no final do período probatório<sup>4</sup> resultam geralmente na não aprovação, na extensão do mesmo ou no fim do exercício da profissão. Na Austrália, Canadá, Irlanda (ISCED 1), Luxemburgo, República Eslovaca e Suécia têm ainda impacto a nível de futuros contratos, na carreira ou nos salários. Na Austrália, Irlanda (ISCED 1), Israel e Luxemburgo determinam novas avaliações ou formação obrigatória.

Na avaliação regular, baixos desempenhos determinam formação obrigatória e novas avaliações. Em muitos países tem consequências a nível de contratos, progressão na carreira ou aumentos salariais. Na Austrália, Áustria (somente em casos extremos), Canadá (ao critério do avaliador), Chile e Nova Zelândia, os maus resultados levam à transferência, suspensão ou demissão do professor.

Uma má avaliação obtida durante o processo de registo na profissão tem impacto a nível de contratos, progressão na carreira ou aumentos salariais na Áustria (somente em casos

---

<sup>4</sup> Em vários sistemas de ensino os professores iniciantes são obrigados a passar por um período de provação, até ao final do qual devem demonstrar a sua competência para garantir a sua licença para ensinar. Enquanto em Inglaterra e na Nova Zelândia, por exemplo, o período probatório dura normalmente um ou dois anos, em alguns sistemas, como os de Boston e Chicago (Estados Unidos da América), este período pode durar até três ou quatro anos. Independentemente da sua duração, o período probatório é o período durante o qual aqueles que mostram competências ingressam na profissão, enquanto os que são considerados ineficazes podem ser removidos das escolas onde foram colocados e da profissão.

raros), Austrália, Nova Zelândia e Suécia e leva a novas avaliações ou a formação obrigatória na Austrália.

Maus resultados obtidos na avaliação para efeitos de promoção têm consequências a nível de contratos, carreira ou salários na República Checa, Israel e Polónia. Na Estónia e Israel também levam a novas avaliações e/ou formação obrigatória.

A identificação de pontos fortes e de pontos fracos de cada professor permite determinar que as atividades de desenvolvimento profissional vão ao encontro das suas necessidades. Como refere Isoré (2009, citado por OCDE, 2013b) “it is important for teachers to see appraisals as the basis for improvement and growth in their profession, regardless of their current level of performance” (p. 67). Contudo, mais de 40% dos professores participantes no estudo TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), orientado pela OCDE (2009a), a que já antes fizemos referência, declararam não receber sugestões para melhorar a sua prática e 44% concordaram com a afirmação de que o trabalho docente era avaliado apenas para cumprir um requisito administrativo. De acordo com os diretores das escolas inquiridos neste estudo TALIS somente 56,6% dos professores trabalhavam em escolas onde a identificação dos seus pontos fracos implicava na maior parte das vezes um plano de desenvolvimento profissional para o professor. Segundo a OCDE (2013b), estes resultados são preocupantes, pois para que a avaliação desempenhe um papel importante na melhoria do processo de ensino e da aprendizagem é fundamental ligar os resultados da avaliação a oportunidades de melhoria e crescimento profissionais.

Investigações recentes permitem complementar as informações antes referidas sobre o estado de arte da avaliação do desempenho docente em termos internacionais. Assim, na Bélgica, por exemplo, Tuytens e Devos (2018) concluem que o processo de avaliação com propósitos sumativos não contribui para uma melhor qualidade do ensino, sugerindo por isso um maior enfoque na vertente formativa da avaliação. No Chile, o sistema de avaliação do desempenho docente, após treze anos de experiência, continua a gerar tensões entre propósitos formativos e sumativos, tanto no que se refere aos instrumentos de recolha de informação como ao processamento da informação, o que levou a uma reforma do sistema de avaliação, tendo sido mantidos alguns dos instrumentos, como é o caso do portfólio reflexivo, mas sendo reforçado o papel avaliativo dos diretores e das lideranças intermédias (Avalos, 2018). A função avaliativa

dos diretores e da liderança é também evidenciada por Brandon, Hollweck, Donlevy e Whalen (2018), baseados no sistema de avaliação do Canadá. Na Austrália, no que se refere à existência de padrões e critérios, Clinton e Dawson (2018) salientam a importância de as lideranças tomarem decisões sobre a implementação da avaliação do desempenho docente de modo autónomo e individual. Estes autores, não reconhecem à avaliação do desempenho docente o seu contributo para promover um ensino de qualidade, pelo que defendem a criação de duas novas ferramentas avaliativas, a Sala de Aula Visível (*Visible Classroom*) e a Ferramenta de Avaliação de Capacidades do Professor (*Teacher Capability Assessment Tool*), visando apoiar e melhorar o processo de avaliação do desempenho docente a partir da prática da sala de aula.

Como referimos anteriormente vamos agora apresentar, mais pormenorizadamente, os modelos de avaliação do desempenho docente praticados na Finlândia, na Inglaterra, no Chile e no Estado Americano do *Tennessee*.

### **1.1.1. Finlândia.**

Vamos começar com a Finlândia, país que apresenta altos níveis de desempenho dos seus alunos nos testes PISA desde 2000. Os elevados desempenhos dos alunos finlandeses, constantes na última década, e face às dificuldades que muitos países têm encontrado para melhorarem os níveis de desempenho dos seus estudantes, trouxeram a Finlândia e o seu sistema educativo para a ribalta, numa tentativa de perceber os métodos e as estratégias que permitem esta alta constância de resultados (Embaixada da Finlândia, 2010; OCDE, 2013b).

O sistema educativo finlandês baseia-se na confiança nos docentes e nos estabelecimentos de ensino. A profissão docente é muito valorizada socialmente o que leva à existência de um grande número de candidatos a professores e, conseqüentemente, a uma seleção criteriosa dos mesmos pelas universidades, as quais adotaram padrões de controlo de qualidade bem definidos. Em cada dez candidatos apenas um é admitido, o que implica que os selecionados tenham tido um elevado desempenho no ensino secundário. A seleção dos candidatos passa pela verificação de fortes características intrínsecas, para além da averiguação de conhecimentos e



capacidades acadêmicas em geral e pela confirmação da aptidão para exercer a docência, através de entrevistas e trabalhos de grupo, ainda na universidade. O processo culmina no recrutamento individual pelas escolas, fruindo os professores de uma ampla autonomia para abordar os conteúdos curriculares nas suas aulas, baseando-se na criatividade e na inovação (Araújo, 2013; CIEB, 2014; Flores, *et al.*, 2017; Torrecilla, 2006).

Como parte integrante do sistema educativo, a avaliação do desempenho docente tem sido alvo de curiosidade, principalmente por parte dos que consideram que o desempenho dos alunos é diretamente proporcional ao grau de exigência do modelo de avaliação de desempenho dos professores. No entanto, a Finlândia, dos quatro modelos em análise, apresenta o sistema menos complexo de avaliação de desempenho docente. O Ministério da Educação e Cultura finlandês não tem qualquer papel na avaliação de professores. As diretrizes do processo avaliativo são definidas no contrato estabelecido entre o governo local e os sindicatos de professores, enquanto representantes da classe nas negociações laborais (Laderrière, 2004; OCDE, 2013b).

A avaliação do desempenho docente é feita em conjunto com a avaliação da escola. Não está estabelecido nenhum sistema externo de avaliação de professores. Privilegia-se a profissionalidade docente para melhorar a sua própria prática, sendo a autoavaliação o principal instrumento neste sistema simplificado que tem como procedimento inicial a definição de objetivos individuais, antes do início do ano escolar. Os diretores das escolas, como líderes pedagógicos, têm um papel fundamental no desenvolvimento das práticas de reflexão sobre a atividade letiva, ao mesmo tempo que implementam uma cultura de avaliação conjugada com objetivos ambiciosos. A maioria dos estabelecimentos de ensino tem um sistema de melhoria da sua qualidade que inclui debates anuais, no final do ano letivo, onde se discutem os objetivos individuais atingidos e se apontam objetivos para o ano seguinte que correspondem à análise do desempenho do professor e às necessidades da escola (Murillo, 2008; Torrecilla, 2006).

### **1.1.2. Inglaterra.**

Em Inglaterra, segundo país sobre o qual nos debruçamos, o modelo de avaliação do desempenho docente implementado no início do século XXI (*Education*, 2001) foi inicialmente concebido com objetivos sumativos, de forma a avaliar o desempenho profissional dos professores e permitindo-lhes, ao mesmo tempo, o acesso a escalões superiores da carreira e respetivo aumento salarial. No entanto, “foram levantadas várias dúvidas acerca da equidade do processo e dos potenciais impactos perversos do mesmo no desempenho docente” (OCDE, 2009b) o que deu origem a ajustamentos que foram publicados em 2006, mas que entraram em vigor em 2007 (*The education regulation*, 2006). É sobre as características deste modelo, atualmente em execução, que nos iremos centrar.

Os objetivos deste método prendem-se com o descrever e avaliar o desempenho dos professores e dos *head teachers* que se enquadram no *School Teacher’s Pay and Conditions Document* (STPCD) (2010) através dos descritores referidos no *Professional Standards for Teachers* (2010) e, ao mesmo tempo, proporcionar o desenvolvimento de um plano de melhoria individual que se integre num conjunto mais amplo de políticas escolares e que permitirá a consecução do plano de melhoria da escola.

Em setembro de 2012 a Inglaterra introduziu um sistema de avaliação simplificado que dá às escolas maior autonomia na determinação do sistema que melhor lhe convier. Pela primeira vez, a avaliação do desempenho docente está diretamente ligada a padrões de competência e conduta. Ao mesmo tempo, o Departamento de Educação estabeleceu um conjunto curto e preciso de padrões de qualidade para a prática docente, permitindo aos professores ficarem a conhecer quais as competências e a conduta que as direções das escolas esperam de si (OCDE, 2013b).

A avaliação é diferenciada de acordo com a posição do professor na carreira e dela fazem parte uma análise anual obrigatória, assim como três avaliações facultativas e que acontecem a pedido do professor com o objetivo de progredir.

A responsabilidade da avaliação recai sobre os órgãos de direção da escola, sobre os *headteachers* e sobre os próprios professores que podem proceder à análise anual do desempenho dos colegas, se para tal forem mandatados.

A avaliação incide sobre três domínios: atributos profissionais do professor; conhecimento profissional e competências profissionais e os critérios e as normas que regem a avaliação são previamente acordados entre os avaliadores e o avaliado. Entre os instrumentos usados para a recolha de dados contam-se os objetivos estabelecidos pelo avaliado, as planificações, a observação de aulas e as entrevistas individuais. Os resultados dos alunos não são diretamente usados para a avaliação dos professores. Nas práticas de avaliação, não é negligenciada a autoavaliação, ou seja, “ a avaliação que os próprios docentes fazem do seu pensamento, da planificação e das suas práticas, bem como dos contextos em que estas ocorrem” (Day, 2010, p. 152). O mesmo autor refere, a propósito, três formas de autoavaliação: “i) reflexão na, sobre e acerca da prática; ii) investigação-ação; e iii) academias de aprendizagem dos docentes” (p. 153), potencialmente promotoras de emancipação e desenvolvimento profissional, na medida em que há um envolvimento ativo dos atores, num contexto de trabalho colaborativo.

Esta avaliação tem efeitos formativos, na medida em que, em cada avaliação feita, são identificadas necessidades de melhoria do professor e, conseqüentemente, é elaborado o plano individual de melhoria, já referido, que se integra nos objetos e na política da escola. Por outro lado, os resultados da avaliação podem conduzir à recomendação para o aumento do salário ou mudança de escalão, o que permite, ao mesmo tempo, uma efetiva prestação de contas em relação aos *stakeholders*.

### 1.1.3. Chile.

O sistema de avaliação do Chile constitui um exemplo de um modelo de avaliação de professores caracterizado por se centrar no perfil do professor. Neste modelo, avalia-se o desempenho de acordo com o grau de concordância aferido em relação a traços ou características de um perfil previamente fixado. O resultado final da avaliação de cada professor corresponde a uma apreciação global relativa ao seu desempenho profissional, regulada através de um documento nacional intitulado *Marco para la Buena Enseñanza* “el cual reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como asimismo los variados contextos culturales en que estos ocurren” (Garrido & Fuentes, 2008). O *Marco para la Buena Enseñanza* estipula vinte critérios, agrupados em quatro domínios específicos que orientam a prática docente. Pode ser usado tanto para fornecer

orientações aos professores em início de carreira como para melhorar as competências dos professores mais experientes. Cada critério é elaborado segundo os níveis de desempenho (*Excelente, Proficiente, Básico e Pobre*) e escrito em linguagem comportamental de modo a poder ser traduzido em práticas reais a implementar na sala de aula. Cada domínio é constituído por quatro a seis critérios que descrevem aquilo que o professor deve saber ou saber-fazer no exercício da sua profissão (Avalos, 2010; Avalos & Assaél, 2006; Garrido & Fuentes, 2008; OCDE, 2013b; Sanches, 2008; Torrecilla, 2006), a saber:

- A – *Preparação do ensino*. Os cinco critérios deste domínio fazem referência tanto à disciplina que o professor ensina como aos princípios e competências pedagógicas necessários(as) para organizar o processo de ensino, adquirindo relevância o domínio que o professor tem do currículo nacional.
- B – *Criação de um ambiente propício à aprendizagem*. Refere-se ao ambiente de aprendizagem no seu sentido mais amplo, ou seja, ao ambiente e clima que o professor consegue criar, no qual têm lugar os processos de ensino e aprendizagem. A importância deste domínio composto por quatro critérios reside no facto que a qualidade das aprendizagens depende em grande medida de variáveis sociais, afetivas e materiais.
- C – *Ensino para a aprendizagem de todos os alunos*. Neste domínio estão envolvidos todos os aspetos presentes no processo de ensino que tornam possível o compromisso real dos alunos com as suas aprendizagens. A importância está no facto que os seis critérios que o compõem apontam para a missão fundamental da escola de gerar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.
- D – *Responsabilidades profissionais*. Refere-se àquelas dimensões do trabalho docente que vão mais além do trabalho de aula e que incorporam em primeiro lugar a própria relação com a sua profissão como também a relação com os seus pares, com a instituição educativa, com a sua comunidade e o sistema educativo, o que se descreve em cinco critérios.

Na Figura 8 apresentam-se os domínios e os critérios do *Marco de Buena Enseñanza*, do Ministério da Educação do Chile.

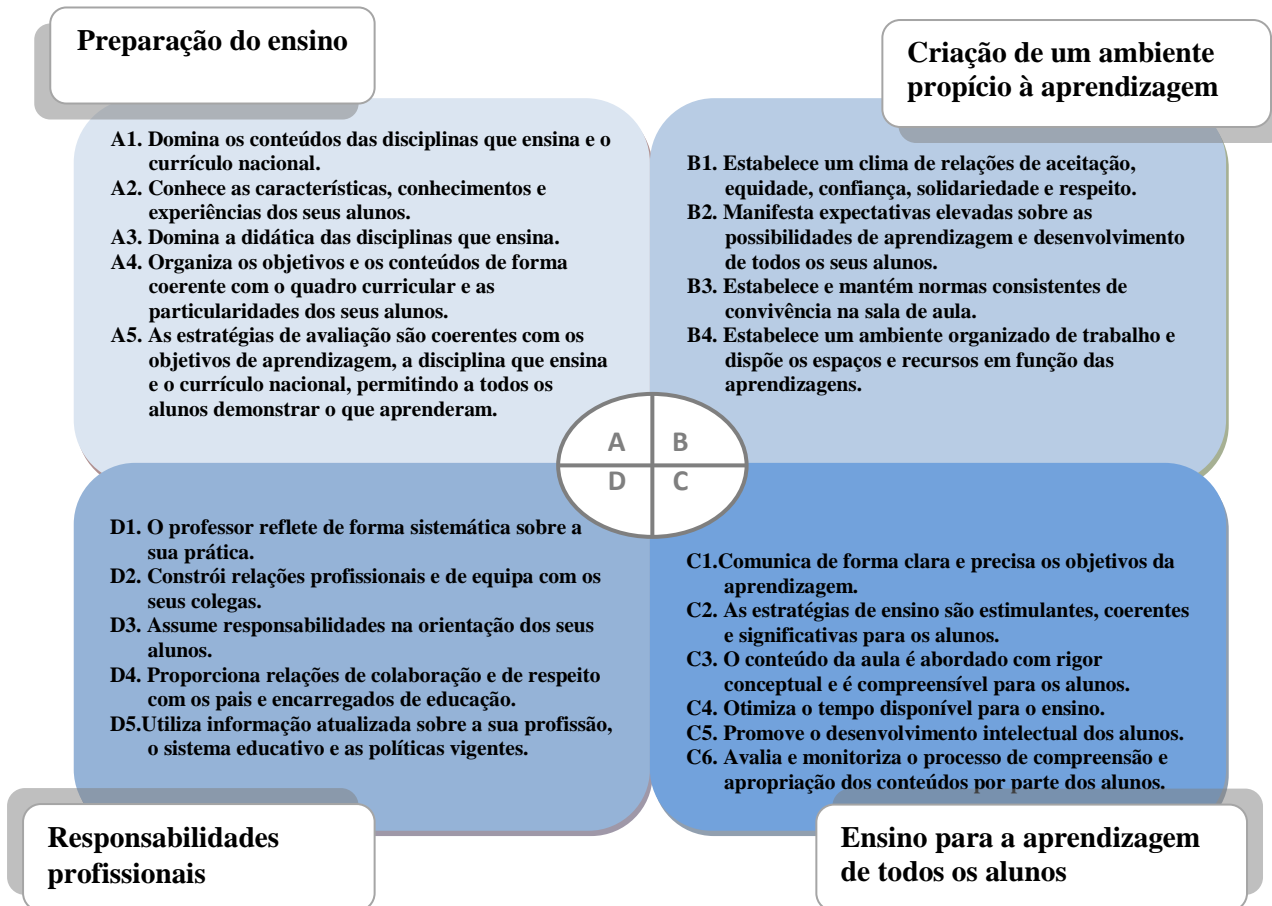


Figura 8. Domínios e critérios do Marco para la Buena Enseñanza (Baseado em Avalos, 2010, p. 53).

O Marco para la Buena Enseñanza pode ser considerado como eclético no sentido que recolhe informações referentes a competências, atitudes na aula, desenvolvimento de tarefas e atividades relacionadas com a profissionalização (Torrecilla, 2006).

No que diz respeito às fontes de informação, no Chile privilegiou-se o “uso de procedimentos que incluíssem, fundamentalmente, as informações fornecidas pelo próprio docente avaliado” (Avalos, 2010, p. 51). A avaliação realiza-se com base em quatro fontes de informação, sendo três delas relativas ao docente avaliado e uma respeitante ao relatório do diretor/chefe pedagógico do estabelecimento de ensino. Os instrumentos utilizados são os seguintes:

- *Portfólio docente.* Inclui uma aula filmada por uma pessoa externa em data previamente acordada. Para a elaboração do portfólio existe um manual de preparação e uma entidade própria, cujo objetivo é auxiliar os docentes no esclarecimento das suas dúvidas.

- *Autoavaliação.* Consiste no preenchimento de uma tabela pelo professor supervisionado de acordo com o seu desempenho, autoavaliando-se nos parâmetros estabelecidos com o *Marco para la Buena Enseñanza*.
- *Entrevista estruturada com o avaliador par.* O professor supervisionado é entrevistado por um professor especializado com base numa grelha pré-estruturada durante uma hora no seu local de trabalho, estando também esta entrevista elaborada de acordo com os critérios do *Marco para la Buena Enseñanza*.
- *Relatório do diretor/chefe pedagógico do estabelecimento de ensino.* Tal como a entrevista com o avaliador par, o relatório é elaborado de acordo com o *Marco para la Buena Enseñanza* (Avalos, 2010; Torrecilla, 2006).

Os instrumentos de avaliação possuem valores distintos. No quadro seguinte pode verificar-se a valoração dos instrumentos de avaliação do *Marco para la Buena Enseñanza*.

Quadro 6

*Valoração dos Instrumentos de Avaliação do Marco para la Buena Enseñanza (Baseado em Beca, 2007, p. 37)*

Valoração dos Instrumentos de Avaliação	
Instrumentos	Valor*
Portfólio	60%
Entrevista do avaliador par	20%
Referência de terceiros	10%
Autoavaliação	10%

\* Para docentes com resultado insatisfatório, avaliados por uma segunda ou terceira vez, o valor atribuído ao Portfólio equivale a 80%.

O sistema de avaliação do Chile envolve três entidades: o Ministério da Educação, cuja função é selecionar os avaliadores pares; a assessoria técnica independente, que está a cargo de uma universidade, a qual elabora e valida os instrumentos de avaliação, realiza a formação dos diferentes intervenientes no processo, incluindo os avaliadores pares, e processa o conjunto de dados, de acordo com um conjunto de critérios estabelecidos; os municípios, que administram a avaliação, informam os professores sobre os procedimentos e recolhem toda a informação que posteriormente enviam para o centro de processamento (Avalos, 2010).

Segundo este modelo “a avaliação foi concebida para promover a qualidade da educação por meio do fortalecimento da profissão docente e da melhoria da aprendizagem dos alunos” (Beca, 2007, p. 35).

No modelo de avaliação do desempenho docente chileno o professor é avaliado de quatro em quatro anos, sendo quatro as categorias das classificações dos professores avaliados: *Excelente*, *Competente*, *Suficiente* e *Insuficiente*. Quando o professor é avaliado com a classificação de *Excelente* ou *Competente* é-lhe proposto realizar uma prova escrita de conhecimentos científicos e pedagógicos para acesso a uma bonificação salarial, que terá uma vigência de quatro anos (Beca, 2007; Torrecilla, 2006).

Aos professores cuja avaliação seja de *Suficiente* e *Insuficiente* é-lhes proposto um plano específico de aperfeiçoamento gratuito, destinado a superar as suas fragilidades (Torrecilla, 2006).

De acordo com Beca (2007), estes planos

podem prever as seguintes atividades: tutorias ou assessorias por profissionais experientes e idóneos; participação em cursos, encontros ou seminários, organizados por entidades académicas ou de capacitação; leituras recomendadas para as quais é proporcionado material bibliográfico ou orientações para o acesso à *internet*; observação de aulas ministradas por docentes destacados. (p. 38)

Para os professores com avaliação de *Insuficiente* é, ainda, acrescida, a este plano específico de aperfeiçoamento, uma avaliação de dois em dois anos. Os professores que obtiverem duas avaliações *Insuficientes* consecutivas são convidados a deixar de lecionar (Torrecilla, 2006).

Pode-se inferir que o modelo de avaliação do desempenho docente chileno é um modelo misto, ou seja, orientado para uma avaliação sumativa, tendo como finalidade reunir informação e evidências para a prestação de contas e para um incremento salarial, mas simultaneamente pretende recolher informação, visando produzir juízos de valor no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (Beca, 2007; Torrecilla, 2006).

Contudo, de acordo com Gómez (2007) assume-se que o sistema de avaliação chileno “se define principalmente como formativo, sustenta-se basicamente na confiança nos docentes na condição de profissionais, e reconhece, ao mesmo tempo, que o estado tem

que oferecer as condições necessárias para que esse profissionalismo possa ser efetivo” (p. 46).

Para além destes aspetos ligados à profissão docente, visando também a melhoria do sistema educativo, existe um sistema nacional de avaliação dos estabelecimentos educacionais subvencionados, que avalia as escolas de dois em dois anos. Desta avaliação, resultará uma bonificação económica para os professores que nelas leccionam, no caso do desempenho dos alunos se situar em níveis considerados superiores (Brito, 2011).

#### **1.1.4. Estado Americano do *Tennessee*.**

Por último, apresentamos o modelo de avaliação de desempenho docente implementado no estado americano do *Tennessee*. Este estado foi um dos primeiros a aplicar o modelo de avaliação que ficaria conhecido, como já antes referimos, pelo nome *Tennessee Value-Added Assessment System* (TVAAS), desenvolvido por William Sanders (Sanders & Horn, 1994).

O TVAAS é uma abordagem a nível estatal de aferição dos benefícios ou ganhos de aprendizagem dos alunos e que está em prática há mais de dez anos. Neste método a avaliação sumativa, na lógica de prestação de contas, compreende uma recolha sistemática anual dos dados de desempenho dos alunos, matriculados em escolas públicas, em cinco áreas: matemática, literatura, língua, estudos sociais e ciências. Os dados são analisados estatisticamente e comparados com as informações recolhidas nos últimos três anos, o que fornece a análise de padrões de aproveitamento mais sistematizadas dos Estados Unidos da América. Ao longo dos anos, os resultados servem para estabelecer a estimativa de ganhos de aprendizagem para qualquer ano específico.

Do ponto de vista estatístico, o aproveitamento escolar de cada aluno funciona como instrumento de controlo para o seu desempenho futuro. Desta forma, são distribuídas a cada professor informações sobre os ganhos médios e os ganhos previstos para os alunos que estão sob a sua responsabilidade, para além dos ganhos médios para o



distrito, para o estado e para o país. O objetivo é que as escolas e os distritos alcancem os ganhos da norma nacional, embora não necessariamente os resultados da norma.

O modelo de avaliação, para além dos dados obtidos com os ganhos de aprendizagem dos alunos, é constituído por outros elementos resultantes da observação de aulas, da revisão das avaliações anteriores e de entrevistas pessoais para a discussão de pontos fortes, de pontos fracos e estratégias de remediação (*Educator Evaluation Policy and Rule*, 2010). A avaliação tem carácter anual para os professores contratados e acontece uma vez em cada cinco anos para os professores que pertencem ao quadro das escolas.

Os objetivos deste modelo são facilitar o processo de melhoria escolar, otimizar a qualidade no processo de avaliação dos professores e funcionar como instrumento de informação para o planeamento curricular e para os ajustes pedagógicos e programáticos a realizar (*Framework for Evaluation and Professional Growth*, 2010).

A defesa feita por aqueles que o consideram um bom método de avaliação inclui argumentos, tais como o facto de o sistema se direccionar para o desenvolvimento e não para o aproveitamento, assim como a faculdade de possibilitar o direccionamento dos professores que registem um desempenho mais elevado para trabalhar em escolas mais problemáticas, de acordo com as suas competências pedagógicas identificadas (Tucker & Stronge, 2007).

Porém, este modelo apresenta algumas desvantagens que não podem ser suprimidas. Por exemplo, o custo anual dos testes realizados aos alunos é um fator a ter em conta, assim como a dimensão do programa informático que suporta a análise de dados. O risco potencial do uso indevido e de uma má interpretação dos dados, como aconteceu, de forma polémica, com a apresentação de *rankings* de professores e escolas pelo *Los Angeles Times Journal* (2010), origina alguma desconfiança, em especial por parte dos professores (Tucker & Stronge, 2007), embora goze de popularidade entre os *stakeholders*.

A sucinta análise que aqui concluímos de diversos sistemas de avaliação aplicados internacionalmente permitiu-nos constatar que de entre os objetivos de todos eles fazem parte a melhoria do desempenho, o desenvolvimento do sistema educativo, a prestação de contas e a melhoria dos resultados dos alunos. Embora cada um encontre a sua centralidade no processo, no produto ou no processo e no produto, todos eles são resultados de sociedades que reconhecem a importância da educação na construção do

futuro e que almejam alcançar um sistema educativo mais eficaz e mais eficiente, mas que trilham caminhos paralelos para a sua consecução, condicionados pelos seus contextos sociais, políticos e culturais.

Constatámos, igualmente, que o sistema de avaliação do desempenho docente atualmente existente em Portugal, apesar das suas características particulares, partilha de muitas das especificidades dos que são utilizados a nível internacional. No nosso país o processo de avaliação do desempenho docente, que data de há mais de um século, sofreu várias alterações ao longo dos tempos. Numa tentativa de um melhor entendimento acerca de alguns dos períodos e dos modelos pelos quais a avaliação do desempenho docente tem passado e de algumas das suas características, passamos no ponto seguinte a apresentar uma perspetiva histórica da avaliação do desempenho docente em Portugal.

## **2. A Avaliação do Desempenho Docente no caso Português**

### **2.1. Antecedentes ao Estatuto da Carreira Docente de 1986**

Durante a Monarquia, a República e o Estado Novo, a avaliação do desempenho docente traduziu-se, essencialmente, no desenvolvimento de um processo de inspeção que, para além de unicamente externo, era totalmente imposto. Porém, na parte final desse período histórico passou a envolver também os órgãos diretivos das escolas onde os docentes prestavam serviço, nomeadamente os reitores do liceu, os diretores de escola (coadjuvados por outros órgãos, tais como delegados de grupo, designados pelo diretor, com autorização do diretor geral) e, em algumas escolas, pelos diretores de curso. Este processo, essencialmente burocrático, só viria a perder protagonismo com a instauração da democracia.

O início do regime democrático, proclamado pela Revolução de Abril, determinou a premência da reconstrução da sociedade portuguesa através de uma vasta e forte ação

educativa a todos os níveis. O regime de ditadura, até então vigente, havia confinado o país a uma grave situação de atraso cultural<sup>5</sup>.

O aumento significativo da população escolar bem como a sua diversificação, a que se assistiu a partir desta altura, traduziram-se em importantes conquistas sociais e marcaram o início de uma transformação profunda no sistema educativo, impondo-lhe, entre outros, o sério desafio de criar condições para que todos os alunos tivessem iguais oportunidades de acesso a uma educação que lhes permitisse a sua completa integração na sociedade (Fernandes, 2008a).

A avaliação do desempenho docente era um tema que parecia estar, nesta altura, um pouco afastado da atenção dos governantes e a entidade da Inspeção, que tanto marcou momentos anteriores, algo omissa nos diplomas ora publicados relativos ao Ministério da Educação e Cultura. Outros aspetos relacionados com a carreira docente pareciam emergir e merecer uma maior atenção por parte dos governantes.

Considerou-se, então, imperioso definir uma nova política educacional que implicaria necessariamente a reestruturação do estatuto do pessoal docente, designadamente no que se refere “ao papel inovador que, na escola e fora dela, terá de vir a desempenhar, à sua formação profissional e às condições sociais e económicas, correspondentes à natureza e responsabilidade das funções que lhe incumbirão” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho).

Durante o mesmo ano de 1975, houve uma tentativa de definir novas regras para a progressão na carreira. Por conseguinte, o Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho, estabeleceu, a título transitório, a progressão na carreira dos docentes dos ensinos primário, preparatório, secundário, médio através de uma série de 4 fases<sup>6</sup>, tendo abolido o sistema de diuturnidades<sup>7</sup>. A implementação do regime de fases viria a ser suspensa 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 situação acima referida viria a ser colmatada pelo Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de abril, tendo sido decretado, no mesmo, que a carreira profissional seria expressa pelo

---

<sup>5</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho.

<sup>6</sup> Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho.

<sup>7</sup> Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho.

acesso progressivo às fases, conforme previa o Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho. Os professores profissionalizados efetivos ingressavam automaticamente na 1.ª fase e progrediam através da 2.ª, 3.ª e 4.ª fases quando tivessem prestado, respetivamente, 5, 7 e 8 anos de “bom e efetivo serviço”<sup>8</sup>. O tempo de serviço prestado pelos docentes considerava-se como “Bom”, salvo disposição legal que determinasse o contrário, até que as regras de classificação do serviço fossem revistas<sup>9</sup>.

O Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de dezembro, veio estabelecer que a concessão da 2.ª, 3.ª e 4.ª fases previstas no Decreto-Lei 74/78, de 18 de abril, com as retificações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 56/78, de 27 de julho, dependiam, respetivamente, da prestação de 5, 11 e 18 anos de “bom e efetivo serviço”. Este diploma previa, ainda, que, com a maior brevidade, o Governo estabeleceria as condições de ingresso às diversas fases da carreira docente que dependeriam, fundamentalmente, da valorização profissional e do tempo de serviço<sup>10</sup>.

Aguardava-se por esta altura a definição e estruturação da carreira docente em consonância com os modelos de formação de professores implementados, para que se pudesse então rever os aspetos referentes à classificação do serviço docente<sup>11</sup>. A estabilidade do corpo docente nas escolas através de contratos plurianuais, a profissionalização em exercício de docentes, a descentralização da formação de pessoal docente, a definição de bases para um sistema de formação contínua e a unificação e alargamento dos quadros de professores efetivos, eram os assuntos que preenchiam a agenda do então Ministério da Educação<sup>12</sup>.

Em 1980, o tema da avaliação volta a ser referido, mais uma vez em moldes pouco explícitos, no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro, ao consagrar que os docentes ficariam impedidos de firmar contratos plurianuais se tivessem 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. Mais adiante, nas Disposições Finais e Transitórias deste diploma, pode ler-se que “até à publicação das

---

<sup>8</sup> Artigos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º do Decreto-Lei n.º 74/78, de 14 de abril.

<sup>9</sup> Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 74/78, de 14 de abril.

<sup>10</sup> Artigos 6.º e 7.º do Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de dezembro.

<sup>11</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de dezembro.

<sup>12</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de dezembro.

normas a que deverá obedecer a classificação do serviço do pessoal docente, considera-se “Bom” ou “Suficiente”, conforme os casos, o tempo de serviço prestado pelos docentes, salvo disposição legal ou informação que determine o contrário” (Ponto 2 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro).

A alteração mais profunda, ainda que pouco expressiva, relacionada com a carreira dos professores, viria a acontecer em 1986, no limiar da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de maio, introduziu alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de dezembro, dos quais se salienta o estabelecimento da carreira dos professores dos ensinos preparatório e secundário em 6 fases, cuja concessão estava dependente de “bom e efetivo serviço” docente no ensino oficial ou equiparado<sup>13</sup>, sem que se especificasse concretamente o que se entendia por “bom e efetivo serviço”, e a obrigatoriedade de formação complementar para aceder à última fase do ramo destes ciclos de ensino.

O desenvolvimento das regras da avaliação do desempenho de funções docentes e da formação inicial e contínua de professores, mais consentâneo com as exigências e especificidades da carreira docente, foi mais uma vez adiado até um momento subsequente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo na sequência da qual se viria a aprovar o Estatuto da Carreira Docente promulgado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Por conseguinte, até então, a progressão na carreira era automática tendo como critério único o tempo de serviço acumulado e a avaliação do desempenho de professores um processo meramente administrativo, “com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 99).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio reacender o debate sobre a pertinência da avaliação do desempenho docente e os moldes em que esta devia ocorrer, a propósito de um modelo de avaliação ora implementado que se converteu num procedimento essencialmente burocrático e administrativo, como se desenvolverá no ponto seguinte (Formosinho *et al.*, 2010).

---

<sup>13</sup> Artigos 1.º e 11.º do Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de maio.

## 2.2. Evolução da Avaliação do Desempenho Docente no Estatuto da Carreira Docente

### *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabeleceu o quadro geral do sistema educativo. Foi a partir desta lei que a avaliação do desempenho dos professores surge com o propósito de dignificar a carreira docente. No seu artigo 36.º, estabelece os princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais da educação. O n.º 2 do referido artigo, estipula que

a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação, do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

### *Estrutura da carreira do pessoal docente (1989)*

Foi posteriormente promulgado o decreto que aprovou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro), que estabeleceu uma carreira única, onde a integração e a progressão passou a depender da habilitação académica do professor. Como se pode ler no n.º 1 do artigo 4.º “o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única com 10 escalões”, sendo explicitado o tempo de permanência em cada um bem como as condições associadas à progressão, a saber:

- O tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes.
- A frequência com aproveitamento de módulos de formação.
- A avaliação do seu desempenho cuja regulamentação aguardava definição em diploma próprio.

### *Estatuto da Carreira Docente (1990)*

Os princípios orientadores relativos a toda a vida profissional do docente, em legislação dispersa até então, foram estabelecidos num único documento, o Estatuto da Carreira

Docente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril<sup>14</sup>, desenvolvido de acordo com os princípios consagrados no artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, a atenção é focada, logo no preâmbulo do documento, na “consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respetiva atividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira”. Mais à frente, especifica que a avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente<sup>15</sup>.

Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho docente<sup>16</sup>:

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

#### *Acesso ao 8.º escalão (1992)*

Em 30 de junho de 1992, um outro normativo (Decreto Regulamentar n.º 13/92) regulamentou o acesso ao 8.º escalão tendo este passado a depender da aprovação em provas públicas às quais os professores voluntariamente se candidatavam. Estas provas públicas eram sujeitas à apreciação de um júri<sup>17</sup> cuja constituição era: um presidente e quatro vogais a nomear por despacho do Ministério da Educação de entre as individualidades de reconhecido mérito no domínio da educação e do ensino. Um dos elementos tinha de ser obrigatoriamente um professor do mesmo nível de ensino e/ou do mesmo grupo de docência do candidato, encontrando-se num escalão superior ao deste. Ao júri competia apreciar o *curriculum* de cada candidato e um trabalho de natureza

---

<sup>14</sup> Regulamentado em 1992, pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.

<sup>15</sup> N.º 2 do Artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>16</sup> N.º 3 do Artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>17</sup> Artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

educacional por eles apresentado. Era privilegiada, em vez de uma avaliação do desempenho, uma avaliação do mérito. Só com a promulgação do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro<sup>18</sup>, que veio alterar o Estatuto da Carreira Docente, esta situação foi alterada.

*Avaliação do desempenho docente com base num Relatório Crítico (1992)*

Com regulamentação específica e orientadora dos procedimentos a desencadear para um novo sistema da avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho) o desempenho do professor passou a ser avaliado com base num *Relatório Crítico* da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação de desempenho. Deste relatório devia constar a apreciação crítica da atividade realizada pelo docente nas componentes letiva e não letiva, considerando os seguintes indicadores e elementos de avaliação: serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento de programas curriculares; desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e as unidades de crédito obtidas na formação; contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem; e estudos realizados e trabalhos publicados<sup>19</sup>. Devia, ainda, constar, no referido relatório, os níveis de assiduidade e as sanções disciplinares eventualmente aplicadas, assim como os louvores e distinções eventualmente atribuídos<sup>20</sup>.

A avaliação do desempenho docente baseava-se somente no *Relatório Crítico*, no facto de este respeitar os critérios legislados, passando a estar particularmente ligada à formação contínua<sup>21</sup>, cuja documentação, relativa à certificação das ações de formação, seguia anexa ao relatório crítico entregue ao diretor do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino. Este processo tinha cariz simplesmente administrativo, consistindo na avaliação do relatório, na atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* aquando do cumprimento dos critérios legislados e na atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* aquando do não cumprimento.

---

<sup>18</sup> Este decreto será analisado mais adiante.

<sup>19</sup> N.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.

<sup>20</sup> N.º 3 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.

<sup>21</sup> Esta estava associada à frequência e ao aproveitamento dos professores em ações de formação de forma a obter um número mínimo de créditos equivalente ao número de anos de permanência em cada um dos escalões.



A atribuição<sup>22</sup> da menção qualitativa de *Satisfaz* era da competência do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, desde que não se verificasse nenhuma das seguintes situações<sup>23</sup>:

- Existência de um insuficiente apoio ou deficiente relacionamento do docente com os alunos, mediante proposta do respetivo órgão pedagógico, tendo por base informações fundamentadas sobre factos comprovados.
- Não aceitação injustificada de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo seu deficiente desempenho, tendo por base informações fundamentadas sobre factos comprovados.
- Não conclusão em cada módulo de tempo de serviço do escalão das ações de formação contínua a que eventualmente tivesse tido acesso, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

A atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* determinava que fosse considerado o período a que respeitava esta avaliação para efeitos de progressão e promoção na carreira.

Caso se tivesse verificado qualquer uma das situações antes referidas o órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino comunicava a título confidencial, a verificação de alguma destas situações ao respetivo diretor regional de educação e dava conhecimento, por escrito, ao docente em avaliação, nos trinta dias subsequentes à apresentação do relatório. A atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* competia a um júri de avaliação, de âmbito regional, composto por um representante da respetiva Direção Regional de Educação, que presidia, um representante do órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino do docente e um representante da delegação regional da Inspeção-Geral de Ensino, na área pedagógica<sup>24</sup>.

A atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* tinha consequências<sup>25</sup> para o professor. Por um lado, determinava que não fosse considerado o período a que

---

<sup>22</sup> Artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>23</sup> Previstas no artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>24</sup> Artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>25</sup> Artigo 46.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

respeitava, para efeitos de progressão e promoção na carreira, ou, tratando-se de docentes em pré-carreira, para efeitos de ingresso na carreira. Por outro lado, a atribuição seguida ou interpolada, respetivamente, de duas ou de três menções qualitativas de *Não Satisfaz* constituía fundamento para instauração de procedimento disciplinar por incompetência profissional e, no caso de docentes em pré-carreira, determinava a cessação da nomeação provisória no termo do ano escolar. A obtenção da menção qualitativa de *Não Satisfaz* impedia<sup>26</sup> também a apresentação de candidatura à menção qualitativa de *Excelente* antes de decorridos oito anos após a progressão ao escalão seguinte àquele a que se reportava aquela menção, classificados com a menção de *Satisfaz*.

Em caso de reconhecido o mérito excepcional do docente, poderia ser atribuída ao avaliado pelo Ministro da Educação, sob proposta fundamentada de um júri *ad hoc* por este nomeado que integrasse os diretores regionais de educação, a menção qualitativa de *Excelente*, por requerimento após 10 anos de serviço efetivo em funções docentes e apenas uma vez na sua carreira. A atribuição da menção de *Excelente* dependia de apreciação curricular, apoiada por relatório justificativo a apresentar pelo docente e por informação fundamentada do órgão de administração e gestão do estabelecimento ou estabelecimentos de educação ou de ensino onde o candidato tivesse exercido funções docentes nos últimos três anos sobre a integração da ação do docente na comunidade escolar e a qualidade do serviço prestado<sup>27</sup>. A atribuição da menção qualitativa de *Excelente* determinava a bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente para efeitos de progressão na carreira<sup>28</sup>.

*Avaliação do desempenho docente com base num Documento de Reflexão Crítica (1998)*

Em 1998 a avaliação do desempenho docente sofreu algumas alterações (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro<sup>29</sup> e Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio<sup>30</sup>). Os

---

<sup>26</sup> N.º 5 do artigo 48.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>27</sup> Artigo 48.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>28</sup> Artigo 49.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>29</sup> Este diploma aprova a revisão do Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

professores passaram a apresentar um *Documento de Reflexão Crítica* sobre a atividade desenvolvida, cujos indicadores e elementos de avaliação não diferiam muito dos do *Relatório Crítico* antes apresentado. No entanto, o *Documento de Reflexão Crítica* era elaborado com base em 16 itens da atividade do professor que constavam de um quadro de referência<sup>31</sup>: serviço distribuído e cargos desempenhados; desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; análise crítica do processo de acompanhamento dos alunos; participação em atividades desenvolvidas na escola; participação na articulação da intervenção da comunidade educativa na vida da escola; promoção e participação em atividades intergeracionais; participação em atividades no domínio do combate à exclusão; participação em atividades no domínio da promoção da interculturalidade; participação em atividades de solidariedade social; formação; assiduidade do docente; atividades de substituição; outras atividades relevantes no currículo do docente; estudos e trabalhos realizados e publicados; louvores e sanções disciplinares.

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<sup>32</sup>.

Os docentes podiam ser avaliados com a menção qualitativa de *Satisfaz*, atribuída pelo órgão de gestão, ou de *Não Satisfaz*, sendo esta atribuída por uma comissão de avaliação de âmbito regional, sob proposta do órgão de gestão. O docente podia, ainda, requerer a uma comissão de avaliação a menção qualitativa de *Bom*<sup>33</sup>.

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

---

<sup>30</sup> Este diploma regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

<sup>31</sup> Anexo I do Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio.

<sup>32</sup> Artigos 8.º e 9.º do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio.

<sup>33</sup> Artigos 10.º do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio.

dependia, essencialmente, do passar do tempo e não do desenvolvimento de competências e da avaliação do desempenho.

Ao longo das décadas decorreram alterações, no entanto, o âmago da questão nunca foi resolvido, mantendo-se um processo burocrático e essencialmente administrativo, em que os professores progrediam na carreira, eram certificados, mas era esquecido o seu desenvolvimento profissional (Flores & Pacheco, 1999). Como referem estes autores “a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional” (p.177).

O anterior sistema de avaliação imperou até ao final do ano letivo de 2006. Durante o seu decurso confirmaram-se constrangimentos, limitações e implicações.

#### *Alteração do Estatuto da Carreira Docente (2007)*

Com vista a valorizar o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem, surgiu a necessidade de alterar o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Como refere este decreto,

não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações letivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas. (Preâmbulo)

Partindo do pressuposto de que a apropriação e aplicação do Estatuto da Carreira Docente, até então em vigor, se haviam tornado “um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficácia do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/ 2007, de 19 de janeiro), o XVII Governo Constitucional aprovou a sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente, em 19 de janeiro de 2007.

Uma das mais profundas alterações no Estatuto da Carreira Docente<sup>34</sup>, no âmbito da avaliação do desempenho docente, foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 15/ 2007, de 19 de janeiro. Este decreto “introduz um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela” (Aguiar & Alves, 2010, p. 233).

Para além disso, alterou o regime jurídico da formação de professores, pretendendo assegurar que a formação 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.

Por outro lado, foi adotado um regime de avaliação do desempenho docente mais exigente, com efeitos no desenvolvimento profissional cuja finalidade consistia em identificar, promover e premiar o mérito bem como valorizar a atividade letiva. Segundo este regime, semelhante ao aplicável aos funcionários e aos agentes da Administração Pública, existiam cinco menções qualitativas possíveis e uma contingência de duas classificações superiores que conferiam o direito a um prémio de desempenho.

A avaliação do desempenho docente tinha por base os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>35</sup>, tendo como principal finalidade “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (n.ºs 1 e 2 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro). Constituindo objetivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais.
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

---

<sup>34</sup> Aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

<sup>35</sup> Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, alteração da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos.
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. (N.º 3 do artigo 40.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

O decreto-lei em estudo introduziu o princípio da diferenciação e definiu mecanismos de avaliação para os professores. Com este decreto-lei foram introduzidas, fundamentalmente, as seguintes alterações:

- A divisão da carreira docente em duas categorias hierarquizadas: “professores titulares” e “professores”. Cabendo aos primeiros, numa categoria superior, funções de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. O acesso ao topo da carreira encontrava-se limitado a um terço do número de lugares em cada escola, sendo que o recrutamento para a categoria de professor titular seria feito através de concurso mediante as seguintes condições: ter pelo menos 18 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom* e ser aprovado/a em prova pública que incidia “sobre a atividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)<sup>36</sup>.
- O estabelecimento de condições de acesso à profissão no sentido de seleccionar os candidatos a professor. Passou a ser exigida aos candidatos a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” com o objetivo de avaliar a preparação científica dos candidatos a professor.
- A introdução de nova regulamentação para o período probatório, que visava “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível” tendo a duração mínima de um ano. Durante este período, o professor seria “acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente,

---

<sup>36</sup> Este foi um dos aspetos críticos que gerou controvérsia, não só pela hierarquização da carreira, mas pelo facto de, numa fase de transição, o concurso para professor titular sobrevalorizar aspetos mais ligados ao desempenho de cargos (ex. Presidente do conselho executivo, membro do conselho executivo, coordenador de departamento, entre outros) em detrimento de aspetos ligados ao ensino (a assiduidade foi um dos critérios incluídos). Acresce ainda o facto de, neste concurso, e para efeitos de avaliação da experiência profissional, se ter apenas considerado o período compreendido entre 1999/2000 e 2005/2006 (ou seja, 7 anos no total), independentemente do número de anos de serviço que os professores possuíam.

de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação do desempenho” (artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

- A definição de um regime de avaliação do desempenho docente efetivamente diferenciadora, que deixasse de estar baseada na autoavaliação (através de um relatório de reflexão crítica) para passar a incluir um conjunto de dimensões, nomeadamente a observação de aulas.

Deste modo, com a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente, pareciam estar salvaguardadas questões fulcrais da atividade dos educadores e dos professores que visavam, sobretudo:

- A promoção do sucesso dos alunos.
- A prevenção do abandono escolar precoce.
- A melhoria da qualidade das aprendizagens.
- A valorização do trabalho dos professores.
- O reforço da organização das escolas.

No entanto, no que respeitava à avaliação do desempenho docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o novo regime de avaliação, carecia de maior regulamentação. Neste sentido, a regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, veio definir um regime de avaliação do desempenho docente mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitisse identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, colocando o enfoque no desenvolvimento profissional docente. Foram, assim, criados os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação do 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.

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 do desempenho docente concretizava-se com base em quatro dimensões: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida<sup>37</sup>. Por sua vez, cada dimensão era operacionalizada em diversos domínios que representavam planos mais restritos de cada dimensão, permitindo 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 por um conjunto de indicadores que conjuntamente com as evidências apresentadas pelo docente tinham como objetivo orientar a ação profissional.

A avaliação realizava-se com uma periodicidade de dois anos e os principais efeitos eram a progressão na carreira. Foram estabelecidos os seguintes parâmetros classificativos que serviam de base à avaliação do coordenador de departamento curricular, ao qual competia a ponderação do envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do avaliado:

- a) Preparação e organização das atividades letivas.
- b) Realização das atividades letivas.
- c) Relação pedagógica com os alunos.
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. (N.º 1 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

Paralelamente, o órgão de direção executiva aferia o cumprimento do serviço letivo e não letivo (assiduidade) do docente, bem como a participação do professor na vida da escola, utilizando os seguintes indicadores<sup>38</sup>:

---

<sup>37</sup> N.º 1 do artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>38</sup> De referir que de acordo com a alínea *h*) do n.º 2 do artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o órgão de direção executiva podia incluir também como indicador de desempenho a apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos do docente avaliado, desde que obtida a sua concordância e o regulamento interno da escola o contemplasse.



- a) Nível de assiduidade.
- b) Serviço distribuído.
- c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, considerando o contexto socioeducativo.
- d) Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada assente na valorização dos seguintes fatores:
  - i) Número de atividades constantes do projeto curricular de turma e do plano anual de atividades que foram distribuídas ao docente em cada ano letivo e em que o mesmo participou.
  - ii) Qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objetivos prosseguidos.
- e) Ações de formação contínua frequentadas.
  - i) As ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática com estreita ligação à matéria curricular que lecionam.
  - ii) As ações de formação contínua relacionadas com as necessidades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades.
- f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica.
- g) Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa:
  - i) Grau de cumprimento dos objetivos previamente fixados.
  - ii) Avaliação do desempenho do docente no desenvolvimento do projeto. (N.º 1 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

Os objetivos individuais<sup>39</sup> do avaliado eram acordados entre este e os avaliadores<sup>40</sup>: “a) O coordenador do departamento curricular; b) O presidente do conselho executivo ou o diretor” (artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro). Caso não houvesse acordo entre as partes era a posição dos avaliadores que prevalecia<sup>41</sup>.

Para além disso, os objetivos individuais eram fixados através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação, redigida de forma clara e

---

<sup>39</sup> Segundo o n.º 2 do artigo 34.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, os objetivos individuais correspondentes aos anos escolares de 2007 a 2009, tinham de ser aprovados no decorrer dos primeiros 10 dias úteis após a entrada em vigor do Decreto Regulamentar em estudo.

<sup>40</sup> De acordo com o n.º 1 do artigo 29.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, a avaliação do coordenador do departamento curricular competia ao presidente do conselho executivo ou ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde o avaliado presta funções ou ainda a um membro da direção executiva designado pelo avaliado.

<sup>41</sup> N.º 4 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

rigorosa, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos e metas fixados no Projeto Educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades (PAA) para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada<sup>42</sup>.

O avaliado devia formular os seus objetivos individuais, tendo em conta os seguintes itens<sup>43</sup>:

- a melhoria dos resultados escolares dos alunos (fixado anualmente);
- a redução do abandono escolar (fixado anualmente);
- a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos onde se incluem os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- a participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- a relação com a comunidade;
- a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional;
- a participação e dinamização de projetos e atividades constantes do Plano Anual de Atividades e dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) ou ainda de outros projetos e atividades extracurriculares.

Os objetivos individuais podiam ser redefinidos em função da alteração do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e, eventualmente, do Projeto Curricular de Turma, ou também quando se verificasse uma mudança de estabelecimento de educação ou de ensino<sup>44</sup>.

A autoavaliação<sup>45</sup> constituía um dever do docente avaliado neste modelo de avaliação do desempenho docente. O avaliado preenchia obrigatoriamente<sup>46</sup> a sua ficha de autoavaliação a analisar pelos avaliadores conjuntamente com o respetivo avaliado no decorrer de uma entrevista individual. A entrevista individual tinha também por

---

<sup>42</sup> Alínea *a*) do n.º 1 do artigo 8.º e n.º 1 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>43</sup> N.º 2 do Artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>44</sup> N.º 6 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>45</sup> Artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>46</sup> Artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

objetivo dar conhecimento da proposta de avaliação e proporcionar a oportunidade da sua apreciação conjunta<sup>47</sup>. Após a última reunião conjunta<sup>48</sup> entre os avaliadores para analisarem cada um dos fatores considerados para a avaliação e a autoavaliação, as menções qualitativa e quantitativa eram comunicadas ao avaliado. O avaliado tinha à sua disposição os mecanismos de reclamação e recurso<sup>49</sup> caso não concordasse com o resultado final da sua avaliação. A autoavaliação tinha como objetivo a responsabilização e o envolvimento ativo do professor avaliado no processo avaliativo, de forma a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados<sup>50</sup>.

O contributo do professor para o cumprimento dos objetivos individuais fixados com particular acuidade na melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos, tinha de estar devidamente explicitado na ficha de autoavaliação que tinha de incluir os elementos que se seguem<sup>51</sup>:

- Os resultados relativos ao progresso de cada um dos seus alunos nos anos letivos em avaliação:
  - por ano, quando se tratava da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico;
  - por disciplina, quando se referia aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- A evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados:
  - dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
  - dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- Os resultados dos alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas.

---

<sup>47</sup> Artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>48</sup> Artigo 24.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>49</sup> Artigos 25.º e 26.º, respetivamente, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>50</sup> Artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>51</sup> N.º 5 do artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Foi também criada a figura da comissão de coordenação da avaliação do desempenho da qual faziam parte o presidente do conselho pedagógico e três outros docentes do mesmo conselho eleitos de entre os respetivos membros. Esta comissão tinha como funções: garantir o rigor do sistema de avaliação; conferir e validar as propostas de avaliação dos avaliadores que correspondiam às menções de *Insuficiente*, *Muito Bom* e *Excelente*, de forma a assegurar a aplicação das correspondentes percentagens máximas fixadas nos termos do n.º 3 do artigo 46.º do Estatuto da Carreira Docente<sup>52</sup>; proceder à avaliação no caso de ausência do avaliador; e emitir parecer vinculativo sobre eventuais reclamações do avaliado<sup>53</sup>.

Várias foram as críticas ao novo Estatuto da Carreira Docente e a este novo modelo de avaliação do desempenho docente, motivando a maior manifestação de professores jamais observada em Portugal – 120.000 professores nas ruas de Lisboa. Nas críticas mais frequentes, o modelo foi adjetivado como excessivamente complexo e burocrático. Os professores contestaram, sobretudo, a divisão administrativa da carreira, a introdução da observação de aulas e o enfoque nos resultados escolares dos alunos.

Mas, também os avaliadores foram alvo de contestação, devido à falta de formação adequada por parte dos mesmos e por os professores não lhes reconhecerem competência e legitimidade para avaliar. Com efeito, os professores foram divididos em professores avaliadores e avaliados, sem que os avaliadores tivessem formação adequada ou, em alguns casos, tivessem grau académico igual ou mesmo inferior ao do avaliado, levando à falta de reconhecimento de competências dos avaliadores por parte dos avaliados. Um dos aspetos críticos foi “a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores e a burocracia que este modelo [implicava]” (Flores, 2009, p. 251).

Parece ter sido a urgência de constituição de um corpo de professores avaliadores, que garantissem a implementação imediata do processo de avaliação, que determinou a seleção deste corpo, trocando-se, assim, a sua legitimação profissional por uma legitimação burocrática (Formosinho *et al.*, 2010). A escolha de um avaliador “não pode

---

<sup>52</sup> O não cumprimento de tais percentagens obrigava a devolução das propostas aos avaliadores compelindo-lhes que as cumprissem para poderem ser validadas. Esta situação levou a protestos por parte dos docentes avaliados, que mesmo alcançando pontuações passíveis da atribuição de menções de excelência não as obtiveram devido a não haver vagas.

<sup>53</sup> Artigos 12.º, 13.º, 22.º e 25.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

ser casual e, sobretudo, não pode depender de critérios político administrativos” (Ruivo, 2009, p. 8).

Além disso, o modelo em discussão carecia de uma dimensão formativa, na medida em que não incluía qualquer dispositivo que assegurasse a identificação precoce de dificuldades de professores, nem a provisão de auxílio na ultrapassagem dessas dificuldades (Morgado & Sousa, 2010).

A natureza do trabalho dos avaliadores era predominantemente burocrática e classificativa. Competia-lhes, sobretudo, preencher formulários de avaliação, nos quais classificavam o desempenho dos professores em função de determinados parâmetros e indicadores. Não era atribuída aos avaliadores a responsabilidade de realizar avaliação formativa, visando apoiar ou orientar os avaliados na procura da melhoria do seu desempenho, embora os princípios orientadores do modelo<sup>54</sup> enfatizassem a relação entre a avaliação do desempenho docente, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Assumia-se, assim, que a avaliação do desempenho docente tinha em vista a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das suas aprendizagens bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores<sup>55</sup>. Assumia-se ainda que, através da aplicação do modelo, se devia:

- a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente.
- b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada (...). (N.º 3 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

O decreto era muito vago no que se referia a formas de operacionalização destes princípios. Contudo, se entendermos o desenvolvimento profissional docente como “um processo de aprendizagem contínua” que inclui quer a aquisição de novas competências quer a consolidação e o aperfeiçoamento de outras ao longo da carreira (Flores & Pacheco, 1999, p. 168), a melhor forma de garantir a promoção desse desenvolvimento

---

<sup>54</sup> Explicitados no artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e mantidos em posteriormente publicada.

<sup>54</sup> N.º 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008legislação posteriormente publicada.

<sup>55</sup> N.º 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

profissional é através de um processo de avaliação formativa. Só um sistema de avaliação do desempenho docente que inclua uma eficaz componente de avaliação formativa poderá contribuir para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor.

Face às contestações e às dificuldades sentidas aquando da aplicação dos normativos que regulamentavam a avaliação do desempenho docente, foram introduzidas alterações, as quais constam dos regimes transitórios de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente no nosso país. Em 23 de maio de 2008, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/2008<sup>56</sup> que estabeleceu as normas relativas ao regime transitório de avaliação dos docentes e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação do desempenho para o ano escolar 2007/2008, a concluir até final do ano civil de 2009, tendo sido aplicado durante este 1.º ciclo de avaliação um regime de avaliação simplificado.

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, durante o ano escolar de 2007/2008, a avaliação do desempenho docente incluía<sup>57</sup>:

- A ficha de autoavaliação.
- A avaliação dos seguintes parâmetros a realizar pelo órgão de direção executiva:
  - Nível de assiduidade.
  - Cumprimento do serviço distribuído.
  - Ações de formação contínua.

Este novo decreto estabeleceu também para o ano escolar de 2007/2008 que fosse alargada a dispensa de observação de aulas dos docentes da educação pré-escolar pelos coordenadores de departamento curricular<sup>58</sup> aos docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário<sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup> Referenciado na literatura por “regime simplificado da avaliação do desempenho docente”. A expressão os “simplex” referia-se a este decreto Regulamentar bem como ao Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (CCAP, 2009a, p. 22).

<sup>57</sup> N.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

<sup>58</sup> N.º 2 do artigo 33.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

<sup>59</sup> N.º 6 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

No artigo 3.º deste diploma as garantias dos avaliados foram reforçadas, nomeadamente no que se referia aos efeitos da atribuição das menções qualitativas de *Regular* e de *Insuficiente* na primeira avaliação realizada durante os anos escolares de 2007/2008 e 2008/2009. 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*.

Este novo decreto definiu também que, no 1.º ciclo de avaliação, a avaliação dos coordenadores do departamento curricular ou dos coordenadores do conselho de docentes passasse a ser realizada unicamente pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor nos termos previstos no artigo 29.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro<sup>60</sup>.

No entanto, a experiência prática de implementação deste modelo de avaliação do desempenho docente reiterou a necessidade de introduzir algumas correções no modelo, para permitir ultrapassar problemas identificados pelos professores.

O Governo tomou um conjunto de medidas com o objetivo de simplificar e aperfeiçoar ainda mais o procedimento da avaliação. Foi estabelecido, de novo, um regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 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, cuja vigência foi prorrogada pelo Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto.

O Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro começa por referir que:

Uma avaliação dos professores justa, séria e credível, que seja realmente capaz de distinguir, de estimular e premiar o bom desempenho, constitui, na perspetiva do Governo, um instrumento essencial para a valorização da profissão docente e um contributo decisivo para a qualificação da escola pública. (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro)

---

<sup>60</sup> Artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

Neste novo diploma o Ministério da Educação assumiu que era necessário “introduzir algumas correções, nalguns casos mesmo correções importantes, que [permitissem] superar os problemas identificados pelos professores” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro).

De modo a identificar os problemas a resolver na avaliação do desempenho dos professores o Ministério da Educação promoveu um processo de auscultação das escolas, dos sindicatos, dos pais e de outros agentes do sistema educativo. Com essa auscultação identificou três problemas centrais no processo de avaliação do desempenho docente “a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro).

Para resolver os problemas identificados o governo decidiu adotar um conjunto de importantes medidas que permitissem que o procedimento de avaliação fosse aperfeiçoado e notavelmente simplificado.

Deste regime transitório constavam as seguintes medidas<sup>61</sup>:

- assegurar que os professores fossem avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
- dispensar, no ano letivo de 2009-2010, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar, considerando as dificuldades identificadas pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores;
- dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que existisse acordo tácito sobre a fixação dos objetivos individuais ou sobre a classificação proposta;
- 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*;
- reduzir de três para duas o número das aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor supervisionado;

---

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



- dispensar da avaliação os professores que reunissem os requisitos legais para a aposentação até final do ano escolar de 2010-2011 ou que requeressem, nos termos legais, a aposentação antecipada, bem como os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento;
- simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho.

Apesar de as orientações enunciadas nos normativos pretenderem distinguir o mérito, dignificar a profissão, promover a autoestima e a motivação dos professores, reconhecendo-os socialmente, com consequências de progressão na carreira e valorização do mérito, o facto é que, no seio da maioria das escolas, não foi possível concretizar essas orientações. Para que um sistema de avaliação do desempenho docente possa vir a ser aceite é fundamental que a comunidade educativa e, principalmente, os professores, participem na construção desse sistema de avaliação, com a definição do objeto concreto que deve ser o alvo da avaliação, a designação dos intervenientes que devem participar no processo avaliativo e dos respetivos instrumentos a utilizar para o efeito.

Como refere Torrecilla (2006),

la puesta en marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes. Sin duda alguna, los sistemas de evaluación impuestos no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. (...) Otro elemento clave es la implicación del docente. Se evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados. (pp. 34-35)

A complementar este quadro, também o alinhamento da classe docente pelo regime da função pública confronta os professores com as últimas penalizações, como o congelamento das carreiras, o aumento da idade para a aposentação e a contenção dos aumentos salariais.

Outros aspetos a considerar também como críticos, impedindo a consecução dos objetivos, foram designadamente, a implementação do processo num espaço de tempo insuficiente, envolto de dúvidas por esclarecer, conduzido de forma fragmentada e

desarticulada, a falta de participação dos destinatários, levando a alguma resistência e contestação no seio das escolas.

Tal contestação confirma os argumentos de autores como Alves e Machado (2010b), Clímaco (2005), Flores (2009), Inzunza (2008), Roullier (2008) e Torrecilla (2006), ao defenderem a importância do envolvimento e da responsabilização dos professores na própria construção e participação dos referentes da avaliação do desempenho docente, devendo estes ser discutidos, consolidados e apropriados por todos os intervenientes. Fernandes (2008d) acrescenta que “a concretização de qualquer sistema de avaliação dos professores é sempre um processo delicado e moroso que tem que ser gerido pela administração e pelas escolas com particular cuidado” (p. 21).

A agravar estas alterações, e implicando a própria organização das escolas, nomeadamente a hierarquização dentro da classe docente, instituída com a criação da figura do professor titular, a atribuição de quotas, o aumento do volume de trabalho, as dimensões a avaliar e as suas implicações, foram outros aspetos postos em causa.

Sublinhando o desconforto vivido nas escolas, paralelamente estabeleceu-se uma onda de insatisfação provocando divergências entre o Ministério da Educação, a classe docente e, sobretudo, as associações sindicais, cultivando polémica, descontentamento e descrédito, quer nas escolas, quer na sociedade em geral, o que levou o Ministério da Educação a acordar com as associações sindicais a abertura de um processo negocial para a revisão de alguns aspetos do Estatuto da Carreira Docente.

Contudo, com o novo ano escolar de 2009/2010 a iniciar e tendo em conta a morosidade das rondas negociais, antes experienciada, o Ministério da Educação decidiu promulgar o Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto que veio prorrogar a vigência do regime transitório de avaliação do desempenho docente estabelecido pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, até à revisão do regime de avaliação do desempenho docente previsto no Estatuto da Carreira Docente permitindo, assim, que “as escolas e os professores [iniciassem] o ano escolar de 2009-2010 com a adequada segurança jurídica e a necessária tranquilidade” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto).

Na perspetiva de concretizar o aperfeiçoamento dos procedimentos de avaliação o Ministério da Educação solicitou “a entidades independentes a elaboração de estudos e pareceres sobre o processo de avaliação em curso, que pudessem sustentar a necessária

tomada de decisão política” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto).

De acordo com o Ministério da Educação os estudos e pareceres elaborados, nomeadamente pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, por uma consultora internacional e pela OCDE, identificaram no sistema de avaliação vários pontos fortes, a saber:

- incidir sobre a generalidade das funções dos docentes;
- a avaliação ser interna à escola, tendo em conta o seu contexto específico, e ser conduzida sob a responsabilidade do diretor;
- recorrer a uma pluralidade de fontes de informação e a diferentes avaliadores;
- incluir uma componente de avaliação por pares mais qualificados;
- a observação de aulas constituir fator fundamental para a avaliação pedagógica e do desenvolvimento profissional. (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto)

Contudo, apesar de estes estudos e pareceres terem identificado vários pontos fortes no sistema de avaliação, continuaram acesas as negociações entre o Ministério da Educação e as estruturas sindicais representativas dos professores.

Assim, ainda no decorrer do 1.º ciclo de avaliação, o 1.º semestre de 2009 foi alvo de negociações, das quais resultou no dia 30 de setembro de 2009 a publicação do Decreto-Lei n.º 270 que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente. Nesse âmbito, alterou-se quer a estrutura da carreira quer os requisitos de progressão e de acesso à carreira.

Os docentes que obtivessem, independentemente da ordem, duas menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom* durante dois períodos consecutivos da avaliação de desempenho poderiam usufruir de uma bonificação de um ano para progressão na carreira. Tinham, igualmente, direito a um prémio pecuniário de desempenho por cada duas avaliações consecutivas ou três interpoladas com menção qualitativa igual ou superior a *Muito Bom*.

Concluído o 1.º ciclo de avaliação (2007/2009), o Ministério da Educação procedeu a uma análise dos contributos obtidos durante a aplicação deste regime e desencadeou uma revisão para aprofundar o sistema de avaliação do desempenho docente. Foi

celebrado, em 8 de janeiro de 2010, um acordo de princípios entre Ministério da Educação, Associações Sindicais e Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores foi criado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, define o Conselho Científico para a Avaliação de Professores como órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, com a atribuição de formular recomendações, orientações, pareceres e propostas que, tendo por referência o conhecimento consolidado e a informação atualizada na área da sua intervenção, contribuam para:

- fundamentar decisões e procedimentos em matéria de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- fomentar uma cultura de avaliação docente e de desenvolvimento profissional.

Na sequência do memorando de entendimento, este órgão divulgou em junho de 2009<sup>62</sup> as recomendações intituladas *Contributos para a Tomada de Decisão*, tendo em vista a introdução de modificações que permitissem configurar e operacionalizar o ciclo de avaliação seguinte.

### *Nova alteração do Estatuto da Carreira Docente (2010)*

Como resultado daquela revisão, foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que introduziu alterações no Estatuto da Carreira Docente, com o intuito de garantir uma efetiva avaliação do 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.

---

<sup>62</sup> Recomendações n.º 5/CCAP/2009.

O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, fundeou várias modificações na avaliação dos professores, sendo de realçar o fim da categoria de professor titular, decretado no seu artigo 34.º e a conseqüente reunificação da carreira docente numa única categoria – a categoria de professor. A reestruturação da carreira docente numa única categoria levou necessariamente à reformulação de todos os artigos que incluíam alusões à categoria de professor titular.

Com a reestruturação da carreira docente numa única categoria, os requisitos necessários à progressão na carreira tiveram de ser revistos. A progressão manteve-se dependente da verificação cumulativa dos seguintes requisitos<sup>63</sup>:

- permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;
- atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a *Bom*;
- frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondessem, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

Para a progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões foram estabelecidos requisitos específicos. A progressão aos 3.º e 5.º escalões passou a incluir a observação de aulas como condição obrigatória<sup>64</sup>. A progressão aos 5.º e 7.º escalões ficou dependente da obtenção de vagas<sup>65</sup>, exceto para os docentes que obtivessem na avaliação de desempenho as menções qualitativas de *Muito Bom* ou de *Excelente*<sup>66</sup>.

Neste decreto foi reforçado o papel da avaliação do desempenho docente na melhoria da qualidade da escola, da qualidade docente, da qualidade do ensino e da qualidade das aprendizagens dos alunos e na valorização do trabalho e da profissão docente:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no

---

<sup>63</sup> N.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>64</sup> Alínea *a*) do n.º 3 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>65</sup> Alínea *b*) do n.º 3 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>66</sup> Alínea *a*) do n.º 1 do artigo 48.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (N.º 2 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho)

Os objetivos da avaliação do desempenho<sup>67</sup> também sofreram algumas alterações e adendas em relação aos objetivos constantes do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, como se pode verificar no Quadro 7.

Quadro 7

*Comparação entre os Objetivos da Avaliação do Desempenho Docente constantes do Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho*

<b>Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 40.º</b>	<b>Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, artigo 40.º</b>
a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.	a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.
b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente.
c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.	c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente.
d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.	d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.
e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais.	e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.
f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.
g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos.	g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.
h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente.
	i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Como se pode constatar pela análise do Quadro 7, foram vários os objetivos que sofreram alterações. O objetivo *b)* passou a enfatizar a valorização do trabalho e da profissão docente ao invés de valorizar apenas o aperfeiçoamento individual; o objetivo *c)* passou a apontar para a identificação das necessidades de formação dos professores em vez da sua simples inventariação; também o objetivo *e)* foi alvo de modificações passando a estabelecer uma relação entre a avaliação do desempenho docente e o sistema de progressão da carreira docente; o objetivo *g)* passou a relevar o trabalho de cooperação com vista à melhoria do desempenho docente; ao objetivo *h)* foi dada uma

<sup>67</sup> Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

nova redação, passando a considerar o acompanhamento e supervisão da prática docente; e, por último, foi criado um novo objetivo, o *i*) com o propósito de promover a responsabilização do professor no que se refere ao exercício da sua atividade profissional.

De salientar também que a avaliação do desempenho docente deixou de ser obrigatoriamente considerada para efeitos de acesso à carreira docente<sup>68</sup>. Manteve-se, contudo, a obtenção de aprovação numa prova de avaliação de conhecimentos e competências<sup>69</sup> como um dos requisitos gerais de admissão a concurso de recrutamento e seleção de pessoal docente para nomeação em lugar do quadro.

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. Pretendia-se valorizar a dimensão formativa da avaliação. Por outro lado, seguindo as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores e pela OCDE, procurava-se que a decisão sobre o desempenho do docente avaliado envolvesse mais o mesmo no processo de avaliação.

No sentido de garantir que o sistema de avaliação do desempenho docente fosse aplicado de modo uniforme, a calendarização do procedimento bem como as regras simplificadas de elaboração do relatório de autoavaliação foram estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área da Educação.

A 23 de junho de 2010 foi também publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 que regulamentou o sistema de avaliação do pessoal docente, cujas dimensões já estavam definidas no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Este decreto introduziu alterações ao anterior normativo, definindo as orientações para o sistema de avaliação do pessoal docente, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores e pela OCDE.

---

<sup>68</sup> Artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>69</sup> Alínea *f*) do n.º 1 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Com a promulgação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, ficou regulamentada uma nova versão do sistema de avaliação do desempenho docente até ao final do 2.º ciclo de avaliação (2009/2011).

As contestações ocorridas ao longo do 1.º ciclo avaliativo levaram a tutela a refletir de modo a identificar as dificuldades encontradas na aplicação do sistema de avaliação do desempenho docente, tendo em vista a introdução de alterações para aperfeiçoar e melhorar o processo.

No preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho as alterações introduzidas ao sistema de avaliação estão fundamentadas na necessidade de:

- clarificar a articulação entre a avaliação do desempenho docente e a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional;
- valorizar a dimensão formativa da avaliação;
- centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado;
- envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação.

Mantendo-se na sua essência as mesmas diretivas do sistema de avaliação aplicado no 1.º ciclo avaliativo destacam-se, as seguintes alterações:

- terminou a distinção entre professores e professores titulares, ficando a carreira docente estruturada numa única categoria;
- esta alteração originou uma hierarquia entre pares, que não foi aceite pelos professores, devido aos critérios que determinaram o 1.º concurso para professor titular, não tendo procedido ao reconhecimento do mérito, limitando-se a premiar o desempenho de cargos nos últimos sete anos, levando esta estrutura à condenação e comprometimento de qualquer sistema de avaliação do desempenho docente;
- foi introduzida uma figura central no processo de avaliação, o relator, pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, designado pelo coordenador de departamento curricular, de acordo com os requisitos legislados a quem competia desenvolver com o docente uma relação de acompanhamento (*coaching*), com o intuito de potenciar a dimensão formativa da avaliação;



- a observação de aulas manteve-se facultativa, exceto para a obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente* e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, no ciclo de avaliação precedente à subida de escalão, e dependência de vaga à progressão ao 5.º e 7.º escalões;
- a autoavaliação efetuada por cada professor passou a ser um elemento essencial do processo, respeitando as orientações legislativas, concretizando-se através da elaboração de um relatório a entregar ao relator, sendo este precedido da elaboração da proposta de ficha de avaliação global;
- a responsabilidade pela avaliação final foi atribuída ao júri de avaliação, composto pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho e pelo relator. O júri de avaliação procedia à análise dos elementos do processo de avaliação, apreciava a proposta apresentada pelo relator e atribuía a menção qualitativa e a classificação final, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.

Partindo-se do pressuposto de que o conceito de “princípio” pode ser entendido como o primeiro momento da existência de algo, ou de uma ação ou processo, ou seja, a essência, a causa ou a justificação da existência de determinado fenómeno (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, editado em 2003), parece-nos pertinente começar por enunciar quais os princípios que este normativo tinha subjacentes, sendo estes os seguintes:

- melhorar a qualidade do serviço educativo;
- melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;
- proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;
- diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

Os intervenientes no processo de avaliação eram os que a seguir se indicam:

- *O professor avaliado* – que devia orientar a sua prática docente tendo como referentes os seguintes documentos externos e internos:
  - Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional.

- Os objetivos e as metas fixados no Projeto Educativo e nos Planos Anual e Plurianual de Atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.
- Os objetivos individuais (facultativos).

Constituíam elementos de avaliação do avaliado:

- A observação de aulas, caso tivesse ocorrido (a requerimento do avaliado).
  - O resultado da apreciação conjunta efetuada com o avaliado sobre as aulas observadas.
  - O relatório de autoavaliação que, obedecendo às regras previamente definidas, devia evidenciar o envolvimento ativo e a responsabilização no percurso das suas práticas e no processo avaliativo, visando a sua reflexão, heteroavaliação e melhoria do seu desempenho.
  - Todas as ações de formação contínua acreditadas, independentemente do ano da sua realização, desde que não tivessem sido consideradas em anteriores avaliações do desempenho.
  - Outras atividades de formação, tendo em conta o contributo das mesmas para a melhoria do desempenho profissional do docente.
- *A comissão de coordenação da avaliação do desempenho* (composta pelo presidente do conselho pedagógico, que presidia e por três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos entre os respetivos membros deste órgão) – que coordenava e acompanhava a implementação do modelo de avaliação do desempenho do pessoal docente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Competia a esta comissão assegurar a aplicação de forma efetiva e coerente do sistema de avaliação, de acordo com os referentes pré-definidos; elaborar a proposta dos instrumentos de registo (a aprovar em conselho pedagógico); assegurar o respeito pela distribuição das quotas atribuídas e informar os relatores sobre as suas decisões.

- *O relator* – membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado.

A escolha dos relatores tinha de obedecer a vários critérios, nomeadamente: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível e ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

O relator tinha as seguintes responsabilidades:

(...) acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, proceder à observação de aulas (...) e ao respetivo registo, bem como apreciar o relatório de autoavaliação, assegurar uma entrevista individual com o avaliado se este a requerer e, subsequentemente, apresentar ao júri de avaliação uma proposta de ficha de avaliação global e de classificação final a atribuir;

(...) manter uma interação permanente com o avaliado, tendo em vista potenciar a dimensão formativa do processo de avaliação, identificar as necessidades formativas e, ponderando a proposta do avaliado, propor ao júri de avaliação a aprovação autónoma de um programa complementar de formação para os docentes a classificar com *Insuficiente* e *Regular*, cujo cumprimento será ponderado no ciclo seguinte de avaliação. (ME, 2010, pp. 6-7)

O início do ano letivo de 2010/2011 trouxe de novo alguns constrangimentos no que se refere aos relatores e à sua formação. Se uma das críticas apontadas ao Decreto-Lei n.º 2/2008, de 10 de janeiro foi a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores, neste novo modelo manteve-se a mesma questão.

- *O júri de avaliação* – a quem competia a avaliação do desempenho docente.

O júri de avaliação era constituído pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho e por um relator.

Competia ao júri proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator; emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; aprovar o programa de formação para os docentes aos quais fosse atribuída a menção de *Regular* ou *Insuficiente* e apreciar e decidir as reclamações.

Para proceder à atribuição da classificação final, o júri de avaliação devia:

- Proceder à análise dos elementos do processo de avaliação e apreciar a proposta apresentada pelo relator.
- Atribuir, face aos elementos apreciados, a menção qualitativa e a classificação final, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.
- Ponderar as questões suscitadas pelo avaliado, quando realizada a entrevista.

A avaliação final era comunicada, por escrito, ao avaliado, sendo-lhe dado conhecimento da menção qualitativa e da correspondente classificação.

Se, eventualmente, o avaliado não concordasse com a classificação que lhe tinha sido atribuída, poderia, dentro dos prazos e orientações definidas, apresentar reclamação por escrito. Após enunciada a decisão, podia ainda, se o entendesse, apresentar recurso a um Júri especial de recursos.

A avaliação do desempenho docente realizava-se a partir de parâmetros definidos, devendo considerar o contexto socioeducativo em que o professor desenvolvia a sua atividade profissional. Eram considerados como elementos de referência da avaliação do desempenho<sup>70</sup>:

- Os Padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do Conselho Científico, para a avaliação do desempenho docente.
- Os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.
- Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos no ponto anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.
- O disposto no Estatuto da Carreira Docente, e no Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente no que respeita aos deveres gerais e profissionais do pessoal docente.

---

<sup>70</sup> Artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

- Os elementos constantes do Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário<sup>71</sup>, assim como dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo de ensino básico<sup>72</sup>.
- O definido no Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, nomeadamente os parâmetros classificativos da ficha de avaliação global e as regras e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação.

Estes elementos de referência eram potenciais indicadores que possibilitavam comparar o trabalho desenvolvido pelo avaliado face ao esperado pela entidade escolar.

Era, contudo, fundamental garantir que todos os procedimentos fossem conhecidos e compreendidos por todos os intervenientes sendo, por isso, necessário desencadear mecanismos capazes de asseverar a consistência do processo avaliativo.

As dimensões objeto de avaliação do desempenho docente foram enunciadas no Decreto-Lei n.º 240/2001 e reforçadas pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

A 22 de outubro de 2010 foi publicado o Despacho n.º 16034/2010 prevendo que

a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais. (Preâmbulo)

No mesmo despacho apresentavam-se os Padrões de Desempenho Docente que constituíam um elemento de referência da avaliação do desempenho<sup>73</sup>. De acordo com o mesmo normativo os Padrões de Desempenho Docente definiam “as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Preâmbulo). Este Despacho enunciava também que os Padrões de Desempenho Docente eram “um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e

---

<sup>71</sup> Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

<sup>72</sup> Aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

<sup>73</sup> Preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010.

que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Preâmbulo).

Os Padrões de Desempenho Docente dividiam-se em quatro dimensões:

- 1) Vertente profissional, social e ética
  - Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional
  - Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
  - Compromisso com o grupo de pares e com a escola
- 2) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
  - Preparação e organização das atividades letivas
  - Realização das atividades letivas
  - Relação pedagógica com os alunos
  - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
- 3) Participação na escola e relação com a comunidade educativa
  - Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades
  - Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão
  - Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
- 4) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida
  - Formação contínua e desenvolvimento profissional

*Finalidade de cada uma das dimensões:*

1) Vertente profissional, social e ética

- Representava a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, destacando-se a atitude do professor face ao exercício da profissão.
- Nesta dimensão sobressaia o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social.
- Devia ser entendida de forma transversal às outras dimensões, visto estar presente em todas as áreas da profissão docente.

2) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

- Devia ocupar o lugar central da profissão docente, visto que a função principal do professor é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos<sup>74</sup>.
- Envolve a consideração de três vertentes fundamentais assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso:
  - Planificação – implica orientação estratégica da ação, a coerência e articulação das ações planeadas, a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos.
  - Operacionalização – implica a eficácia e o rigor na condução e organização das atividades de ensino e a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula.
  - Regulação do ensino e das aprendizagens – implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua (re)orientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados.

3) Participação na escola e relação com a comunidade educativa

- Considerava as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade.

---

<sup>74</sup> Anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

- Considerava o professor como co-responsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.

#### 4) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

- Salientava a importância da permanente reconstrução do conhecimento profissional específico, dado que “o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão<sup>75</sup>.

O referido despacho explicitava também os domínios que operacionalizavam as dimensões, bem como os indicadores que traduziam a operacionalização do desempenho docente em evidências, obedecendo a critérios transversais que permitiam uma análise integrada de cada dimensão. Os padrões de desempenho eram constituídos por níveis de desempenho (*Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*), baseados em descritores que concretizavam cada nível.

Para cada uma das quatro dimensões, foram estabelecidos domínios e indicadores, sendo depois descrito, para cada dimensão, em que situação o professor deveria ser avaliado com cada um dos suprarreferidos níveis de desempenho.

- Domínios – operacionalizavam as dimensões em planos mais restritos, permitindo descrever de forma clara os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais.
- Indicadores – traduziam a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a ação profissional.
- Níveis de desempenho:
  - Constituíam uma orientação e um referencial, visando objetivar a apreciação do desempenho.
  - Descreviam comportamentos passíveis de serem observados ou documentados, de acordo com uma escala que determinava o seu grau de concretização.

---

<sup>75</sup> Anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.



- Tinham como objetivo a descrição pormenorizada do desempenho docente de forma a clarificar o que devia ser avaliado.
- Serviam para balizar e orientar a descrição de cada desempenho com base em referentes comuns.

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

estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual. (Preâmbulo)

Não obstante todas estas diretivas, entendemos que qualquer sistema de avaliação, devido à sua complexidade, não garante ser fielmente controlável. Deve, assim, ser planeado e norteado através de mecanismos e de instrumentos de registo, que possibilitem tanto quanto possível aumentar o grau de objetividade, minimizando os constrangimentos.

Deste modo, no sentido de estabelecer critérios para uma maior uniformização na aplicação dos procedimentos da avaliação do desempenho docente, continuaram a ser regulamentados normativos, tais como: modelos de fichas de avaliação global<sup>76</sup> e, ainda, os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular<sup>77</sup>.

Os desempenhos individuais eram avaliados em comparação com fatores externos, estabelecidos por normativos legais, comuns a todos os professores e escolas: a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto da Carreira Docente e o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Contudo, os desempenhos individuais também eram avaliados em comparação com fatores internos, fixados de acordo com peculiaridades locais da turma, do grupo profissional e do próprio contexto escolar, tais como: o Projeto Educativo da Escola e de Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e o Plano Curricular de Turma (Rodrigues & Peralta, 2008, pp. 11-12).

---

<sup>76</sup> Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

<sup>77</sup> Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro.

Tanto os fatores de avaliação externos como os internos estão consubstanciados no Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Docente, que por sua vez serve de referencial para a definição dos objetivos individuais do docente avaliado.

No final do processo avaliativo, os avaliadores e o avaliado comparavam os objetivos individuais negociados e aceites no início do processo com os objetivos individuais concretizados. Deste processo resultava uma classificação final da avaliação de desempenho.

Porém, “os padrões de referência que predominam e condicionam, em última instância, a avaliação docente são, contudo, os estabelecidos pela entidade empregadora, neste caso, o Ministério da Educação” (Rodrigues & Peralta, 2008, pp. 11-12).

De acordo com o disposto no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e no Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro, cada escola devia calendarizar as diversas fases que constituíam o processo de avaliação, de modo a garantir a interpretação, execução e conclusão do processo avaliativo, tendo em consideração os diferentes vínculos dos docentes, conforme a seguir descreveremos sinteticamente.

#### *Periodicidade*

- *Docentes integrados na carreira* – eram avaliados no final de cada período de dois anos escolares, reportando-se a avaliação ao serviço prestado nesse tempo. Durante este período de tempo deveriam ser recolhidos elementos relevantes para a avaliação do professor, nomeadamente decorrentes de autoavaliação e de observação de aulas (caso tivesse ocorrido).
- *Docentes em período probatório* – eram avaliados no final do processo, reportando-se a avaliação à atividade nele desenvolvida, tendo como objetivos:
  - a) Reconhecer êxitos, superar eventuais deficiências, bem como diagnosticar e resolver dificuldades de adaptação ao contexto escolar.
  - b) Detetar as dificuldades experimentadas no domínio científico e pedagógico-didático e respetivas formas de correção ou ajustamento.
  - c) Aferir da qualidade do desempenho do docente, face ao perfil exigível.
- *Docentes em regime de contrato* – eram avaliados no final do período de vigência do contrato e antes da sua eventual renovação, sendo os

procedimentos de autoavaliação e de avaliação dos docentes contratados promovidos, pelo menos, cinco dias antes do termo do respetivo contrato.

- *Técnicos especializados contratados para atividades de lecionação das disciplinas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística*, não incluídos em qualquer dos grupos de recrutamento, eram dispensados da avaliação, a menos que a requeressem.

O resultado final da avaliação era expresso através das seguintes menções qualitativas correspondentes às classificações de *Excelente* (de 9 a 10 valores), *Muito Bom* (de 8 a 8,9 valores), *Bom* (de 6,5 a 7,9 valores), *Regular* (de 5 a 6,4 valores) e *Insuficiente* (de 1 a 4,9 valores).

#### *Calendarização*

- O procedimento de avaliação do desempenho realizava-se até ao termo do ano civil em que se completava o ciclo de avaliação.
- A calendarização do procedimento de avaliação era afixada pelo diretor da escola, de acordo com as regras estabelecidas pelo normativo vigente, devendo, contudo, respeitar os prazos máximos definidos pela tutela para apresentação dos objetivos individuais e solicitação de observação de aulas.

A publicação tardia do normativo (de novo a meio do ciclo avaliativo), conduziu a que, em novembro de 2011, algumas organizações sindicais se manifestassem, solicitando junto do Ministério da Educação a substituição do modelo de avaliação, argumentando a sua inadequação, complexidade e falta de orientações em relação aos procedimentos a adotar por parte do Ministério da Educação, implicando graves complicações no funcionamento das escolas.

As organizações sindicais não obtiveram da parte do Ministério da Educação resposta favorável, alegando este não existir, em relação à avaliação do desempenho docente, “falta de indicações, de esclarecimentos ou de orientações”<sup>78</sup>. O Secretário de Estado salientou ainda que o modelo de avaliação do desempenho docente era “uma ótima oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos nossos educadores de infância e dos nossos professores”.

---

<sup>78</sup> Palavras do Secretário de Estado Adjunto da Educação, Alexandre Ventura, à Agência Lusa em 11 de novembro de 2010.

### **2.3. Quadro Normativo Atual**

No início da década, nova legislação com incidência na avaliação do desempenho docente foi publicada, alterando o Estatuto da Carreira docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e um novo regime para a avaliação (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). É sobre estes normativos que nos vamos concentrar de seguida.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, procurou dar corpo à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas e à dignificação da profissão docente, bem como “à desburocratização dos métodos de trabalho e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da educação” (Preâmbulo).

Para além disso, este diploma definiu, ainda, as grandes linhas de orientação do novo modelo de avaliação do desempenho docente:

Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade (...). (Preâmbulo)

Dado que uma das principais críticas aos anteriores modelos de avaliação do desempenho docente foi a sua complexidade e burocratização, as alterações efetuadas pela tutela ao Estatuto da Carreira Docente visaram fomentar a implementação de um processo de avaliação mais simples e menos burocrático promovendo, no entanto, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade<sup>79</sup>.

O presente decreto visa também, tal como o anterior, fazer da avaliação do desempenho docente uma oportunidade para promover o desenvolvimento profissional dos professores, melhorar o ensino, as aprendizagens dos alunos e, em sentido lato, a

---

<sup>79</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

qualidade do serviço público da educação<sup>80</sup>. A análise deste diploma permitiu-nos, em suma, verificar que os objetivos da avaliação do desempenho docente não sofreram qualquer alteração, tendo-se mantido os previstos no diploma anterior<sup>81</sup>.

Entre as várias alterações efetuadas no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho<sup>82</sup> e que originaram o decreto em análise destacaremos aquelas que nos pareceram mais relevantes e que, segundo a tutela, promoveram a simplicidade e a desburocratização do modelo de avaliação do desempenho docente, a saber:

- para a progressão na carreira deixou de ser obrigatória a obtenção de menções qualitativas não inferiores a *Bom* nas duas últimas avaliações do desempenho, passando a ser obrigatória a obtenção de menção qualitativa não inferior a *Bom* apenas na última avaliação do desempenho<sup>83</sup>; deixou, ainda, de ser obrigatória a frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior, que correspondessem, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais, passando para a obrigatoriedade de estes docentes frequentarem tais ações durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a 25 horas, para os docentes integrados no 5.º escalão da carreira docente e 50 horas nos restantes escalões<sup>84</sup>;
- a obtenção das menções de *Excelente* e *Muito Bom* nos 4.º e 6.º escalões passou a permitir a progressão ao escalão seguinte, sem o cumprimento do requisito relativo à existência de vagas<sup>85</sup>;
- o tempo de serviço dos docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo que não satisfizer a verificação do requisito do período

---

<sup>80</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>81</sup> N.º 3 do artigo 40.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>82</sup> Apenas onze artigos sofreram alterações relevantes, dez dos quais relacionados com a Avaliação do Desempenho Docente.

<sup>83</sup> Alínea b) do n.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>84</sup> Alínea c) do n.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>85</sup> N.º 4 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

mínimo exigido para a avaliação do desempenho<sup>86</sup>, passou a relevar para todos os efeitos legais<sup>87</sup>;

- a avaliação do desempenho docente passou a incidir sobre três grandes dimensões: a científica e pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; a participação na escola e relação com a comunidade educativa; a formação contínua e desenvolvimento profissional<sup>88</sup>. Transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente<sup>89</sup>. Apesar de ter sido mencionada a importância de cada uma das dimensões, a dimensão mais destacada foi a científica e pedagógica, espelhando-se tal ênfase no papel da observação de aulas no processo avaliativo. O destaque dado à observação de aulas evidencia-se, nomeadamente pela sua obrigatoriedade para os docentes em regime probatório<sup>90</sup>, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira, candidatos à menção de *Excelente* e os integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*<sup>91</sup>;
- foi alargada a duração dos ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira, deixando de se realizar no final de cada período de dois anos letivos, passando a coincidir com a duração dos períodos de permanência dos professores nos diferentes escalões da carreira docente, devendo o processo de avaliação do

---

<sup>86</sup> A avaliação dos docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo realizar-se-á no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da eventual renovação da sua colocação, desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, 180 dias (n.º 6 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

<sup>87</sup> N.º 2 do artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

<sup>88</sup> Preâmbulo e n.º 2 do artigo 42.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Esta é uma alteração de destaque no Estatuto da Carreira Docente com implicações no processo de avaliação por se diferenciar das anteriores alterações apresentadas nas consecutivas modificações do mesmo diploma.

<sup>89</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>90</sup> Outro exemplo do destaque dado à observação de aulas é o caso dos docentes que no final do período probatório obtenham uma avaliação do desempenho de *Regular*, dado que embora estes docentes tenham oportunidade de repetir o período, deverão desenvolver um plano de formação que integre obrigatoriamente a observação de aulas (n.º 13 do artigo 31.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro). Quando antes, de acordo com o estipulado no artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, estes docentes tinham de repetir o período probatório mas apenas necessitavam de desenvolver o projeto individual de formação e a ação pedagógica que lhes fossem designados.

<sup>91</sup> Preâmbulo do Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

desempenho ser concluído no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo<sup>92</sup>;

- a avaliação do desempenho docente passou a ter uma natureza interna e externa. A avaliação interna é efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e realizada em todos os escalões. A avaliação externa é centrada na dimensão científica e pedagógica e realizada através da observação de aulas por avaliadores externos<sup>93</sup>;
- os intervenientes no processo de avaliação do desempenho também sofreram alterações, passando a integrar o processo os seguintes elementos: o presidente do conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico; a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico; os avaliadores internos e externos; e os avaliados.<sup>94</sup>

Após esta breve análise do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, passamos a seguir a apresentar os traços principais do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro que, como já anteriormente referimos, regulamenta o novo regime geral da avaliação do desempenho docente.

A análise do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, permitiu-nos verificar algumas das características do novo regime de avaliação do desempenho docente que foram regulamentadas pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012<sup>95</sup>, publicado na mesma data.

Para estabelecer o novo regime de avaliação do desempenho docente o Ministério da Educação mostrou a sua preocupação em ter em conta a experiência obtida com modelos de avaliação anteriores, de modo a fomentar a implementação de um processo de avaliação de cariz mais simples, embora exigente e rigoroso, que fosse mais ao encontro dos anseios e expectativas dos professores, como bem o ilustra a seguinte citação, retirada do preâmbulo do decreto em análise:

---

<sup>92</sup> N.º 3 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>93</sup> Números 8, 9 e 10 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>94</sup> N.º 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>95</sup> O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro foi sujeito à Declaração de Retificação n.º 20/2012, de 20 de abril que retificou inexatidões na redação de alguns dos seus artigos. Quando procedermos à análise dos artigos que foram alvo de retificação incluiremos, por uma questão de coerência, a redação da declaração de retificação.

A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.

Em seguida, analisa-se o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, procurando nesta abordagem complementar a análise dos artigos e respetivos conteúdos apresentados no ponto anterior, destacando algumas das características do novo sistema de avaliação já antes abordadas e integrando outras ora regulamentadas. Procuraremos fazer uma análise descritiva, objetiva e clarificadora, que obedeça a uma sistematização, de modo a permitir uma leitura concisa e inteligível das características do novo modelo de avaliação do desempenho docente.

De modo a complementar a análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro procederemos, simultaneamente, à análise do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro<sup>96</sup> e do Despacho normativo n.º 24/2012, publicado na mesma data<sup>97</sup>.

#### *Princípios orientadores, natureza e periodicidade*

*Finalidade da avaliação.* O modelo de avaliação do desempenho docente vigente em Portugal tem como principal finalidade a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada<sup>98</sup>. Constituem, ainda, objetivos da avaliação do desempenho os seguintes<sup>99</sup>:

---

<sup>96</sup> Este despacho estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Este despacho foi retificado pela Declaração de retificação n.º 1451/2012, de 8 de novembro, que procedeu à correção de uma inexatidão no artigo 9.º no qual se fazia referência ao «n.º 4 do artigo anterior» em vez de fazer referência ao «n.º 3 do artigo anterior». Inexatidão esta sem importância para este trabalho.

<sup>97</sup> Este despacho normativo regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.

<sup>98</sup> Números 1 e 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>99</sup> N.º 3 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).



- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente.
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente.
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente.
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

*Dimensões da avaliação.* A avaliação do desempenho docente incide sobre três grandes dimensões<sup>100</sup>: científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional. Transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

*Periodicidade e requisito temporal.* Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente<sup>101</sup>. O ciclo de avaliação dos docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo tem como limite mínimo 180 dias de serviço letivo efetivamente prestado<sup>102</sup>. O ciclo de avaliação dos docentes em período probatório corresponde ao ano escolar coincidente com este período<sup>103</sup>.

*Elementos de referência da avaliação.* São considerados elementos de referência da avaliação os seguintes:

- a) Os objetivos e metas fixados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.

---

<sup>100</sup> Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, preâmbulo e artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>101</sup>N.º 1 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>102</sup>N.º 5 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>103</sup>N.º 8 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

- b) Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico. (N.º1 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)

Os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente foram fixados pelo Ministério da Educação e Ciência<sup>104</sup> e estabelecidos pelo Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. De acordo com este despacho a concretização da dimensão científica e pedagógica decorre das determinações curriculares procedentes do Ministério da Educação e Ciência e do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, pelo que cada docente deve<sup>105</sup>:

- orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos;
- seleccionar as melhores abordagens de ensino;
- analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens;
- criar um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo;
- ter presente a especificidade dos papéis de aluno e de educador/professor, não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes.

A avaliação externa do desempenho docente incide sobre a dimensão científica e pedagógica, realiza-se em sala de aula através do processo de observação de aulas e visa reconhecer a qualidade do desempenho dos professores para a valorização e progressão na carreira. A avaliação da dimensão científica e pedagógica é composta por uma componente interna e por uma componente externa que correspondem a 60% do valor obtido no resultado final da avaliação do desempenho docente<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup>N.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>105</sup>Artigo 3.º do Despacho 13981/2012, de 26 de outubro.

<sup>106</sup>Artigo 2.º do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

A avaliação externa da dimensão científica e pedagógica efetua-se com base nos parâmetros *científico* e *pedagógico*, com igual ponderação de 50% na sua classificação final<sup>107</sup>.

O parâmetro científico reporta-se aos conteúdos disciplinares que o professor leciona e integra também os conhecimentos de língua portuguesa que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares<sup>108</sup>.

O parâmetro pedagógico integra os elementos didáticos e os relacionais. Os elementos didáticos registam os seguintes aspetos: a estruturação da aula para se lecionarem os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançarem os seus objetivos; a evolução da aprendizagem e orientação das atividades em função dessa verificação; e o acompanhamento da prestação dos alunos e informação aos mesmos sobre a sua evolução. Os elementos relacionais, por seu lado, observam os seguintes aspetos: o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; o envolvimento dos alunos e a sua participação nas atividades; e os estímulos com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos<sup>109</sup>.

Para cada uma das dimensões do desempenho do pessoal docente, das componentes interna e externa e dos parâmetros científico e pedagógico foram estabelecidas na legislação<sup>110</sup> ponderações que, em seguida, apresentamos no Quadro 8.

---

<sup>107</sup>Artigo 4.º do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

<sup>108</sup>Artigo 5.º do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro e Anexo II do mesmo despacho.

<sup>109</sup>Artigo 6.º do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro e Anexo II do mesmo despacho.

<sup>110</sup>Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; e Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

Quadro 8

*Ponderações Atribuídas às Dimensões, Componentes e Parâmetros*

Dimensão Científica e Pedagógica (Ponderação = 60%)	Componente Interna (Ponderação = 30%)		
	Componente Externa (Ponderação = 70%)	Parâmetro Científico (Ponderação = 50%)	Conteúdos Disciplinares (Ponderação = 40%)
		Parâmetro Pedagógico (Ponderação = 50%)	Conhecimentos de língua portuguesa (Ponderação = 10%)
			Aspetos didáticos (Ponderação = 40%)
Aspetos relacionais (Ponderação = 10%)			
Dimensão participação na escola e relação com a comunidade (Ponderação = 20%)			
Dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional (Ponderação = 20%)			

Como podemos constatar pela análise do quadro a ponderação atribuída à dimensão científica e pedagógica é superior à ponderação atribuída às outras dimensões, sendo a ponderação atribuída à componente externa a mais elevada de todas. Esta análise permite-nos concluir que à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica é concedida uma elevada relevância, pelo que o avaliador externo<sup>111</sup> a quem compete a concretização da avaliação externa através da observação de aulas desempenha um papel fundamental no processo de avaliação do desempenho docente.

#### *Natureza da avaliação*

De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro “a preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa” (Preâmbulo). A avaliação interna é realizada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do professor e é efetuada em todos os escalões. A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos, sendo obrigatória para os professores em período probatório, os professores posicionados no 2.º e 4.º

<sup>111</sup> O processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, regulamentado pelo Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, será analisado mais à frente.

escalões da carreira docente, os candidatos à menção de *Excelente* e os professores integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*<sup>112</sup>.

#### *Intervenientes no processo de avaliação*

Intervêm no processo de avaliação do desempenho docente o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores externos e internos e os avaliados<sup>113</sup>.

*Presidente do conselho geral.* A quem compete<sup>114</sup> homologar a proposta de decisão dos recursos e notificar o diretor ou a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico para no prazo de dez dias úteis contra-alegar e nomear o seu árbitro<sup>115</sup>.

*Diretor.* O processo de avaliação do desempenho do pessoal docente é da responsabilidade do diretor que tem o dever de assegurar as condições necessárias à sua realização<sup>116</sup>.

Ao diretor compete<sup>117</sup> proceder à avaliação dos seguintes docentes<sup>118</sup>:

- posicionados no 8.º escalão da carreira docente, desde que, nas avaliações efetuadas ao abrigo de legislação anterior à data de entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, tenham obtido a classificação de pelo menos *Satisfaz* e que, nos termos do decreto regulamentar em análise, tenham obtido pelo menos a classificação de *Bom*;
- posicionados no 9.º e 10.º escalões da carreira docente;

---

<sup>112</sup> Números 2 e 3 do artigo 7.º e n.º 2 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>113</sup> Artigo 8.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>114</sup> Artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>115</sup> N.º 4 do artigo 25.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>116</sup> N.º 1 do Artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>117</sup> N.º 2 do artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>118</sup> Alínea a) do n.º 2 do artigo 10.º e n.º 1 do artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

- que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de estabelecimento<sup>119</sup> ou de departamento curricular e o avaliador por este designado.

Apreciar e decidir as reclamações<sup>120</sup>, nos processos em que foi avaliador<sup>121</sup> e proceder à implementação dos procedimentos especiais de avaliação<sup>122</sup> dos docentes supra referidos.

Os docentes posicionados no 8.º e 9.º escalões entregam um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao fim do ciclo avaliativo<sup>123</sup>. Este relatório deverá ter o máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados documentos.

Os docentes integrados no 10.º escalão da carreira docente entregam o relatório de autoavaliação quadrienalmente<sup>124</sup>. Neste caso o relatório deverá ter o máximo de seis páginas, não lhe podendo também ser anexados documentos e é avaliado pelo diretor, após parecer emitido pela secção de avaliação do desempenho do conselho pedagógico, considerando as dimensões participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional<sup>125</sup>.

*Conselho pedagógico.* É o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente, nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Ao conselho pedagógico compete<sup>126</sup>:

- eleger quatro docentes escolhidos entre os seus membros para integrar a secção de avaliação do desempenho docente;
- aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados de acordo com os parâmetros aprovados por este

---

<sup>119</sup> Resolvemos, por uma questão de coerência, incluir nesta referência a redação da Declaração de retificação n.º 20/2012, de 20 de abril.

<sup>120</sup> A não apresentação de reclamações equivale à aceitação da avaliação obtida (n.º 4 do artigo 24.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

<sup>121</sup> Alínea *b*) don.º 2 do artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>122</sup> Artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>123</sup> N.º 2 do artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>124</sup> N.º 8 do artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>125</sup> Artigo 4.º e números 4 e 5 do artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>126</sup> Artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

mesmo conselho e estabelecidos para cada uma das dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente.

*Secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico.* A qual integra o diretor que preside e os quatro elementos eleitos entre os membros do conselho pedagógico<sup>127</sup>.

Compete a esta secção, um vasto conjunto de competências, designadamente<sup>128</sup>:

- aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração o projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao avaliado;
- calendarizar os procedimentos de avaliação;
- conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados em cada uma das dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente;
- acompanhar e avaliar todo o processo;
- aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação dos percentis de diferenciação dos desempenhos<sup>129</sup>;
- apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final;
- aprovar o plano de formação, com a duração de um ano que integre a observação de aulas, obrigatório para os avaliados aos quais foi atribuída a menção qualitativa de *Insuficiente*<sup>130</sup>.

*Avaliador externo.* As inúmeras contestações que envolveram os avaliadores, as suas competências e os métodos de seleção dos mesmos levaram a que no novo regime de avaliação do desempenho docente fosse incluída uma avaliação com uma natureza externa e estabelecido um conjunto de requisitos cumulativos para o exercício das

---

<sup>127</sup> N.º 1 do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>128</sup> N.º 2 do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>129</sup> Resolvemos, por uma questão de coerência, incluir nesta referência a redação da Declaração de retificação n.º 20/2012, de 20 de abril.

<sup>130</sup> Alínea *b*) do n.º 6 do artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

funções de avaliador externo, de modo a minimizar “conflitos entre avaliadores e avaliados”<sup>131</sup>.

O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos: estar integrado num escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento; ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica<sup>132</sup>.

Ao avaliador externo compete<sup>133</sup>:

- proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, tendo por referência os parâmetros nacionais e os respetivos instrumentos de registo<sup>134</sup>;
- aplicar os instrumentos de registo requeridos para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica;
- proceder à avaliação das aulas observadas;
- emitir um parecer sobre o relatório de autoavaliação do docente relativamente às aulas observadas;
- articular com o avaliador interno o resultado final da dimensão científica e pedagógica.

Os avaliadores externos integram uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento. O processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos foi regulamentado pelo Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

Para constituir esta bolsa, de forma célere e que permitisse abranger geograficamente todo o país, o Ministério de Educação e Ciência recorreu às estruturas existentes nos centros de formação de associações de escolas tendo sido constituída uma bolsa de avaliadores externos em cada um dos centros de formação.

A seleção dos avaliadores externos<sup>135</sup> competiu ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada que procedeu ao recenseamento<sup>136</sup> dos docentes que reunissem

---

<sup>131</sup> Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>132</sup> N.º 1 do artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>133</sup> Artigo 4.º do Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

<sup>134</sup> Artigo 9.º do Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.



cumulativamente os seguintes requisitos: estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente; ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas<sup>137</sup>.

A coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos ficaram a cargo do diretor do centro de formação de associações de escolas ao qual competia: desenvolver os procedimentos necessários à constituição e atualização<sup>138</sup> da bolsa de avaliadores externos; calendarizar os procedimentos de avaliação externa<sup>139</sup>; afetar o avaliador externo a cada avaliado<sup>140</sup>; apoiar os avaliadores e monitorizar a implementação do processo de avaliação externa.

---

<sup>135</sup>Prevista no artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

<sup>136</sup> O recenseamento dos docentes foi feito com base no preenchimento de um formulário (de preenchimento obrigatório por todos os docentes integrados no 4.º escalão ou superior da carreira docente da escola que cumprissem os supra referidos requisitos) concebido de forma a recolher a seguinte informação devidamente validada pela escola onde cada docente exerce: elementos legais de identificação do docente; grupo de recrutamento; escalão da carreira docente em que se integra; formação académica em avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica; experiência profissional em supervisão pedagógica; horário escolar do docente anualmente atualizado. Ao docente que, por qualquer razão, não esteja interessado em desempenhar as funções de avaliador externo, assiste o direito de apresentar um pedido de escusa da função de avaliador através de um pedido fundamentado ao Diretor-Geral da Administração Escolar. Avaliador e avaliado devem declarar alguma situação de impedimento ou formular o pedido de escusa perante o coordenador da bolsa de avaliadores externos, de acordo com o disposto nos artigos 44.º e 48.º do Código do Procedimento Administrativo (artigos 5.º e 8.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro).

<sup>137</sup>N.º 2 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

<sup>138</sup> A atualização dos avaliadores externos é feita pelo presidente do conselho administrativo de cada escola associada do Centro de Formação de Associação de Escolas através do envio ao diretor da bolsa de avaliadores externos até ao dia 30 de outubro de cada ano escolar de: uma cópia atualizada dos horários escolares dos docentes que integram a bolsa de avaliadores externos; uma lista atualizada da bolsa de avaliadores externos com os docentes que, devido a mobilidade, a progressão na carreira ou a formação e experiência profissional entretanto adquirida passaram a reunir os supra referidos requisitos. A mobilidade de docentes ocorrida após a elaboração das listas de avaliadores externos deve ser comunicada pelo diretor ao coordenador de avaliadores externos (artigo 6.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro).

<sup>139</sup> Até ao final do 3.º período do ano escolar anterior àquele em que decorrer a avaliação externa, é elaborada, pelo coordenador da bolsa de avaliadores externos, uma proposta de distribuição dos avaliadores a afetar a cada avaliado que será aprovada pela Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Associação de Escolas (n.º 3 do artigo 7.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro).

<sup>140</sup> A atribuição do avaliador externo ao avaliado deve obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento; estar integrado num escalão da carreira igual ou superior ao de avaliado; não exercer funções na mesma escola ou agrupamento de escolas. A atribuição, no mesmo ano escolar, de mais de 10 docentes em avaliação a um avaliador externo, requer autorização expressa do serviço competente do Ministério da Educação e Ciência (artigo 7.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro).

Apesar da vigência de disposições legais que impediam temporariamente a progressão na carreira foi determinada uma data limite para a apresentação dos requerimentos de observação de aulas a efetuar no ano escolar de 2012/2013. Esta data limite que, inicialmente, era até final do 1.º período letivo, foi alterada passando para o dia 30 de dezembro de 2012. Também a data limite que tinha sido estabelecida para a conclusão e divulgação da seleção e distribuição dos avaliadores externos, assim como a calendarização da avaliação da dimensão científica e pedagógica foi alvo de alteração, passando de dia 31 de janeiro de 2013 para o final do mês de fevereiro de 2013<sup>141</sup>.

Tendo-se constatado a partir da análise destes últimos normativos a importância de que se reveste o avaliador externo no processo avaliativo, parece-nos importante salientar, também, a nota informativa emitida em 3 de dezembro de 2012 pela Direção-Geral da Administração Escolar, enviada aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas sobre os procedimentos a adotar relativamente à avaliação do desempenho docente. Esta nota informativa incluía 10 orientações, em que a primeira ressaltava que o processo de avaliação do desempenho docente deveria prosseguir como previsto nos termos do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Das restantes a maioria destinava-se à calendarização dos requerimentos para efeitos de observação de aulas nos anos escolares 2012/2013 e 2013/2014 para conclusão do processo de avaliação e/ou para efeitos da obtenção da menção de *Excelente*. Mas, a que nos interessa destacar, em particular, é a orientação n.º 8, relativa à formação dos avaliadores, na qual o Ministério da Educação e Ciência lembrou que asseguraria a necessária formação aos mesmos, de modo a homogeneizar os critérios e a garantir o cumprimento dos objetivos da avaliação do desempenho docente, designadamente nas vertentes científica e pedagógica.

Ora, o programa de formação para os avaliadores externos foi iniciado no mês de março de 2013, apesar de o Ministério da Educação e Ciência ter previsto que o ano escolar 2011/2012 se destinava à formação dos avaliadores internos e externos<sup>142</sup>, mas, só passados seis meses, já no decurso do ano escolar 2012/2013, ocorreu a formação dos

---

<sup>141</sup> A calendarização, estabelecida no n.º 2 do artigo 12.º (disposições transitórias) do Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, foi alterada no dia 1 de fevereiro de 2013 por uma informação enviada pelo Diretor-Geral da Administração Escolar aos diretores dos centros de formação de associação de escolas.

<sup>142</sup> De acordo com o disposto no n.º 4 do artigo 30.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

avaliadores externos. E, estes avaliadores tiveram apenas sete horas de formação, ministrada por formadores selecionados pelo Ministério da Educação e Ciência.

O jornal Diário de Notícias (2013, 24 de março) divulgou que dos 3066 avaliadores externos, que integram a bolsa, 2858 (93%) pediram para não avaliar os colegas. Contudo, a tutela não aceitou nenhum dos pedidos com justificações baseadas em horários incompatíveis com a frequência de mestrados, falta de transporte para ir às escolas, pedidos de reforma em curso ou aulas no ensino profissional, que têm de ser repostas mais tarde. A tutela explicou ao Diário de Notícias que os únicos pedidos aceites foram os de “diretores de agrupamentos de escolas e dos centros de formação, já que existe uma incompatibilidade entre estes cargos e a função de avaliador externo” (p. 18).

*Avaliador interno.* O avaliador interno é, por excelência, o coordenador de departamento curricular, podendo este designar outros professores que tenham, preferencialmente, os requisitos indicados para a seleção do avaliador externo. Caso não seja possível a aplicação destes critérios não haverá lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador<sup>143</sup>.

Ao avaliador interno compete proceder ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente<sup>144</sup>, através da análise do projeto docente, caso seja entregue pelo avaliado, dado que o mesmo tem carácter opcional<sup>145</sup>; do documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito<sup>146</sup>; e, ainda, do relatório de autoavaliação<sup>147</sup>.

---

<sup>143</sup> Preâmbulo e números 1 e 2 do artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>144</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>145</sup> Artigo 16.º e n.º 4 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>146</sup> Alínea b) do artigo 11.º e artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>147</sup> Artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

*Procedimentos de avaliação do desempenho*

*Calendarização.* A calendarização do processo de avaliação é decidida em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada pela secção da avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico em coordenação com os avaliadores<sup>148</sup>.

*Documentos do procedimento de avaliação.* O processo de avaliação é constituído por três documentos<sup>149</sup>: o projeto docente; o documento de registo de participação nas dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente; o relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador.

O projeto docente traduz-se num documento constituído por um máximo de duas páginas, elaborado anualmente pelo avaliado em função do serviço que lhe foi distribuído e consiste no enunciado do seu contributo para a concretização das metas e objetivos traçados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Este documento tem carácter opcional e pode ser substituído para efeitos de avaliação pelas metas e objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. A sua apreciação é feita por escrito pelo avaliador interno<sup>150</sup>.

O documento de registo de participação nas dimensões é um documento aprovado pelo conselho pedagógico a utilizar pelo avaliador interno com vista a determinar o contributo do avaliado em cada uma das dimensões sobre as quais recai a avaliação do desempenho docente de acordo com os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico<sup>151</sup>.

Relativamente ao relatório de autoavaliação, refere o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que

a avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente – «científico-pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» – realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa. (Preâmbulo)

---

<sup>148</sup> Artigo 15.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>149</sup> Artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>150</sup> Artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>151</sup> Alínea b) do artigo 11.º e alínea b) do n.º 3 do artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

O relatório de autoavaliação é um documento com um máximo de três páginas, não podendo ser anexados documentos, é elaborado anualmente e reporta-se ao trabalho efetuado pelo avaliado nesse período. A entrega do relatório é obrigatória sob pena de penalização traduzida na não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente. Tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. Consiste num documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida considerando os seguintes elementos: a prática letiva; as atividades promovidas; a análise dos resultados obtidos; o contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa<sup>152</sup>.

O conteúdo do relatório é apreciado pelo avaliador interno, no sentido de uma avaliação objetiva do desempenho do professor, no ciclo de avaliação, e considerando os elementos antes referidos tendo em vista a determinação do respetivo grau de cumprimento.

A autoavaliação tem como objetivo envolver o professor no seu processo de avaliação e promover a reflexão sobre a sua prática docente, levando-o a construir uma visão clara e objetiva do seu desempenho, produzindo mudanças e fomentando o seu desenvolvimento profissional.

A reflexão dos professores “constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação da profissionalidade docente em função da qual se torna possível a afirmação de projetos sujeitos a uma racionalidade pedagógica democrática” (Cosme, 2009, p. 105). Como tal, acentua-se a importância de os professores encararem a autoavaliação como uma dimensão da avaliação que leva à reflexão e à autocrítica, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Para isso é preciso que os professores sintam “desejo de aprender; dedicar tempo a si mesmos e aos outros; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem; e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem” (Alves & Machado, 2010b, p. 102).

---

<sup>152</sup> Artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Para que a autoavaliação constitua uma estratégia de melhoria é fundamental que os atores se envolvam no processo de discussão e construção de sistemas de informação da escola em que a autoavaliação se vai alicerçar e que esta será tanto mais conseguida quanto mais os atores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos e prioridades de melhoria (Clímaco, 2005).

A vantagem inegável da autoavaliação é o facto de potenciar a autodescoberta, ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objetivos, ou seja, a autoavaliação é um processo de regulação, visto ser um processo intrínseco ao próprio sujeito (Busto & Maia, 2009).

Corroborando esta ideia, Alves e Machado (2010b) salientam que a autoavaliação pode constituir-se como “uma mais-valia poderosa de autoconhecimento, de autoconfiança, de investigação e de melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo” (p. 106), dado que possibilita uma autorreflexão sobre a atividade docente.

Neste sentido, o portfólio afigura-se-nos como um instrumento crucial para a avaliação do desempenho docente numa perspetiva de desenvolvimento profissional, dado estimular a reflexão e a autoavaliação do professor e, em consequência, a melhoria do seu conhecimento profissional e das suas competências, através da identificação dos pontos fortes e dos aspetos que necessita melhorar. Como refere Sanches (2008), “ao reunir evidências significativas e representativas da atividade profissional do professor, permite apreciar a compreensão e o sentido que este atribui aos aspetos mais relevantes da sua ação” (p. 271).

O primado da autoavaliação e da avaliação reguladora, bem como a crença de que este processo só contribuirá para a qualidade do ensino, se for dada ênfase à autoavaliação e à avaliação partilhada, se a avaliação proporcionar a orientação e o desenvolvimento profissional dos professores, o sucesso dos alunos e a melhoria da escola, se o modelo for orientado para as necessidades sentidas pelos professores, nos contextos onde exercem funções, leva-nos a crer que há um grande investimento a fazer para que a avaliação do desempenho docente se torne um processo marcado pela eficiência.

Em suma, a avaliação do desempenho docente deve ser colaborativa e conduzir a uma prática reflexiva (auto e heteroavaliação reflexiva) e continuada de autoformação e autoaprendizagem.

*Observação de aulas.* Corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira<sup>153</sup>. A observação de aulas dos professores posicionados no 5.º escalão da carreira docente é realizada no último ano escolar anterior ao fim de cada ciclo avaliativo<sup>154</sup>. Para os professores em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo não há lugar à observação de aulas<sup>155</sup>. A desistência da observação de aulas por parte de um docente determina a obtenção de uma classificação máxima de *Bom* no respetivo ciclo avaliativo<sup>156</sup>.

#### *Resultado da avaliação*

O resultado final da avaliação<sup>157</sup> manteve-se expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores, sendo posteriormente, as classificações quantitativas convertidas em menções qualitativas de acordo com os seguintes termos:

- *Excelente* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil<sup>158</sup> 95, se for de 9 a 10 valores e se o professor tiver tido aulas observadas.
- *Muito Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75 e se for de 8 a 8,9 valores e não tenha sido atribuída ao docente a menção *Excelente*.
- *Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída ao avaliado a menção de *Muito Bom* ou *Excelente*.
- *Regular* se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5.
- *Insuficiente* se a classificação for inferior a 5.

---

<sup>153</sup> N.º 4 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>154</sup> N.º 5 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>155</sup> N.º 7 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>156</sup> Artigo 10.º do Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

<sup>157</sup> Números 1, 2 e 3 do Artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>158</sup> Estes percentis foram aplicados por universo de docentes pelo Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro que será analisado noutro ponto mais adiante, tendo por referência os resultados obtidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na respetiva avaliação externa (n.º 9 do artigo 46.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Os percentis previstos para as menções de *Excelente* e *Muito Bom* aplicam-se por universo de professores a estabelecer por despacho dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da Educação. Os percentis<sup>159</sup> antes referidos podem ser acrescidos também por despacho dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da educação, tendo por referência os resultados obtidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na respetiva avaliação externa<sup>160</sup>.

É importante salientar que foi atribuída particular relevância ao cumprimento da componente letiva distribuída no decurso do ciclo de avaliação, dado que a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* depende do cumprimento efetivamente verificado de 95% da componente letiva, relevando para o efeito as ausências legalmente equiparadas a serviço efetivo nos termos do Estatuto da Carreira Docente<sup>161</sup>.

#### *Avaliação final*

A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões da avaliação do desempenho docente, sendo consideradas as ponderações referidas anteriormente no Quadro 8.

A classificação final é atribuída pela secção de avaliação do desempenho docente, após analisar e harmonizar as propostas dos avaliadores, garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos supra referidos. A avaliação final será comunicada, por escrito, ao avaliado<sup>162</sup>.

#### *Efeitos do processo avaliativo*

Da análise do quadro legal do atual modelo de avaliação do desempenho docente vigente em Portugal torna-se evidente que um dos principais efeitos do processo avaliativo é a progressão na carreira, sendo os efeitos da avaliação os seguintes<sup>163</sup>:

---

<sup>159</sup> Resolvemos, por uma questão de coerência, incluir nesta referência a redação da Declaração de retificação n.º 20/2012, de 20 de abril.

<sup>160</sup> Números 4 e 5 do artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>161</sup> N.º 6 do artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>162</sup> Números 3, 4 e 5 do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>163</sup> Artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.



- a atribuição da menção de *Excelente* num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;
- a atribuição da menção de *Muito Bom* num ciclo avaliativo determina a bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;
- a atribuição da menção de *Excelente* ou de *Muito Bom* nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem a observação do requisito relativo à existência de vagas, mas qualquer uma delas não releva para efeitos de bonificação no concurso de professores;
- a atribuição da menção qualitativa igual ou superior a *Bom* determina que seja considerado para efeitos de progressão na carreira docente o período de tempo do respetivo ciclo avaliativo ou a conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva em lugar do quadro no termo do período probatório quando aplicável;
- a atribuição da menção de *Regular* determina que o período de tempo a que respeita só seja considerado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano;
- a atribuição da menção qualitativa de *Insuficiente* implica os seguintes efeitos: a não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo de avaliação para efeitos de progressão na carreira docente e o reinício do mesmo; a obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano que integre obrigatoriamente a observação de aulas;
- a atribuição aos docentes integrados na carreira de duas menções consecutivas de *Insuficiente* determina a instauração de um processo de averiguações;
- a atribuição aos docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo de duas menções consecutivas de *Insuficiente* determina a impossibilidade de serem admitidos a qualquer concurso de recrutamento de pessoal docente nos três anos escolares subsequentes à atribuição desta avaliação.

Os docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo vêem reconhecido o seu empenho na obtenção das menções qualitativas de *Bom* ou *Muito Bom* na última avaliação do desempenho dado que lhes possibilita fruir de mais um valor nas suas graduações para efeitos do concurso seguinte.

Contudo, o novo modelo de avaliação visa também potenciar a dimensão formativa da avaliação<sup>164</sup> com efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, visando o aprofundamento da qualidade docente e, desde logo, a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.

Com efeito, o texto do Decreto Regulamentar n.º 26/ 2012, de 21 de fevereiro, sugere a existência, no modelo em causa, de algum potencial de avaliação formativa, como ilustram os exemplos que se seguem.

O artigo 3.º reafirma objetivos que já tinham sido assumidos no modelo defendido pelo Governo anterior, nomeadamente “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”, bem como o diagnóstico das suas necessidades de formação, “a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. O artigo 19.º refere o relatório de autoavaliação que “tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos”. No artigo 23.º faz-se referência à aplicação de planos de formação com a duração de um ano aos avaliados a quem tenham sido atribuídas as menções de *Regular* e *Insuficiente*.

No entanto, o texto do referido decreto é bastante omissivo no que se refere à operacionalização de uma avaliação formativa, deixando sem resposta diversas questões, nomeadamente:

1. Que formas de promoção de desenvolvimento profissional serão desencadeadas, a partir deste sistema de avaliação do desempenho docente, para os professores a quem for atribuída a menção de *Bom*, de *Muito Bom* ou de *Excelente*?
2. De que modo é feito o diagnóstico das necessidades de formação dos professores?
3. De que forma se concretiza a integração desse diagnóstico no processo da avaliação do desempenho docente?
4. Sendo o resultado final da avaliação do desempenho docente expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores – classificações quantitativas, que são convertidas em menções qualitativas com cinco níveis – *Excelente*, *Muito Bom*,

---

<sup>164</sup> Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

*Bom, Regular e Insuficiente*, não sendo identificadas as competências que os professores dominam ou que não dominam, até que ponto pode o plano de formação ter por base o diagnóstico das necessidades de formação dos professores realizado no âmbito da avaliação do desempenho docente?

### *Reclamação e Recurso*

Com o novo regime de avaliação do desempenho docente os procedimentos relativos à interposição de reclamações e recursos<sup>165</sup> foram alterados, tendo ficado estipulado um prazo máximo de 15 dias úteis para que o docente avaliado fosse notificado da decisão da sua reclamação. Da decisão sobre a reclamação cabe recurso para o presidente do conselho geral a interpor no prazo máximo de 10 dias úteis a contar da data da sua notificação.

A proposta de decisão do recurso deixou de ser da responsabilidade de um júri especial composto em parte por elementos externos ao estabelecimento de ensino onde o avaliado se encontra a exercer funções e passou a competir a uma composição de três árbitros, obrigatoriamente docentes, cabendo a sua homologação ao presidente do conselho geral.

### *Disposições finais e transitórias*

As incessáveis alterações legislativas durante a implementação dos precedentes ciclos de avaliação, particularmente no que se refere ao biénio avaliativo que terminou em 2011, deixaram os professores preocupados em relação às consequências da avaliação realizada de acordo com modelos de avaliação do desempenho anteriores. Todavia, entre as disposições finais e transitórias<sup>166</sup> identificámos referência a algumas que procuraram aplacar as inquietudes dos professores, nomeadamente:

---

<sup>165</sup> Artigos 24.º e 25.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, respetivamente.

<sup>166</sup> Artigo 30.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

De referir que algumas destas disposições finais e transitórias já tinham sido apontadas pela tutela num comunicado referenciado na literatura por Comunicado SEAE 6/12/2011, emanado pela Secretaria de Estado da Administração Escolar. Neste comunicado a tutela esclareceu a direção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e respetivos docentes quais seriam as linhas gerais que orientavam o novo regime de avaliação do desempenho docente e assegurou que, na fase de transição entre modelos, ninguém seria prejudicado para efeitos de progressão da carreira em resultado da avaliação obtida nos dois ciclos de avaliação do desempenho docente precedentes. Assim, após o primeiro ciclo de avaliação com o novo regime, os professores poderiam optar pela melhor classificação obtida num dos três ciclos de avaliação entretanto realizados. Este documento consagrou também um regime especial de avaliação

- cada docente passou a poder optar, para efeitos de progressão na carreira, pela classificação mais favorável que obteve num dos três últimos ciclos avaliativos;
- aos docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente ou aqueles que requereram a atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão, foi permitido que recuperassem no primeiro ciclo de avaliação, nos termos do regime de avaliação estabelecido pelo diploma em análise, a classificação atribuída na observação de aulas realizada de acordo com modelos de avaliação do desempenho anteriores (para este efeito considera-se a classificação obtida nos domínios correspondentes à observação de aulas na dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem).

Para além destas disposições finais e transitórias o diploma em análise integra outras, que consideramos também oportuno apresentar, a saber:

- o ano escolar de 2011/2012 foi apontado como aquele que se destinava à conceção e implementação dos instrumentos de registo e avaliação e à formação dos avaliadores internos e externos, não havendo lugar à observação de aulas;
- no decurso do ano escolar de 2011/2012, os docentes em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo seriam avaliados através de um procedimento simplificado a adotar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde exerceram funções ou com os quais celebraram o último contrato a termo;
- durante o quarto ano de vigência do diploma em análise, ficou estabelecido que se procederia à avaliação do regime de avaliação do desempenho docente por ele estabelecido, consultando e ouvidas as associações sindicais.

Além dos diplomas que acabámos de analisar, que implementaram o novo regime de avaliação do desempenho docente e outros que os procuraram complementar ou retificar e que considerámos conveniente analisar em simultâneo, vários outros documentos

---

simplificado para os docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exercessem as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular ou avaliador por este designado. Por último, este comunicado salienta que, em disposição transitória, o regime de avaliação do desempenho docente, refere que o ano escolar 2011/2012 destinaria-se à conceção e implementação do instrumento de registo e avaliação e à formação dos avaliadores internos e externos, não havendo lugar à observação de aulas para os docentes do quadro. No que se refere aos docentes em regime de contrato a termo seriam avaliados através de um procedimento simplificado nos termos definidos pelo conselho pedagógico.

oficiais emanaram dos diversos organismos do Ministério da Educação e que considerámos também importante incluir a análise no presente trabalho, visto tratar-se de outros normativos/documentos que complementam/alteram a regulamentação relativa ao novo regime de avaliação do desempenho docente ou que esclarecem as dúvidas que foram surgindo durante a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho.

Começamos com a análise de uma nota informativa emitida pela tutela a 31 de maio de 2012 que tinha por objetivo esclarecer as escolas e os docentes relativamente à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho no ano letivo 2011/2012. Nesta nota informativa ficou clara a determinação que convertia o ano letivo 2011/2012 num ano preparatório para a implementação do novo regime de avaliação do desempenho docente e no plano interno das escolas um ano destinado à conceção do instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente. Foi também esclarecido que todos os docentes contratados a termo certo que tivessem cumprido um mínimo de 180 dias de serviço nos termos do contrato ou contratos celebrados seriam avaliados.

O Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto<sup>167</sup> estabeleceu e uniformizou os critérios a que devem obedecer os procedimentos de suprimento da avaliação por ponderação curricular aplicáveis à carreira docente, de modo a garantir um maior rigor na ponderação dos elementos curriculares, assim como uma maior justiça e transparência em todos os processos de avaliação ao abrigo da ponderação curricular. Foram estabelecidos os critérios de aplicabilidade e procedimentos necessários para que os docentes que exerçam cargos ou funções cujo enquadramento normativo ou estatuto inviabilize a plena concretização da avaliação do desempenho no contingente geral possam solicitar a avaliação do desempenho através de ponderação curricular que lhes permita progredir na carreira<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> Este despacho foi retificado pela Declaração de retificação n.º 1102/2012, de 31 de agosto que procedeu à correção de um erro material de escrita na data em que o despacho em análise foi firmado.

<sup>168</sup> Números 6 e 9 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

O Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, revogou o Despacho n.º 5464/2011<sup>169</sup>, de 30 de março e estabeleceu os universos dos docentes a avaliar e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo, considerando a majoração resultante dos resultados da avaliação externa dos respetivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas<sup>170</sup>. A aplicação dos percentis para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem por referência a totalidade dos docentes avaliados em cada ano escolar e é calculada no momento do procedimento de harmonização das propostas dos avaliadores pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico<sup>171</sup>. Foram estabelecidos os seguintes universos de docentes a avaliar<sup>172</sup>:

- docentes contratados;
- docentes integrados na carreira, incluindo os docentes em período probatório e os docentes avaliados através de ponderação curricular;
- coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimentos;
- avaliadores internos e membros da secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico que não desempenhem funções de coordenadores de departamento curricular ou de coordenadores de estabelecimentos.

A aplicação de percentis para a determinação do número máximo de menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* é efetuada, com arredondamento à unidade, de forma independente em cada universo. A atribuição, em cada ano escolar, de um número total de menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* não pode ser superior ao número resultante da aplicação dos percentis à totalidade dos docentes avaliados em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada<sup>173</sup>.

---

<sup>169</sup> Este despacho estabelecia as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato, em função dos resultados da avaliação externa das respetivas escolas.

<sup>170</sup> Artigo 1.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

<sup>171</sup> Artigo 2.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

<sup>172</sup> Artigo 3.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

<sup>173</sup> Artigo 3.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

Nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que foram objeto de avaliação externa, a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* é apurada nos termos<sup>174</sup> apresentados no Quadro 9.

Quadro 9

*Número Máximo de Menções de Excelente e de Muito Bom a Atribuir em Função do Número de Classificações Obtidas na Avaliação Externa das Escolas*

N.º de classificações obtidas nos domínios da avaliação externa das escolas	Classificação igual ou superior ao percentil:	Classificação não inferior a:	Observações	Menção atribuída
Três classificações de <i>Excelente</i>	90	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	65	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Duas classificações de <i>Excelente</i> e uma de <i>Muito Bom</i>	91	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	67	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Duas classificações de <i>Excelente</i> e uma de <i>Bom</i> ou uma classificação de <i>Excelente</i> e duas de <i>Muito Bom</i>	92	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	69	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Três classificações de <i>Muito Bom</i>	93	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	71	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Uma classificação de <i>Excelente</i> e duas de <i>Bom</i> ou duas classificações de <i>Muito Bom</i> e uma de <i>Bom</i>	94	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	73	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>

No que se refere aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que apenas foram objeto de avaliação durante o 1.º ciclo da avaliação externa das escolas, no

<sup>174</sup> Artigo 4.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

período compreendido entre 2006 e 2011, foram estabelecidas as disposições transitórias<sup>175</sup> apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10

*Número Máximo de Menções de Excelente e de Muito Bom a Atribuir em Função do Número de Classificações Obtidas no 1.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas*

<b>N.º de classificações obtidas nos domínios da avaliação externa das escolas</b>	<b>Classificação igual ou superior ao percentil:</b>	<b>Classificação não inferior a:</b>	<b>Observações</b>	<b>Menção atribuída</b>
Cinco classificações de <i>Muito Bom</i>	90	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	65	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Quatro classificações de <i>Muito Bom</i> e uma de <i>Bom</i>	91	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	67	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Três classificações de <i>Muito Bom</i> e duas de <i>Bom</i>	92	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	69	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Duas classificações de <i>Muito Bom</i> e três de <i>Bom</i>	93	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	71	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>
Uma classificação de <i>Muito Bom</i> e quatro de <i>Bom</i>	94	9	Docente com aulas observadas	<i>Excelente</i>
	73	8	Se não foi atribuída a menção <i>Excelente</i>	<i>Muito Bom</i>

<sup>175</sup> Artigo 5.º do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.



A análise do quadro permite-nos constatar que os professores que exercem funções em escolas com maior número de menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* nos domínios que compõem a avaliação externa das escolas têm mais hipóteses de obter as menções de *Excelente* e de *Muito Bom*.

Já os professores que exercem funções em escolas que obtenham a menção qualitativa de *Suficiente* nos domínios da avaliação externa das escolas parece, de acordo com o novo regime de avaliação do desempenho docente, ficarem impedidos em aceder às menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom*, uma vez que aquela menção não se encontra contemplada no despacho em análise.

A limitação da atribuição das menções de *Excelente* e de *Muito Bom*, já verificada em modelos antecedentes constituir-se-á, assim, como um estímulo à melhoria das organizações escolares.

Outro diploma a considerar é o Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro, que estabeleceu a correspondência entre a avaliação do desempenho dos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública efetuada nos termos do regime geral do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira Docente.

No dia 10 de dezembro de 2012, o Ministério da Educação e Ciência, mais particularmente a Direção-Geral da Administração Escolar, divulgou um documento denominado *Questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação do desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar*. Este documento continha informação que pretendia responder às questões e dúvidas dos diferentes intervenientes sobre o novo modelo de avaliação do desempenho docente, deixando, porém, a possibilidade de atualização contínua, sempre que novas questões pertinentes fossem colocadas e se considerasse adequado proceder, por aquele meio, ao seu esclarecimento.

Foram dadas respostas a 32 questões e dúvidas, nomeadamente o momento de início e duração do ciclo avaliativo; o tipo de formação ou experiência profissional que os avaliadores externos deveriam possuir; as entidades a que deveria ser requerida a observação de aulas; como deveria ser operacionalizado o aproveitamento da

observação de aulas em modelos avaliativos anteriores; quem deveria ser sujeito à observação de aulas; qual a consequência que derivava da não observação de aulas para os docentes que a ela não estavam obrigados.

Foram, ainda, esclarecidas dúvidas relativamente ao acesso às menções de *Excelente* e de *Muito Bom*; à avaliação dos docentes contratados; à avaliação dos subdiretores, dos adjuntos, dos assessores, do presidente do conselho geral, dos membros da secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, dos docentes colocados no 9.º e 10.º escalões da carreira docente, dos técnicos especializados, de disciplinas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística e, também, dos docentes que se encontravam em mobilidade noutros organismos, designadamente em escolas de educação especial.

No dia 21 de janeiro de 2013, foi divulgado o documento intitulado *2.º conjunto de questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação do desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar*. Este documento prestou mais 9 esclarecimentos sobre o novo modelo de avaliação do desempenho docente, tais como: devido ao congelamento temporário da progressão na carreira, quando deveria o docente ter observação de aulas; não tendo alguns docentes componente letiva, devido a terem horário zero, onde seriam realizadas as aulas observadas; como atuar na circunstância de um docente reunir os requisitos legais para ser avaliador externo e simultaneamente ter sido nomeado como avaliador interno; qual a data para a conclusão do processo avaliativo; qual o procedimento a adotar se não fosse possível atribuir um avaliador externo a um docente que requereu observação de aulas. Foram, ainda, respondidas questões sobre o reposicionamento na carreira e sobre a agregação de escolas.

A 15 de janeiro de 2013 foi publicada a Portaria n.º 15/2013 que definiu o regime de avaliação do desempenho dos professores que se encontravam em exercício de funções docentes em estabelecimentos ou instituições de educação ou ensino, dependentes ou sob tutela de outros ministérios, nas escolas portuguesas no estrangeiro, em regime de mobilidade a tempo parcial, e estabeleceu as regras para o reconhecimento da avaliação do desempenho obtida pelos docentes em situação de mobilidade nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, em exercício de funções docentes no ensino

português no estrangeiro, nas escolas europeias e pelos docentes agentes de cooperação<sup>176</sup>.

Concluimos a análise da regulamentação relacionada com o novo regime de avaliação do desempenho docente com a inclusão da nota informativa, de 5 de novembro, emitida pela Direção-Geral da Administração Escolar. Este documento continha 7 orientações relativas à avaliação do desempenho docente a ocorrer no ano escolar de 2013/2014, entre as quais consta o reforço da necessidade de o processo de avaliação do desempenho docente prosseguir nos termos previstos no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e demais regulamentação complementar. Constam ainda desta nota informativa orientações destinadas a relembrar/estabelecer as competências do diretor de agrupamento de escola ou escola não agrupada no que respeita ao processo de avaliação do desempenho do pessoal docente e à concretização da avaliação externa do desempenho docente, bem como as competências do diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas, no que se refere à coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos. Também foram dadas orientações relativas à afetação dos avaliadores externos aos avaliados, devendo esta afetação ser fundamentada em critérios de qualificação, credibilidade e competência do avaliador, mobilizando para o efeito os dados da experiência desenvolvida no ano escolar de 2012/13 e sustentada na necessidade de, sempre que possível, aumentar o rácio avaliados/avaliadores; e orientações destinadas a relembrar/estabelecer a calendarização dos requerimentos para efeitos de observação de aulas<sup>177</sup> no decorrer do ano escolar de 2014/2015.

Concluimos a nossa resenha histórica e o enquadramento legal respeitante à avaliação do desempenho docente em Portugal, esperando termos conseguido abranger uma considerável parte da regulamentação a ela associada.

Apesar de todas as alterações que têm vindo a ser introduzidas pela tutela no sistema de avaliação do desempenho docente, a literatura salienta a relevância da participação dos agentes educativos, para que a avaliação se constitua como uma estratégia de desenvolvimento e de melhoria.

---

<sup>176</sup> Artigos 1.º e 2.º da Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro.

<sup>177</sup> De acordo com o n.º 2 do artigo 10.º do Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

Como salienta Flores (2009):

Torna-se necessário, portanto, clarificar os propósitos da avaliação de desempenho e os seus efeitos reais se se pretende melhorar o ensino, os professores e as escolas. É sobretudo fundamental a existência de um sentido de apropriação e um clima de confiança e de credibilidade para que a sua implementação seja eficaz. (p. 253)

Destaca-se a necessidade de que qualquer processo avaliativo deve conjeturar uma relação entre a participação dos diferentes intervenientes nesse processo e a aceitação ou reconhecimento do valor e da relevância dos resultados e a produção da mudança.

Contudo, qualquer abordagem que se faça à avaliação causa sempre alguma perplexidade, devido, por um lado, ao facto de esta estar associada à ideia de classificação ou de medição e, por outro, por ser usada, muitas vezes, para destacar apenas os aspetos negativos. Como referem Román e Murillo (2008):

La evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso. Nos hemos acostumbrado a enjuiciar y encontrar “culpables”, en lugar de profundizar en las orientaciones y respuestas que estos procesos analíticos ofrecen para hacerlo mejor, a no utilizarlas para ponernos de acuerdo en estrategias y decisiones que hagan posible alcanzar los resultados esperados por las acciones emprendidas o por el desempeño de los sujetos, sean estos estudiantes, directivos o docentes. (p. 3)

A ação e aplicação da avaliação deve promover a consistência entre os processos como pilares dos resultados, elevando à melhoria e (re)construção do conhecimento. Como referem Amelsvoort *et al.* (2009) “a avaliação dos professores só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem” (p. 7), acrescentando que “é crucial dotar a globalidade das escolas com as competências indispensáveis ao desenvolvimento eficiente de um processo de avaliação” (p. 8).

Em jeito de síntese, podemos concluir que ao longo da evolução da avaliação do desempenho docente no Estatuto da Carreira Docente, muita foi a legislação publicada, apontando para uma desburocratização do processo avaliativo, visando um sistema de avaliação do desempenho docente assente na simplicidade e que se desenvolva simultaneamente e em sinergia com o sistema de avaliação das escolas, de modo a

assegurar uma avaliação do desempenho docente contextualizada, assumindo-se como um instrumento de desenvolvimento profissional e organizacional e constituindo-se como uma estratégia de melhoria do desempenho dos professores, da escola e do sistema educativo e, conseqüentemente, dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos.



## **CAPÍTULO 3**

### **DESAFIOS DA E PARA A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**





## 1. Que Profissionalidade Docente?

A época atual exige aos professores uma maior flexibilidade, visto que a descentralização que o sistema educativo tem sofrido os confronta simultaneamente com a responsabilidade da tomada de decisões e com a prestação de contas. São feitas exigências cada vez maiores e mais diversificadas à escola e aos professores, que assistiram ao declínio do seu estatuto social e à explosão das suas funções, ao mesmo tempo que se verificou a queda das expectativas face à escola. O trabalho dos professores tornou-se menos isolado, sendo o ensino virado para os resultados. Estamos perante um novo profissionalismo, entendido como a própria natureza do trabalho do professor que traz para primeiro plano as obrigações morais para com os alunos e o comprometimento com o seu desenvolvimento, através da existência de uma ética própria. Este novo profissionalismo assenta na ideia de que as necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos professores ocorrerão ao longo da sua vida profissional, devendo estes ser avaliados para poderem progredir na carreira (Braga, 2005; Day, 2001; Rodrigues, 2006).

Parece, pois fundamental “dotar a profissão docente de mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (Nóvoa, 1999b, p. 30).

Para que tal processo ocorra, é necessário definir o que constitui o mérito e a qualidade dos professores, ou seja, a sua profissionalidade.

Socorrendo-nos de Roldão (2010), podemos afirmar que a profissionalidade é um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 26). Entendendo-se por profissão uma atividade que, podendo ser o elemento chave de subsistência de um indivíduo, é altamente especializada e prestigiada (Monteiro, 2011).

A profissionalidade docente é o resultado do processo de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das capacidades necessários ao desempenho profissional dos professores (Rodrigues, 2006).

A uma profissionalidade que podemos designar de “burocrática”, usando a terminologia de Darling-Hammond (1986), e que vê o trabalho do professor como altamente regulamentado e controlado, o que implica um ajustamento do professor a quadros pré e exteriormente definidos, opõe-se uma profissionalidade “profissional” que encara o professor como um prático, valorizando as características intrínsecas à atividade docente e o saber da experiência, que se edifica sobre a prática e os conhecimentos dos práticos e surge como resultado de um exercício reflexivo do professor sobre o seu próprio trabalho, ostracizando, de certo modo, os contributos do saber científico exterior à profissão, assim como descurando a relação e o impacto sobre a escola e o trabalho do professor, das esferas de poder que lhes são exteriores (Rodrigues, 2006).

Para alguns autores, como por exemplo Rodrigues (2006), essa profissionalidade assenta numa relação dialética entre um sólido conhecimento científico, na área das Ciências da Especialidade e das Ciências da Educação, e a produção de conhecimento a partir da prática e da experiência através de uma prática reflexiva.

Ao abordar o conceito de profissionalidade docente, procurar-se-á caracterizar, na linha de Giméno Sacristán (1999), o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

O cruzamento da investigação de diversos autores – dos quais destacamos Dubar (1997), Estrela (2001b, 2002a), Giméno Sacristán (1999), Nóvoa (1999b) e Roldão (2010) – relativamente a esta área de estudo permite identificar um variável conjunto de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade docente. Na análise que aqui trazemos, privilegiámos os descritores de profissionalidade docente apresentados por Roldão (2010), que são comuns a todas essas análises e que são assim especificados:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;

- e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p. 27)

É este conjunto de pressupostos que é invocado quando se considera a docência como uma profissão: apresenta claramente determinadas características específicas (identidade profissional), para as quais concorre um saber próprio (conhecimento profissional), que se esculpe num processo de aquisição de aprendizagens contínuas (desenvolvimento profissional) e que se desenvolve num contexto específico (escola).

Os eixos de análise antes apresentados procuram compreender a avaliação do desempenho docente integrada numa nova representação da atividade docente.

A profissão docente é encarada como uma prática social, pressupondo um efetivo trabalho colaborativo, de reflexão e de aprendizagem ao longo da vida, se forem criadas as condições organizacionais necessárias, a que não é alheia a organização de um sistema de avaliação do desempenho docente dialógica e estrategicamente concebido.

Neste sentido, cabe-nos analisar os novos desafios para o professor à luz dos referentes por nós convocados, na medida em que a avaliação do desempenho docente implica, necessariamente, uma reflexão sobre um conjunto de aspetos que a enquadram e definem, nomeadamente a conceção do que significa ser professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente (Flores, 2010).

Procurar dar uma resposta consensual ao que significa ser professor não se afigura uma tarefa fácil, visto tratar-se “de uma construção histórico-social em permanente evolução” (Roldão, 2005b, p. 94).

O modo como se concetualiza o professor encontra-se profundamente determinado pelas conceções de escola, ensino e currículo, prevaletentes em cada momento (Pérez Gómez, 1988). A partir delas desenvolvem-se imagens e metáforas com vista a definir o papel do professor como profissional de ensino. São comuns as seguintes metáforas:

Quadro 11

*Metáforas do Professor (Baseado em Imbernón, 1994; Tom, 1985, citados por Rodrigues, 2006)*

- *O professor como adaptador de decisões (Postic)*
- *O professor como auto controlador (Elliot)*
- *O professor como prático reflexivo (Cruickshank & Applegate, Zeichner, Shön, Elliot)*
- *O professor como experimentador permanente (Stratemeyer)*
- *O professor como adaptativo (Hunt)*
- *O professor como investigador na ação (Corey & Shumsky)*
- *O professor como cientista (Brophy & Evertson, Freeman)*
- *O professor como artesão moral (Tom)*
- *O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce & Harotunian)*
- *O professor como sujeito que coloca hipóteses (Coladarci)*
- *O professor como indagador clínico (Smyth, Clark)*
- *O professor auto analítico (O'Day)*
- *O professor como pedagogo radical (Giroux)*
- *O professor como artesão político (Kohl)*
- *O professor como acadêmico (Elner)*
- *O professor como designer (Alarcão, Yinger)*
- *O professor como ator político (Carlson)*
- *O professor como artista (Eisner)*

Esta diversidade de metáforas não pode deixar de nos evidenciar a multiplicidade de perspectivas sobre o que constitui a essência do trabalho do professor: o ensino.

Fernandes (2008d) e Rodrigues (2006) compilaram elementos que lhes permitiram concetualizar o ensino ou o trabalho de ensinar sob quatro perspectivas possíveis: *Ensino como Trabalho*; *Ensino como Ofício*; *Ensino como Profissão*; e *Ensino como Arte*.

No *Ensino como Trabalho*, o professor limita-se à execução de orientações metodológicas e práticas previamente elaboradas institucionalmente, assumindo que as boas práticas podem ser definidas e especificadas com vista a alcançar os resultados desejados. A avaliação dos professores foca-se na análise direta do trabalho que antecede a leção, do seu desempenho na sala de aula, assim como dos resultados dos alunos.

No *Ensino como Ofício*, o professor é um especialista capaz de utilizar e aplicar adequadamente, às situações educativas, um conjunto de regras, teorias e técnicas científicas, instituídas pelas autoridades. Baseia-se na conceção tecnológica da atividade profissional do professor, desejavelmente eficaz e rigorosa, no quadro do modelo da

racionalidade técnica. A avaliação dos professores irá aferir se os professores possuem as competências instituídas.

No *Ensino como Profissão*, pressupõe-se que os professores possuem um sólido conjunto de conhecimentos teóricos, capacidades e valores, que lhes permitem uma atitude crítica e fundamentada sobre o currículo, sobre o ensino e a aprendizagem, assim como sobre as suas próprias ações pedagógicas. Os professores são reconhecidos como profissionais que têm capacidades para tomar decisões autónomas, em contextos particulares da sua prática. Desenvolvem-se mais autonomamente em colaboração com os seus pares e ensinam de acordo com elevados padrões de conhecimento profissional, científico e técnico. A avaliação baseia-se na autoavaliação e na avaliação por pares.

No *Ensino como Arte*, o professor mobiliza não apenas conhecimentos e competências profissionais, mas também um conjunto de qualidades que tornam a aplicação das regras e princípios original, criativa, única. O ensino é baseado na intuição, na dramatização, na improvisação e na criatividade. O professor não se limita a transmitir conhecimentos, ele consegue também transferir para os seus alunos as suas emoções, as suas atitudes e a sua sensibilidade. No que se refere à avaliação do desempenho docente, Fernandes (2008d) citou o trabalho de Gage (1978) que considera que a mesma tenderá a valorizar o professor enquanto pessoa, bem como o que pensa e sente sobre a sua profissão, em vez de se centrar na observação, quantificação ou mensuração dos seus comportamentos.

Roldão (2009), por sua vez, considera que ensinar consiste em

desenvolver uma ação determinada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro. (pp. 14-15)

Sinteticamente, são postos em evidência os enfoques do ser professor: o saber científico e pedagógico que domina e que é restrito (*conhecimento próprio*), a condução de um processo (*uma ação determinada*) e o desígnio da ação (*fazer aprender alguma coisa a alguém*).

Os próprios professores encaram o ensino ou o trabalho de ensinar de diferentes formas (Formosinho & Ferreira, 2009). Alguns vêem o ensino como um ato *militante e missionário*, encarando-o como “uma missão [...], uma causa à qual o professor se

entrega com todas as capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 78). Outros, seguindo os mesmos autores, têm uma conceção *laboral*, onde o professor “faz o que lhe mandam, [...], cumpre o seu dever de trabalhador” (p. 79). Existe também a conceção *funcionarista* que “acentua a condição de funcionário público do professor e os princípios da impessoalidade, da uniformidade e da universalidade de regras com as quais se deve conformar a ação docente” (p. 79), ou seja, o cumprimento destas regras não permite qualquer diferenciação dos professores. Temos ainda a perspetiva *profissional* que salienta a “especialização na formação e a diferenciação na carreira” (p. 80), conjugada com a função social.

Na literatura existem muitas outras sistematizações das práticas dos professores sugerindo uma diversidade de outras tipologias para a descrição e caracterização da profissionalidade docente que evidenciam os princípios de um vasto debate, cujas origens se encontram na tradicional profissionalidade do professor, posta em causa pelas significativas transformações que, atualmente, a escola atravessa, sendo-lhe consequentemente atribuídos novos papéis (Altet, 2000; Rodrigues, 2006).

É fácil compreender que as diferentes conceções do que é ser professor e de ensino, corresponderão diferentes perspetivas acerca do que é um bom desempenho num dado sistema de avaliação de professores (Fernandes, 2008d).

Esta diversidade de perspetivas constitui um obstáculo à concretização da avaliação, pois “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários” (Hadji, 1995, p. 32).

Apesar disso, o consenso que existe nos atuais modelos de avaliação que consideram o ensino à luz das aprendizagens dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino que, como já antes referimos, se caracteriza por um desempenho profissional suficientemente sólido para levar um conjunto alargado de alunos à aprendizagem e que é influenciado pelo contexto, e de que faz parte a qualidade do professor, entendida como as características pessoais, competências e abordagens que este profissional usa para ensinar, incluindo a disposição para se comportar de determinada maneira (Darling-Hammond, 2012).

Sem percebermos claramente o que é ser professor, o que o distingue, o que o caracteriza, ou seja, qual a sua identidade profissional, não poderemos esclarecer com transparência o que é a avaliação em educação. Descrever em que consiste a identidade profissional do professor é o objetivo que pretendemos alcançar nas páginas seguintes.

## 1.1. Identidade Profissional

Ser professor é talvez, entre muitas profissões, aquela em que a natureza da identidade profissional mais ressalta pela sua complexidade, versatilidade e plurivalência.

A investigação sobre a identidade profissional dos professores desenvolveu-se nas duas últimas décadas (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Flores, 2015).

Na sua revisão de 22 investigações sobre a identidade profissional, Beijaard *et al.* (2004) identificaram um conjunto de características que contribuem para a definição da identidade profissional dos professores: a) trata-se de um processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; b) depende da pessoa e do contexto; c) integra um conjunto de subidentidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam com os diferentes contextos e relações dos professores; d) contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos professores, e é um fator importante para que se tornem bons profissionais.

A identidade profissional docente é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos. É o resultado de um processo biográfico e social, dependente da formação inicial e da socialização profissional no exercício da prática profissional do professor. É uma construção *singular*, específica para cada professor, ligada à sua história pessoal e a múltiplas influências que arrastra consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais). A construção da identidade é um *processo biográfico contínuo* e a identidade pode ser vista como resultado de uma transação entre uma identidade herdada do passado e uma identidade visada pelo indivíduo ou imposta pela situação presente (Bolívar, 2007; Cattonar, 2006). Nesse sentido, a construção da identidade é um processo que evolui e se desenvolve ao longo da carreira, na interação entre o indivíduo e o ambiente ou o contexto. Envolve o eu, os outros, o mundo e a natureza da

própria profissão, num dinamismo que articula, de modo subjetivo, formas experienciais e sentidos narrativos múltiplos. Para compreender a identidade profissional é necessário situá-la em espaços próprios e numa temporalidade local e global, constituindo-se como referenciais de ordem política, social e cultural que o sujeito vai interpretando, dando significado e se vai posicionando e descobrindo a sua singularidade na historicidade social, cultural e profissional. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem de se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (Beijaard *et al.*, 2004; Flores, 2015; Korthagen, 2009; Sanches, 2008).

É neste contexto de permanente construção e desconstrução que a identidade profissional se vai transformando em identidades múltiplas. São estes contextos evolutivos que perturbam a estabilidade e a homogeneidade da identidade profissional e que abalam as práticas do quotidiano profissional do professor. Por outro lado, a profissão docente configura um aspeto da identidade de um grupo de profissionais que exercem um papel social e que, embora a sua cultura seja muitas vezes encarada como um todo homogéneo, é importante reconhecer a sua heterogeneidade. Existe uma grande diversidade de fatores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente, tais como: a habilitação académica e profissional, a experiência profissional, o tempo de serviço, a situação profissional, a situação de mobilidade ou estabilidade, o nível de ensino, o nível etário dos alunos, a localização e a dimensão da escola (Alves-Pinto, 2001; Ferreira, 1996; Lima, 2000; Sanches & Cochito, 2002; Simões, 1995).

A identidade profissional tem sido, por vários autores, frequentemente associada a uma identidade pessoal, em particular no caso da profissão docente, dado que o ensino exige um considerável investimento pessoal por parte do professor (Day, 2005; Kelchtermans, 1995; Nóvoa, 2000; Patrício, 1997). A prova evidente de que “as identidades profissional e pessoal se interrelacionam inevitavelmente reside no facto de que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo” (Day, 2005, p. 9). Outros autores associam a identidade profissional a uma identidade social, considerando que os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e como resultantes de uma dupla transação identitária que envolve uma transação



identitária subjetiva ou biográfica e uma transação identitária objetiva ou relacional (Lopes & Ribeiro, 2000).

As identidades profissionais estão associadas a identidades coletivas e individuais e o modo como uma identidade individual é vivida depende das identidades coletivas com que se confronta (Lopes, 2003). A este respeito a autora salienta que,

de entre as possibilidades oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a (escolhe) esta e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a (escolhe) grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações. Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme, e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as coletivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo. (p. 41)

Nas identidades profissionais, o reconhecimento que interessa refere-se aos saberes profissionais, saberes estes que incluem quer os conhecimentos e as técnicas, quer as normas e os valores inerentes à profissão. No que se refere à construção da identidade dos professores, importa entender de que modo os tipos identitários são aceites ou transformados nos contextos, dado que “a identidade profissional de base é uma projeção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado” (Lopes, 2004, p. 70).

A identidade profissional pode ser entendida como um caso particular da identidade psicossocial, que começa a ser construída desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a atuar e a encarar-se como um profissional e continua a ser construída progressivamente ao longo da carreira (Simões, 1995). Para a autora,

a identidade psicossocial engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão pessoal e social, centrada de certa forma na apreensão percetiva do mundo, nas suas sensações, atitudes, valores e motivações. Estes fatores determinam, em larga medida, não só a consciência que se vai tendo do meio externo como a significação que lhe vai sendo atribuída. (p. 172)

A identidade profissional do professor constrói-se e reconstrói-se progressivamente ao longo da carreira, segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, definido pelas suas experiências pessoais e profissionais (Gonçalves, 2000). E não é construída

apenas a partir de aspetos mais técnicos do ensino, mas também pode ser conceptualizada “como sendo o resultado de uma interação entre experiências pessoais dos professores e o ambiente social, cultural e institucional em que trabalham diariamente” (Day, 2005, p. 11).

A questão da identidade profissional pressupõe, atualmente, novos modelos de organização da profissão, com especial incidência na partilha, na colegialidade, e nas *culturas colaborativas* que, se focadas para propiciar aprendizagens profissionais significativas e o desenvolvimento profissional do professor, poderão ter um efeito positivo nos resultados escolares dos alunos e na melhoria do serviço educativo prestado pela escola. Torna-se imperioso transformar o trabalho docente num trabalho solidário e integrado, em que haja partilha com os pares, numa cultura colaborativa e orientado para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Hargreaves, 2003). Tendo como base o pensamento de Hargreaves, Forte e Flores (2010) defendem que “a compreensão do ensino e dos professores implica ter em consideração as culturas em que trabalham” (p. 56).

Vale a pena referir aqui a diferente visão de Piaget e de Vygotsky no que se refere à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Enquanto para Piaget os dois processos ocorrem paralelamente, para Vygotsky a aprendizagem precede e estimula o desenvolvimento (Neto, 2008). Como acrescenta Neto (2008) “essa é, no fundo, a verdadeira essência da noção de zona de desenvolvimento próximo” (p. 157).

As aprendizagens profissionais, o desenvolvimento intelectual e o crescimento profissional são de natureza social e ocorrem quando as interações educativas se situam na *zona de desenvolvimento próximo*, definida por Vygotsky (1986), como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que um indivíduo pode atingir, de forma independente, e o nível que pode alcançar com a colaboração dos outros.

Não negando que o professor se desenvolve e se transforma, Kelly (2006) é adepto do conceito de aprendizagem, sustentado nas atuais correntes socioculturais (de inspiração vygostskiana). Para este autor a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo, ou seja, o professor produz conhecimento através da reflexão consigo próprio e em interação com os outros.

Nesta linha de pensamento, autores como Nóvoa (2007), Sanches (2007, 2009) e Wenger, McDermott e William (2002) apontam para a importância de reforçar as *comunidades de prática*, dotadas de um clima de trabalho colegial onde impera a segurança que permite o diálogo franco e a confiança que proporciona a discussão saudável de pontos de vista, com vista a aprofundar o conhecimento e competências, através de uma interação sustentada por objetivos e soluções comuns.

O conceito de comunidades de prática é alicerçado na ideia de que grande parte do conhecimento de um profissional é adquirido através de interações com os outros, sendo inclusivamente de natureza fortemente tácita, permitindo o desenvolvimento profissional. De acordo com a investigação, muito do que se aprende é observando e imitando os outros, tendo essa aprendizagem uma dimensão fortemente prática, ou seja, muito do que se aprende é passado de forma tácita e implícita através da observação e da imitação. As aprendizagens profissionais dos professores serão tanto mais significativas quanto mais colaborativamente forem realizadas. Contudo, a participação de professores em comunidades de prática implica que os mesmos estejam deliberadamente motivados para aprender, ou melhor, para ir aprendendo ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 2013; Neto, 2008).

Em suma, a construção da identidade profissional é um processo evolutivo que não depende apenas da pessoa em si, mas também das interações profissionais e dos contextos, desenvolvendo-se numa relação complexa e laboriosa entre a ação profissional e as representações que são constantemente construídas e reconstruídas. A identidade profissional contribui para a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo que acompanha o professor ao longo da sua vida, permitindo-lhe ampliar os seus conhecimentos e competências profissionais, constituindo um fator importante para que o professor se converta num bom profissional.

## **1.2. Conhecimentos e Competências Profissionais**

No mundo do trabalho, as profissões distinguem-se pelas suas funções, práticas, valores morais, regras institucionalizadas, atitudes dos seus profissionais e, em grande parte, pela natureza dos conhecimentos profissionais que estão em jogo. A profissão docente

pode e deve ser singularizada, pois é uma profissão “compósita, complexa e contextualizada” (Rodrigues, 2006, p. 91). Compreende diferentes dimensões inflexíveis a perspetivar o professor ou apenas como técnico aplicando o conhecimento gerado na universidade, ou apenas como um educador humanista repleto de ideias, ou apenas como ator social ao serviço de uma política educativa definida pelos políticos. Para o professor profissional concorrem todas as dimensões que possam apoiar a tomada de decisões autónomas, em contextos particulares da prática, aplicando e criando conhecimento profissional, científico e técnico. Um sistema educativo que pretenda um ensino de qualidade e de sucesso tem de garantir, por um lado, uma preparação profissional do professor que não oculte a natureza compósita das competências profissionais e, por outro, que os professores em exercício possuam um conjunto de saberes que quando combinados de forma coerente produzam os efeitos pretendidos (Hoyle, 1980; Perrenoud, 1996; Rodrigues, 2006; Roldão, 2005a; Tardif, 2000).

Na sua prática quotidiana, os professores mobilizam e empregam saberes profissionais (conhecimentos, competências, habilidades, etc.), saberes esses que se originam da prática e que servem para resolver os seus problemas e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (Tardif, 2000; Tardif & Raymond, 2000).

A ação docente desenvolve-se de forma intencional, ancorada num saber específico – o conhecimento profissional –, o qual diz respeito quer ao saber próprio da área curricular específica do professor (*saber restrito que o professor domina e que professa*), quer à forma de comunicar o que é ensinado (*saber fazer com que os outros aprendam/aprendam o saber, conduzindo-os*), o que envolve a tomada de opções pedagógicas que tornem o ensino e a aprendizagem eficazes (Roldão, 2010).

O conhecimento profissional é, essencialmente, *conhecimento-na-prática*, ao qual se junta um conhecimento científico e pedagógico-didático de conteúdo (Moreira, 2005). Esse conhecimento é dinâmico e resulta na reformulação da própria prática, equivale à “transformação do conhecimento científico disciplinar em conhecimento suscetível de ser ensinado, comunicado, refletido e avaliado junto dos alunos” (Moreira, 2005, p. 53). É o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a prática, em consequência de um processo de *reflexão-na-prática*, através do qual o professor reflete sobre o que faz ao mesmo tempo que atua, reformulando e ajustando a

prática às situações novas que vão surgindo (Schön, 1987), recorrendo, como refere Neto (2008), “tanto ao seu *conhecimento-na-prática* (mais tácito) como ao seu *conhecimento-da-prática* (mais explícito)” (p. 164).

A *reflexão-na-prática* ocorre quando surgem situações novas em que o *conhecimento-na-prática*, até aí tido como certo, não é apropriado para a situação, sendo necessário refletir-se sobre ele, reformulá-lo e testá-lo em ações subseqüentes (Neto, 2008). A *reflexão sobre as práticas*, tendo por base a resolução de problemas face ao trabalho de interação com os alunos, contribui para desenvolver a responsabilidade para produzir novos conhecimentos e para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, surgindo como uma importante estratégia de conhecimento profissional (Infante, Silva & Alarcão, 1996). Essa reflexão será tanto mais eficaz quanto mais colaborativa for e quanto mais se insculpir numa “cultura de parceria e de supervisão reflexiva” (Sá-Chaves & Amaral 2000, p. 84), verificando o que há de comum nos conhecimentos e nas práticas.

O conhecimento profissional do professor engloba, de acordo com Shulman (2005), vários conhecimentos-base, que se organizam em sete categorias: o conhecimento do conteúdo relativo às estruturas e tópicos das matérias a ensinar; o conhecimento didático geral associado ao domínio da organização e gestão transversal da sala de aula; o conhecimento do currículo relativo ao domínio específico dos programas e materiais utilizados como instrumentos ao serviço do trabalho dos professores; o conhecimento didático do conteúdo, exclusivo aos professores, reporta-se aos modos como este se organiza e se mobiliza no intuito de tornar cada conteúdo compreensível pelos alunos; o conhecimento dos alunos e das suas características associa-se à atenção, à individualidade de cada aluno na plenitude das dimensões que caracterizam cada indivíduo; o conhecimento dos contextos educativos refere-se às dimensões onde se desenvolve a prática educativa seja a sala de aula, a escola ou a própria comunidade educativa; o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos. Destes, Shulman salienta, particularmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, pela sua importância no ato de ensinar, pois este conhecimento agrega conteúdo e didática, possibilitando compreender como determinados temas se organizam e se adaptam aos interesses e capacidades dos alunos.

Mas, o bom desempenho do professor não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em ação, emerge também de uma rede dinâmica de competências profissionais que utilizam, integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas (Perrenoud, 1999a) e implicam “uma capacidade de atualização dos saberes” (Perrenoud, 1996, p. 135). Ou seja, o bom desempenho resulta também de uma competência pessoal, global, interativa, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interatividade e pela sua capacidade de mobilização de diversos conhecimentos prévios em situação, isto é, na interação com o meio ambiente (Alarcão, 2003; Barreira & Moreira, 2004).

Apesar de o conceito de competência(s) estar carregado de ambiguidades e, por isso, estar longe de ser transparente e de refletir um sentido único e unânime (Baptista & Sanches, 2005), entendemos ser importante um breve esclarecimento do mesmo, no âmbito do nosso estudo.

Em Ciências da Educação o conceito de competência refere-se à “mobilização integradora de saberes, saberes-fazer, saberes-estar, saberes-tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto” (Barreira & Moreira, 2004, p. 40). A estes saberes associados ao conceito de competência, Le Boterf (2005) acrescenta o saber-agir, ou seja, o saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de saberes, aptidões, capacidades, num determinado contexto, tendo em vista a realização de uma tarefa ou a resolução de um problema.

Nesta perspetiva, as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação em contextos diversificados. Não dependem apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, mas também, da forma como o professor organiza e integra as suas capacidades e atitudes e do modo como, numa situação específica, opta por agir de uma determinada maneira (Simões, 1996). As competências são, deste modo, entendidas como “a capacidade individual de adaptação, nova e não estereotipada, a situações inéditas. Logo, é importante o domínio dos processos, assim como a capacidade de os mobilizar para enfrentar um problema inédito” (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005, p. 23).

Para se ser competente em determinada área não é, pois, suficiente possuir apenas conhecimentos ou capacidades, é também importante saber fazer uso consciente, correto e adequado de um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos, num contexto singular, para resolver com pertinência e eficiência uma série de situações. As competências de um indivíduo constroem-se em função das situações que o mesmo enfrenta com maior frequência. As competências são aquisições, aprendizagens construídas, que ao contrário dos saberes, não se ensinam nem se transmitem. Quem pretender dominar determinadas competências terá de o alcançar pelo seu esforço e empenhamento pessoal, pelo seu investimento em termos de criatividade e perseverança, mediante as situações que lhe são proporcionadas. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Perrenoud, 1999a, 1999b, 2000).

Ainda que as competências de literacia necessárias para ensinar sejam avaliadas no final da formação inicial, é importante ter em mente que a todo o momento surgem novas informações, sendo necessário possibilitar aos professores uma constante atualização, de modo a inibir cristalizações científicas e pedagógicas, atualização essa que deverá ser concretizada através do acesso à formação contínua (Alves & Machado, 2010b; Perrenoud, 2000).

Em suma, os conhecimentos e as competências profissionais parece poderem ser inscritos numa matriz multidimensional, reflexiva, partilhada e dialógica, com efeitos na ação docente e na formação de professores (Neto, 2008).

## **2. Que Formação ao Longo da Vida para os Professores?**

Dado que a docência se pode considerar uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar a formação de quem a exerce para que adquira competência profissional, ou seja, para que tenha um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da mesma (Rodrigues, 2006).

Sem que a nossa preocupação seja a de analisar exaustivamente os conceitos de formação e de formação de professores, parece-nos, contudo, oportuno e necessário explicitar o sentido que atribuímos a cada um deles.

Em países como a França e a Itália, o conceito de formação pode referir-se, por exemplo, à educação, ao ensino ou à preparação dos professores.

Em países como a Inglaterra e os Estados Unidos da América, utiliza-se o termo Educação (*Teacher Education*) ou o termo Treino (*Teacher Training*) para designar o conceito de formação de professores.

O conceito de formação de professores é suscetível de múltiplas perspectivas na literatura da especialidade e depende dos sistemas de formação considerados (Estrela & Estrela, 1997), bem como dos programas de formação existentes (Carrilho Ribeiro, 1990).

Vamos, seguidamente, apresentar e analisar algumas definições que se têm dado em relação ao conceito de formação e de formação de professores.

A formação é uma atividade humana inteligente, caracterizada como uma atividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas (Honoré, 1980). O conceito de formação é, para este autor, geralmente associado a alguma atividade sempre que se trata de formação para algo.

A formação pode ser entendida como uma *função social* de transmissão de *saberes*, de *saber-fazer* ou de *saber-ser*, exercida em proveito do sistema socioeconómico ou da cultura dominante. A formação pode, também, ser entendida como um *processo de desenvolvimento e de estruturação pessoal*, que se realiza tendo em vista a aquisição de novas aprendizagens e a maturação interna de experiências vividas pelos sujeitos. Pode, ainda, entender-se a formação como *instituição*, ao referirmo-nos à estrutura organizacional que leva a cabo a planificação e o desenvolvimento das atividades de formação (Ferry, 1987).

No entender de Ferry (1987), a formação é “un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités” (p. 36). Nesse ponto de vista, a formação é um trabalho pessoal, livremente pensado, procurado e desejado, realizado através de meios disponibilizados ou pesquisados pelo sujeito em formação.

Nestas definições a ênfase é colocada nas metas e nos fins que se pretendem atingir com o processo formativo, assim como na necessidade de uma participação ativa do sujeito em formação.



A formação de professores pode ser entendida como uma ação ou conjunto de atividades que se desenvolvem em contextos organizados e institucionais, através das quais as pessoas adultas interacionam e interiorizam conceitos, procedimentos e atitudes que as capacitam para o ensino. Diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: em primeiro lugar, *é uma formação dupla*, onde se tem de combinar a formação académica (formação de conteúdos da especialidade) com a formação pedagógica; em segundo lugar, *é uma formação profissional*, quer dizer, forma profissionais, o que nem sempre se assume como característica da docência – as discussões sobre se o professor é um profissional e o ensino uma profissão têm originado importantes reflexões não só no âmbito da Sociologia como também em vários debates em torno dos modelos e contextos de formação; em terceiro lugar, *é uma formação de formadores* (Ferry, 1987). Relativamente a esta última dimensão, Ferry alerta-nos para a analogia estrutural entre o espaço físico da formação e o espaço físico da prática profissional, porque neste isomorfismo o modelo pedagógico adotado pelos formadores tende a impor-se como modelo de referência para os formandos. É habitual que os formandos, nas suas aulas, reproduzam os estilos, atitudes e comportamentos que observaram na instituição de formação.

Para Marcelo Garcia (1999) a formação de professores é:

Un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. (p. 30)

Esta definição enfatiza, fundamentalmente, o carácter sistemático do processo formativo, compreende tanto os sujeitos em formação como os que já estão a exercer, implica uma dupla via de formação ao referir-se aos professores individualmente ou em equipa e tem por objetivo a competência profissional.

O professor deve integrar a sua formação como dimensão fundamental da sua prática pedagógica. Mas, a formação de professores não constitui um fim em si mesma. É, como refere Rodrigues (2006),

uma estratégia para traçar, regular e potenciar o desempenho do professor ao serviço da escola e dos alunos, e antes de equacionarmos os meios da sua

realização, é fundamental interrogarmos os fins e os valores ao serviço dos quais a formação é essa estratégia. (p. 22)

A formação, como motor de padrões aceitáveis de desempenho profissional, terá, no caso dos professores, de os dotar de um conjunto de saberes teóricos e práticos sobre o que é conhecido na área da sua profissão, e simultaneamente tem de garantir que, perante situações em que não há certeza quanto à prática adequada, os professores serão capazes de procurar individual ou coletivamente o que é mais adequado para a sua ação, tendo sempre em consideração que a meta final é a aprendizagem do aluno; e como o professor vive constantemente situações de dilema, terá também de desenvolver no professor comportamentos e juízos éticos (Formosinho, 1987; Rodrigues, 2006).

A formação inicial, seguida de formação contínua e mesmo de formação especializada, constituem as grandes componentes estruturais da formação do professor.

A formação inicial e contínua de professores engloba as competências cognitiva, funcional, pessoal e ética, facilitadoras do processo de desenvolvimento de um *saber* e de um *saber-fazer*, pressupondo uma macro competência reflexiva. A formação especializada potencia a qualificação dos professores para o desempenho de outras funções educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa. Ser profissional é uma construção dinâmica e consciente e não um talento inato (Carrolo, 1997).

A formação inicial é o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002b, p. 18). Envolve “a formação educacional geral, as didáticas específicas, a iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área de docência do candidato a professor” (Sanches, 2008, p. 40). Trata-se, de acordo com os autores, de um processo complexo, pois coloca o professor no centro da questão, é atravessado por variáveis de ordem política, filosófica, científica e técnica, todas elas interrelacionadas, que fazem apelo a vários saberes disciplinares.

A formação contínua deve “assegurar a atualização profissional, a aquisição ou o aperfeiçoamento de capacidades, competências e saberes, a melhoria da qualidade do

ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação e o apoio a programas de reconversão profissional do pessoal docente” (Sanches, 2008, p. 39). No que se refere à autoformação, Amiguinho (1992) salienta a “necessidade de uma autoformação participada em contextos reais e situações de trabalho” (p. 45).

A formação contínua revela-se fundamental na valorização da profissão docente, na qualidade do serviço prestado pelas escolas e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. A este propósito Flores e Pacheco (1999) acrescentam que a avaliação do desempenho docente é:

Um pressuposto fundamental para a dignificação da carreira, razão pela qual surge também ligada à formação contínua, mormente pela obrigatoriedade de o docente apresentar documentação relativa à certificação das ações de formação ou, caso não as tenha realizado, justificar os motivos dessa situação. (p. 186)

Cadório e Simão (2010) afirmam que “a formação contínua e a aprendizagem são conceitos inerentes ao professor, devido ao caráter dinâmico, mutante e complexo das funções específicas da docência” (p. 101), se o professor se predispõe a frequentar uma ação de formação contínua, logo realiza uma aprendizagem.

Considera-se que a formação deve munir o professor de competências de análise através da *investigação-ação-reflexão*, que consubstanciem a inovação e a mudança durante o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como refere Amiguinho (1992), a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 45).

Vários são os autores que, seguindo a linha de pensamento de Dewey (1993), defendem o modelo de formação de índole reflexivo, nomeadamente, Perrenoud (2002), Schön (1987), Zeichner (1993) e, também, em Portugal, Alarcão (2005) e Serrazina (1998) salientam a reflexão como um poderoso motor de melhores práticas e de desenvolvimento profissional.

A *ação-reflexão-ação* sistemáticas sobre a teoria e sobre a prática, ou seja, a *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* resultarão num contínuo enriquecimento, quer do conhecimento profissional, quer do conhecimento acerca da realidade efetiva que é a escola enquanto instituição social, que são os alunos e que é toda a comunidade

escolar e extraescolar, o que certamente irá promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional (Loucks-Horsley *et al.*, 2009).

Embora a reflexão se tenha tornado um dos temas mais referenciados na formação de professores, não existe consenso relativamente ao que se entende por reflexão no ensino e pouco se sabe sobre o que é o comportamento reflexivo. Apesar disso, se tivermos em conta os critérios de profissão, seremos levados a concluir que o professor para ser autónomo e responsável pelas suas práticas, não pode abdicar desta dimensão reflexiva e crítica, que lhe permita questionar os contextos, levando-o a procurar alternativas de ação, o que contribuirá para a construção de um profissional inovador (Rodrigues, 2006).

O enfoque da formação de professores passa por “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (Nóvoa, 1999b, p. 17). Parece legítimo que “a formação do professor o habilite a responder adequadamente às funções que a escola e o sistema educativo esperam que ele desempenhe” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 71), ainda que “o consenso entre os especialistas não se mantenha quanto às formas de implementar uma formação de professores, inicial e contínua, capaz de contribuir para a melhoria do estado atual da educação” (Rodrigues, 2006).

No âmbito deste estudo, a formação de professores é por nós entendida como um processo que deverá levar os professores, individual ou coletivamente, a adquirirem competência profissional (no caso dos professores em formação inicial) ou a melhorarem esta competência (no caso dos professores em exercício), de modo a ficarem capacitados, em termos de conhecimentos, *saber*, competências, *saber-fazer*, e atitudes, *saber-ser*, para desenvolverem um trabalho profissional de qualidade no contexto da sala de aula, em particular, e no contexto escolar, em geral, com vista a melhorar a qualidade de ensino a proporcionar aos alunos.

Terminado o enquadramento teórico do nosso trabalho, salientamos que a avaliação do desempenho docente constitui uma prática relativamente recente nos sistemas educativos. Pudemos evidenciar a complexidade teórica que ela suscita e a dificuldade

em dela fazer uma abordagem científica pela sua inserção em contextos políticos, económicos e sociais que condicionam os sistemas educativos de cada país e que começam por dar respostas muito diversas a questões como o que é um bom professor, o que se espera que seja o seu desempenho, ou como se pode avaliar esse desempenho. Mais do que reproduzir modelos externos, importa conhecer a realidade de cada país e optar por um conjunto de orientações, teóricas e práticas, que viabilizem a implementação da avaliação do desempenho docente como estratégia de melhoria do desempenho dos professores, da escola, do sistema educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.



## **PARTE II**

### **PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**





## **CAPÍTULO 4**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## 1. Opções Epistemológicas e Metodológicas

### 1.1. Orientações Paradigmáticas e Metodológicas

Dada a complexidade de que se reveste todo o fenómeno educativo, enquanto fenómeno social, a escolha da metodologia mais adequada e profícua aos objetivos do estudo empírico é uma decisão que requer especial acuidade, uma vez que a metodologia se relaciona não só com a forma de obtenção e recolha de dados, como também com o modo como deles se extraem significados (Neto, 1998).

A postura metodológica que advogamos no que se refere à investigação em educação recusa antagonismos, pois, em educação, quantitativo e qualitativo devem ser considerados como complementares. Razões que encontramos, por exemplo, no pensamento de Almeida e Pinto (1986), ao afirmarem que o recurso a diferentes técnicas numa mesma pesquisa, ou seja, a métodos de triangulação metodológica, se revela um procedimento fundamental na validação instrumental e na consequente validação da pesquisa, com base no confronto e complementaridade das informações recolhidas pelas várias técnicas.

Para firmar a opção metodológica do processo de pesquisa que delineámos, equacionámos ainda o seguinte pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1996), extraído do seu livro “Um Discurso Sobre as Ciências”:

O conhecimento pós-moderno, sendo total não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade de ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (p. 48)

A natureza do objeto de estudo que tomámos para a presente investigação, bem como o problema que em torno dela se definiu enquadraram-se na lógica do paradigma interpretativo. É nossa convicção que a realidade que vamos trabalhar é complexa, não susceptível de ser abordada de forma fragmentada e experimental. Não pretende, como a perspectiva positivista, explicar a realidade para poder controlá-la, mas orienta-se para

compreender e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos e ações. Trata-se de uma perspectiva que se foca nos problemas dos grupos sociais e está eivada de valores, exigindo o intercâmbio entre teoria e prática, usando estratégias tanto quantitativas como qualitativas (Bogdan & Biklen, 1999).

Assim, à luz destes pressupostos e tendo em conta o caráter sistémico, complexo e plural da avaliação do desempenho docente enquanto fenómeno social, aqui observado pelo ângulo da prática educativa e querendo apoiar a decisão e a mudança, para recolha de informação, pareceu-nos pertinente, neste estudo, recorrer ao paradigma interpretativo e a uma abordagem predominantemente quantitativa, utilizando como principal metodologia o inquérito por questionário.

## **1.2. Problemática e Questão de Investigação**

Como explicitámos anteriormente a problemática que motivou o estudo que encetámos nasceu na observação dos efeitos que a alteração do sistema de avaliação do desempenho dos docentes trouxe à vida no espaço escolar. Reconhecendo a importância e pertinência de um processo de avaliação do desempenho profissional dos professores quer enquanto estratégia de promoção do desenvolvimento profissional quer enquanto fator potenciador de uma prática educativa mais satisfatória, não deixámos de nos preocupar com o cenário que parecia contradizer aquelas duas expectativas. As dúvidas, inquietações, perturbações, insatisfações e sucessivas alterações legislativas, levaram-nos a considerar a vantagem de clarificar, conhecer e compreender as perspectivas dos professores sobre os sentidos atribuídos à avaliação do seu desempenho e sobre os desafios que a mesma coloca à sua ação educativa.

A constatação da centralidade da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento de uma profissionalidade mais definida e consciencializada e a promessa, tantas vezes lida na literatura, da melhoria do ensino que poderá ser obtida através dos seus mecanismos, levou-nos a configurar uma problemática em termos da seguinte questão:

Quais as perceções de professores (avaliadores e avaliados) acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer, tendo em conta o seu possível

---

contributo para a promoção da qualidade do serviço educativo e a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

### 1.3. Objetivos da Investigação

Tendo por base a problemática e a questão de partida antes configuradas, e visando determinar as perspetivas dos professores inquiridos relativamente ao modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer, bem como às qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor, delinearam-se os objetivos de investigação a seguir explicitados:

- Conhecer quais são os desafios da avaliação do desempenho docente.
- Averiguar quem devem ser os avaliadores a envolver na avaliação do desempenho docente e qual o perfil que devem revelar.
- Indagar quais os critérios e instrumentos que devem ser privilegiados na avaliação do desempenho docente.
- Perceber se outros intervenientes, para além dos avaliadores, deverão fazer parte do processo avaliativo.
- Identificar as dificuldades e os constrangimentos da avaliação do desempenho docente.
- Entender se a observação de aulas é uma estratégia supervisiva fundamental a incluir no âmbito da avaliação do desempenho docente.
- Identificar as qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor.
- Identificar os aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente.
- Identificar os aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente.
- Comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados acerca dos aspetos mais positivos e menos positivos da avaliação do desempenho docente.

- Derivar contributos tendentes ao desenvolvimento de um modelo de avaliação do desempenho docente mais adaptado à realidade da profissão docente, mais inovador e mais profícuo.

O que, em suma, de fundamental se esperava deste estudo era que dele pudessem ser derivados contributos capazes de assegurar uma avaliação do desempenho docente potenciadora de um ensino mais proficiente, mais criativo e mais refletido, condição necessária para levar os alunos a aprenderem e a desenvolverem-se de forma mais efetiva.

## **2. Inquérito por Questionário**

Considerado o objeto de estudo e a sua natureza, elegemos o questionário como instrumento metodológico essencial de recolha de dados, como já antes referimos. Buscámos o fundamento na literatura metodológica (Coutinho, 2014; Ferreira, 2007; Foddy, 2002; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill & Hill, 2009; Moreira, 2004; Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2000; Vicente, Reis & Ferrão, 2001; Wragg, 1984) onde constatámos as vantagens deste tipo de instrumento para recolha de dados, nomeadamente o facto de permitir uma abordagem descritiva numa ótica exploratória, que era a nossa; permitir o contacto com um grande número de sujeitos de forma rápida e em tempo limitado; permitir o anonimato das respostas, dando maior liberdade para a expressão de opiniões. Ponderámos também os riscos, conhecidos na literatura da especialidade, sobretudo o facto de o questionário ser um instrumento de morosa e difícil construção.

O inquérito por questionário, ao colocar a um conjunto de participantes, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade social, permite observar indiretamente essa realidade, através da palavra dos sujeitos, ou seja, através da recolha e análise das suas opiniões, das suas expectativas, das suas crenças, dos seus pensamentos, da sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, do seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2000). De acordo

com estes autores o inquérito por questionário revela-se adequado quando se pretende realizar uma pesquisa de carácter extensivo, pois permite interrogar um número alargado de indivíduos, em que muitas vezes se coloca um problema de representatividade e se pretende quantificar uma grande quantidade de dados.

O uso e a utilidade do questionário não estão, no entanto, isentos de algumas críticas.

Uma das limitações habitualmente apontadas ao questionário é o facto de colocar o questionado perante uma série de perguntas que podem ser totalmente novas para ele e que, devido à necessidade de ter de dar uma resposta, possa responder de forma menos consciencializada. Se o inquirido não apreender o sentido das perguntas apresentadas, o modo como a pergunta está formulada pode, por si só, orientar e/ou induzir um determinado tipo de resposta, distorcendo ou enviesando os resultados e as conclusões dele derivadas.

Admitindo, muito embora, esse tipo de críticas é de considerar pelo menos três aspetos que, apesar disso, servem para avaliar positivamente as potencialidades deste instrumento de recolha de dados. Esses aspetos são as características do estudo, o tipo de questionário e a sua utilização conjunta com outros instrumentos de pesquisa.

Relativamente ao primeiro destes aspetos, uma vantagem importante do questionário é a sua aplicabilidade, no mesmo contexto, a um número alargado e representativo de indivíduos, permitindo a possibilidade de recolher dados provenientes de amostras amplas. É também uma característica vantajosa do questionário, quando comparado com outros instrumentos, a economia de tempo, no que se refere à sua aplicação e até, muitas vezes, à sua construção. O investigador poderá tirar partido do uso de um instrumento metodológico que seja de fácil utilização, aplicável num curto espaço de tempo, e lhe permita dirigir-se, em certas ocasiões, a todos os questionados em simultâneo.

Em relação ao tipo de questionário, é de referir que existem muitas formas e muitos tipos de perguntas. A esse respeito, parece-nos beneficiar o investigador das potencialidades que a utilização de diferentes tipos de questionário e de questionários com diferentes tipos de questões e de perguntas podem facultar. Estas particularidades podem ajustar-se à metodologia do questionário, conciliando a possibilidade de

aplicação a um grupo heterogéneo de indivíduos, com estilos cognitivos necessariamente distintos.

Referindo-nos ao terceiro aspeto para avaliar e aproveitar corretamente as potencialidades do questionário, como instrumento utilizado em investigação, pode ser salientada a possibilidade de usar este instrumento metodológico de forma combinada com outros instrumentos de recolha e registo de informação, como, entre outros, a *entrevista em focus group*.

Ao associar a um questionário a entrevista em *focus group* pode-se obter uma vasta e diversificada gama de informações, permitindo o questionário obter dados de um grupo mais amplo de sujeitos, enquanto a entrevista, aplicável a grupos mais reduzidos, torna possível, em contrapartida, aprofundar aspetos que pareçam particularmente interessantes.

Acrescente-se, ainda, que o questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, permite, por vezes, promover nos questionados uma reflexão acerca de um ou vários aspetos sobre os quais têm oportunidade de responder livremente, sem receio de que as suas respostas possam ser condicionadas, de algum modo, por fatores limitativos, tais como: o tempo de resposta, a identificação do investigado, a avaliação e a delimitação rígida de um tema a abordar (Ghiglione & Matalon, 2001).

## **2.1. Desenho e Desenvolvimento do Questionário**

Um questionário deve, por definição, ser um instrumento criteriosamente elaborado (nalguns casos padronizado mesmo), tanto na redação das questões como na sua sequência. Com vista a garantir comparação das respostas de todos os sujeitos questionados, é indispensável que cada questão seja colocada a cada sujeito do mesmo modo, sem adaptações nem explicações suplementares por parte do investigador (Ghiglione & Matalon, 2001).

Secundando esta opinião, Vicente *et al.* (2001) salientam que na conceção de um questionário é fundamental ter em consideração diversos requisitos, nomeadamente:



- a) A definição do conteúdo e da forma do questionário, no que se refere à formulação das questões de modo a que possam fornecer a informação necessária à resposta aos objetivos do estudo; o cuidado na linguagem; o formato das questões; a ordem dos temas e das questões; e o *layout* de todo o questionário.
- b) O estudo-piloto, devendo o questionário ser previamente aplicado de modo a identificar fragilidades na redação das questões, ou outros aspetos, tais como: número de questões ou formato do questionário.
- c) A elaboração da versão definitiva, tendo em conta as sugestões de melhoria apontadas no estudo-piloto.

### **2.1.1. Definição do conteúdo e da forma do questionário.**

O questionário foi por nós concebido com o objetivo de proceder a um levantamento das perspetivas de professores relacionadas com a avaliação do desempenho docente. Para a construção deste instrumento de investigação, começamos por elaborar uma matriz concetual, composta pelos principais objetos de análise e pelas respetivas dimensões, seguindo o apontado por Borralho, Fialho e Cid (2015) ao referirem que “a matriz concetual deverá ser um elemento de referência para a construção dos instrumentos de investigação” (p. 66) e que essa matriz “é composta pelos objetos de análise e pelas respetivas dimensões. As dimensões inerentes a cada objeto são aspetos que levam à caracterização/compreensão desse mesmo objeto” (p. 66).

O quadro teórico permitiu elaborar uma matriz de investigação, composta pelos objetos, pelas respetivas dimensões de análise que pudessem caracterizar esses objetos, bem como pelas componentes relativas a cada dimensão. A matriz (Quadro 12) foi o referencial da operacionalização do questionário de investigação:

Quadro 12

*Matriz de Investigação*

Objeto	Dimensões	Componentes
Avaliação do Desempenho Docente	Aspetos gerais	Pertinência do processo de avaliação
		Princípios orientadores do processo de avaliação
		Critérios e instrumentos a considerar na avaliação
		Avaliadores envolvidos na avaliação
		Procedimento de avaliação
		Efeitos do processo de avaliação
	O caso específico da observação de aulas	Avaliadores-observadores
		Obrigatoriedade da observação
		Período de tempo/momentos
		Importância da observação de aulas enquanto estratégia supervisiva
	Qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor	Avaliação do desempenho docente enquanto promotora da qualidade do ensino através da melhoria da qualidade docente

Em primeiro lugar, considerámos pertinente conhecer a forma como os inquiridos se posicionavam face a aspetos gerais do processo de avaliação, nomeadamente, à pertinência do processo, aos seus princípios orientadores (objetivos, funções, dimensões e parâmetros nacionais de avaliação), aos objetos de incidência do processo, aos avaliadores (tipos de avaliador e perfil dos avaliadores – qualificação certificada, experiência profissional, conhecimentos profissionais e competências profissionais), ao procedimento de avaliação do desempenho (observação de aulas e relatório de autoavaliação), aos possíveis efeitos de um processo formal e obrigatório de avaliação.

Em segundo lugar, indagar como se posicionavam face ao caso específico da observação de aulas, nomeadamente no que se refere a avaliadores, à obrigatoriedade, ao período de tempo/momentos para a sua realização e se consideram a observação de aulas como uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.

Por último, tendo em conta que a avaliação do desempenho docente se insere numa política de promoção da qualidade do ensino através da melhoria da qualidade docente, considerámos também pertinente proceder a um levantamento das perspetivas dos professores inquiridos relacionadas com as qualidades ou atributos que caracterizam para eles o perfil profissional de um bom professor.

Tendo por base a matriz de investigação, foi elaborada a matriz da primeira versão do questionário (Apêndice III) que possibilitou verificar o equilíbrio das diversas partes do mesmo de modo a contemplar todas as informações consideradas relevantes, tendo sempre em mente a questão e os objetivos da investigação.

Na construção do questionário, tivemos a preocupação de ter em conta regras pertinentes, no que respeita à sua forma e conteúdo. Quanto à forma, tentámos que a apresentação dos itens e das questões fosse ordenada a partir de uma coerência interna das várias partes que iriam compor o questionário. No que se refere ao conteúdo, procurou-se, por um lado, elaborar as questões com vista a conduzir os questionados a posicionarem-se, no âmbito das situações que lhes eram apresentadas, em relação a um valor e, por outro lado, aproximar a linguagem utilizada nas questões, tanto quanto possível, da linguagem dos questionados (ou seja, julgou-se conveniente evitar termos demasiado técnicos que, se bem que adequados a um discurso académico, pudessem ser menos permeáveis em termos de compreensão pelos questionados).

Procurou-se uma construção clara e objetiva (com afirmações curtas, diretas, limitadas a um só problema) de modo a evitar a ambiguidade. Procurou-se também formular questões abrangentes, interessantes e pertinentes que captassem a atenção dos respondentes.

A partir da matriz de investigação tomámos decisões relativas ao conteúdo e à forma do questionário: numa primeira parte pretendíamos obter informação sobre *dados de natureza sociobiográfica* dos inquiridos, nomeadamente sexo, idade, tempo de serviço, escola onde trabalha atualmente, grupo de recrutamento a que pertence, habilitações académicas, situação profissional, nível ou níveis de ensino que leciona e cargos desempenhados/categoria de avaliador.

Numa segunda parte, centrada nas *perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente*, pretendia-se identificar as perspetivas dos inquiridos relativamente a: *aspetos gerais da avaliação do desempenho docente* (objetivos, funções, efeitos e objetos de incidência do processo de avaliação e características desses objetos, avaliadores e outros intervenientes no processo avaliativo); *adequação dos parâmetros nacionais da avaliação*; *dimensões a avaliar no desempenho docente*; *observação de aulas* (enquanto estratégia supervisiva, avaliadores-observadores envolvidos, obrigatoriedade, período de tempo/momentos da observação de aulas); *avaliadores* (competências e perfil);

*qualidades de um bom professor* (qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor). Pretendia-se, ainda, conhecer as perspetivas dos inquiridos relativamente a *aspetos mais positivos e menos positivos e imprescindibilidade/inutilidade* da avaliação do desempenho docente, bem como recolher *comentários* que os inquiridos considerassem relevantes.

Para a construção do questionário, para além de se procurar ter em conta as qualidades técnicas antes apontadas, procurámos fundamentação na literatura da especialidade, de que demos conta no enquadramento teórico, na análise dos normativos legais em vigor e baseámo-nos também em instrumentos afins já utilizados.

Quanto a este último suporte, inspirámo-nos, particularmente, *na versão portuguesa do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem* realizado no âmbito do estudo *TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Questionário para Docentes*.

No sentido de conferir mais atualidade e representatividade ao questionário, realizámos também uma entrevista em *focus group* a professores avaliadores e avaliados de uma escola secundária na mesma região do país, cuja intenção foi sobretudo instrumental.

Pretendíamos o levantamento de possíveis questões ou temas que pudessem originar outros itens para o questionário ou mesmo reforçar os que já estavam previstos pela via da investigação teórica e documental. Seguimos neste particular as recomendações de Krueger e Casey (2009) e de Stewart e Shamdasani (2015) quando afirmam que os *focus group*, quando combinados com outros métodos, podem ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação, designadamente na fase inicial, permitindo gerar questões para um questionário, pois ao compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo.

O *focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica de investigação, com origem na técnica de entrevista em grupo. O termo *group* refere-se às questões relacionadas com o número de participantes, às sessões semi-estruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as sessões e os participantes, que devem ser em pequeno número e terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão. O termo *focus* refere-se

---

à recolha de informações relativas a um tópico específico apresentado pelo investigador (Barbour & Kitzinger, 1998; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1996, 1997; Stewart & Shamdasani, 2015; Suter, 2000).

O objetivo central do *focus group* é a recolha de dados através da interação grupal. Procura-se identificar perceções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes em relação a um determinado tema, através das suas próprias palavras e comportamentos. Os participantes, reunidos em pequenos grupos, descrevem as suas experiências, o que pensam em relação a comportamentos, crenças e atitudes. Os objetivos específicos do *focus group* variam de acordo com a abordagem da pesquisa. Em pesquisas exploratórias, o seu propósito é produzir novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do investigador, enquanto em pesquisas fenomenológicas, ou de orientação, é conhecer o modo como os participantes interpretam a realidade, os seus conhecimentos e as suas experiências (Caplan, 1990; Carey, 1994; Kidd & Parshall, 2000; Krueger & Casey, 2009; Stewart & Shamdasani, 2015; Vaughn, 1996).

De entre as vantagens explicitadas na literatura sobre o *focus group* evidencia-se o facto de este permitir fornecer dados de um grupo de forma muito mais rápida e frequente e com menores custos do que se essa informação fosse obtida a partir de entrevistas individuais e também a sua flexibilidade, podendo ser usados para a análise de um conjunto alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos e de contextos (Morgan, 1996, 1997; Stewart & Shamdasani, 2015; Wutich, Lant, White, Larson & Gartin, 2010). Outra vantagem está relacionada com a interação e a dinâmica do grupo, pois os participantes dirigem os seus comentários aos outros participantes, ao invés de interagirem apenas com o moderador, o que amplia o espetro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes (Catterall & Maclaran, 1997). Relativamente às vantagens do *focus group*, Morgan (1997) salienta que estas podem ser maximizadas através do cuidado colocado em diversas questões relacionadas com o desenho da investigação.

Uma das desvantagens do *focus group* prende-se com o papel do moderador na criação dos dados e do impacto do próprio grupo nos dados. Por exemplo, em relação ao primeiro aspeto, estilos mais diretivos de moderação poderão influenciar a capacidade de o grupo adquirir a sua própria dinâmica enquanto em relação ao segundo se pode assistir a um efeito de “polarização” após certa discussão do grupo (Morgan, 1996).

Outra das desvantagens está relacionada com o facto de os participantes tenderem a racionalizar as suas respostas, embora este aspeto se aplique a todos os métodos de investigação que se baseiam em perguntas e respostas (Krueger & Casey, 2009), bem como com a possibilidade de alguns tópicos não serem aceitáveis para discussão entre algumas categorias de participantes, sobretudo temas considerados “sensíveis”, devido à interação do grupo requerer auto-relevação mútua (Morgan, 1996, 1997), ainda que a evidência empírica sobre este assunto seja rara. A este propósito, o trabalho de Wutich *et al.* (2010) sobre a comparação do *focus group* com questionários em formato de auto-relato evidenciou que na abordagem de tópicos considerados “muito sensíveis” havia a tendência para uma maior participação no *focus group*, mas somente em situações onde era percebido que havia a oportunidade de troca de informação relevante ou que o fornecimento de informação poderia ajudar realmente a resolver um problema; quando era percebido que uma maior participação poderia conduzir a situações de estigmatização, a participação no questionário tendia a ser maior do que no *focus group*.

Na realização do *focus group* tivemos em conta o rigor científico que é exigido (Kidd & Parshall, 2000) evitando a manipulação dos resultados ou dos inquiridos (Barbour & Kitzinger, 1998). Como tal, importa rever, de forma resumida, algumas das etapas mais importantes para a concretização desta técnica com sucesso.

Partindo da literatura consultada, em especial Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001), Estrela (1994), Morgan (1998), Krueger (1993), Krueger e Casey (2009) e Oliveira e Freitas (2006), agrupámos as várias decisões e tarefas subjacentes à implementação de um processo de *focus group* em cinco etapas: a primeira corresponde ao seu planeamento no qual deverá ser elaborado um guião; a segunda compreende a sua preparação, na qual deverão ser considerados pelo menos dois tipos de questões: o recrutamento dos participantes e as condições logísticas de realização dos grupos como a escolha do local; a terceira consiste na moderação das discussões e na sua transcrição; a quarta envolve a análise e o tratamento dos dados; e, por fim, a quinta etapa, corresponde à elaboração do relatório e à divulgação dos resultados.

#### *Planeamento do focus group*

Seguindo as indicações dos autores antes referidos, elaborámos um *Guião* (Apêndice I), contendo uma lista com sugestão de questões e de tópicos de discussão. Na elaboração

das questões do guião seguimos a tipologia de questões sugeridas por Krueger e Casey (2002) que nos alertaram para alguns aspetos a ter em conta, nomeadamente fazer questões do mais geral para o mais específico; evitar fazer questões cuja resposta pudesse ser sim ou não; utilizar questões que envolvessem os participantes na discussão e que os levassem a pensar numa experiência passada e não no futuro; utilizar vários tipos de questões (questões abertas, questões introdutórias, questões-chave, questões-resumo, questões finais).

Convém ressaltar que a lista de questões não foi utilizada como se fosse uma lista de perguntas, típica de entrevistas individuais. Serviu apenas como guia de orientação para a moderadora (Beyea & Nicoll, 2000), permitindo aos participantes gerar as suas próprias perguntas, quadros e conceitos com o seu vocabulário (Barbour & Kitzinger, 1998).

No Quadro 13, apresenta-se um resumo do conteúdo do *Guião da Entrevista em focus group* que se encontra no Apêndice I.

Quadro 13

*Resumo do Guião da Entrevista, em Focus Group, a Professores*

Blocos Temáticos	Objetivos específicos dos blocos temáticos
Utilidade da avaliação do desempenho docente	Conhecer as perspetivas dos/as entrevistados/as sobre a utilidade da avaliação do desempenho docente (finalidades e propósitos específicos da avaliação de desempenho)
Sistema de avaliação do desempenho docente em vigor em 2009-2011	Conhecer as perspetivas dos/as entrevistados/as sobre o sistema em que foram avaliadores/avaliados (aspetos positivos, limitações, dificuldades, melhorias possíveis)
Referentes para a avaliação do desempenho docente	Conhecer a opinião dos/as entrevistados/as quanto ao que foram e ao que devem ser os referentes para avaliar o desempenho docente (padrões de desempenho em vigor)
Processo vivido e perspetivas de mudança	Conhecer a perspetiva dos/as entrevistados/as sobre os aspetos positivos e negativos do processo de avaliação do desempenho docente por eles vivido (descrição da experiência vivida e refletida; desenho da experiência ideal)
Efeitos da avaliação do desempenho docente	Conhecer a perspetiva dos/as entrevistados/as quanto aos efeitos da avaliação do desempenho docente (efeitos desejáveis; relação da avaliação com a supervisão)
Apreciação global	Obter uma opinião (aberta) de síntese sobre a avaliação do desempenho docente (aspetos positivos, constrangimentos, recomendações de melhoria)

### *Fase de preparação*

Escolhemos a escola onde iríamos recrutar os participantes *do focus group*. Por razões de ordem logística optámos por uma escola de Évora. Após contacto e apresentação do projeto ao diretor da referida escola o mesmo autorizou, prontamente, a sua realização. De seguida, tivemos oportunidade de preparar uma sala adequada que organizámos de modo a facilitar o contacto visual entre todos os participantes.

### *Características desejadas dos participantes*

De acordo com os objetivos da investigação, optou-se por um grupo de oito professores (avaliados e avaliadores) que tivessem desempenhado diferentes funções no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente, no ciclo de avaliação 2009-2011. A seleção da população de circunstância foi intencional, optando-se por participantes que à partida se previa que iriam gerar discussões o mais produtivas possível (Morgan, 1997, 1998). Participaram na entrevista os seguintes professores: um docente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho; um docente coordenador de departamento; uma docente relatora, com observação de aulas; uma docente relatora, sem observação de aulas; uma docente do quadro, avaliada, com observação de aulas; uma docente do quadro, avaliada, sem observação de aulas; uma docente contratada; uma docente avaliada em período probatório.

No primeiro contacto individual estabelecido com cada um/a dos/as docentes, os/as mesmos/as foram informados/as, em linhas gerais, sobre o tema, objetivos e procedimentos do trabalho de investigação que se pretendia realizar e sobre a finalidade da entrevista. Os/as professores/as demonstraram desde logo bastante recetividade, denotando ânimo por terem sido selecionados/as para participar na entrevista.

### *Realização da entrevista*

A entrevista foi realizada no espaço da escola selecionada e a sua condução obedeceu ao guião já referido, tendo eu própria feito o papel de moderadora propondo questões e dando ou suscitando a palavra.

Com prévia autorização dos participantes, procedemos à gravação da sessão em áudio, para aumentar a eficácia deste processo tivemos o apoio de duas estudantes do curso de



formação de professores que apoiaram a parte logística e foram responsáveis pelas anotações dos comportamentos verbais e não-verbais dos participantes.

Inicialmente, estava prevista a realização do *focus group* numa única sessão com a duração de cerca de 1h40 min. Porém, no final do tempo previsto para a realização da sessão, não tinham ainda sido abordadas todas as questões e tópicos de discussão contemplados no guião, pelo que todos os participantes, de sua própria iniciativa, se disponibilizaram a participar numa outra sessão, a qual ficou desde logo agendada. Esta sessão teve a duração de cerca de 1h50 min. O ambiente que se gerou foi muito bom e criou um clima de colaboração ativa por parte dos participantes.

#### *Análise e tratamento dos dados*

Seguidamente, passou-se à transcrição do material gravado (Apêndice II) que, segundo Bloor *et al.* (2001), impede a perda de informação importante e evita que a análise seja seletiva e superficial.

O processo de transcrição foi complexo e muito moroso. Procurámos salvaguardar sempre o sentido fiel do discurso dos entrevistados e contámos com a colaboração dos/as entrevistados/as, a quem foi facultado o protocolo da entrevista, de acordo com o previamente estabelecido aquando da legitimação da mesma.

O *focus group* revelou-se um método muito eficaz para recolha de dados com vista à construção do questionário. Proporcionou uma grande riqueza e variedade de dados pela troca de experiências, pela reflexão e pelo *insigth* promovidos pela dinâmica e sinergia do grupo, o que fez surgir novas questões e novos temas que originaram outros itens para o questionário e, também, permitiu reforçar os que já estavam previstos pela via da investigação teórica e documental.

De acordo com as regras que antes descrevemos, elaborámos uma primeira versão do questionário, que designámos de *questionário preliminar* (Apêndice IV).

### **2.1.2. Estudo piloto.**

A realização de um estudo-piloto permite ao investigador testar e aperfeiçoar o questionário elaborado, de modo a assegurar a sua aplicabilidade e a verificar a

probabilidade que este tem de corresponder aos objetivos previamente definidos, dando origem ao instrumento final de recolha de dados. Foi nesse sentido que, após a elaboração do questionário preliminar, decidimos efetuar um estudo-piloto.

### ***2.1.2.1. Validação do questionário.***

Não obstante as preocupações antes referidas, com vista a aumentar a validade de conteúdo e a fiabilidade do instrumento, visando uma rigorosa recolha de dados, seguimos um conjunto de regras indicadas por vários autores (Coutinho, 2014; Ferreira, 2007; Foddy, 2002; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill & Hill, 2009; Moreira, 2004), de modo a cumprirmos todos os requisitos de qualidade metodológica e técnica do questionário.

A validade e a fiabilidade são dois conceitos que surgem sempre associados a qualquer ato de medir. O primeiro cuidado a ter ao desenvolver um instrumento de investigação e ao usá-lo é demonstrar que não só os seus resultados são fiáveis, como também a interpretação que deles fazemos é válida.

O conceito de validade é encontrado na literatura sob as mais variadas formas (Pasquali, 2007). No entanto, no contexto da nossa investigação não nos parece oportuno apresentar um sem número de definições acerca do conceito. Parece-nos, contudo, importante apresentar algumas definições que nos pareceram poder sustentar o nosso entendimento em relação ao conceito de validade, embora estejamos convictas que tais definições poderão ter tantos seguidores como opositores.

Messick (1989) define o conceito de validade da seguinte forma “validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment” (p. 13).

Para Gipps (1994) a validade diz respeito ao grau de precisão do instrumento de medida face ao que se propõe medir.

A análise da literatura conduziu-nos, também, a considerar o entendimento que a *American Educational Research Association* (AERA), a *American Psychological*

---

*Association* (APA) e a *National Council on Measurement in Education* (NCME) apresentaram em 1999. De acordo com os referidos *standards* a validade é definida do seguinte modo: “validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests” (AERA, APA, NCME, 1999, p. 9).

Já a fiabilidade diz respeito à consistência do instrumento de medida no sentido de produzir os mesmos resultados quando é repetidamente aplicado aos mesmos sujeitos ou objetos (Gipps, 1994; Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Uma medida pode ser muito fiável (precisa) mas não ser válida. A fiabilidade não pressupõe a validade, mas a validade requer a existência de fiabilidade, isto é, se uma medida não é fiável ela não pode ser considerada válida, mesmo que tenha sido obtida com um instrumento válido (Wright, 2008). Os conceitos de fiabilidade e validade estão relacionados, mas nem tudo o que apresenta validade tem fiabilidade, contudo quando se verifica a existência de validade está implícita a fiabilidade (Sampieri *et al.*, 2006).

Estes dois conceitos não podem, assim, ser ignorados quando se utilizam instrumentos de investigação para recolha de informações. Como salienta Gipps (1994), a fiabilidade do instrumento não pode ser separada da sua validade.

O instrumento de recolha de dados deve, além de poder fornecer dados suficientemente consistentes para poderem ser utilizados em investigação, ser efetivamente capaz de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar (Cunha, 2007).

Procurando aumentar a validade de conteúdo e a fiabilidade do instrumento, particularmente no que se referia a aspetos relacionados com a sua consistência interna, com a validade de conteúdo e, ainda, com a sua funcionalidade, decidimos cumprir todos os requisitos de qualidade metodológica e técnica do questionário (Figura 9).

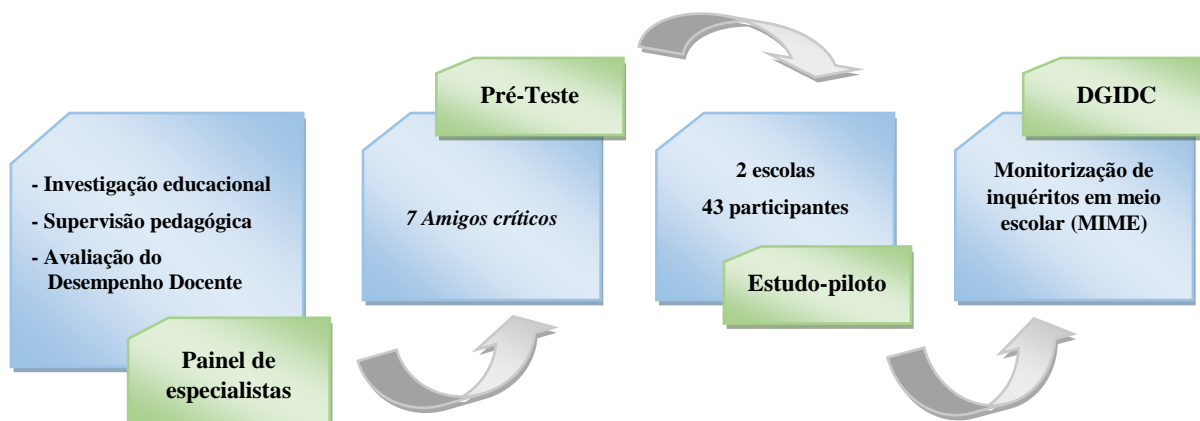


Figura 9. Etapas de validação do questionário.

Após a elaboração da primeira versão deve submeter-se o questionário à análise e à crítica de outras pessoas peritas na arte de construir questionários e capazes de detetar os erros técnicos e gramaticais (Fortin, 1999). Pondo em prática estas orientações, submeteu-se o questionário preliminar à análise e avaliação de um *Painel de Especialistas*, constituído por cinco especialistas doutorados que trabalhavam em áreas de investigação que se apropriavam à aferição da versão preliminar. Com o objetivo de sistematizar a análise e avaliação da primeira versão do questionário de investigação por parte do *Painel de Especialistas*, elaborámos o *Guião* incluído no Apêndice VI, no qual se destaca a apresentação de quatro questões orientadoras da análise e um espaço destinado a registo de sugestões complementares e apreciação crítica global.

O *Painel de Especialistas* deu uma importante contribuição no sentido de aperfeiçoar o instrumento, nomeadamente no que diz respeito à semântica e à formulação das questões, bem como à sua operacionalidade temporal. Surgiram, também, as seguintes recomendações: verificação da coerência nas instruções das questões; reformulação de algumas questões e itens, bem como reformulação das partes que constituíam o questionário. Em consequência reformulou-se a matriz (Apêndice VII) e elaborou-se a segunda versão do questionário de investigação (Apêndice VIII).

A revisão de questionários de investigação por peritos é muito utilizada como fonte de validação desses instrumentos de investigação, dado apresentar várias vantagens: tem uma constatada eficácia, processa-se com certa celeridade e não envolve excessivos custos económicos. Contudo, também se reveste de certas desvantagens, nomeadamente o facto de alguns dos problemas identificados pelos especialistas não serem importantes, embora este inconveniente não seja problemático para o investigador, pois

este poderá considerá-los ou negligenciá-los (Fortin, 1999; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill & Hill, 2009). Existem, no entanto, inconvenientes que não devem ser descurados: “Although expert reviews suggested some reasons for problems, they failed to provide any idea of perspective of interviewers or respondents” (*European Commission*, 2005, p. 90).

Por esta razão e, tendo em conta o que referem Biemer e Lyberg (2003) “it is quite common practice for researchers developing survey questionnaires to seek the opinions of their colleagues on issues of questionnaire design” (p. 262), após introduzidas as sugestões do referido *Painel de Especialistas*, considerámos oportuno solicitar a colaboração de sete amigos críticos<sup>178</sup>/colegas docentes<sup>179</sup>, quatro dos quais mestres em educação (cujas áreas de investigação são a avaliação em educação e a supervisão pedagógica). Esta segunda abordagem teve como objetivo diagnosticar, com base nas opiniões de colegas, outras possíveis insuficiências na conceção do questionário.

O contacto com os colegas foi presencial e individual, tendo-lhe sido apresentado o trabalho de investigação, bem como o objetivo do pedido de colaboração (Apêndice IX). No decorrer deste contacto solicitámos aos colegas que se pronunciassem exaustivamente sobre as dificuldades sentidas ao responderem ao questionário, bem como sobre a sua extensão, a pertinência e a abrangência das questões apresentadas, os enunciados das questões e dos itens e o tempo previsto para o seu preenchimento. Em resultado dessa apreciação efetuaram-se alterações estruturais no questionário, nomeadamente em termos de adequação em número e concisão dos itens.

### ***2.1.2.2. Aplicação do questionário preliminar.***

Quando a formulação de todas as questões do questionário e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador. A versão preliminar do questionário deverá ser previamente testada junto de um grupo de

---

<sup>178</sup> De acordo com Day (2010), um amigo crítico tem como função “proporcionar apoio e desafio numa relação de confiança” (p.155).

<sup>179</sup> A participação destes colegas nesta etapa invalidou necessariamente a sua participação entre os futuros inquiridos no decorrer da aplicação do questionário na versão definitiva.

respondentes com características semelhantes às da população a que se refere a investigação, devendo estes respondentes ser diferentes dos que virão a fazer parte do estudo, critério que contribui para aumentar a fiabilidade da validação do instrumento (Bell, 2004; Hill & Hill, 2009; Lakatos & Marconi, 2003; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Dando cumprimento às orientações anteriores, para o desenvolvimento do estudo-piloto, seleccionámos participantes de duas escolas de zonas diferentes daquela sobre a qual iria incidir o estudo. Após o contacto com os órgãos de gestão de cada um dos estabelecimentos de ensino (Apêndice X), submetemos o instrumento ao estudo-piloto preconizado, no sentido de o testar e afinar. Foram distribuídos, para aplicação, trinta questionários em cada escola, num total de sessenta questionários, destes foram devolvidos quarenta e três questionários, devidamente preenchidos. A todos os participantes foi solicitado que se pronunciassem sobre a relevância, clareza e compreensão das questões e dos itens, assim como sobre a escala das respostas.

Para que as percepções ficassem fidedignamente registadas, elaborou-se um *Guião* (Apêndice XI), no qual se destaca a apresentação de algumas questões orientadoras da análise, visando o registo das opiniões sobre questões ou itens deficientemente formuladas(os), questões ou itens a introduzir ou a suprimir, tipo de respostas previsível, ambiguidades, clareza, pertinência e abrangência das questões apresentadas, dimensões omissas, bem como sobre a apresentação formal e a dimensão do questionário e, ainda, um espaço destinado a registo de sugestões complementares, dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento do questionário.

Os professores que colaboraram no estudo-piloto manifestaram grande disponibilidade e sentido de responsabilidade para a tarefa, a ponto de alguns terem mesmo testemunhado que decidiram dedicar mais tempo do que seria normal à resposta às questões, a fim de, com isso, poderem fornecer *feedback* mais consistente e mais experienciado à investigadora, algo que está em total sintonia com os objetivos do estudo-piloto.

O estudo-piloto concedeu contributos acrescidos, fornecendo “informação relevante para a investigação principal” (Hill & Hill, 2009, p. 69). Em primeiro lugar, permitiu detetar algumas insuficiências, inconsistências, eliminar ambiguidades e a existência de questões e itens supérfluas(os) ou em número excessivo, o que possibilitou aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados. Em segundo lugar, o estudo-piloto possibilitou uma

antevisão das respostas às questões e respetivos itens e do seu poder discriminatório, servindo para *testar* o questionário.

Com base nos dados assim obtidos, procedemos aos ajustamentos julgados pertinentes, sobretudo no que teve que ver com aspetos relativos à posição e à reformulação das questões e dos itens. Como resultado dos comentários e das sugestões de alteração, elaborámos uma nova matriz do questionário (Quadro 14).

Quadro 14

*Matriz do Questionário Reformulada*

Dimensões	Componentes	Indicadores das Componentes	Nº dos Itens/Questões	Tipo de respostas	Nº de itens/Questões		
<b>PARTE I</b> <b>Dados Biográficos</b>	Vertente pessoal	Recolher informação biográfica – Sexo	1.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação biográfica – Idade	2.	Resposta aberta quantitativa	1		
	Vertente profissional	Recolher informação profissional - Tempo de serviço (em anos)	3.	Resposta aberta quantitativa	1		
		Recolher informação profissional - Escola onde trabalha atualmente	4.	Resposta aberta quantitativa	1		
		Recolher informação profissional - Escola onde trabalha atualmente Recolher informação profissional - Grupo de recrutamento a que pertence	5.	Resposta aberta quantitativa	1		
		Recolher informação profissional - Habilitações académicas	6.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Situação Profissional	7.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Nível ou níveis de ensino que leciona	8.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Avaliado com/sem observação de aulas	9.1.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Com/sem funções de avaliador	9.2.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Avaliador com/sem observação de aulas	9.3.	Resposta fechada qualitativa	1		
		Recolher informação profissional - Cargos desempenhados/Categoria de avaliador	9.4.	Resposta fechada qualitativa	1		
		<b>PARTE II</b> <b>Perspetivas sobre a</b>	<b>Avaliação do Desempenho Docente</b>				
			<b>1. Aspetos Gerais</b>				<b>73</b>
<b>Pertinência do Processo de Avaliação</b>	Identificar a pertinência do processo de avaliação		1.14., 1.38.	Escala de <i>Likert</i>	<b>2</b>		

<b>Avaliação do Desempenho Docente</b>	<b>Princípios Orientadores do Processo de Avaliação</b>				<b>19</b>
	Objetivos	Apontar objetivos da avaliação	1.1., 1.4., 1.17., 1.18., 1.19., 1.32., 1.33., 1.46., 1.60., 1.61.	Escala de <i>Likert</i>	10
	Funções	Definir funções da avaliação	1.3., 1.47., 1.51., 1.67.	Escala de <i>Likert</i>	4
	Dimensões	Definir as dimensões da avaliação	1.5., 1.20., 1.34.	Escala de <i>Likert</i>	3
	Parâmetros Nacionais de Avaliação	Especificar a utilidade dos parâmetros nacionais da avaliação	1.48., 1.62.	Escala de <i>Likert</i>	2
	<b>Critérios e instrumentos a considerar na avaliação</b>	Identificar os critérios e instrumentos a considerar na avaliação	1.6., 1.8., 1.21., 1.22., 1.23., 1.30., 1.35., 1.36., 1.39., 1.40., 1.50., 1.52., 1.53.	Escala de <i>Likert</i>	<b>13</b>
	<b>Avaliadores envolvidos na avaliação</b>				<b>15</b>
	Tipos de avaliador	Identificar os tipos de avaliadores	1.9., 1.26., 1.37., 1.45., 1.49., 1.68.	Escala de <i>Likert</i>	<b>6</b>
	Perfil dos avaliadores	Definir o perfil dos avaliadores; Determinar as condições necessárias para se ser avaliador			<b>9</b>
	• Qualificação certificada		1.11.	Escala de <i>Likert</i>	1
	• Experiência profissional		1.66.	Escala de <i>Likert</i>	1
	• Conhecimentos profissionais		1.24., 1.25., 1.29.	Escala de <i>Likert</i>	3
	• Competências profissionais		1.59., 1.64., 1.65., 1.69.	Escala de <i>Likert</i>	4
	<b>Procedimento de Avaliação do Desempenho</b>				<b>2</b>
	Observação de Aulas	Determinar o uso da observação de aulas	1.12.	Escala de <i>Likert</i>	<b>1</b>
	Relatório de Autoavaliação	Determinar o uso do relatório de autoavaliação	1.54.	Escala de <i>Likert</i>	<b>1</b>
	<b>Efeitos do Processo de Avaliação</b>	Definir os efeitos da avaliação	1.2., 1.7., 1.10., 1.13., 1.15., 1.16., 1.27., 1.28., 1.31., 1.41., 1.42., 1.43., 1.44., 1.55., 1.56., 1.57., 1.58., 1.63., 1.70., 1.71., 1.72., 1.73.	Escala de <i>Likert</i>	<b>22</b>
	<b>2. O caso Específico da Observação de Aulas</b>				<b>16</b>
	<b>Avaliadores</b>	Identificar os tipos de avaliadores envolvidos na observação de aulas	2.1., 2.4., 2.7., 2.11., 2.13., 2.15.	Escala de <i>Likert</i>	6
	<b>Obrigatoriedade</b>	Determinar obrigatoriedade da observação de aulas	2.2., 2.5., 2.8., 2.10., 2.12.	Escala de <i>Likert</i>	5
<b>Período de tempo/momentos</b>	Determinar o período de tempo/momentos da observação de aulas	2.3., 2.6., 2.9., 2.14.	Escala de <i>Likert</i>	4	
<b>Importância da observação de aulas enquanto estratégia supervisiva</b>	Determinar a importância da observação de aulas enquanto estratégia supervisiva	2.16.	Escala de <i>Likert</i>	1	



<b>PARTE III</b> Perspetivas sobre Qualidades de um Bom Professor	<b>Qualidades de um Bom Professor</b>	Identificar as qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor	1. (1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11.)	Ordenação	<b>1</b>
<b>PARTE IV</b> Apreciação Global	<b>Apreciação Global</b>				<b>3</b>
	<b>Aspetos mais positivos/Aspetos menos positivos</b>	Identificar os aspetos mais e menos positivos da avaliação	1.	Resposta aberta	<b>1</b>
	<b>Imprescindibilidade/Inutilidade</b>	Determinar a imprescindibilidade/inutilidade da avaliação	2.	Resposta aberta	<b>1</b>
	<b>Comentários</b>	Identificar aspetos relevantes relativos à avaliação do desempenho docente que não tenham sido abordados ao longo do questionário	3.	Resposta aberta	<b>1</b>

Com base nesta matriz, procedeu-se à reformulação do questionário preliminar (segunda versão), elaborando-se a versão definitiva.

### 2.1.3. Questionário definitivo.

#### 2.1.3.1. *Elaboração do questionário definitivo.*

Dado que a dimensão do questionário se apresentava inicialmente muito longa, foi, em consequência, reduzido o número de questões e de itens, tendo-se eliminado os que surgiam como laterais ao tema em estudo ou que de alguma forma se repetiam. De acordo com os comentários e sugestões de alteração, modificaram-se e explicitaram-se também alguns itens (Lakatos & Marconi, 2003).

Para Ghiglione e Matalon (2001), no tipo de questões com a forma de questões fechadas é facultado ao respondente, com a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, dentro das quais terá de selecionar a que melhor pensa corresponder e adaptar-se à sua situação. No nosso caso, esta situação era precavida através da instrução “assinalando com um X a opção que melhor pensa corresponder à sua percepção”.

Os tipos de respostas utilizadas foram, tal como se encontra explicitado na matriz:

- Na Parte I – respostas fechadas qualitativas escolhidas pelo inquirido a partir de um conjunto de respostas alternativas (questões 1, 6, 7, 8, 9) e respostas quantitativas apresentadas em número pelo inquirido (questões 2, 3, 4 e 5).
- Na Parte II – respostas fechadas qualitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas.
- Na Parte III – respostas fechadas qualitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas, em que o inquirido tinha que hierarquizá-las de acordo com o grau de importância relativa que lhe atribuía, tendo para o efeito, que associar números de 1 a 6 (1 para a primeira prioridade e assim sucessivamente, até 6 para a última prioridade).
- Na Parte IV – respostas de tipologia aberta (questões 1, 2 e 3).

Em termos de precisão, podem considerar-se, por ordem hierarquizada quatro tipos de escalas de medida: *nominais*, *ordinais*, *intervalares* e *proporcionais*, estas últimas já em número bastante reduzido na Psicologia e na Educação (Almeida & Freire, 2008). No caso desta investigação, as escalas à partida utilizadas foram as duas primeiras, gerando estas dados de natureza nominal ou ordinal.

Na maior parte das questões de resposta fechada, optámos por uma única escala, do tipo *Likert*<sup>180</sup>, para dar resposta a cada uma das afirmações (Foddy, 2002), codificadas, neste caso, com quatro intervalos. A razão da nossa opção prendeu-se com o referido por Neto (1998), evitando-se, deste modo, o refúgio através da aplicação de uma escala codificada apenas por quatro intervalos. Quer optemos por incluir no questionário um número par ou ímpar de intervalos para responder a cada uma das afirmações, teremos sempre que assumir que existem limitações associadas a esta escolha.

---

<sup>180</sup> Esta técnica inclui uma lista de afirmações em relação às quais se solicita aos questionados que, com base numa escala gradativa e hierarquizada, formulem para cada uma das afirmações uma opinião ou um julgamento. Têm sido utilizadas escalas com distintos intervalos, em número par ou em número ímpar. Alguns autores consideram vantajosa a utilização de um número par de intervalos, visto retirar a possibilidade de o questionado se refugiar, sistematicamente, numa categoria neutra que corresponde ao ponto médio da escala (Neto, 1998).

De modo a possibilitar a recolha de informações que permitissem complementar ou contextualizar as opiniões dos respondentes (Fortin, 1999; Hill & Hill, 2009) optámos também por incluir na Parte IV do questionário questões de resposta de tipologia aberta.

Passamos, de seguida, a apresentar e a descrever cada uma das partes que compõem a versão definitiva do questionário de investigação (Apêndice XIV).

A Parte I refere-se aos *Dados Biográficos* dos respondentes. Inclui 12 questões para recolha de dados pessoais e profissionais dos questionados. As questões de 1 a 8 foram adaptadas a partir do inquérito internacional da OCDE – *TALIS* e de outros questionários afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Araújo (2011) e Guerreiro (2011). No que diz respeito à questão 3. *Tempo de serviço em anos*, optámos por estabelecer os intervalos (1-3, 4-6, 7-25, 26-35 e mais de 35), tomando por referência os intervalos relativos aos anos de carreira indicados por Huberman (2000), de modo a podermos estabelecer uma relação entre os mesmos, as fases/temas da carreira identificadas(os) pelo mesmo autor e as respostas dos questionados.

Para além das questões de 1 a 8, considerando a questão de partida, bem como os objetivos da investigação, apresentados no capítulo de introdução da presente tese, entendemos que deveríamos incluir, na Parte I do questionário, também um conjunto de quatro questões relativas à “Intervenção no processo de avaliação do desempenho docente nos últimos seis anos letivos, incluindo o ano 2012//2013”, em que duas das questões (9.1. e 9.2.) eram destinadas a todos os professores avaliados, independentemente de terem sido também avaliadores, e duas das questões (9.3. e 9.4.) se destinavam apenas a professores que tivessem sido avaliadores, nomeadamente diretores, membros da comissão especializada de avaliação/comissão de coordenação da avaliação do desempenho/secção de avaliação do desempenho docente, coordenadores dos departamentos curriculares, avaliadores internos, avaliadores externos e professores relatores. A questão 9.1. destinava-se a identificar se o professor questionado, enquanto avaliado, teve aulas observadas. A questão 9.2. tinha a finalidade de verificar se o questionado desempenhava ou já tinha desempenhado funções de avaliador. A questão 9.3. inquiria os professores avaliadores sobre se tinham ou não procedido à observação de aulas. A questão 9.4. inquiria os professores não só sobre os cargos específicos desempenhados, como também, tendo por referência os mesmos cargos, a categoria de avaliador na qual pretendiam responder ao questionário. Este é um dado importante do

nosso questionário, na medida em que nos permitiria identificar os cargos específicos desempenhados na escola, nas estruturas intermédias, nos órgãos de gestão, assim como a categoria de avaliador em que pretendiam responder ao questionário e analisar a relação entre estes e o entendimento do processo de avaliação do desempenho docente.

A Parte II diz respeito às *Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente*, visava caracterizar as perceções de professores acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer e não propriamente recolher o seu posicionamento crítico relativamente ao normativo vigente. Desse modo, pedíamos aos questionados que se posicionassem relativamente a cada um dos itens e nos dissessem qual o seu grau de concordância face à afirmação que lhe estava associada, tentando abstrair-se do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor.

É constituída por uma única questão, de resposta alternativa, baseada na técnica das *Escalas de Likert*. A questão engloba dois pontos (1. Aspectos Gerais e 2. O Caso Específico da Observação de Aulas) e tem as seguintes características:

1. Aspectos Gerais – Inclui setenta e três itens, que visavam conhecer as perceções dos questionados relativamente a aspetos gerais da avaliação do desempenho docente. Dos setenta e três itens,

- Dois itens são relativos à *Pertinência do Processo de Avaliação* (itens 1.14., 1.38.). Introduzimos estes itens com base na entrevista em *focus group*, em anotações e reflexões registadas no diário de investigação, em conversas informais e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Araújo (2011).
- Dezanove itens referem-se aos *Princípios Orientadores do Processo de Avaliação*, nomeadamente:
  - Objetivos (itens 1.1., 1.4., 1.17., 1.18., 1.19., 1.32., 1.33., 1.46., 1.60., 1.61.). Para a construção destes itens, baseámo-nos no disposto no artigo 40.º, números 2 e 3, do Estatuto da Carreira Docente, republicado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Guerreiro (2011).
  - Funções (itens 1.3., 1.47., 1.51., 1.67.). Estes itens foram formulados com base em leituras efetuadas referentes às funções da avaliação,

nomeadamente Flores (2009) e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Ferreira (2006).

- Dimensões (itens 1.5., 1.20., 1.34.). A construção destes itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 4.º) que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Parâmetros Nacionais de Avaliação (itens 1.48., 1.62.). A formulação dos itens foi feita com base na entrevista em *focus group* e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Araújo (2011).
- Treze itens dizem respeito aos *Objetos de Incidência do Processo de Avaliação* (itens 1.6., 1.8., 1.21., 1.22., 1.23., 1.30., 1.35., 1.36., 1.39., 1.40., 1.50., 1.52., 1.53.). Estes itens surgiram da necessidade de saber as perspetivas dos questionados sobre quais deverão ser os Objetos de incidência do Processo de Avaliação. A sua construção teve por base a entrevista em *focus group*, as anotações e reflexões registadas no diário de investigação, conversas informais e instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Ferreira (2006), Guerreiro (2011) e Tarrinha (2010).
- Quinze itens são relativos aos *Avaliadores*:
  - Tipos de avaliador (itens 1.9., 1.26., 1.37., 1.45., 1.49., 1.68.). Estes itens foram formulados com base no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (artigos 12.º, 13.º e 14.º), no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigos 8.º, 10.º, 12.º e 13.º), na entrevista em *focus group*, em anotações e reflexões registadas no diário de investigação, em conversas informais e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Ferreira (2006) e Tarrinha (2010).
  - Perfil dos avaliadores – Qualificação certificada (item 1.11.), experiência profissional (item 1.66.), conhecimentos profissionais (itens 1.24., 1.25., 1.29.) e competências profissionais (itens 1.59., 1.64., 1.65., 1.69.). A construção dos itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 13.º, ponto 1), na entrevista em *focus group*, em anotações e reflexões registadas no diário de investigação, em conversas

informais e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Ferreira (2006) e Guerreiro (2011).

- Dois itens têm que ver com o *Procedimento de Avaliação do Desempenho*:
  - Observação de Aulas (item 1.12.). A sua construção teve como base a entrevista em *focus group*.
  - Relatório de Autoavaliação (item 1.54.). A formulação deste item foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 19.º, ponto 2).
- Vinte e dois itens referem-se aos *Efeitos do Processo de Avaliação* (itens 1.2., 1.7., 1.10., 1.13., 1.15., 1.16., 1.27., 1.28., 1.31., 1.41., 1.42., 1.43., 1.44., 1.55., 1.56., 1.57., 1.58., 1.63., 1.70., 1.71., 1.72., 1.73.). A formulação destes itens foi baseada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 3.º, ponto 1), em leituras efetuadas, nomeadamente Flores (2009) e Hunt (2009), na entrevista em *focus group*, em anotações e reflexões registadas no diário de investigação, em conversas informais e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Araújo (2011), Ferreira (2006), Guerreiro (2011) e Tarrinha (2010).

2. O Caso Específico da Observação de Aulas – Inclui dezasseis itens e destinava-se a averiguar a perceção dos questionados acerca da observação de aulas. Destes itens:

- Seis referem-se aos *Avaliadores* (itens 2.1., 2.4., 2.7., 2.11., 2.13., 2.15.). Para a construção dos itens recorreremos ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 13.º, ponto 1 e artigo 14.º), à entrevista em *focus group* e a instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de Ferreira (2006) e Tarrinha (2010).
- Cinco dizem respeito à *Obrigatoriedade da Observação de Aulas* (itens 2.2., 2.5., 2.8., 2.10., 2.12.). A formulação dos itens teve como base o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 18.º, ponto 2).
- Quatro itens estão relacionados com o *Período de Tempo/Momentos da Observação de Aulas* (itens 2.3., 2.6., 2.9., 2.14.). A sua construção teve como

base o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (artigo 18.º, pontos 4 e 5) e a entrevista em *focus group*.

- Um item refere-se à *Importância da Observação de Aulas, enquanto Estratégia Supervisiva* (item 2.16.) e destinava-se a saber se os professores questionados consideravam a observação de aulas como uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor. Este item foi elaborado com base na entrevista em *focus group*, em anotações e reflexões registadas no diário de investigação e em conversas informais.

A Parte III é relativa às *Perspetivas sobre Qualidades de um Bom Professor*, sendo composta por uma questão de ordenação, com a qual se pretendia que, de um conjunto de onze qualidades apresentadas, os questionados selecionassem seis e as hierarquizassem de acordo com o grau de importância relativa que lhes atribuíam. A Parte III e respetiva questão surgiu da necessidade de saber quais eram para os questionados as qualidades que caracterizam o perfil profissional de um bom professor, visando relacioná-las com a avaliação do desempenho docente enquanto promotora da qualidade docente e, consequentemente, da qualidade do ensino, da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos. A questão foi formulada com base em leituras efetuadas, nomeadamente Hunt (2009), no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro (Padrões de Desempenho Docente), na entrevista em *focus group* e em instrumentos afins já utilizados, nomeadamente os inseridos nos trabalhos de NetoVaz (2000) e de Tarrinha (2010).

A Parte IV tem que ver com uma *Apreciação Global*, sendo composta por três questões de resposta de tipologia aberta.

- Questão 1. Tinha por objetivo conhecer quais poderiam ser, na perspetiva dos questionados, os três aspetos mais positivos e os três aspetos menos positivos da existência de um processo formal e obrigatório de avaliação do desempenho docente, através da categorização dos indicadores da análise de conteúdo.
- Questão 2. Tinha por objetivo determinar, na perspetiva dos questionados, três razões, que justifiquem a imprescindibilidade ou a inutilidade da avaliação do

desempenho docente, através da categorização dos indicadores da análise de conteúdo.

- Questão 3. Permitia aos questionados acrescentar algum aspeto que não tivesse sido abordado ao longo do questionário ou fazer algum comentário que considerassem relevante.

### ***2.1.3.2. Análise e aprovação do questionário pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).***

Foi solicitada a análise e autorização do questionário à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (Anexos II e III), de acordo com as normas em vigor (Despacho n.º 15847/2007 publicado no Diário da República – 2.ª série – N.º 140 de 23 de julho). A sua aprovação foi concedida em dois de abril de 2013 (Anexo IV) com duas observações, que respeitámos:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei n.º 67/98. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados.

## **2.2. Aplicação do Questionário Definitivo e População de Inquiridos**

### **2.2.1. Aplicação do questionário.**

Após cumpridos os procedimentos formais, com a consequente autorização, foi dado início à aplicação dos questionários. O processo decorreu de abril a maio de 2013 e foi privilegiado o contacto direto com as escolas no momento da distribuição dos documentos, pelas razões que se seguem: o envolvimento dos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino na investigação, motivação adicional para promover o



envolvimento dos inquiridos no preenchimento do questionário, e a explicação dos procedimentos a adotar aquando da recolha do questionário. Esta estratégia revelou-se profícua visto que houve um retorno de 34% dos questionários, o que permitiu a continuidade da investigação.

### **2.2.2. População alvo e caracterização dos respondentes.**

De acordo com Clegg (1995), o termo população aplica-se a “qualquer conjunto de números, finito ou infinito, que se refira a objetos ou acontecimentos reais ou hipotéticos” (p. 77). Dada a abrangência desta definição, uma população pode referir-se não só a números relativos a seres humanos, mas também a quaisquer números que respeitem a um conjunto que partilhe determinada característica.

Tendo por objetivo investigar as perspetivas de professores sobre o processo de avaliação do desempenho docente, começámos por delimitar a população que pretendíamos estudar e, identificámos, à partida, como participantes nesta fase da investigação professores a exercer funções em escolas secundárias públicas que se encontrassem sob a alçada da Direção Regional do Alentejo (DREAAlentejo).

A razão substantiva que nos levou a tomar a decisão de recorrer a esta população-alvo justifica-se pelas seguintes razões:

- necessidade de restringir os participantes no estudo, de forma a tornar a investigação exequível e, ainda, por coincidir com a nossa área de trabalho e de residência;
- selecionámos os professores a exercer funções em escolas secundárias dado que estes são os níveis de ensino onde desenvolvemos a nossa atividade profissional;
- optámos por considerar como sujeitos da investigação apenas os professores a exercer funções em escolas públicas dado que as escolas privadas não cumprem exatamente os mesmos requisitos relativamente à avaliação do desempenho docente, ainda que tenham de respeitar uma legislação que partilha pontos comuns com aquela a que as escolas públicas estão sujeitas.

Para conhecer a população que pretendíamos estudar, consultámos o portal da Direção Regional de Educação do Alentejo (Anexo I). Após uma detalhada análise identificámos 25 escolas secundárias (Apêndice XV). Com vista a determinar quais as escolas secundárias que apenas lecionavam ensino secundário e quais as que lecionavam Ensino Secundário e 3.º Ciclo solicitámos a colaboração do Diretor da Escola Secundária Severim de Faria que prontamente solicitou esta informação à Direção Regional de Educação do Alentejo. Das 25 escolas, apenas 5 lecionavam só Ensino Secundário e as restantes 20 lecionavam Ensino Secundário e 3.º Ciclo. Através daquele portal obtivemos também os contactos dos estabelecimentos de ensino agrupados e não agrupados, ainda que apenas parcialmente atualizados.

Após identificados os estabelecimentos de ensino, contactámos os/as Diretores/Diretoras ou os/as Presidentes da Comissão Administrativa Provisória (CAP) de todas as escolas secundárias do Alentejo sob a alçada da Direção Regional do Alentejo (Distritos de Beja, Évora, Portalegre e Setúbal), primeiro por meio de uma carta via *e-mail* (Apêndice XVI), explicativa dos objetivos do estudo, solicitando autorização para aplicação do questionário assim como facultando a prova que o mesmo estava devidamente autorizado para ser aplicado em ambiente escolar e, ainda, solicitando a indicação do número de professores que se encontravam a exercer funções na escola, no ano letivo 2012/2013. Posteriormente, estabelecemos também um contacto telefónico para reforçarmos a nossa solicitação e para nos certificarmos que todos os *e-mails* tinham sido rececionados<sup>181</sup>. Todos os estabelecimentos de ensino quando contactados telefonicamente referiram de imediato que submeteriam o nosso pedido à consideração dos docentes em exercício nas respetivas escolas sob a sua responsabilidade. Alguns/algumas dos/as Diretores/as indicaram-nos também imediatamente o número de docentes a exercer funções na escola, outros enviaram posteriormente essa informação por correio eletrónico.

---

<sup>181</sup>Dado que o pedido de autorização para aplicação dos questionários coincidiu com a constituição dos Mega Agrupamentos. Houve mesmo casos em que foi solicitada autorização ao/à Diretor/a, que no momento estava em funções numa dada escola e uma semana após este pedido, esse/essa Diretor/a já não estava em funções nessa escola, tendo alguns passado de Diretores/as a Presidentes da CAP da mesma escola, outros/as passaram de Diretores/as a Presidentes da CAP de outra escola e outros Diretores/as deixaram mesmo o lugar, passando este a ser ocupado por um/a outro/a, neste caso, Presidente da CAP.

Foram envidados todos os esforços tendentes a se conseguir uma cobertura total a nível da população previamente selecionada, com vista a obter informação de todos os indivíduos dessa população. Apresentamos, no Quadro 15, por distrito, o número de escolas secundárias, bem como o número de professores que nelas exerciam funções.

Quadro 15

*População Alvo de Professores Inquiridos*

<b>Distritos</b>	<b>Número de Escolas Secundárias</b>	<b>Número de Professores</b>
Beja	7	489
Évora	8	687
Portalegre	5	426
Setúbal	5	321
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>1923</b>

Obtidas as autorizações e informações pertinentes, foi distribuída a versão final do questionário de investigação a todos os sujeitos da população.

No Quadro 16 apresentamos o número de questionários distribuídos, bem como a percentagem de retorno.

Quadro 16

*Questionários Distribuídos e Percentagem de Retorno*

<b>Número de Questionários Distribuídos</b>	<b>Número de Questionários Devolvidos Parcialmente Completados</b>	<b>Número de Questionários Devolvidos Totalmente Preenchidos</b>	<b>Percentagem de Retorno de Questionários Totalmente Preenchidos</b>
1923	39	653	34%

Os respondentes ao questionário foram 653 professores, cuja distribuição por distrito se apresenta no gráfico da Figura 10.

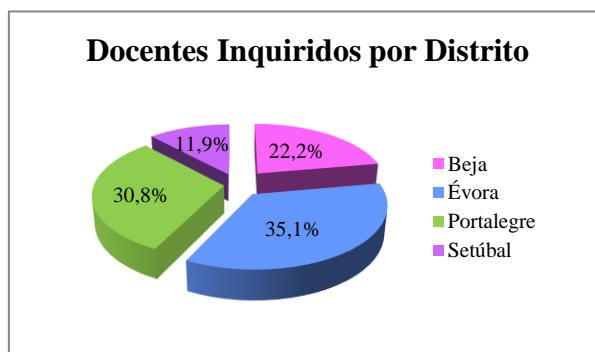


Figura 10. Distribuição dos respondentes por distrito.

O distrito de Évora foi o mais representado entre os respondentes ao questionário, colhendo cerca de um terço do total das respostas, seguindo-se-lhe o distrito de Portalegre e o distrito de Beja e, por último, o distrito de Setúbal.

Quanto à localidade, pela análise do gráfico da Figura 11, pode constatar-se que as cidades onde se verificou maior percentagem de respondentes foram Portalegre, Évora e Beja, seguindo-se-lhe Elvas, Ponte de Sôr e Reguengos de Monsaraz, constituindo mais de metade dos respondentes (58,8%).

Merece uma referência especial o caso da cidade de Portalegre que, apesar de o número de professores ser claramente inferior ao de Évora (426 para 687), apresentou uma maior taxa de devolução de questionários.

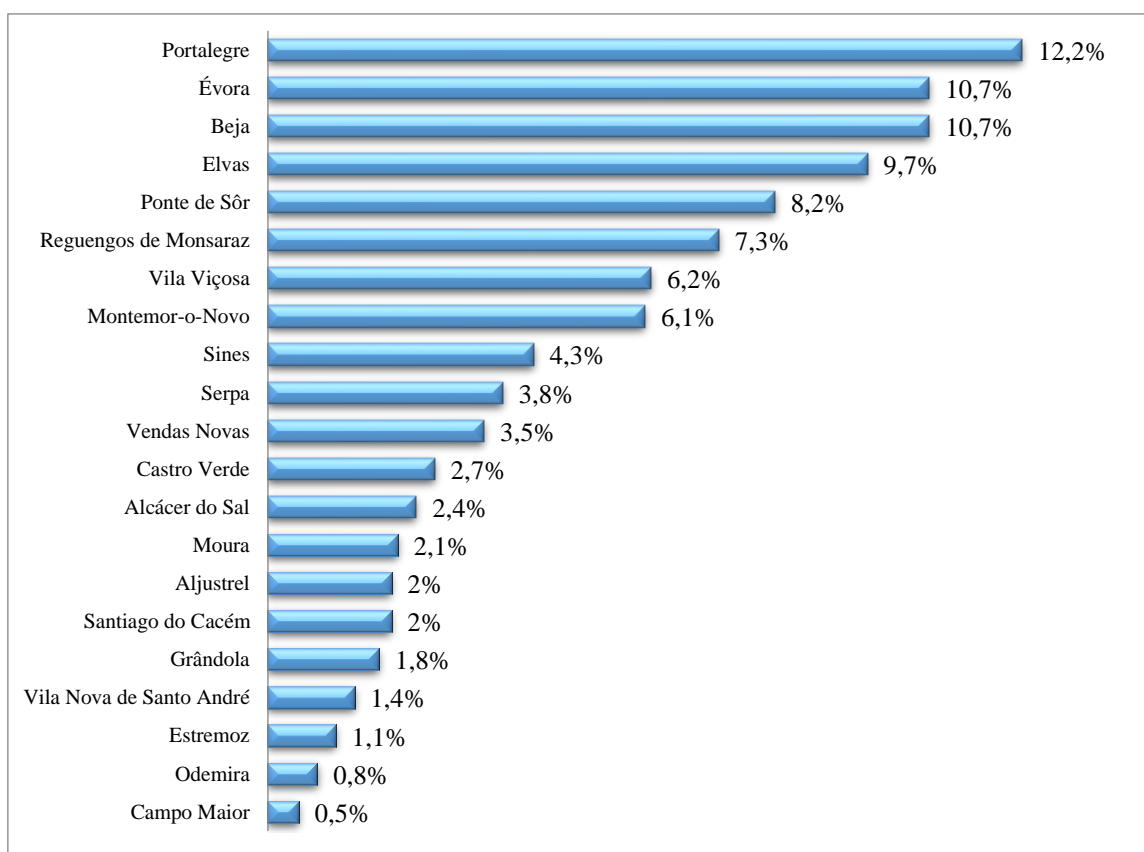


Figura 11. Distribuição dos respondentes por localidade.

### 2.2.2.1. *Ficha técnica do estudo.*

O erro amostral<sup>182</sup> calculado foi de 3,1%, para um nível de confiança de 95%, como consta na *Ficha Técnica do Estudo* que apresentamos no Quadro 17.

Quadro 17

*Ficha Técnica do Estudo*

<b>População</b>	1923
<b>Amostra</b>	653
<b>Nível de Confiança</b>	95%
<b>Erro Amostral</b>	3,1%

### 2.2.2.2. *Caracterização dos respondentes: análise descritiva das variáveis de caracterização.*

De acordo com os dados biográficos recolhidos nas respostas dadas aos questionários, efetuámos uma caracterização descritiva dos professores respondentes, em termos de frequências absolutas e relativas, para cada uma das variáveis consideradas. Em jeito de síntese, apresentamos nos gráficos representados nas figuras e nos quadros que se seguem as características dos respondentes.

#### *Caracterização dos respondentes por sexo*

Verificámos que dos 653 participantes no estudo 442 são do sexo feminino e 211 do sexo masculino, sendo a existência de uma maioria de sujeitos do sexo feminino traduzida por uma significativa percentagem de 67,7%, como é ilustrado pelo gráfico da Figura 12, o que confirma a feminização da profissão. Os dados mais recentes apontam para 71,3% de docentes do sexo feminino a lecionar no 3.º Ciclo e Ensino Secundário no Continente e 69,4% a lecionar no Alentejo (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015).

<sup>182</sup> O 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, 2008). Segundo Sydney Teylor (2009), o erro máximo amostral recomendado deve ser inferior ou igual a 10%.

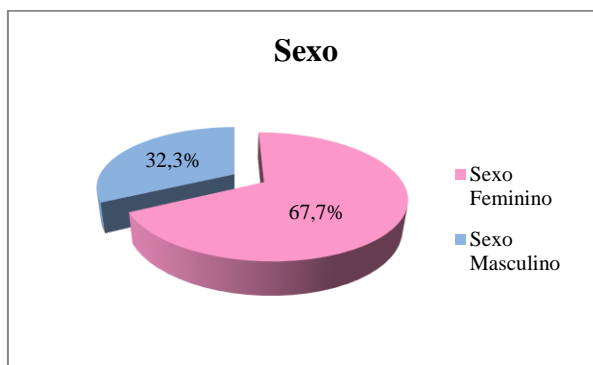


Figura 12. Distribuição dos respondentes por sexo.

### *Caracterização dos respondentes por idade*

No que respeita à idade, a análise do gráfico da Figura 13 mostra que mais de um quarto (27,3%) dos docentes pertencia à faixa etária de 31 a 40 anos. Constata-se ainda que muito mais de metade dos respondentes (68,3%) se insere nas faixas etárias entre os 41 e os 60 anos.

Os estudos sobre os ciclos de vida profissional (Huberman, 2000; Alves, 2001), embora possam não corresponder ao nosso tempo atual, permitem pensar que, nos dias de hoje, muitos dos docentes com mais de 40 anos nem sempre se encontram num “período de estabilização”, mas antes numa situação profissional precária, eventualmente desmotivados, e num período de instabilidade em termos pessoais e financeiros.

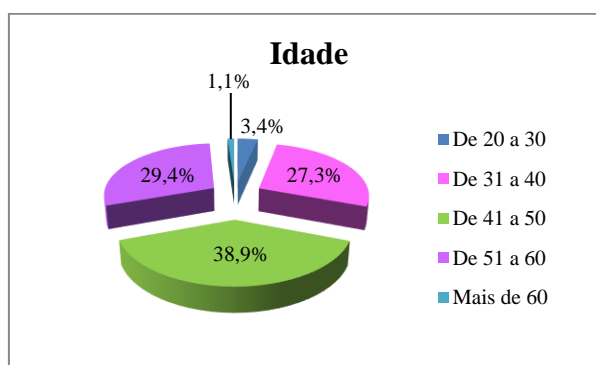


Figura 13. Distribuição dos respondentes por faixa etária.

### *Caracterização dos respondentes por tempo de serviço*

Quanto ao tempo de serviço, foi com base no trabalho de Huberman (2000) no âmbito do ciclo de vida profissional dos docentes<sup>183</sup> que entendemos agrupar em 5 classes os dados relativos ao tempo de serviço dos inquiridos. Esta nossa opção não deve, contudo, ser meramente interpretada como uma organização dos dados por classes com fins unicamente estatísticos, mas como uma mais-valia na breve análise que em seguida apresentamos para cada uma das classes/fases.

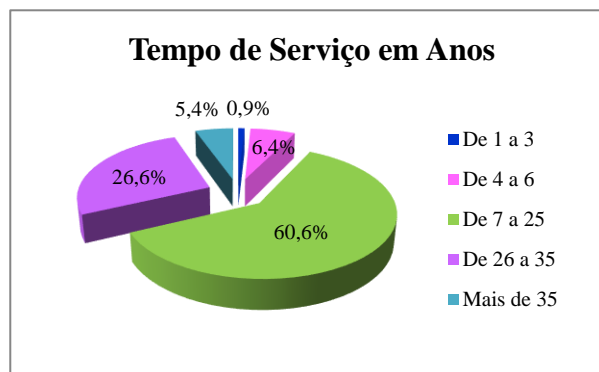


Figura 14. Distribuição dos respondentes por tempo de serviço.

Como é possível observar na Figura 14, somente 0,9% dos docentes inquiridos se encontravam na classe de 1 a 3 anos de carreira que corresponde à fase de “entrada/tateamento” onde as dificuldades de gestão e ensino se misturam com oscilações comportamentais dos professores para com os alunos. A fase de estabilização/consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos de carreira) integrou somente 6,4% dos inquiridos.

A grande maioria dos inquiridos (60,6%) encontrava-se em fase média da carreira, integrando a classe de 7 a 25 anos de carreira que corresponde a uma fase de diversificação/“ativismo”/questionamento onde uns docentes procuram desenvolver experiências pessoais, novos recursos pedagógico-didáticos, novas metodologias de ensino e de avaliação, consolidando a sua prestação pedagógica enquanto outros se manifestam contra o sistema educativo e defendem alterações institucionais.

<sup>183</sup> Embora as investigações de Huberman relativas ao ciclo de vida datem de 1971 e 1974, estas foram direcionadas para os docentes a partir de 1979 (Huberman & Schapira, 1979).

A classe de 26 a 35 anos de carreira que corresponde a uma fase de serenidade, do distanciamento afetivo em relação aos discentes, do conservantismo, da descida do nível de ambição pessoal incluiu 174 docentes (26,6%).

Apenas 35 dos docentes inquiridos (5,4%) tinha mais de 35 anos de carreira preparando-se para pouco a pouco se ir libertando das obrigações profissionais rumo a outros interesses de âmbito pessoal. Esta fase de desinvestimento a nível profissional não é vivida do mesmo modo por todos os docentes, já que uns a sentem de uma forma positiva “serena” enquanto outros a experimentam negativamente com uma certa “amargura”.

#### *Caracterização dos respondentes por grupo de recrutamento*

Na recolha de dados participaram docentes pertencentes a 20 dos 21 Grupos de Recrutamento estabelecidos para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Participaram também docentes pertencentes ao Grupo de Recrutamento de Educação Especial 1 estabelecido para a Educação pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário pelo supra referido decreto.

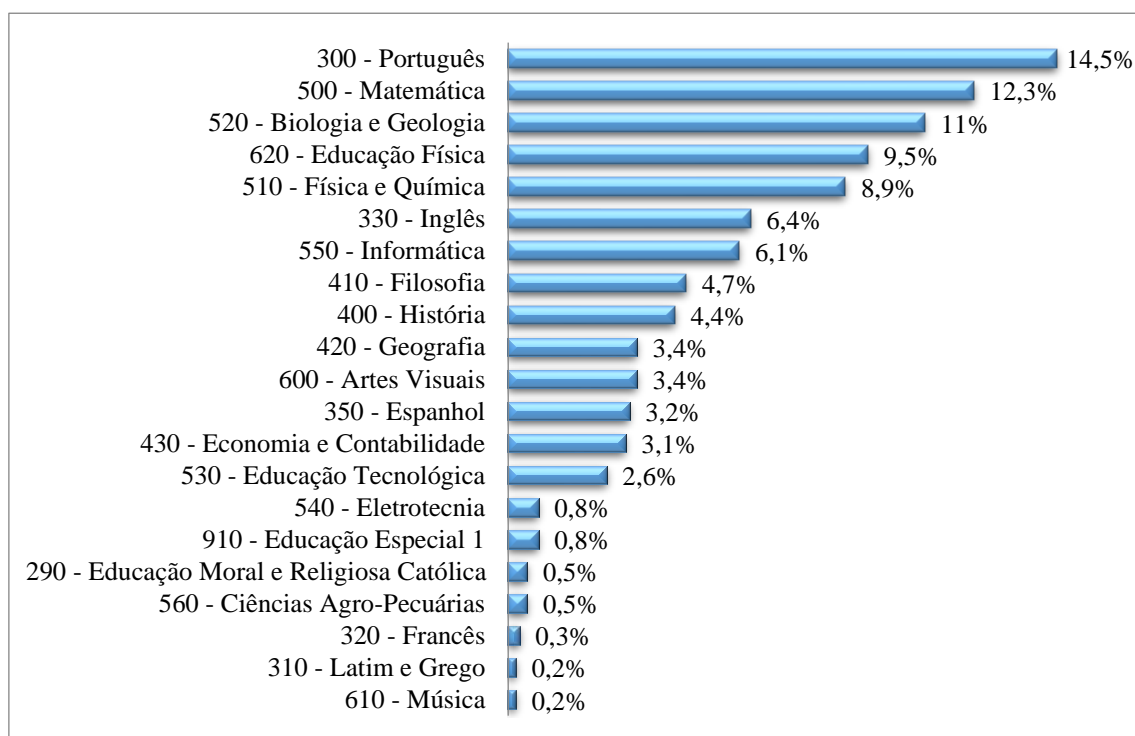


Figura 15. Distribuição dos respondentes por grupo de recrutamento.



A análise da Figura 15 permite-nos verificar que mais de metade dos inquiridos (56,2 %) se situavam nos grupos disciplinares de Português, Matemática, Biologia e Geologia, Educação Física e Física e Química.

#### *Caracterização dos respondentes por habilitações académicas*

No que se refere às habilitações académicas, é possível verificar através da análise da Figura 16 que, tal como era de esperar, a grande maioria dos participantes no estudo (76,6%) possuía como grau académico mais elevado a licenciatura, embora existissem já alguns (18,5%) com o grau de mestre e só 1,8% deles com grau académico de doutoramento.

Vale a pena referir que também a nível do país, mais especificamente, no Continente, a grande maioria dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (83,6%) possui como grau académico mais elevado a licenciatura ou equiparado, possuindo 12,2% doutoramento ou mestrado e apenas 4,2% somente bacharelato ou outras habilitações. No Alentejo as percentagens são semelhantes às do Continente em que 84,4% de docentes possuem licenciatura ou equiparado, 11,1% doutoramento ou mestrado e 4,5% bacharelato ou outras habilitações (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015).

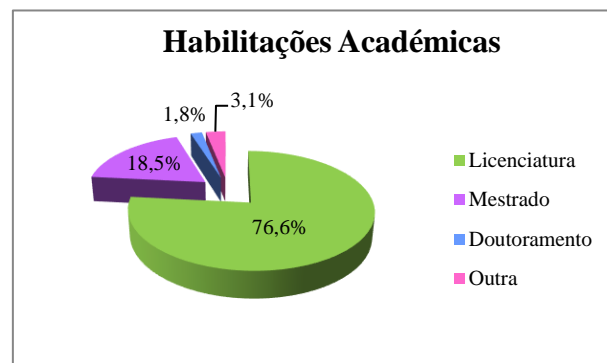


Figura 16. Distribuição dos respondentes por habilitações académicas.

#### *Caracterização dos respondentes por situação profissional*

Quanto à situação profissional, verifica-se (Figura 17), que os docentes inquiridos pertenciam maioritariamente aos quadros do Ministério da Educação (76,3%). A escassa representatividade de inquiridos contratados é, talvez, reflexo dos difíceis tempos que o setor da educação atravessa, nomeadamente no que se refere à redução de docentes com

contratos a termo. Esta é uma realidade a nível do Alentejo em que 81,0% dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento e também a nível do país (Continente), apontando os dados mais recentes para 83,2% de docentes do Quadro (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015).

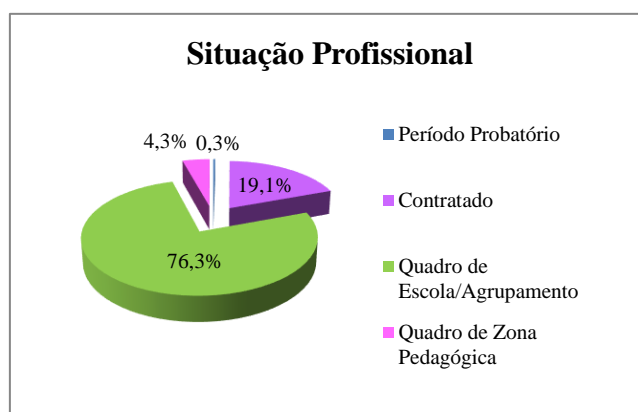


Figura 17. Distribuição dos respondentes por situação profissional.

#### *Caracterização dos respondentes por nível de ensino*

A Figura 18 mostra que há dois grandes grupos: o dos inquiridos que lecionavam simultaneamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (45,5%) e o dos que lecionavam apenas no Ensino Secundário (42,6%). Da pequena minoria de docentes sem componente letiva (2,5%) faziam parte sobretudo os diretores.

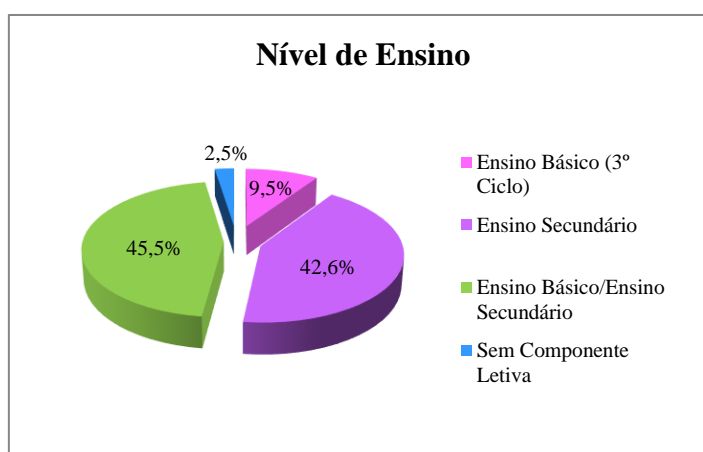


Figura 18. Distribuição dos respondentes por nível de ensino.

*Caracterização dos respondentes por aulas observadas*

A análise do gráfico da Figura 19 permite-nos afirmar que 53,3% dos docentes inquiridos que afirmaram terem sido avaliados declararam também terem tido aulas observadas. Também nos mostra que, embora sejam mais de metade os respondentes avaliados com aulas observadas, estamos longe de poder dizer que esta prática de observar para avaliar fez parte integrante do processo de avaliação, se atentarmos nos 46,7% que não tiveram aulas observadas.

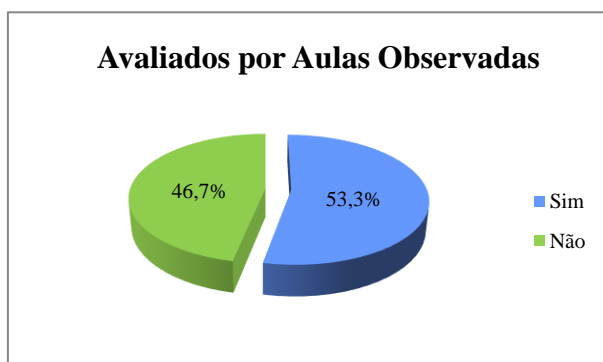


Figura 19. Distribuição dos respondentes avaliados por aulas observadas.

Os dados do nosso questionário não se afastam dos que são explicitados no Relatório Anual sobre o Processo de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) publicado em abril de 2011 que mostra que apenas 41,5% dos docentes em avaliação<sup>184</sup> solicitaram observação de aulas.

*Caracterização dos respondentes avaliados com funções de avaliador*

Verificámos que, dos 653 participantes no estudo, 173 (26,5%) desempenharam também funções de avaliador enquanto 480 (73,5%) foram apenas avaliados, tal como é ilustrado pela Figura 20.

---

<sup>184</sup> O universo era de 3.606 docentes em avaliação nas 29 escolas respondentes. Destes 2797 eram docentes dos quadros e 809 eram docentes contratados.

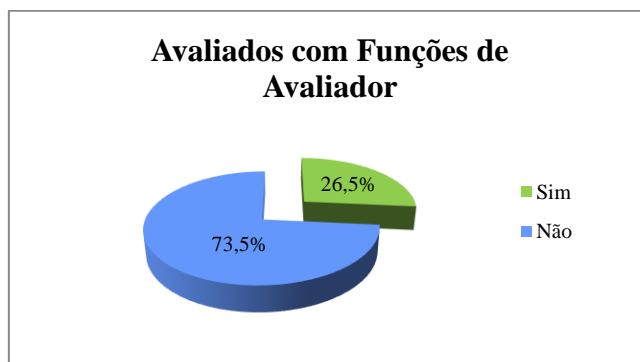


Figura 20. Distribuição dos respondentes avaliados com funções de avaliador.

*Caracterização dos respondentes avaliadores que observaram aulas*

Relativamente à questão 9.3. da Parte I do questionário verifica-se que cerca de um quarto dos inquiridos não procederam à observação de aulas.

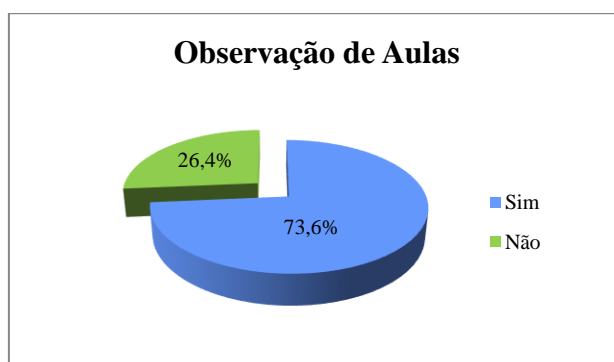


Figura 21. Distribuição dos respondentes avaliadores que observaram aulas.

*Caracterização dos respondentes por cargos desempenhados no domínio da avaliação do desempenho docente*

Inicialmente tínhamos a intenção de conhecer, na população dos respondentes, a sua distribuição pelos cargos, criados nos normativos em vigor à época, no domínio da avaliação do desempenho. Pedíamos que nos indicassem se, nos seis anos letivos anteriores, incluindo o ano 2012/2013, tinham sido diretores ou tinham desempenhado funções de avaliadores.

As respostas obtidas permitiram-nos dizer que muitos dos respondentes desempenharam múltiplas funções no processo avaliativo, a julgar pela dispersão dos cargos desempenhados, muitas vezes exercidos pela mesma pessoa. Da mesma forma evidenciaram que relatores do processo de avaliação e avaliadores internos foram os

---

cargos mais vezes desempenhados pelos professores avaliadores que participaram no estudo.

### 2.3. Procedimentos de Análise dos Dados

Partindo do pressuposto que, tal como salienta Cornejo (1998), a análise de dados quantitativos tem como principal finalidade descobrir evidências que mostrem a existência de relações entre variáveis, para assim se poder perceber e descrever o seu significado, submetemos os dados obtidos através das *questões de resposta fechada* que compunham o questionário a um tratamento estatístico adequado.

Com esse fim, numa primeira fase, os dados foram compilados numa tabela em formato informático *EXCEL*. Esses dados foram posteriormente analisados com base no programa informático de tratamento de dados *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão IBM SPSS Statistics v23, que é provavelmente o *software* de análise estatística mais amplamente utilizado a nível mundial nas Ciências Sociais (Bryman & Cramer, 2003).

Numa segunda fase, com vista à consecução dos resultados, procedeu-se, numa primeira abordagem, à descrição e caracterização das percepções dos questionados sobre cada um dos itens que compõem as Partes II e III do questionário, recorrendo a indicadores de análise descritiva simples. Essa análise estatística apresenta-se sob a forma de quadros, onde se consideram as opções de resposta aos itens, desde 1 a 4, segundo a ordem crescente das frequências relativas de resposta dos inquiridos.

Em relação à Parte II do questionário, no que se refere ao Ponto 1 – Aspectos Gerais da Avaliação do Desempenho Docente –, com vista a reduzir o número de variáveis em jogo, decidimos realizar uma análise exploratória multivariada, tendo, para tal, recorrido à Análise de Componentes Principais (ACP).

A ACP é uma técnica de análise exploratória de dados multivariados que transforma um conjunto de variáveis quantitativas (medidas com base em escalas métricas, ou seja, intervalares ou proporcionais) correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, simplificando os dados através da redução do número de variáveis

necessárias para os descrever, sendo estas combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes principais. Estas poderão ser utilizadas como indicadores que resumem a informação disponível nas variáveis originais (Moroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008).

Após identificadas as componentes, analisou-se e interpretou-se a sua correlação com cada uma das restantes variáveis e comparou-se com a análise efetuada na estatística descritiva simples, designaram-se as componentes, agregando as restantes variáveis com maior representatividade. A grande finalidade do recurso à técnica antes referida foi procurar tirar o máximo proveito do grande leque de informação que daí pudesse emergir.

Numa segunda abordagem, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma análise estatística inferencial aplicada aos itens do Ponto 1 (Aspetos Gerais) e do Ponto 2 (O Caso Específico da Observação de Aulas) da Parte II do questionário, individualmente, recorrendo ao teste do Qui-Quadrado, com vista a detetar eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos tendo em conta variáveis pertinentes relacionadas com os dados biográficos. Em segundo lugar, procedeu-se a uma análise estatística inferencial das componentes do Ponto 1 (Aspetos Gerais) da Parte II do questionário, com vista a comparar as médias das componentes identificadas na sua globalidade entre as diversas variáveis relacionadas com os dados biográficos, recorrendo ao teste *t de Student* e à análise da variância, em inglês *Analysis of Variance* (ANOVA).

Nas análises estatísticas inferenciais efetuadas neste estudo adotou-se como *nível de significância padrão* convencionado por Levin (1987) cujo valor é de **0,05** (5%), por ser o mais habitualmente utilizado em trabalhos de investigação no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Para níveis de significância correspondentes a diferenças estatisticamente significativas considerou-se  **$p < 0,05$**  e para níveis de significância em que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas considerou-se  **$p \geq 0,05$** .

Os indicadores estatísticos derivados da vertente quantitativa do estudo foram, em síntese, obtidos por aplicação dos seguintes procedimentos:

- Análise descritiva simples: frequências relativas (%) – Partes II e III.
- Análise de Componentes Principais (ACP) – Parte II (Ponto 1. Aspectos Gerais).

- Análise estatística inferencial – Parte II:
  - teste do Qui-Quadrado;
  - teste *t de Student* ;
  - análise da variância (ANOVA).

No que tem que ver com a vertente qualitativa do estudo, realizada com a finalidade de o aprofundar e complementar, procedemos, de acordo com Bell (2004), a uma cuidadosa análise de conteúdo às questões de resposta aberta, tendo em vista a produção de uma informação útil, procurando extrair das respostas a estas questões novas perspectivas/opiniões/aspetos considerados relevantes pelos inquiridos e que não foram incluídos nos itens de resposta fechada.

Como salienta Bardin (2009), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 33).

As respostas às questões abertas foram então sujeitas a uma análise qualitativa tendo-se procurado estabelecer esta análise em três fases: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2009, p. 89).

Os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações baseadas em procedimentos que respeitam a singularidade de cada situação específica (neste caso, as perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente) e o contexto em que ocorrem, isto é, as escolas (Huberman & Miles, 1991).

Num primeiro momento, procedeu-se a uma detalhada leitura do conteúdo das respostas e, após análise e triagem desse conteúdo, criaram-se as unidades de significado (palavras ou frases possuidoras de significado, tendo em vista os objetivos da investigação), ou seja, tentámos encontrar as respostas significativamente mais importantes e invulgares que agrupámos, posteriormente, em categorias de acordo com as recomendações de vários autores (Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1999; Esteves, 2006; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1998; Sousa, 2005).

Para Bardin (2009), “as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 111).

Nessa linha de pensamento, Sousa (2005) refere que “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (p. 270).

Ao estabelecer as categorias tentámos cumprir os procedimentos para uma boa categorização advogados por Bardin (2009): da exclusão mútua, onde cada elemento apenas pode existir numa única categoria; da homogeneidade das categorias, que compeliu a um único princípio de organização da categoria; da pertinência, que garantiu a adequabilidade da categoria ao quadro teórico do estudo; da objetividade, que evitou possíveis distorções de interpretação tendo em conta a subjetividade de algumas respostas; da produtividade, cuja satisfação só é garantida *a posteriori* se a categorização promoveu aferições relevantes para o estudo.

O primeiro objetivo da categorização é, como salienta Bardin (2009), facultar uma representação simplificada dos dados brutos, por sinopse, sendo, assim, a definição de categorias um processo difícil e moroso. Os resultados da análise das respostas abertas apresentam-se em forma de matrizes de análise categorial.

Do conteúdo das respostas abertas, particularmente das respostas à Questão 3 da Parte IV do questionário, foram, ainda, selecionados alguns excertos que nos pareceram especialmente pertinentes, os quais foram, oportunamente, inseridos no texto, visando ilustrar, reforçar ou complementar inferências, conclusões e argumentações, associadas, nomeadamente, a resultados emergentes dos itens de resposta fechada.

### **3. Ética na Investigação**

Qualquer investigação científica que envolva pessoas, como é o caso da investigação em educação, deverá, devido às suas particularidades, orientar-se por padrões de exigência ética, rigor e qualidade. Existem princípios e orientações de foro ético



estabelecidos para a investigação em educação, a respeitar e a promover pelos investigadores educacionais.

Desde a sua concetualização até à sua divulgação, as atividades de pesquisa educacional, deverão pautar-se pela veracidade, pelo rigor e pela seriedade, bem como pela transparência, pela abertura, pela humildade e pela honestidade. Todos os participantes que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos na investigação devem ser tratados com dignidade, respeito e liberdade, assim como, de forma imparcial, justa e sensível. Aos participantes deverá ser garantida a sua proteção, o seu consentimento informado, o seu anonimato e a sua privacidade. Estes deverão também ser informados que poderão, a qualquer momento, desistir da sua participação, sem qualquer inconveniente, assim como sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados. A investigação deverá ser submetida à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) ou à Direção Geral de Educação (DGE), sempre que tal seja julgado adequado (AERA, 2011; BERA, 2011; Deliberação n.º 453/2016, de 15 de março (Carta Ética do Instituto de Educação); SPCE – Carta Ética, 2014).

Ao longo do processo investigativo, procurámos obedecer aos princípios e orientações nacional e internacionalmente aplicáveis ao domínio das atividades de investigação científica em educação, atuando de forma responsável e ética no desenvolvimento de todo o trabalho de investigação.

Explicitam-se, em seguida, alguns dos cuidados éticos adotados durante a investigação realizada, no que respeita aos participantes – todos informados sobre os seus direitos éticos – e quanto aos instrumentos utilizados para a recolha de dados:

*Entrevista em focus-group* – Num primeiro contacto individual com os participantes, foi-lhes solicitada autorização para gravar a discussão em áudio, tendo os participantes consentido prontamente a gravação da mesma (Barbour & Kitzinger, 1998). Foram informados que não podia ser garantida, de forma absoluta, a confidencialidade da discussão porque este método é social e conta com vários membros que poderão tecer comentários fora do *focus group*, conforme refere Barbour e Kitzinger (1998). Os participantes foram ainda informados de que o texto, após transcrito, ser-lhe-ia fornecido, para que verificassem a precisão do conteúdo e retificassem e/ou acrescentassem informações que considerassem pertinentes.

*Estudo-piloto* – Após selecionadas as escolas que iriam colaborar no estudo-piloto, foi feito o pedido de autorização ao/à Diretor/a dessas escolas para a realização desse estudo (Apêndice X), tendo este sido devidamente autorizado por parte destes.

*Inquérito por questionário* – Como já antes referimos no ponto 2.1.3.2., foi submetido o pedido de análise e autorização do questionário à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), cumprindo os requisitos legais (Despacho nº 15847/2007), através do site <http://mime.gepe.min-edu.pt>.

Após identificados os estabelecimentos de ensino que iriam participar no estudo, contactámos os/as respetivos Diretores/Diretoras ou os/as Presidentes da Comissão Administrativa Provisória (CAP) solicitando autorização para aplicação do questionário, assim como facultando a prova que o mesmo estava devidamente autorizado para ser aplicado em ambiente escolar. Só após cumpridos os procedimentos formais, com a consequente autorização, foi dado início à aplicação dos questionários.

Nesta tese procurámos ainda apresentar e descrever de forma detalhada todos os processos vividos (partindo da não omissão) de modo a assegurar uma maior equidade e rigor na investigação, bem como analisar os pressupostos da nossa atividade investigativa, adotando regras e prevendo as consequências da produção de conhecimento.

## **CAPÍTULO 5**

### **APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**



## 1. Considerações Preliminares

No presente capítulo efetuamos a apresentação e a interpretação dos dados provenientes da análise da informação recolhida através do questionário aplicado a docentes a exercer funções em escolas secundárias públicas abrangidas pela Direção Regional do Alentejo (DREAAlentejo). Embora tenhamos recolhido informação mediante a entrevista em *focus group*, anotações e reflexões registadas no diário de investigação e, através da análise documental dos normativos sobre a avaliação do desempenho docente em vigor, sem prejuízo de alguns comentários, cingimo-nos aqui aos resultados do questionário, uma vez que aquela informação foi instrumental para a construção do mesmo.

Pretendíamos, como explicitámos já, que o presente trabalho pudesse contribuir para assegurar uma avaliação do desempenho docente potenciadora de um ensino mais proficiente, mais criativo e mais refletido, condição necessária para levar os alunos a aprenderem e a desenvolverem-se de forma mais satisfatória. Era nossa intenção, através do questionário, conhecer as perspetivas de professores sobre a avaliação do desempenho docente: suas vantagens e dificuldades, desafios que ela coloca aos professores e à escola, perfil desejado para os professores, nomeadamente do ponto de vista do bom professor, metodologia geral para essa avaliação, com destaque para os critérios e instrumentos, para a observação de aulas e supervisão bem como para os avaliadores e ainda identificar dificuldades e constrangimentos do processo percebidos pelos professores.

Iremos apresentar primeiro as perspetivas dos inquiridos, sobre as dimensões mais gerais da avaliação do desempenho docente, nomeadamente os desafios que coloca, os critérios e instrumentos de que dispõe, os avaliadores e outros intervenientes que concita e envolve, bem como a apreciação global que a avaliação do desempenho docente mereceu por parte dos respondentes, procedendo à análise dos resultados obtidos pela estatística descritiva e também dos que resultaram da associação entre as variáveis independentes e a opinião dos sujeitos.

Depois, centrar-nos-emos nas perspetivas dos docentes questionados sobre duas dimensões mais específicas do processo de avaliação, a saber, a observação de aulas e as qualidades ou atributos que no seu entender caracterizam o perfil profissional do bom professor, recorrendo ao mesmo procedimento.

## 2. Perspetivas dos Professores Inquiridos sobre a Avaliação do Desempenho Docente

### 2.1. Dimensões Gerais da Avaliação do Desempenho - Perspetivas dos Professores Inquiridos por Componente

Relembramos que as variáveis do Ponto 1 da Parte II do questionário, relativas ao modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer na ótica dos professores inquiridos, num total de 73 itens (questões fechadas) foram sujeitas a análise fatorial pelo método de Análise de Componentes Principais (ver matriz de fatores rodados na Tabela 1), em ordem a reduzir o seu número. O método usado na rotação foi o Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser (ver matriz de transformação de componente na Tabela 2).

Tabela 1

*Matriz de Fatores Rodados*

Variância Total Explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Sommas de extração de carregamentos ao quadrado			Sommas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	21,323	29,210	29,210	21,323	29,210	29,210	16,430	22,507	22,507
2	5,149	7,053	36,263	5,149	7,053	36,263	6,678	9,148	31,655
3	3,659	5,012	41,275	3,659	5,012	41,275	5,658	7,751	39,406
4	2,464	3,375	44,650	2,464	3,375	44,650	3,192	4,373	43,779
5	2,105	2,883	47,533	2,105	2,883	47,533	2,741	3,754	47,533

Tabela 2

*Matriz de Transformação de Componente*

Componente	1	2	3	4	5
1	0,841	0,379	0,313	0,207	-0,092
2	-0,482	0,621	0,557	0,090	0,254
3	0,071	0,626	-0,675	-0,326	0,201
4	0,236	-0,271	0,229	-0,465	0,776
5	0,003	-0,071	-0,289	0,791	0,534

A partir da proposta inicial de variáveis (itens) que servia o desenho do questionário, foram desta forma identificadas cinco grandes componentes, com um novo agrupamento dos itens. Seguindo a lógica do conteúdo dos itens que configuravam cada uma das componentes, designámos cada uma delas e descrevemo-las de seguida.

Tabela 3

*Componentes Resultantes da Análise Fatorial*

Componentes	% de variância explicada pela componente	Descrição
<i>Desafios da avaliação do desempenho docente</i>	29,210	Contém os itens relativos à perceção acerca dos desafios colocados aos professores pela avaliação do desempenho docente.
<i>Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente</i>	7,053	Contém os itens relativos à perceção acerca dos tipos de avaliador (interno/externo) e ao perfil dos avaliadores (qualificação certificada, experiência profissional, conhecimentos profissionais, competências profissionais) e outros itens colaterais aos avaliadores.
<i>Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente</i>	5,012	Contém os itens relativos à perceção sobre as características dos critérios e dos instrumentos que devem ser contemplados na avaliação do desempenho docente.
<i>Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo</i>	3,375	Contém os itens relativos à perceção sobre quem deverão ser os sujeitos intervenientes na avaliação do desempenho docente e outros itens colaterais a esses intervenientes.
<i>Aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente.</i>	2,883	Contém os itens relativos à perceção sobre alguns dos aspetos desfavoráveis da avaliação do desempenho docente.

Vejam agora em detalhe os resultados que obtivemos relativamente a cada uma destas componentes.

### 2.1.1. Desafios da avaliação do desempenho docente.

#### 2.1.1.1. Desafios da avaliação do desempenho docente – resultados globais.

Podemos observar na Tabela 4 os dados globais relativos a esta componente, com 31 itens, representando 42,5% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário. Notamos que todos os itens foram respondidos pelo total de 653 inquiridos e que realçamos a sombreado a resposta mais frequente para cada item (moda).

Tabela 4

*Desafios da Avaliação do Desempenho – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>				
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	20,4	25,9	39,5	14,2
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	23,4	34,9	33,2	8,4
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	18,8	32,0	38,4	10,7
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	14,7	33,7	41,2	10,4
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	14,5	24,5	40,9	20,1
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	24,0	37,2	31,9	6,9
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	12,6	21,0	46,1	20,4
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	18,5	30,5	39,4	11,6
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	13,0	24,7	44,0	18,4
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	21,1	41,5	31,7	5,7
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	20,7	31,7	37,7	10,0
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	9,5	30,2	52,8	7,5
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	10,6	31,2	51,9	6,3
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	30,5	37,2	26,6	5,7
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	31,4	37,2	25,6	5,8
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	52,8	36,9	9,0	1,2
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	20,8	35,7	37,4	6,1
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	22,1	46,9	28,0	3,1



1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	19,0	25,7	43,0	12,3
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	13,9	21,3	44,0	20,8
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	22,7	37,4	34,5	5,5
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	19,0	36,0	38,1	6,9
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	21,9	30,3	38,9	8,9
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	25,0	35,1	33,5	6,4
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	24,0	38,0	30,0	8,0
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	16,4	34,5	41,2	8,0
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	30,0	40,9	23,3	5,4
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	16,8	36,1	38,9	8,1
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	20,8	35,1	36,4	7,7
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	26,5	29,7	34,8	9,0
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	19,6	31,1	40,4	8,9

Numa primeira leitura podemos constatar que as respostas maioritárias se centram predominantemente nos pontos 2 e 3 da escala, não havendo qualquer item que obtenha a maioria das respostas no ponto 4 - *concordo totalmente*. Simetricamente, há apenas um item que obtém a maioria das respostas na discordância total, o item *a avaliação do desempenho tende a melhorar as relações profissionais entre os professores (1.42.)*. Fora este caso, os inquiridos não parecem ter uma perspetiva geral extrema da concordância ou da discordância, e distribuem-se pelos pontos intermédios. Contudo, relativamente à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder contribuir para melhorar as relações profissionais não parece haver dúvida que a perspetiva geral é desfavorável. Esta é a opinião de 52,8% dos inquiridos, posição fortalecida pelos 89,7% dos respondentes se aos valores do ponto 1 da escala somarmos os do ponto 2 (Tabela 4).

Salienta-se ainda que na concordância total (ponto 4) os valores mais altos não ultrapassam os 20,8% sendo que o assentimento de *concordância total* por cerca de um quinto dos respondentes apenas é encontrado em três itens: *a avaliação do desempenho docente deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira (1.51.)*; *a avaliação do desempenho fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem (1.16.)*; e *a avaliação do desempenho docente deve constituir um dever profissional dos professores (1.14.)*. Podemos inferir que a avaliação do desempenho, concebida como dever profissional e como instrumento

de progressão na carreira, não constitui uma forte propensão entre os inquiridos e a ligação entre a possibilidade de a avaliação do desempenho fomentar a reflexão sobre a prática também não é entusiasmante.

Ainda relativamente aos resultados globais e para lá do único item que mereceu mais de metade das respostas no *não concordo mesmo nada*, podemos salientar que há mais cinco itens que se posicionam no ponto extremo da escala, na discordância total, embora em percentagens menores, situadas entre os 31,4% e os 25% (Tabela 5).

Tabela 5

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais: Itens com Valor Superior a 20% das Opiniões “não concordo mesmo nada”*

Item	Frequências Relativas (%)
	Discordância Total
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	52,8
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	31,4
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	30,5
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	30,0
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	26,5
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	25,0

Anota-se que foram mais de um quarto dos inquiridos os que se pronunciaram de forma extrema e discordante relativamente a aceitar que a avaliação do desempenho seja um requisito fundamental para a qualidade da educação, para a melhoria dos resultados escolares, das aprendizagens dos alunos e para melhorar o conhecimento dos professores. Parece ainda que não reconhecem na avaliação do desempenho docente a capacidade para diferenciar os melhores profissionais no âmbito da progressão na carreira.

### ***2.1.1.2. Desafios da avaliação do desempenho docente – resultados agregados.***

Centremos a nossa atenção na Tabela 6 que nos evidencia o comportamento dos inquiridos quando agregamos os valores dos pontos da escala entre o tendencialmente mais discordante (1+2) e o tendencialmente mais concordante (3+4).

Tabela 6

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	46,3	65,4	53,7
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	58,3	68,1	41,6
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	50,8	70,4	49,1
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	48,4	74,9	51,6
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	39,0	65,4	61,0
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	61,2	69,1	38,8
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	33,6	67,1	66,5
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	49,0	69,9	51,0
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	37,7	68,7	62,4
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	62,6	73,2	37,4
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	52,4	69,4	47,7
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	39,7	83,0	60,3
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	41,8	83,1	58,2
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	67,7	63,8	32,3
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	68,6	62,8	31,4
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	89,7	45,9	10,2
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	56,5	73,1	43,5
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	69,0	74,9	31,1
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	44,7	68,7	55,3
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	35,2	65,3	64,8
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	60,1	71,9	40,0
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	55,0	74,1	45,0
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	52,2	69,2	47,8
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	60,1	68,6	39,9
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	62,0	68,0	38,0
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	50,9	75,7	49,2
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	70,9	64,2	28,7
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	52,9	75,0	47,0
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	55,9	71,5	44,1
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	56,2	64,5	43,8
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	50,7	71,5	49,3

Observando a Tabela 6, que comporta os valores agregados, podemos verificar que mesmo assim nenhum item obtém, no somatório dos valores tendencialmente mais concordantes (pontos 3+4 da escala), os resultados mais elevados.

Inversamente, esta agregação reforça uma perspectiva menos favorável, com percentagens expressivamente elevadas quando se agrupam os pontos 1 e 2: quatro dos itens obtêm desta forma o valor mais elevado, isto é, a maioria dos respondentes reforça a posição tendencialmente menos favorável já apontada quanto a considerar que a avaliação do desempenho docente *tende a melhorar as relações profissionais entre os professores (1.42.); que ela constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos (1.63.); que é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar (1.38.); e que ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente (1.33.)*. No conjunto são 21 em 31 os itens que obtêm mais de 50% das opiniões tendencialmente menos concordantes dos respondentes como se pode observar na Tabela 7, ordenada decrescentemente.

Tabela 7

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%)
	Discordância/Escassa Concordância 1+2
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	89,7
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	70,9
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	69,0
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	68,6
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	67,7
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	62,6
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	62,0
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	61,2
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	60,1
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	60,1
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	58,3
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	56,5
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	56,2
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	55,9

1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	55,0
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	52,9
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	52,4
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	52,2
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	50,9
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	50,8
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	50,7

Uma larga maioria dos respondentes reforça tendencialmente a sua discordância/escassa concordância num conjunto largo de itens em que se salientam muitos dos que constituem a base da argumentação legitimadora para a avaliação de desempenho docente, nomeadamente no que se refere à possibilidade de melhorar a relação entre os profissionais e de diferenciar os melhores. Também não é forte a convicção de ligar a avaliação do desempenho à melhoria dos resultados dos alunos nem à sua indispensabilidade para a qualidade da educação escolar.

Ainda se pode verificar uma propensão para a não concordância tendencial em outras das variáveis propostas. Da sua leitura, ressaltam algumas ideias que destacamos de seguida, ressaltando que elas correspondem à opinião de pelo menos 50% dos inquiridos:

- a avaliação não emerge como capaz de induzir de forma decisiva a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou de prática, nem o trabalho colaborativo entre os professores ou a participação dos professores na vida da escola;
- a avaliação não é percebida como fomentadora de procura de formação, nem como promotora de desenvolvimento profissional;
- a avaliação não promove a melhoria da qualidade da prática pedagógica e do ensino em geral; também não parece constituir um meio para aumentar a eficácia dos professores ou sequer para fomentar a criatividade, a inovação e a sua dinâmica ou a melhoria do conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e quanto à forma de as ensinar;
- a avaliação não constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, nem tão pouco fomenta o comprometimento do docente com os alunos ou a sua responsabilização quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos mesmos;

- a avaliação não surge na opinião manifestada como fomentadora da elaboração de planos de formação que possam melhorar o desempenho docente na escola;
- a avaliação não parece disponibilizar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

Como observámos, os inquiridos, na sua generalidade, tenderam a desviar-se da concordância total. Ainda assim, e nesta agregação, importa evidenciar que há 10 itens que mereceram uma resposta tendencialmente concordante de mais de metade dos inquiridos (Tabela 8).

Tabela 8

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%)
	Concordância 3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	66,5
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	64,8
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	62,4
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	61,0
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	60,3
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	58,2
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	55,3
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	53,7
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	51,6
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	51,0

Para mais de metade dos respondentes a avaliação configura um dever profissional e constitui uma forma de apoiar a promoção do professor, valorizando a sua profissão e o seu trabalho. Na ótica dos inquiridos e a partir destes resultados parece poder dizer-se que ela tem potencialidades para fomentar uma prática mais reflexiva e mais responsável bem como para incrementar a procura de formação, permitindo identificar as necessidades de formação e os fatores que influenciam o desempenho profissional. Por último parece estabelecer-se alguma relação positiva entre a avaliação e o uso de estratégias de ensino mais diversificadas e mais inovadoras.

Se atendermos a que a componente em causa pretendia ser representativa de importantes desafios da avaliação do desempenho docente, conclui-se, para já, que a grande maioria dos desafios nela incluídos e representados nos itens que a constituem, não recolhe confiança inequívoca por parte relevante dos docentes inquiridos.

Não se afigura assim que os professores estejam sintonizados de forma clara com o que tanto em textos académicos como em textos de índole político-normativos se argumenta sobre os benefícios, pertinência e utilidade da avaliação do desempenho docente. Não se afigura que os professores abrangidos neste estudo estejam animados de forte crença no seu potencial.

### ***2.1.1.3. Desafios da avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas.***

Embora a apresentação da informação recolhida mediante as questões abertas formuladas no questionário esteja prevista adiante, decidimos evidenciar aqui algum do conteúdo das respostas onde encontramos consonância com opiniões anteriormente referidas, como nos excertos reveladores que a seguir transcrevemos.

#### *Avaliação e carreira*

*Todo o processo avaliativo do desempenho docente só faz sentido se servir para legitimamente permitir ao docente gerir as suas expetativas profissionais com perspetivas de uma contínua progressão [na carreira] e não como um entrave a essa progressão. Caso contrário torna-se um procedimento inútil. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Creio que a avaliação do desempenho docente deverá estar ligada à progressão na carreira. Se tal, apesar da conjuntura muitas vezes não o permitir, acontecesse efetivamente, talvez fosse encarada com mais naturalidade e otimismo. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Avaliação, qualidade e prestação de contas*

*Não existe possibilidade de promover qualquer organização ao nível da qualidade, eficiência e eficácia sem avaliação. Não faz sentido não existir avaliação da área mais nobre numa escola – prática educativa. (Diretor)*

*A avaliação do desempenho docente deve ser feita, mas com um sistema que garanta uma avaliação de qualidade, que qualifique os professores e não contribua, ainda mais, para a sua desmotivação e insatisfação, que desumaniza. (Relator)*

*Os professores são funcionários, logo devem ser avaliados. Os professores devem prestar contas do seu trabalho. (Coordenador de departamento)*

*Avaliação e modelo atual*

Na opinião de alguns inquiridos devem ser feitas readaptações nos modelos até agora postos em prática, como refere este respondente:

*Concordo com a existência da avaliação do desempenho docente, no entanto, considero que são necessários muitos “reajustes” nos modelos até agora aplicados. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Apesar da importância de avaliar os docentes (...) se tal não se traduzir por uma valorização efetiva da profissão poderá constituir apenas mais um aspeto burocrático e como tal inconsequente. (Avaliador externo).*

*Avaliação, trabalho colaborativo e relações profissionais*

*Após o final do ciclo avaliativo e devido às tensões que se geram entre os professores, o futuro trabalho colaborativo fica comprometido. (Coordenador de departamento)*

*(...) a avaliação[do desempenho docente](...) gera conflitos, competição desregrada entre colegas. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Todo o processo de avaliação deveria ser focado na vertente formativa, proporcionando a troca de experiências e saberes, bem como práticas letivas (boas práticas) entre elementos dos mesmos grupos disciplinares, levando-os a conferências, aumentando o trabalho de grupo e uniformizando estratégias de ensino. (Avaliado do Quadro de Escola)*



#### ***2.1.1.4. Desafios da avaliação do desempenho docente – diferenças significativas.***

Após a análise descritiva simples antes apresentada, julgamos pertinente pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis independentes relacionadas com os dados biográficos. Procedeu-se para tal, como já antes foi descrito no Ponto 2.3. do Capítulo 4, a uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado, quando se tratou de analisar dados relacionados com itens considerados individualmente, e do teste *t de Student* ou da análise da variância (ANOVA), quando estava em jogo a análise da componente identificada na sua globalidade.

Optámos por fazer a apresentação dos resultados que traduzem somente as diferenças significativas encontradas. Os restantes resultados podem ser consultados no Apêndice XVII (resultados do teste do Qui-Quadrado), no Apêndice XVIII (resultados do teste *t de Student*) e no Apêndice XIX (resultados da análise da variância – ANOVA).

Notamos ainda que no que se refere às variáveis *idade* e *tempo de serviço*, decidiu-se proceder a uma recategorização, agrupando respetivamente a quarta e a quinta categorias, no primeiro caso, e a primeira e a segunda, no segundo caso, dado que existia um pequeno número de inquiridos, o que provocaria enviesamento estatístico.

Foram encontradas diferenças significativas relacionadas com as variáveis *sexo*, *idade*, *tempo de serviço*, *habilitações académicas*, *avaliados com e sem aulas observadas* e *avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*.

##### *Diferenças significativas relacionadas com o sexo*

Os resultados referentes à análise inferencial por item encontram-se ilustrados na Tabela 9. Como evidencia essa tabela, esta análise revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo apenas no que se refere aos seis itens nela indicados.

Tabela 9

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,000
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,034
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	0,005
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,032
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	0,001
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,035

Com vista a verificar em que sentido (feminino ou masculino) tais diferenças eram mais marcantes, construiu-se a Tabela 10, que a seguir se apresenta.

Tabela 10

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo*

Item	Sexo	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Feminino	17,0	27,6	39,1	16,3
	Masculino	9,5	18,0	44,5	28,0
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	Feminino	21,7	44,1	28,1	6,1
	Masculino	19,9	36,0	39,3	4,7
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	Feminino	22,6	34,6	33,9	8,8
	Masculino	16,6	25,6	45,5	12,3
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	Feminino	32,1	38,5	25,3	4,1
	Masculino	27,0	34,6	29,4	9,0
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	Feminino	21,5	28,3	37,6	12,7
	Masculino	13,7	20,4	54,5	11,4
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	Feminino	23,5	35,7	33,5	7,2
	Masculino	15,2	33,6	42,7	8,5

A tabela precedente permite-nos inferir que relativamente ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um dever profissional dos professores (1.14.)*, embora ambos os sexos tenham propendido, na sua maioria, a assumir posições, globalmente, favoráveis à afirmação associada ao item em questão, os inquiridos do sexo masculino estarão significativamente mais propensos a aceitar que a avaliação do desempenho docente possa constituir um dever profissional dos professores.

Também no item *a avaliação do desempenho docente faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente (1.19.)*, constatamos que ambos os sexos propenderam, maioritariamente, a assumir, no global, posições relacionadas com os níveis 1 + 2 da escala, traduzindo, desse modo, discordância total ou escassa concordância face à afirmação associada ao item. As diferenças detetadas derivaram, possivelmente, do facto de os inquiridos do sexo masculino terem tendido a manifestar, em taxas mais elevadas do que os do sexo feminino, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino (1.27.)*, as diferenças estarão, por certo, relacionadas com a posição simetricamente oposta dos dois grupos: elas obtiveram a taxa mais elevada nos níveis 1+2 (57,2%) e eles nos níveis 3+4 (57,8%). Parece poder inferir-se que elas são maioritariamente descrentes da relação entre a avaliação do desempenho e a qualidade do ensino e eles maioritariamente manifestando maior adesão à possibilidade desta relação.

No que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente (1.33.)* ambos os grupos propenderam, maioritariamente, e de forma até bastante expressiva, a assumir posições desfavoráveis à afirmação que consubstancia o item, embora elas manifestem de forma mais acentuada a sua discordância (taxa mais elevada no 1+2) e eles se distribuam mais pelos pontos 2 e 3 da escala. Isso leva-nos a admitir que os inquiridos do sexo masculino poderiam acreditar mais nas potencialidades da avaliação do desempenho docente para diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.

Em relação ao item *a avaliação do desempenho docente promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional (1.46.)*, as diferenças detetadas poderão, provavelmente, ter emergido da situação de os inquiridos do sexo masculino terem tendido, mais uma vez, a manifestar, em taxas claramente superiores às do outro grupo, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala. Esta evidência torna legítimo inferir que os inquiridos do sexo masculino, mais do que as suas colegas do sexo feminino, poderiam admitir que a avaliação do desempenho docente promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade

profissional. De salientar, porém, que apesar das diferenças reveladas, ambas as categorias de participantes propenderam, no global, para respostas indicando posicionamentos favoráveis face à afirmação em causa.

Finalmente, no que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem (1.71.)*, as diferenças poderão relacionar-se com o facto de a distribuição maioritária ser oposta: elas somando, nos pontos 1+2 (59,2%) e eles somando, nos pontos 3+4 (51,2%).

De notar que, apesar de se terem verificado estas diferenças em seis dos trinta e um itens que compunham a componente aqui em causa, *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*, as mesmas não tiveram reflexos efetivos na globalidade da componente, dado que, por aplicação do teste *t de Student*, não foram detetadas diferenças significativas entre homens e mulheres no conjunto global dessa mesma componente.

*Diferenças significativas relacionadas com a idade*

Os resultados derivados desta análise efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado, encontram-se ilustrados na Tabela 11. Nela se pode observar que apenas foram detetadas diferenças significativas atribuíveis à variável idade em quatro dos itens.

Tabela 11

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Idade*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,008
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,037
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,044
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,001

Visando alcançar um maior nível de detalhe da evidência recolhida neste âmbito, e com a aplicação da estatística descritiva simples centrada na determinação de frequências relativas, foram obtidos os indicadores que se apresentam na Tabela 12.

Tabela 12

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade*

Item	Idade	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	De 20 a 30	27,3	13,6	45,5	13,6
	De 31 a 40	14,6	38,2	38,2	9,0
	De 41 a 50	16,1	37,8	39,0	7,1
	Mais de 50	11,6	26,6	46,2	15,6
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	De 20 a 30	18,2	31,8	50,0	0,0
	De 31 a 40	21,9	48,3	27,0	2,8
	De 41 a 50	22,0	42,5	29,9	5,5
	Mais de 50	19,6	35,2	36,2	9,0
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	De 20 a 30	22,7	18,2	54,5	4,5
	De 31 a 40	14,6	25,3	46,1	14,0
	De 41 a 50	14,2	21,7	42,9	21,3
	Mais de 50	12,1	17,6	42,2	28,1
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	De 20 a 30	9,1	13,6	72,7	4,5
	De 31 a 40	20,2	37,6	34,8	7,3
	De 41 a 50	22,8	29,9	41,3	5,9
	Mais de 50	16,1	28,6	40,7	14,6

Como se verifica pela análise da tabela precedente, no que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores (1.10.)*, as diferenças detetadas derivaram, possivelmente, do facto de a categoria de participantes com idades “de 20 a 30” anos terem tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente superior ao que aconteceu com o nível 2, ao contrário dos participantes das outras faixas etárias, em que se passou precisamente o oposto. Podemos inferir que os mais jovens dos respondentes, manifestam uma posição tendencialmente menos favorável à assunção de que a avaliação de desempenho fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores. Vale a pena salientar que, curiosamente, foram os participantes das faixas etárias extremas “de 20 a 30” e “mais de 50” anos, a expressar, no geral, níveis de concordância global (3+4) mais elevados com a afirmação que consubstancia o item.

No caso do item *a avaliação do desempenho docente faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente (1.19.)*, as diferenças encontradas poderão, provavelmente, estar relacionadas com o facto de os inquiridos da faixa etária “de 20 a 30” anos terem tendido a responder claramente menos no nível 2 e mais no nível 3 da escala do que os das outras faixas etárias. Apesar de os inquiridos desta faixa etária não terem assinalado posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância total), foram aqueles que tenderam, maioritariamente, a expressar opiniões mais favoráveis relativamente à afirmação associada ao item, ao contrário dos participantes das outras faixas etárias.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira (1.51.)*, as diferenças evidenciadas parecem ter ido no sentido de a categoria de participantes com idades “de 20 a 30” anos terem tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência expressivamente superior aos inquiridos das outras faixas etárias, ao contrário do que sucedeu com o nível 4 da escala (concordância extrema). De relevar, contudo, que todas as faixas etárias tenderam, maioritariamente, a expressar opiniões de concordância global com a afirmação aliada ao item.

No caso do item *a avaliação do desempenho docente fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente (1.73.)*, as diferenças existentes devem-se, provavelmente, à circunstância de os inquiridos da faixa etária “de 20 a 30” anos terem propendido a assinalar posições referentes ao nível 1 da escala (discordância total) com frequência claramente inferior à das outras faixas etárias, contrariamente ao que se verificou com o nível de concordância 3 da escala. De notar que, foram os participantes das faixas etárias extremas que manifestaram, no geral, níveis de concordância global (3+4) mais elevados com a afirmação associada ao item.

De referir que, apesar das diferenças encontradas em quatro dos trinta e um itens que compunham esta componente, as mesmas não pareceram ter-se refletido na globalidade da componente, como o evidenciou a aplicação da análise da variância (ANOVA). No entanto, analisando o gráfico da Figura 22 que a seguir se apresenta, pode inferir-se qual foi a tendência de respostas dos questionados, no conjunto global da componente, consoante a idade.

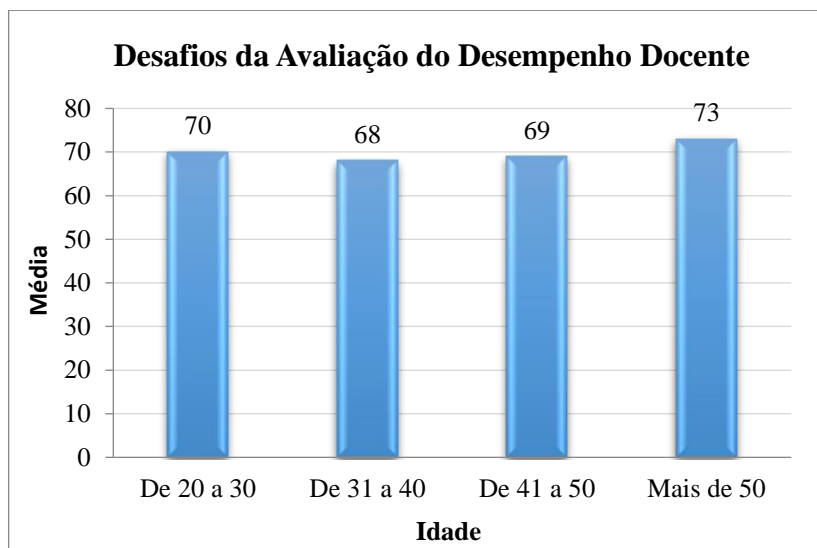


Figura 22. Média das respostas na globalidade da componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* por idade.

Como se pode observar no gráfico anterior não se verificaram diferenças marcantes nas médias das respostas dadas pelas várias categorias de participantes, no conjunto global da componente. Contudo, foi a categoria de inquiridos com “mais de 50” anos aquela que apresentou uma média de respostas ligeiramente mais elevada relativamente à componente na sua globalidade, parecendo, assim, evidenciar níveis de concordância mais elevados face aos desafios que a avaliação do desempenho docente possa fomentar.

#### *Diferenças significativas relacionadas com o tempo de serviço*

A Tabela 13 mostra os resultados da análise inferencial realizada por item por aplicação do teste do Qui-Quadrado, podendo verificar-se que foram reveladas diferenças significativas atribuíveis à variável tempo de serviço relativamente aos oito itens incluídos na tabela.

Tabela 13

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,014
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	0,028
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,026
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,019
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,028
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,016
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,043
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	0,002

De modo a apurar entre que categorias de inquiridos as diferenças encontradas eram mais relevantes, elaborou-se a Tabela 14 na qual se apresentam as frequências de respostas dos inquiridos para os casos em que essas diferenças foram reveladas.



Tabela 14

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da variável Tempo de Serviço*

Item	Tempo de Serviço	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.10.fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	De 1 a 6	25,0	25,0	39,6	10,4
	De 7 a 25	15,4	37,6	39,1	7,8
	De 26 a 35	11,5	28,7	43,7	16,1
	Mais de 35	8,6	25,7	54,3	11,4
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	De 1 a 6	18,8	27,1	47,9	6,3
	De 7 a 25	15,4	21,5	43,9	19,2
	De 26 a 35	10,3	20,1	40,2	29,3
	Mais de 35	8,6	17,1	57,1	17,1
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	De 1 a 6	16,7	47,9	27,1	8,3
	De 7 a 25	22,5	35,9	36,6	5,1
	De 26 a 35	14,4	32,8	43,1	9,8
	Mais de 35	5,7	37,1	45,7	11,4
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	De 1 a 6	14,6	27,1	43,8	14,6
	De 7 a 25	23,7	31,3	39,4	5,6
	De 26 a 35	21,8	30,5	33,9	13,8
	Mais de 35	11,4	22,9	51,4	14,3
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	De 1 a 6	18,8	33,3	33,3	14,6
	De 7 a 25	27,5	38,9	28,5	5,1
	De 26 a 35	20,1	36,8	31,0	12,1
	Mais de 35	11,4	40,0	37,1	11,4
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	De 1 a 6	37,5	31,3	27,1	4,2
	De 7 a 25	32,8	43,9	18,7	4,5
	De 26 a 35	25,9	37,4	29,3	7,5
	Mais de 35	17,1	37,1	40,0	5,7
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	De 1 a 6	22,9	35,4	35,4	6,3
	De 7 a 25	30,6	28,0	34,3	7,1
	De 26 a 35	21,8	31,6	33,3	13,2
	Mais de 35	8,6	31,4	45,7	14,3
1.73. fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente.	De 1 a 6	10,4	22,9	60,4	6,3
	De 7 a 25	21,7	34,3	37,4	6,6
	De 26 a 35	20,1	26,4	40,2	13,2
	Mais de 35	5,7	28,6	48,6	17,1

Como se pode inferir a partir da análise da tabela anterior, no item *a avaliação do desempenho docente fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores (1.10.)*, emergem diferenças nas

percentagens de respostas obtidas no nível 1 da escala (discordância extrema) dado que, por um lado, as percentagens de respostas são claramente superiores para a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço e, por outro, as mesmas vão decrescendo com o aumento do tempo de serviço, o que leva a admitir que a taxa de discordância extrema dos participantes com a afirmação em causa decresce com o tempo de serviço.

Pode, ainda, verificar-se que, globalmente, foram as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço (categorias “de 26 a 35” e “mais de 35”anos de serviço) que mais tenderam a concordar que a avaliação do desempenho docente tem o potencial de fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira (1.51.)*, as diferenças detetadas sobressaem nas percentagens de respostas nos níveis 1 e 2 da escala, sendo as mesmas superiores para a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço. De salientar, por outro lado, que as percentagens de respostas nos níveis 1 e 2 da escala tenderam a decrescer com o tempo de serviço. Como o confirmam os resultados obtidos para os níveis 3 e 4, foram as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço (particularmente as categorias “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço) que, compreensivelmente, mais tenderam a concordar, globalmente, que a avaliação do desempenho docente deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores (1.56.)*, as diferenças detetadas poderão ter que ver com o facto de a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço ter optado por respostas associadas ao nível 1 da escala (discordância extrema), com expressiva menor frequência (apenas 5,7%) do que as outras categorias. Por outro lado, esta categoria de inquiridos foi a que mais optou por respostas associadas ao nível 4 da escala, correspondentes a concordância extrema. De realçar, também, que as respostas associadas ao nível de concordância 3 da escala vão, globalmente, aumentando com o tempo de serviço. De acordo com os resultados obtidos, parece-nos legítimo inferir que, curiosamente, foram as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço (categorias “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço) as que mais pareceram acreditar que a

avaliação do desempenho docente poderá promover oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.

Relativamente ao item *a avaliação do desempenho docente contribui para a melhoria da qualidade docente (1.57.)*, o indicador que mais poderá ter contribuído para as diferenças detetadas relaciona-se, possivelmente, com o facto de a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço se ter destacado no que se refere às suas opções pelo nível de concordância 3 da escala, em que manifestamente se diferenciou das restantes categorias. De notar, ainda, que as categorias de inquiridos “de 7 a 25” e “de 26 a 35” anos de serviço foram aquelas que, maioritariamente, evidenciaram uma percentagem de respostas de discordância extrema mais elevada em relação à afirmação associada ao item, sendo que a primeira categoria de inquiridos foi a que apresentou também valores percentuais mais baixos de respostas no nível 4 da escala, ou seja, em posição de menor concordância extrema. Por outro lado, estas duas categorias de inquiridos foram as que expressaram, no global, uma menor percentagem de respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, tendendo, assim, a ser as que assumiram, maioritariamente, posições menos favoráveis à ideia de que a avaliação do desempenho docente pudesse contribuir para a melhoria da qualidade docente.

No que tem que ver com o item *a avaliação do desempenho docente promove o trabalho colaborativo entre os professores (1.60.)* as diferenças encontradas poderão estar relacionadas, por um lado, com o facto de a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço terem respondido com expressiva menor frequência no nível 1 da escala (discordância extrema). Por outro, com o facto de os inquiridos pertencentes à categoria “de 7 a 25” anos de serviço terem sido os que apresentaram, claramente, valores percentuais mais baixos de respostas no nível 4 da escala (concordância extrema). De salientar, todavia, que, apesar das diferenças encontradas entre as categorias aqui em causa, em todas elas foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala, permitindo assim inferir que, no global, era generalizada uma perspetiva pouco favorável a que avaliação do desempenho docente pudesse promover o trabalho colaborativo entre os professores.

No que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos (1.63.)*, as diferenças encontradas poderão, provavelmente, dever-se ao facto de os valores percentuais de respostas no nível 1 da

escala (discordância extrema) terem ido decrescendo com o aumento do tempo de serviço, pelo que foi a categoria de inquiridos com mais tempo de serviço (“mais de 35” anos de serviço) os que menos optaram por posições de discordância extrema em relação à afirmação associada ao item. Outro indicador que poderá ter contribuído para as diferenças encontradas poderá relacionar-se com o facto de as percentagens de respostas no nível de concordância 3 da escala terem sido mais elevadas na categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço. Deste modo, ainda que todas as categorias de inquiridos tenham propendido, maioritariamente, a discordar ou a assumir posições pouco favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder constituir um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos, parece ter sido a categoria de inquiridos com mais anos de serviço, em particular com “mais de 35” anos, aquela que menos tendeu a assumir tal posicionamento.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos (1.72.)*, as diferenças encontradas poderão estar relacionadas com a circunstância de a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço ter respondido, com expressiva menor frequência (apenas 8,6%), no nível 1 da escala (discordância extrema), ao contrário das outras categorias, sendo por isso aquela que claramente menos tendeu a discordar totalmente da afirmação associada ao item. Outro indicador que poderá, também, ter contribuído para as diferenças encontradas poderá ser o facto de as percentagens de respostas no nível de concordância 3 da escala nesta categoria de inquiridos, serem notoriamente superiores às das restantes categorias. Salienta-se, também, que as categorias de inquiridos com menos tempo de serviço (“de 1 a 6” e “de 7 a 25” anos de serviço) foram as que responderam com menor frequência no nível 4 da escala (concordância extrema). Pode, ainda, verificar-se que a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço, parece ter sido aquela que, curiosamente, mais tendeu, no global, a assumir posições mais favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder constituir um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.

No que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente fomenta a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente*, as diferenças detetadas estarão, possivelmente, relacionadas com as percentagens de

respostas obtidas no nível de concordância 3 da escala, sendo estas claramente superiores para a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço. As diferenças poderão também relacionar-se com o facto de as categorias de inquiridos com menos tempo de serviço (“de 1 a 6” e “de 7 a 25” anos de serviço) terem respondido com expressiva menor frequência no nível 4 da escala (concordância extrema). Por outro lado, os participantes das categorias extremas, propenderam, menos do que os das outras categorias, a assumir posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema). De notar, contudo, que, no geral, todas as categorias de inquiridos tenderam, maioritariamente, a assumir posições favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder fomentar a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente, parecendo, no entanto, terem sido os inquiridos da categoria “de 7 a 25” anos de serviço aqueles que menos tenderam a assumir tal posicionamento.

A análise inferencial, aplicando a análise da variância (ANOVA), apurou que existiam diferenças significativas (com  $p=0,009$ ) entre as várias categorias de inquiridos aqui em causa, no que se refere à globalidade da componente, que podem ser visualizadas no gráfico da Figura 23.

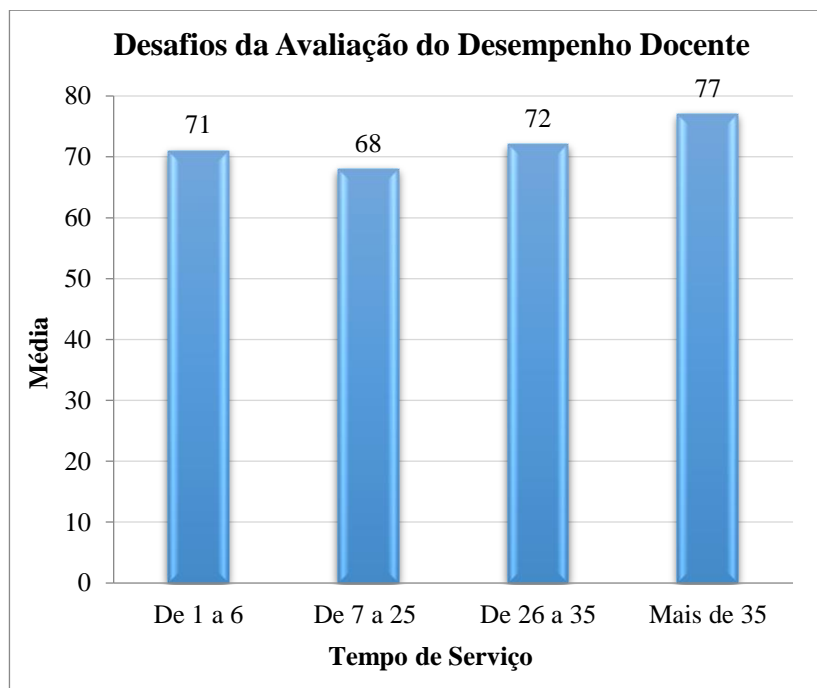


Figura 23. Média das respostas na globalidade da componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* por tempo de serviço.

Da observação do gráfico, é possível concluir que a média de respostas obtidas para esta componente na sua globalidade, embora tenha decrescido da categoria “de 1 a 6” para a categoria “de 7 a 25” anos de serviço, cresceu regularmente, a partir desta, no que se refere às outras duas categorias. A menor relevância atribuída à componente pelos inquiridos “de 7 a 25” anos de serviço poderá estar relacionada com o facto de estes, como já antes referimos (Ponto 2.2.2.2. do Capítulo 4), se encontrarem em fase média da carreira, que corresponde a uma fase de diversificação/“ativismo”/questionamento onde uns docentes procuram desenvolver experiências pessoais, novos recursos pedagógico-didáticos, novas metodologias de ensino e de avaliação, consolidando a sua prestação pedagógica, enquanto outros se manifestam contra o sistema educativo e defendem alterações institucionais (Huberman, 2000). Esta fase poderá estar, assim, de algum modo, associada a fatores potencialmente geradores de desmotivação e desencanto por parte dos docentes que nela se encontram, podendo daí resultar o seu posicionamento menos favorável face à globalidade da componente.

*Diferenças significativas relacionadas com as habilitações académicas*

No que diz respeito à pesquisa de diferenças significativas atribuíveis à variável habilitações académicas derivadas da análise inferencial efetivada por item através do teste do Qui-Quadrado foram obtidos os dados constantes na Tabela 15.

Tabela 15

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,013
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,015
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,001

Com vista a verificar entre que categorias de habilitações académicas tais diferenças eram mais relevantes, construiu-se a Tabela 16 que a seguir se apresenta.

Tabela 16

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas*

Item	Habilitações Académicas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Licenciatura	10,0	31,0	51,2	7,8
	Mestrado	6,6	24,0	63,6	5,8
	Doutoramento	0,0	25,0	50,0	25,0
	Outra	20,0	50,0	30,0	0,0
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Licenciatura	33,6	37,0	24,8	4,6
	Mestrado	22,3	36,4	28,9	12,4
	Doutoramento	16,7	41,7	41,7	0,0
	Outra	40,0	45,0	15,0	0,0
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Licenciatura	24,8	38,2	32,8	4,2
	Mestrado	14,9	32,2	43,0	9,9
	Doutoramento	0,0	33,3	41,7	25,0
	Outra	30,0	50,0	20,0	0,0

Como é possível depreender da Tabela 16, as diferenças detetadas para o item *a avaliação do desempenho docente fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas) (1.31.)*, poderão estar relacionadas com o facto de as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) terem tendido a optar por respostas associadas aos níveis de concordância 3+4 da escala em taxas claramente superiores às das outras categorias.

Se atentarmos na Tabela 17 que agrega os valores de (1+2) e (3+4), verificamos que as percentagens referentes a esses dois níveis atingem valores da ordem de 69,4% para a categoria “mestrado” e de 75% para a categoria “doutoramento”, enquanto para as categorias “licenciatura” e “outra” esses valores são, respetivamente, 59,0% e 30,0%.

Tabela 17

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas com Valores Agregados*

Item	Habilitações Académicas	Frequências Relativas (%) com Valores Agregados	
		1+2	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Licenciatura	41,0	59,0
	Mestrado	30,6	69,4
	Doutoramento	25,0	75,0
	Outra	70,0	30,0
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Licenciatura	70,6	29,4
	Mestrado	58,7	41,3
	Doutoramento	58,4	41,7
	Outra	85,0	15,0
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Licenciatura	63,0	37,6
	Mestrado	47,1	52,9
	Doutoramento	33,3	66,7
	Outra	80,0	20,0

De relevar, por outro lado, que a categoria de inquiridos com habilitações académicas inferiores à licenciatura (categoria “outra”) foi aquela que mais tendeu a optar por respostas associadas a taxas de menor concordância (ou mesmo discordância total), que, no seu conjunto, atingem valores da ordem de 70%.

Em relação ao item *a avaliação do desempenho docente é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar (1.38.)*, embora a posição maioritária comum a todas as categorias se posicione no ponto 2 da escala, quando agregamos os valores de 1+2 constatamos que as taxas dos portadores de licenciatura e de *outras* habilitações é relevantemente superior.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação (1.55.)*, as diferenças detetadas poderão, tal como no caso do primeiro item, dever-se ao facto de as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) terem optado por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala em taxas claramente superiores às das outras categorias, como se pode verificar na tabela que agrega as percentagens referentes a esses dois níveis. Releva-se o facto de, nos valores agregados mostrados na Tabela 17, aquelas categorias (mestrado e doutoramento) se posicionarem



de forma oposta à das outras, situando-se respetivamente do lado mais favorável por oposição ao lado menos favorável. Notamos ainda que a categoria *outra* é a que mais acentua a sua escolha com percentagens de 80% nos pontos 1+2.

De referenciar que, embora tivessem sido detetadas diferenças significativas nestes três itens, considerados individualmente, as mesmas pareceram, mais uma vez, não ter reflexos efetivos na globalidade da componente em questão, como se pode verificar por aplicação do Modelo ANOVA, tendo as categorias de inquiridos aqui em causa respondido de acordo com o que se ilustra no gráfico representado na Figura 24.

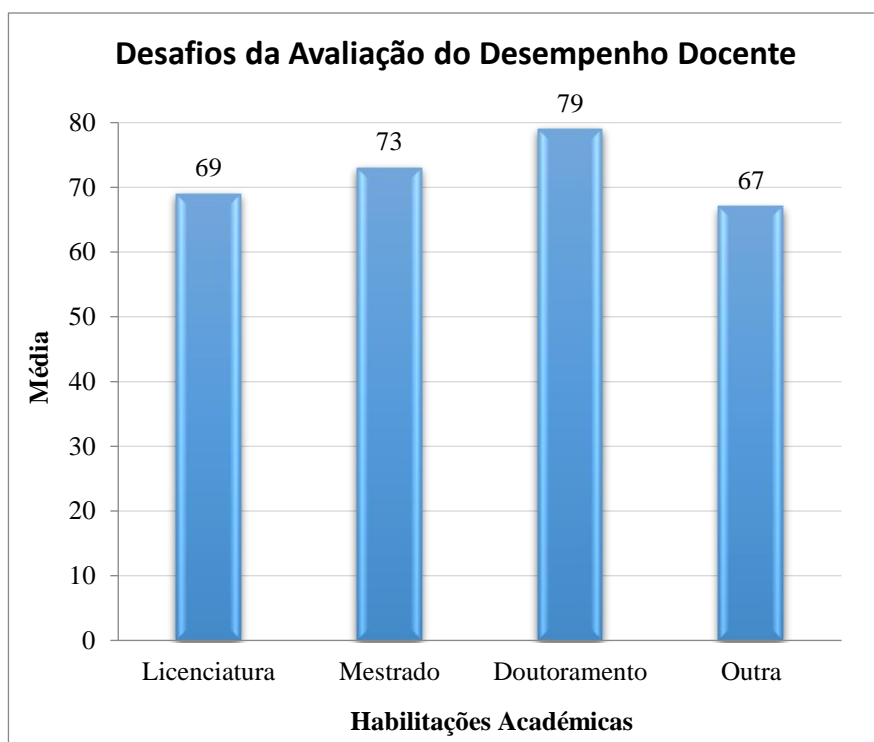


Figura 24. Média das respostas na globalidade da componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* por habilitações académicas.

Da observação do gráfico é, todavia, possível concluir que, apesar de não terem sido detetadas diferenças significativas, ainda assim, a categoria de questionados com habilitações académicas mais elevadas (doutoramento) sobressai com a média de respostas dadas na globalidade da componente mais elevada, permitindo assim inferir que esta categoria de inquiridos teria sido a que tendeu a assumir uma posição mais favorável face à componente no seu conjunto global, ou seja, foi a que pareceu evidenciar níveis de concordância mais elevados face aos desafios que a avaliação do desempenho docente poderia potenciar.

*Diferenças significativas entre avaliados com e sem aulas observadas*

Os resultados da análise inferencial efetivada por item por aplicação do teste do Qui-Quadrado encontram-se expressos na Tabela 18. Neste caso, surgiram quatro itens em que se verificou a existência de diferenças significativas nas tendências de resposta das duas categorias de docentes.

Tabela 18

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,031
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,007
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,040
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,041

Com vista a pesquisar entre que categorias de inquiridos as diferenças encontradas eram mais marcantes, elaborou-se a Tabela 19 na qual se apresentam as frequências de respostas dos inquiridos para os itens em que se verificaram tais diferenças.

Tabela 19

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Avaliados-Aulas Observadas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	Sim	20,7	32,5	36,8	10,1
	Não	26,6	37,7	29,2	6,6
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Sim	10,1	25,9	42,5	21,6
	Não	19,7	23,0	39,0	18,4
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	Sim	11,5	23,6	42,0	23,0
	Não	13,8	18,0	50,8	17,4
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	Sim	13,5	22,1	42,2	22,1
	Não	12,5	27,5	45,9	14,1

Como é possível inferir da análise da tabela anterior, no que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores (1.2.)*, as diferenças detetadas devem-se, possivelmente, ao facto de a categoria de inquiridos avaliados que tiveram aulas observadas ter tendido a manifestar,

em taxas claramente superiores às da categoria de participantes que não tiveram aulas observadas, posições de concordância correspondentes aos níveis 3 e 4 da escala. Por outro lado, esta última categoria tendeu a assinalar posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala (discordância extrema ou escassa concordância, respetivamente) com frequência manifestamente superior à da primeira categoria de participantes. De notar, contudo, que, apesar das diferenças encontradas, ambas as categorias de inquiridos propenderam maioritariamente, no global, para respostas indicando posicionamentos desfavoráveis ou de escassa adesão face à afirmação em causa.

No referente ao item *a avaliação do desempenho docente constitui um dever profissional dos professores (1.14.)*, as diferenças encontradas ficam, possivelmente, a dever-se ao facto de a categoria de inquiridos avaliados que tiveram aulas observadas ter tendido a manifestar, em taxas superiores às da categoria de participantes que não tiveram aulas observadas, posições relacionadas com os níveis 2, 3 e 4 da escala, enquanto esta última categoria de participantes tendeu a optar por respostas associadas ao nível 1 da escala, em taxas claramente superiores às da primeira categoria. De relevar, todavia, que, apesar dessas diferenças, ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 3 e 4 da escala, traduzindo, desse modo, posicionamentos favoráveis face à afirmação associada ao item.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem (1.16.)*, as diferenças encontradas devem-se, por certo, à circunstância de a categoria de inquiridos que tiveram aulas observadas ter tendido a evidenciar frequências de respostas claramente superiores às da categoria de participantes que não tiveram aulas observadas nos níveis 2 e 4 da escala. Verifica-se, por outro lado, que esta última categoria de participantes tendeu a assinalar posições relacionadas com o nível de concordância 3 da escala com frequência notoriamente superior à da primeira categoria de inquiridos. De destacar, no entanto, que, apesar das diferenças encontradas entre as duas categorias aqui em causa, em ambas foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 3 e 4 da escala, possibilitando assim inferir que as duas categorias de inquiridos assumiram, maioritariamente, posições favoráveis relativamente à afirmação associada àquele item.

Relativamente ao item *a avaliação do desempenho docente permite identificar necessidades de formação dos professores (1.18.)*, as diferenças detetadas estarão, provavelmente, relacionadas com o facto de a categoria de inquiridos que tiveram aulas observadas ter tendido a superar claramente as taxas de resposta da categoria de inquiridos que não tiveram aulas observadas no nível 4 da escala, enquanto esta última categoria de participantes tendeu a superar de forma expressiva as respostas da primeira nos níveis 2 e 3 da escala. De notar, porém, que, não obstante as diferenças verificadas entre as duas categorias, também neste caso, ambas propenderam, no global, para respostas incluídas nos níveis 3 e 4 da escala, indicando, assim, posicionamentos favoráveis face à afirmação em causa.

De referir que, apesar de se terem identificado estas diferenças em quatro dos trinta e um itens que compunham esta componente, as mesmas não se refletiram na globalidade da componente, tal como foi possível inferir por aplicação do teste *t de Student*.

*Diferenças significativas entre avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*

Neste caso, procurou-se, com a aplicação da análise inferencial efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado, detetar eventuais diferenças entre as tendências de resposta de inquiridos que foram somente avaliados face aos que, para além de avaliados, desempenharam também a função de avaliadores, tendo-se obtido os resultados ilustrados na Tabela 20.

Tabela 20

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	0,022
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	0,006
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	0,000
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	0,024
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	0,015
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	0,042
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	0,008
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	0,000

1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	0,001
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0,001
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	0,012
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	0,011
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	0,002
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	0,000
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	0,014
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	0,024
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	0,000
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	0,040
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	0,000
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	0,002
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	0,004
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	0,000
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	0,001
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	0,002
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	0,010
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	0,038
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	0,000

Na esmagadora maioria dos casos verificou-se que era significativa a diferença entre as tendências de resposta das duas categorias de docentes, sendo a mesma, em muitos deles bastante significativa.

Visando apurar entre que categorias de inquiridos essas diferenças eram mais expressivas, construiu-se a Tabela 21, onde se encontram as frequências de respostas dos inquiridos para os itens em que foram encontradas tais diferenças.

Tabela 21  
Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	Sim	14,5	22,0	46,8	16,8
	Não	22,5	27,3	36,9	13,3
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	Sim	15,0	34,1	39,3	11,6
	Não	26,5	35,2	31,0	7,3
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	Sim	9,8	28,3	49,1	12,7
	Não	22,1	33,3	34,6	10,0
1.10. fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	Sim	10,4	28,3	49,7	11,6
	Não	16,3	35,6	38,1	10,0
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Sim	11,0	18,5	44,5	26,0
	Não	15,8	26,7	39,6	17,9
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	Sim	18,5	34,7	39,9	6,9
	Não	26,0	38,1	29,0	6,9
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	Sim	8,1	15,0	52,0	24,9
	Não	14,2	23,1	44,0	18,8
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	Sim	10,4	23,1	52,0	14,5
	Não	21,5	33,1	34,8	10,6
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	Sim	6,9	20,2	47,4	25,4
	Não	15,2	26,3	42,7	15,8
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	Sim	17,3	32,9	41,6	8,1
	Não	22,5	44,6	28,1	4,8
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	Sim	14,5	30,6	42,2	12,7
	Não	22,9	32,1	36,0	9,0
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Sim	7,5	22,5	59,0	11,0
	Não	10,2	32,9	50,6	6,3
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	Sim	6,9	24,3	61,8	6,9
	Não	11,9	33,8	48,3	6,0
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	Sim	19,7	40,5	34,1	5,8
	Não	34,4	36,0	24,0	5,6
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Sim	24,3	31,8	32,9	11,0
	Não	34,0	39,2	22,9	4,0
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	Sim	43,4	41,6	13,3	1,7
	Não	56,3	35,2	7,5	1,0
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	Sim	13,9	35,3	42,2	8,7
	Não	23,3	35,8	35,6	5,2
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	Sim	14,5	42,8	39,3	3,5
	Não	24,8	48,3	24,0	2,9
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	Sim	12,7	26,0	46,2	15,0
	Não	21,3	25,6	41,9	11,3

1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	Sim	9,2	18,5	46,8	25,4
	Não	15,6	22,3	42,9	19,2
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Sim	17,3	34,1	41,0	7,5
	Não	24,6	38,5	32,1	4,8
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	9,8	30,1	50,9	9,2
	Não	22,3	38,1	33,5	6,0
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	Sim	17,3	23,7	45,1	13,9
	Não	23,5	32,7	36,7	7,1
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	Sim	19,1	29,5	42,2	9,2
	Não	27,1	37,1	30,4	5,4
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	Sim	13,9	36,4	36,4	13,3
	Não	27,7	38,5	27,7	6,0
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	Sim	9,2	31,8	46,2	12,7
	Não	19,0	35,4	39,4	6,3
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	Sim	21,4	39,9	30,6	8,1
	Não	33,8	41,3	20,6	4,4
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	Sim	11,0	31,8	46,8	10,4
	Não	19,0	37,7	36,0	7,3
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	Sim	15,0	33,5	40,5	11,0
	Não	22,9	35,6	35,0	6,5
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	Sim	17,9	26,6	40,5	15,0
	Não	29,6	30,8	32,7	6,9

Como se pode inferir com base na Tabela 21 as diferenças significativas verificadas poderão estar relacionadas com o facto de, no geral, a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores terem tendido a evidenciar frequências de respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala e sempre com taxas claramente superiores às da categoria de inquiridos avaliados que não foram avaliadores, enquanto em relação a estes últimos foi manifesta uma maior tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala.

Se atentarmos nos valores percentuais agregados (1+2) podemos observar que há um conjunto de 9 itens (Tabela 22) em que ambas as categorias de professores se posicionam do lado das opiniões menos favoráveis. Mas, embora sejam ambas tendencialmente discordantes, os que apenas foram avaliados apresentam sempre taxas muito mais elevadas.

Tabela 22

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e Maioritariamente Menos Favoráveis (1+2) da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)	
		1+2	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.15. fomenta a participação dos professores na vida da escola.	Sim	53,2	46,8
	Não	64,1	35,9
1.19. faculta indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	Sim	50,2	49,7
	Não	67,1	32,9
1.33. ajuda a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.	Sim	60,2	39,9
	Não	70,4	29,6
1.38. é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar.	Sim	56,1	43,9
	Não	73,2	26,9
1.42. tende a melhorar as relações profissionais entre os professores.	Sim	85	15
	Não	91,5	8,5
1.44. fomenta a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática.	Sim	57,3	42,8
	Não	73,1	26,9
1.55. fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação.	Sim	51,4	48,5
	Não	63,1	36,9
1.60. promove o trabalho colaborativo entre os professores.	Sim	50,3	49,7
	Não	66,2	33,7
1.63. constitui um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos.	Sim	61,3	38,7
	Não	75,1	25

Se continuarmos a focar a atenção nos valores percentuais agregados, agora (3+4), podemos observar que há um conjunto de 8 itens (Tabela 23) em que ambas as categorias de professores se posicionam do lado das opiniões mais favoráveis. Mas, embora sejam ambas tendencialmente concordantes, os que foram também avaliadores apresentam sempre taxas mais elevadas.



Tabela 23

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e Maioritariamente Mais Favoráveis (3+4) da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)	
		1+2	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.1. contribui para a valorização da profissão docente.	Sim	36,5	63,6
	Não	49,8	50,2
1.14. constitui um dever profissional dos professores.	Sim	29,5	70,5
	Não	42,5	57,5
1.16. fomenta a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem.	Sim	23,1	76,9
	Não	37,3	62,8
1.18. permite identificar necessidades de formação dos professores.	Sim	27,1	72,8
	Não	41,5	58,5
1.31. fomenta a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas).	Sim	30	70
	Não	43,1	56,9
1.32. permite detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores.	Sim	31,2	68,7
	Não	45,7	54,3
1.46. promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional.	Sim	38,7	61,2
	Não	46,9	53,2
1.51. deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira.	Sim	27,7	72,2
	Não	37,9	62,1

Em síntese, ainda que exista um conjunto de 17 itens em que ambas as categorias de avaliados se posicionam do mesmo lado – favorável ou desfavorável relativamente ao conteúdo do itens –, há uma diferença que parece sobressair: quando se trata de observar os pontos 3 ou 4 da escala o valor mais alto é sempre dos que também foram avaliadores e simetricamente os valores mais altos quando está em causa a posição menos favorável (1+2) correspondem sempre aos avaliados que não desempenharam aquelas funções.

Assinalando diferenças importantes podemos referir ainda que os restantes itens – em que as duas categorias se posicionam sempre em campos opostos – e como se pode constatar observando a Tabela 24, os valores mais elevados do lado das opiniões menos favoráveis correspondem sempre aos que não foram avaliadores e simetricamente as taxas mais elevadas do lado das opiniões mais favoráveis são, como já anteriormente vimos, sempre dos que foram também avaliadores.

Tabela 24

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências com os Valores Agregados e com os Valores Maioritários em Campos Opostos da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)	
		1+2	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.2. constitui um meio para aumentar a eficácia dos professores.	Sim	49,1	50,9
	Não	61,7	38,3
1.4. promove a melhoria da prática pedagógica do professor.	Sim	38,1	61,8
	Não	55,4	44,6
1.10.fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.	Sim	38,7	61,3
	Não	51,9	48,1
1.17. promove a valorização do trabalho docente.	Sim	33,5	66,5
	Não	54,6	45,4
1.27. constitui um meio para melhorar a qualidade do ensino.	Sim	45,1	54,9
	Não	55	45
1.43. fomenta a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores.	Sim	49,2	50,9
	Não	59,1	40,8
1.56. promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	39,9	60,1
	Não	60,4	39,5
1.57. contribui para a melhoria da qualidade docente.	Sim	41,0	59
	Não	56,2	43,8
1.58. constitui um meio para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	Sim	48,6	51,4
	Não	64,2	35,8
1.61. proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	Sim	41,0	58,9
	Não	54,4	45,7
1.70. fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos.	Sim	42,8	57,2
	Não	56,7	43,3
1.71. fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem.	Sim	48,5	51,5
	Não	58,5	41,5
1.72. constitui um meio para melhorar o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e para melhorar a forma de as ensinar aos alunos.	Sim	44,5	55,5
	Não	60,4	39,6

Toda a evidência antes apresentada permite inferir que os inquiridos que foram também avaliadores quando se posicionam majoritariamente nos pontos 3+4 têm uma opinião mais acentuada e menos sublinhada quando se posicionam nos pontos 1+2. Inversamente os que apenas foram avaliados são mais firmes na tendência discordante e parecem menos seguros na tendência concordante. No conjunto podemos interrogar se o desempenho da função de avaliadores concedeu aos professores uma mais acentuada

propensão para acreditar nas potencialidades da avaliação do desempenho docente, sonhando essa mais firmada crença aos que apenas foram avaliados.

Vale a pena referir que os resultados obtidos a partir da análise de dados relacionados com estes itens considerados individualmente poderão ter contribuído determinantemente para as diferenças significativas detetadas nas respostas dadas pelas duas categorias de inquiridos à componente na sua globalidade. Efetivamente, procedendo, como antes se referiu, a uma pesquisa por aplicação do teste *t de Student*, a mesma revelou a existência de diferenças significativas relacionadas com esta variável, entre as duas categorias de inquiridos, com  $p=0,000$ , como se pode constatar na tabela que se segue.

Tabela 25

*Desafios da Avaliação do Desempenho Docente – Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente*

Componente	Avaliado-Avaliador	Nível de Significância	Média
Desafios da avaliação do desempenho docente	Sim	0,000	75,7
	Não		67,8

Confirma que os que foram também avaliadores tenderam a responder com valores mais elevados (média mais alta), o que permite inferir que essa categoria de inquiridos, mais do que a outra, poderia admitir de forma mais acentuada os desafios que a avaliação do desempenho docente poderá eventualmente fomentar.

#### *Outros*

Foram também pesquisadas, com a aplicação da análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado, eventuais diferenças existentes nas respostas relacionadas com os itens desta componente considerados individualmente no que se prende com as variáveis *situação profissional* e *níveis de ensino*. Foram, ainda, pesquisadas eventuais diferenças no que se refere aos *avaliadores que observaram* e *que não observaram aulas*. Nestes casos, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabela 127, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p<0,05$ ).

### 2.1.1.5. *Desafios da avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados.*

Esta componente que reúne os itens que remetem para as finalidades e argumentos invocados para defender a avaliação do desempenho quer na literatura de investigação quer nos textos de teor jurídico-normativo que se pronunciam sobre o tema, foi por nós designada como *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* e comporta 31 itens, representando 42,5% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário.

Os dados recolhidos revelaram que os respondentes maioritariamente se afastam das posições extremas enunciadas no ponto 1 da escala – *não concordo mesmo nada* - e no ponto 4 – *concordo totalmente*, concentrando as suas escolhas nos pontos intermédios.

Apenas um dos itens mereceu da parte de mais de metade dos respondentes o veredito de *não concordo mesmo nada*: quando se pronunciaram sobre a possibilidade de a avaliação do desempenho melhorar tendencialmente as relações profissionais entre os professores. Contudo, agregando os valores dos pontos 1 e 2 da escala, sobe para 21 (67,7% dos itens) o número de itens em que mais de metade dos inquiridos se posicionaram de forma menos favorável. Não pareceram globalmente muito confiantes nas possibilidades da avaliação do desempenho para, no âmbito do ensino e aprendizagem, aquela poder aumentar a eficácia dos professores, melhorar a sua prática pedagógica, fomentar a sua criatividade, inovação e dinâmica, melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos, aumentar o grau de compromisso e de responsabilização profissional pela aprendizagem destes. Da mesma forma, manifestaram globalmente desconfiança inequívoca relativamente à articulação entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, a sua integração em comunidades de aprendizagem e o incremento do trabalho colaborativo, a sua participação na vida da escola ou mesmo a procura e organização de formação. Apoiar a gestão do pessoal docente, diferenciar os melhores para a progressão na carreira, melhorar as relações entre professores mereceram muitas dúvidas a mais de metade dos respondentes que também optaram por maioritariamente manifestar hesitações quanto ao contributo da avaliação do desempenho para melhorar a qualidade docente, do ensino e da educação escolar.

Nenhum item conquistou da parte de pelo menos metade dos respondentes o *concordo totalmente* (4) e apenas três obtiveram valores acima dos 20% (20,8%; 20,4%; 20,1%),

isto é, apenas cerca de 1/5 dos que responderam pareceram aceitar favoravelmente que a avaliação do desempenho deve apontar para a promoção na carreira, fomenta a reflexão sobre a prática do docente e constitui um dever profissional do professor.

Mesmo quando se agregam os valores dos pontos 3 e 4 são apenas 10 os itens que correspondem à opinião favorável de mais de metade dos respondentes, embora nunca acima de 64,8%. Globalmente, podemos pensar que os inquiridos consideraram maioritariamente que a avaliação do desempenho contribui para a valorização da profissão e do trabalho docente e promove a responsabilização profissional. Reforçaram a opinião anteriormente assinalada parecendo aceitar favoravelmente que a avaliação do desempenho dá indicações para a diferenciação do mérito em ordem à promoção profissional e fomenta a reflexão sobre a prática do docente e a adoção de estratégias mais diversificadas e inovadoras. Igualmente pareceram inclinados favoravelmente para consentir que é um dever profissional e que permite identificar necessidades de formação. Uma larga maioria dos respondentes reforçou tendencialmente a sua discordância/escassa concordância num conjunto largo de itens em que se salientam muitos dos que constituem a base da argumentação legitimadora para a avaliação do desempenho docente, nomeadamente no que se refere à possibilidade de melhorar a relação entre os profissionais e de diferenciar os melhores. Também não foi forte a convicção de ligar a avaliação do desempenho à melhoria dos resultados dos alunos nem à sua indispensabilidade para a qualidade da educação escolar.

Verificou-se, ainda, que a categoria de inquiridos com “mais de 50” anos foi aquela que pareceu evidenciar níveis de concordância mais elevados face aos desafios incluídos na componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*; os inquiridos incluídos na categoria “de 7 a 25” anos de serviço foram os que evidenciaram um posicionamento menos favorável face à globalidade da componente em causa. A menor relevância atribuída à componente por estes inquiridos poderá estar relacionada com o facto de estes se encontrarem em fase média da carreira, que corresponde a uma fase que poderá estar associada a fatores potencialmente geradores de desmotivação e desencanto por parte dos docentes que nela se encontram; a categoria de questionados com habilitações académicas mais elevadas (doutoramento) foi a que tendeu a assumir uma posição mais favorável face aos desafios que a avaliação do desempenho docente poderá potenciar, bem como a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores.

## 2.1.2. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente.

### 2.1.2.1. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – resultados globais.

No que se refere a esta componente, com 17 itens, representando 23,3% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário, foram obtidos os dados globais constantes na Tabela 26. Salientamos que todos os itens foram respondidos pelos 653 inquiridos e que a sombreado é realçada a resposta mais frequente para cada item (moda).

Tabela 26

*Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>				
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	4,7	9,8	40,1	45,3
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	11,5	25,9	42,9	19,8
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	30,8	32,0	25,6	11,6
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	6,0	13,5	40,3	40,3
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	10,6	20,5	43,8	25,1
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	1,8	3,7	20,2	74,3
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	15,9	31,5	35,1	17,5
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	36,4	32,3	17,6	13,6
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	12,6	32,0	38,3	17,2
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	16,5	22,7	36,0	24,8
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	13,6	22,4	44,3	19,8
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	4,9	12,9	43,8	38,4
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	8,7	22,5	47,2	21,6
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	5,8	11,0	37,4	45,8
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	3,7	8,3	27,0	61,1
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	6,1	17,2	38,4	38,3
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	5,8	11,9	41,2	41,0

A observação da tabela permite constatar que as respostas maioritárias se situam predominantemente no ponto 3 da escala, sempre com valores acima de 35%,

aproximando-se da metade dos respondentes, e registrando-se apenas quatro itens que recolhem as respostas maioritárias no *concordo totalmente* e um no *não concordo mesmo nada*.

Assim, e considerando a concordância total, parece poder dizer-se que na ótica dos respondentes os avaliadores que devem estar envolvidos na avaliação do desempenho são, antes de mais, os que têm reconhecida competência para o efeito, de forma a garantir justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos, e os da mesma área científica de ensino do professor avaliado.

Relativamente aos outros critérios apresentados no questionário, consideram que a avaliação deve envolver avaliadores internos e externos, rejeitando maioritariamente a ideia da responsabilidade avaliativa ser exclusiva destes últimos.

Os respondentes consideraram ainda, numa percentagem apreciável (entre 43,8% e 35,1%), que os avaliadores a ser envolvidos no processo devem:

- ter reconhecida competência para proporcionar *feedback* eficaz e apoio na reflexão sobre a prática do avaliado;
- ter formação específica e experiência profissional em avaliação do desempenho e supervisão pedagógica, nomeadamente, ter conhecimento de diferentes técnicas de recolha e de análise de dados;

Notamos que percebem o juízo avaliativo como devendo sujeitar-se aos parâmetros definidos com a participação dos professores e estabelecendo o que se espera do trabalho docente, contemplar a dimensão científica e pedagógica e focar-se no desempenho a observar em sala de aula.

Globalmente, os respondentes situam-se dentro das perspetivas apontadas nos normativos legais em vigor, particularmente no que diz respeito à articulação entre avaliação externa e interna e à sujeição aos parâmetros e padrões de desempenho.

### 2.1.2.2. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – resultados agregados.

Centremos a nossa atenção na Tabela 27 que nos evidencia o comportamento dos inquiridos quando agregamos os valores dos pontos da escala entre o tendencialmente mais discordante (1+2) e o tendencialmente mais concordante (3+4).

Tabela 27

*Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	14,5	49,9	85,4
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	37,4	68,8	62,7
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	62,8	57,6	37,2
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	19,5	53,8	80,6
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	31,1	64,3	68,9
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	5,5	23,9	94,5
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	47,4	66,6	52,6
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	68,7	49,9	31,2
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	44,6	70,3	55,5
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	39,2	58,7	60,8
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	36	66,7	64,1
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	17,8	56,7	82,2
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	31,2	69,7	68,8
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	16,8	48,4	83,2
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	12	35,3	88,1
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	23,3	55,6	76,7
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	17,7	53,1	82,2

No conjunto dos valores globais agregados desta componente (Tabela 27) constatamos que quase metade dos itens (8 em 17) recolhem opinião tendencialmente mais concordante (3+4) de forma muito expressiva, manifestada com percentagens acima de 75%, como explicitamente destacamos na Tabela 28, ordenada decrescentemente.



Tabela 28

*Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) acima de 75% (3/4)*

Item	Frequências Relativas (%)
	Concordância 3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.24. deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.	94,5
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	88,1
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	85,4
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	83,2
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	82,2
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	82,2
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	80,6
1.66. deve ser realizada por avaliadores que sejam detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica.	76,7

Podemos, a partir dos dados recolhidos, inferir que os inquiridos tenderam a manifestar uma opinião claramente concordante relativamente a considerar que os avaliadores devem:

- ser da mesma área científica de ensino do avaliado e contemplarem tanto a vertente dos conteúdos de ensino quanto a vertente pedagógica do trabalho docente;
- ser justos e imparciais;
- ter competência específica e experiência reconhecida para a avaliação de desempenho, nomeadamente no domínio da supervisão pedagógica, capazes de dar *feedback* e apoio eficaz para a prática.

Simetricamente, não encontramos valores daquela dimensão – 3/4 dos inquiridos – no que se refere aos valores que assinalam uma opinião tendencialmente menos favorável e apenas dois itens se situam acima dos 50%, aqueles que rejeitam que se conceda a responsabilidade da avaliação em exclusivo quer a avaliadores internos, quer a avaliadores externos (Tabela 29).

Tabela 29

*Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%)
	Discordância/Escassa Concordância 1+2
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	68,7
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	62,8

No conjunto dos itens desta componente queremos, ainda, destacar que em cinco deles (Tabela 30) constatamos que embora os valores agregados tendencialmente favoráveis (3+4) e os tendencialmente menos favoráveis (1+2) sejam expressivos como se mostrou já, as respostas mais frequentes situaram-se, contudo, no campo agregado dos valores mais centrais (2+3). Assim, a opinião dominante traduz-se por uma posição menos clara no que diz respeito a considerarem que:

- a avaliação deve ser feita por avaliadores com conhecimento de técnicas de recolha e de análise de dados;
- a avaliação deve ter como base parâmetros nacionais, construídos com a participação dos professores que indiquem o que é deles esperado;
- o desempenho em sala de aula deve ser o foco da avaliação.

Tabela 30

*Avaliadores Envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens com resposta modal nos pontos intermédios da escala (2+3)*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	44,6	70,3	55,5
1.62. deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores.	31,2	69,7	68,8
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	37,4	68,8	62,7
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	36	66,7	64,1
1.25. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de análise de dados.	47,4	66,6	52,6

### ***2.1.2.3. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas.***

À semelhança do que foi feito para a primeira componente, do conteúdo das respostas abertas, foram selecionados alguns excertos, que nos pareceram particularmente pertinentes, para ilustrar, reforçar ou complementar inferências, conclusões e argumentações, associadas aos resultados emergentes das respostas fechadas relativas à componente em apreço, como os que a seguir apresentamos.

#### *Avaliação, formação e experiência dos avaliadores*

*Os docentes designados para desempenharem funções de avaliadores deveriam ter tido acesso a formação específica para esses desempenhos, tal como foi previsto e prometido pelas instâncias superiores quando iniciaram a implementação dos primeiros modelos de avaliação do desempenho docente. A ausência dessa formação promove a insegurança e até a irresponsabilidade no desempenho dessas funções, bem como, uma certa falta de credibilidade dos avaliadores perante os avaliados.*  
(Avaliador externo)

*Os avaliadores externos deveriam pertencer a um grupo profissional com habilitações e experiência [e ter] dedicação exclusiva para o efeito.* (Avaliador externo)

*Na minha opinião, a avaliação do desempenho docente deveria ser realizada por uma entidade autónoma às escolas, mas sob a alçada do Ministério da Educação, com avaliadores qualificados, por área disciplinar e que apenas realizassem esse trabalho.*  
(Avaliado contratado)

#### *Avaliação e tipos de avaliadores (internos e externos)*

*A grande diversidade de avaliadores internos implica uma grande diversidade na forma de aplicação dos critérios de avaliação.* (Coordenador de departamento)

*É de total importância que a avaliação da prática letiva seja feita por avaliadores externos, de modo a evitar as influências negativas e o subjetivismo entre pessoas próximas da mesma escola.* (Coordenador de departamento)

*A avaliação dos professores apenas será útil e justa se forem asseguradas condições de total imparcialidade no seu processo, nomeadamente a sua realização por entidades*

*externas que não tenham qualquer relação com os avaliados. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Avaliação por pares*

*Não há nenhuma classe profissional em que a formação acadêmica seja de licenciado ou mais em que a avaliação seja feita por pares. Não se reconhece competência nos pares para fazer a avaliação. (Coordenador de departamento)*

*A observação de aulas efetuada por pares dá sempre lugar a compadrios (por exemplo aulas observadas que efetivamente o não são). (Avaliado do Quadro de Escola)*

**2.1.2.4. Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente  
– diferenças significativas.**

Também no que se refere a esta componente, após a análise descritiva simples antes apresentada, julgámos pertinente pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis de caracterização. Aplicou-se, também, neste caso, uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado, quando se procedeu à análise de dados referentes aos itens considerados individualmente, e do teste *t de Student* ou da análise da variância (ANOVA), quando se tratou de analisar a componente na sua globalidade.

Foram encontradas diferenças significativas relacionadas com as variáveis *sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, avaliados com e sem aulas observadas, avaliados que foram avaliadores e outros avaliados, avaliadores que observaram aulas e que não observaram aulas.*

*Diferenças significativas relacionadas com o sexo*

Como se pode constatar a partir da Tabela 31, a análise inferencial efetuada, neste caso, por aplicação do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas quanto ao sexo somente em relação aos três itens incluídos nessa tabela.

Tabela 31

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	0,035
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	0,017
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	0,022

Visando apurar em que sentido (sexo feminino ou sexo masculino) essas diferenças eram mais relevantes, elaborou-se a Tabela 32, na qual se apresentam as frequências de respostas dos inquiridos para os itens em que foram reveladas tais diferenças.

Tabela 32

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo*

Item	Sexo	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.6. deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula.	Feminino	12,7	25,1	40,0	22,2
	Masculino	9,0	27,5	48,8	14,7
1.11. deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.	Feminino	5,0	11,1	41,4	42,5
	Masculino	8,1	18,5	37,9	35,5
1.59. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar <i>feedback</i> que origine novas e eficazes formas de ensinar.	Feminino	4,8	10,4	43,4	41,4
	Masculino	5,2	18,0	44,5	32,2

Como é possível verificar a partir da Tabela 32, no que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve focar-se no desempenho do professor na sala de aula (1.6.)*, as diferenças encontradas poderão ter que ver com o facto de a categoria de participantes do sexo feminino ter tendido a expressar, em taxas claramente superiores às da categoria de inquiridos do sexo masculino, posições de concordância extrema, correspondentes ao nível 4 da escala, enquanto esta última categoria de inquiridos tendeu a manifestar, em taxas notoriamente superiores às da primeira, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala. De salientar, contudo, que, apesar de se terem encontrado essas diferenças, ambas as categorias (sexo feminino e sexo masculino) propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 3 e 4 da escala, indicando posicionamentos favoráveis face à afirmação associada ao item.

No que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica (1.11.)*, o indicador que poderá ter contribuído para as diferenças detetadas relaciona-se, provavelmente, com o facto de a categoria de participantes do sexo feminino ter tendido a optar por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, em taxas manifestamente superiores às da categoria de participantes do sexo masculino. Por outro lado, esta última categoria de inquiridos (sexo masculino) tendeu a assumir, com expressiva maior frequência do que a primeira (sexo feminino), posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala. De notar, todavia, que, apesar das diferenças encontradas, ambas as categorias (sexo feminino e sexo masculino) tenderam a optar, maioritariamente, por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala. Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a esses dois níveis, estas atingem valores da ordem de 83,9% para as inquiridas e de 73,4% para os inquiridos, permitindo inferir que era generalizada a sua perspectiva de que a avaliação do desempenho docente deve, inequivocamente, ser realizada por avaliadores que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar feedback que origine novas e eficazes formas de ensinar (1.59)*, as diferenças detetadas ficam, talvez, a dever-se ao facto de a categoria de participantes do sexo feminino ter tendido a manifestar, em taxas claramente superiores às da categoria de inquiridos do sexo masculino, posições de concordância extrema (nível 4 da escala), enquanto esta última categoria de inquiridos (sexo masculino) tendeu a assinalar posições relacionadas com o nível 2 da escala com frequência notoriamente superior à da primeira categoria (sexo feminino). De destacar, contudo, que embora se tenha verificado a existência de diferenças entre as categorias aqui em causa, ambas tenderam, maioritariamente, a concordar com a afirmação associada ao item. No entanto, foram as inquiridas que, globalmente, mais propenderam para respostas indicando posicionamentos favoráveis face à afirmação apresentada. Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, estas atingem valores da ordem de 84,8% para as inquiridas e 76,7% para os inquiridos.

De referir que, não obstante se terem detetado estas diferenças em três dos dezassete itens que compunham esta componente, as mesmas não tiveram efeitos concretos na

globalidade da componente, como foi possível mostrar por aplicação do teste *t de Student*.

*Diferenças significativas relacionadas com a idade*

No que se refere à pesquisa de diferenças significativas atribuíveis à variável idade, a análise inferencial, efetuada por item, através do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças apenas em relação a um item, como se pode constatar na Tabela 33.

Tabela 33

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Idade*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	0,040

Visando apurar entre que categorias de inquiridos tais diferenças eram mais marcantes, construiu-se a Tabela 34, na qual se apresentam as frequências de respostas dos respondentes relativamente ao item em que foram reveladas diferenças significativas.

Tabela 34

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade*

Item	Idade	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.9. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola.	De 20 a 30	9,1	45,5	40,9	4,5
	De 31 a 40	34,3	34,3	21,9	9,6
	De 41 a 50	33,5	31,5	25,2	9,8
	Mais de 50	26,6	29,1	27,6	16,6

A análise da tabela antecedente permite-nos inferir que as diferenças encontradas poderão, possivelmente, relacionar-se com o facto de os inquiridos pertencentes à categoria “de 20 a 30” anos terem tendido a expressar, em taxas manifestamente inferiores às outras categorias, posições de discordância extrema (nível 1 da escala). De salientar que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos tenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, traduzindo, assim, discordância total ou escassa concordância relativamente ao facto de

a avaliação do desempenho docente ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores internos à escola (1.9.).

De notar que, apesar de se terem verificado diferenças significativas neste item, considerado individualmente, as mesmas não pareceram ter influência significativa na globalidade da componente, como o evidenciou a aplicação da análise da variância (ANOVA). Ainda assim, decidimos apresentar o gráfico da Figura 25, que permite perceber qual foi, de acordo com a idade, a tendência de respostas dos participantes na globalidade da componente.

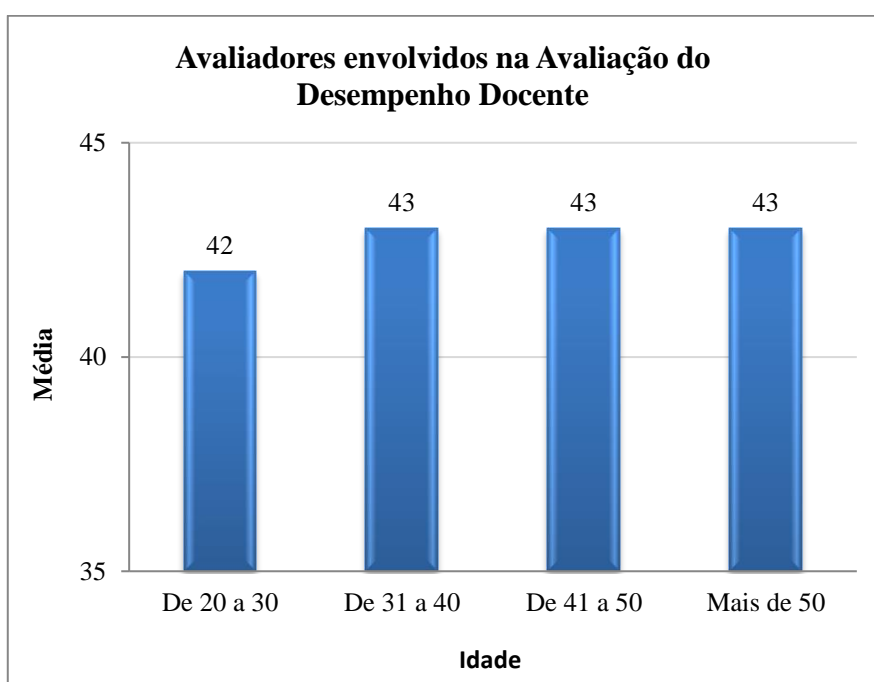


Figura 25. Média das respostas na globalidade da componente Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente por idade.

Como se pode inferir da análise do gráfico as médias das respostas dadas pelas quatro categorias de inquiridos no conjunto global da componente são idênticas, situando-se no 42, 43.

#### *Diferenças significativas relacionadas com o tempo de serviço*

Esta análise inferencial realizada por item, com aplicação do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas no que respeita à variável tempo de serviço em relação a três itens, como se pode observar na Tabela 35.



Tabela 35

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,041
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,033
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	0,041

Procurou-se de seguida, através do Tabela 36, analisar as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram reveladas tais diferenças.

Tabela 36

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço*

Item	Tempo de Serviço	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	De 1 a 6	25,0	33,3	22,9	18,8
	De 7 a 25	33,6	32,6	18,7	15,2
	De 26 a 35	45,4	31,6	12,1	10,9
	Mais de 35	40,0	31,4	25,7	2,9
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	De 1 a 6	14,6	27,1	39,6	18,8
	De 7 a 25	16,9	23,7	41,9	17,4
	De 26 a 35	7,5	19,5	48,3	24,7
	Mais de 35	5,7	14,3	57,1	22,9
1.69. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática.	De 1 a 6	0,0	22,9	27,1	50,0
	De 7 a 25	6,1	12,6	41,4	39,9
	De 26 a 35	7,5	6,9	43,1	42,5
	Mais de 35	2,9	14,3	48,6	34,3

Como se pode apurar pela análise da tabela precedente, no primeiro item em que se verificaram diferenças significativas, tais diferenças estarão, possivelmente, relacionadas com o facto de a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância extrema) com frequência claramente inferior à das outras categorias. De salientar que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos tenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, indicando, assim,

discordância total ou escassa concordância relativamente ao facto de a avaliação do desempenho docente ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores (1.48.)*, as diferenças encontradas poderão relacionar-se, por um lado, com as percentagens de respostas assinaladas no nível 1 da escala (discordância extrema) pelos inquiridos com mais anos de serviço (categorias “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço), as quais foram claramente inferiores às das outras categorias. Por outro lado, as diferenças poderão, também, ter que ver com o facto de as percentagens de respostas no nível 2 da escala terem ido diminuindo com o tempo de serviço, enquanto as correspondentes ao nível de concordância 3 da escala foram aumentando com o tempo de serviço. De destacar que, apesar das diferenças detetadas, todas as categorias de inquiridos tenderam, maioritariamente, a optar por respostas associadas ao nível de concordância 3 da escala. Contudo, como se pode verificar agrupando as percentagens referentes aos níveis 3 e 4, essas percentagens atingem valores expressivamente superiores nas categorias de inquiridos com “26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço, ou seja, com mais tempo de serviço, sendo da ordem de 73% para a primeira categoria e de 80% para a segunda, enquanto para as categorias “de 1 a 6” e “de 7 a 25” anos de serviço esses valores são, respetivamente, 58,4% e 59,3%.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática (1.69.)*, emergem de imediato diferenças nas percentagens de respostas obtidas nos níveis 2 e 4 da escala, sendo estas manifestamente superiores para a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço. Por outro lado, as percentagens de respostas obtidas no nível 3 da escala foram manifestamente inferiores para esta categoria de inquiridos. Verifica-se, também, que a categoria de inquiridos “de 26 a 35” anos de serviço tendeu a optar por respostas associadas ao nível 2 da escala, em taxas claramente inferiores às das outras categorias. Pode, ainda, observar-se que a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço tendeu a não optar por respostas associadas ao nível 1 da escala (discordância extrema) e que a categoria de respondentes com “mais de 35” anos de serviço propendeu a assumir, em taxas manifestamente inferiores às das restantes categorias, posições relacionadas com o nível 1 da escala. De salientar, contudo, que, apesar das diferenças encontradas, todas as categorias

propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis de concordância 3 e 4 da escala. Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a estes dois níveis, estas atingem, contudo, os valores mais elevados nas categorias “de 26 a 35” anos de serviço, “mais de 35” anos de serviço e “de 7 a 25” anos de serviço, sendo estes da ordem de 85,6%, 82,9% e 81,3 %, respetivamente, enquanto na categoria “de 1 a 6” anos de serviço essas percentagens atingem valores na ordem de 77,1%.

De assinalar que, embora tivessem sido encontradas diferenças entre as respostas das categorias de inquiridos aqui em causa, nestes três itens, considerados individualmente, as mesmas não pareceram refletir-se na globalidade da componente, como o provou a aplicação da análise da variância (ANOVA). Apesar disso, pareceu-nos relevante apresentar a tendência de respostas dos participantes no conjunto global da componente, tendo em conta o tempo de serviço, algo que o gráfico da Figura 26 pretende ilustrar.

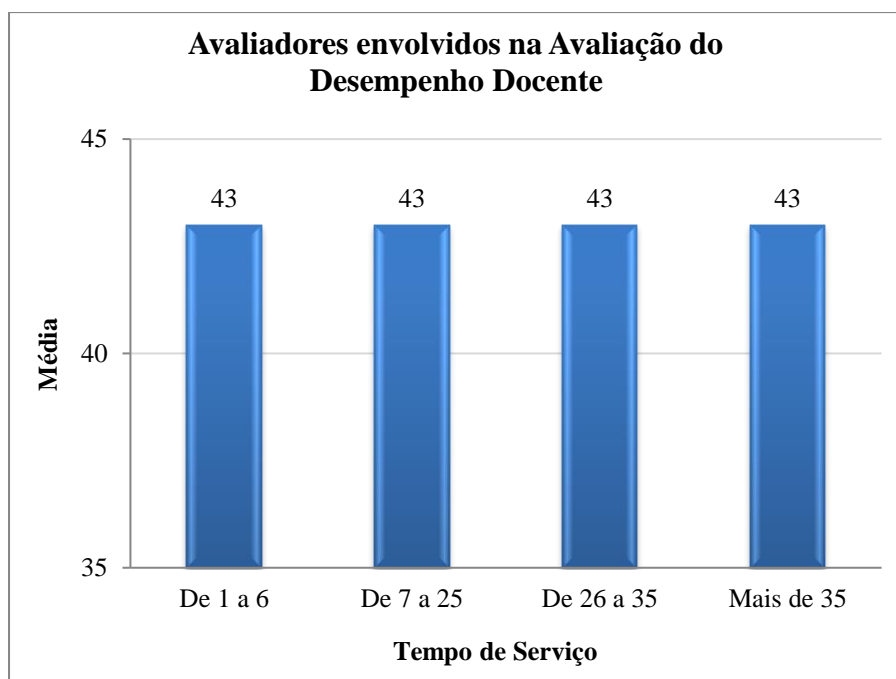


Figura 26. Média das respostas na globalidade da componente Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente por tempo de serviço.

Como se percebe da análise do gráfico, mais uma vez, as médias das respostas dadas pelas quatro categorias de inquiridos no conjunto global da componente são idênticas (43).

*Diferenças significativas relacionadas com as habilitações académicas*

No que se refere à pesquisa de diferenças significativas atribuíveis à variável habilitações académicas, a análise inferencial efetuada por aplicação do teste do Qui-Quadrado, revelou a existência de diferenças apenas relativamente a um item, como se pode observar na Tabela 37.

Tabela 37

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,013

Visando averiguar entre que categorias tais diferenças eram mais marcantes, elaborou-se a Tabela 38, na qual se encontram as frequências de respostas dos inquiridos ao item em que foram reveladas diferenças significativas.

Tabela 38

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas*

Item	Habilitações Académicas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Licenciatura	15,0	23,6	43,4	18,0
	Mestrado	7,4	17,4	48,8	26,4
	Doutoramento	8,3	16,7	75,0	0,0
	Outra	20,0	25,0	20,0	35,0

Como se pode verificar a partir da tabela precedente, as diferenças encontradas poderão, talvez, dever-se ao facto de, por um lado, a categoria de inquiridos com doutoramento ter tendido a manifestar, em taxas notoriamente superiores às das outras categorias, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala. Por outro lado, tais diferenças podem, também, dever-se à circunstância de esta categoria de respondentes não ter optado por respostas de concordância extrema (nível 4 da escala). Outro indicador que poderá ter contribuído para as diferenças aqui em causa poderá estar relacionado com o contexto de as categorias com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) terem propendido a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, em taxas claramente inferiores às das outras categorias. De notar,

porém, que, apesar das diferenças encontradas entre as várias categorias, em todas elas foi manifesta a tendência para a opção por respostas associadas aos níveis 3 e 4 da escala agregados, permitindo inferir que, no geral, todos os inquiridos poderiam admitir que a avaliação do desempenho docente deveria, claramente, considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.

Procedendo a seguir a uma pesquisa de diferenças relacionadas com esta variável, mas tendo agora em conta a componente na sua globalidade, por aplicação, mais uma vez, da análise da variância (ANOVA), foram detetadas diferenças significativas (com  $p=0,012$ ) entre os inquiridos com habilitações académicas mais altas (doutoramento, mestrado e licenciatura) e mais baixas (outras habilitações). Os resultados derivados desta pesquisa encontram-se ilustrados no gráfico da Figura 27.

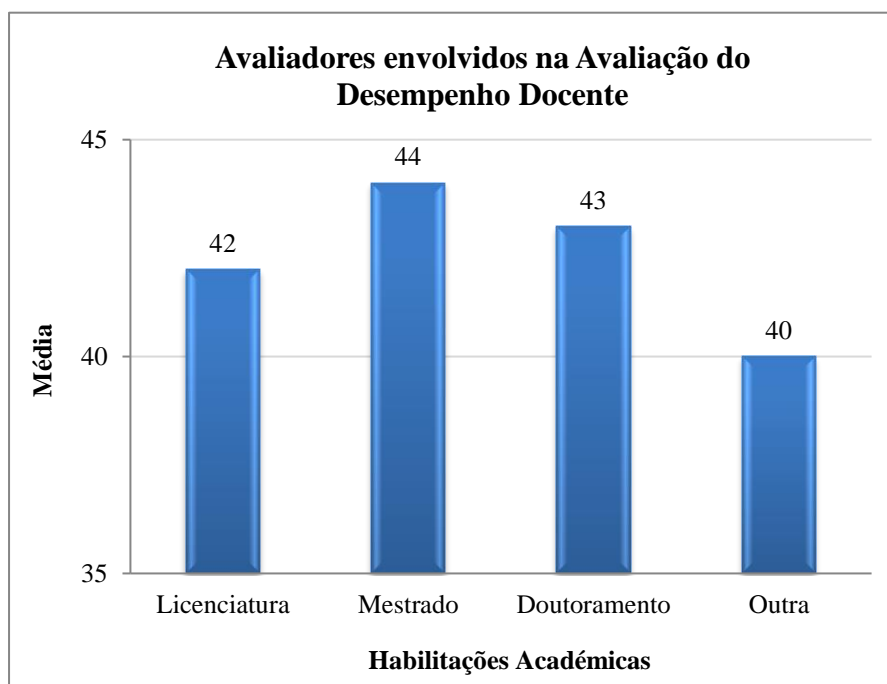


Figura 27. Média das respostas na globalidade da componente Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente por habilitações académicas.

Como o evidencia o gráfico anterior verificam-se diferenças entre as médias das respostas dadas na globalidade da componente pelas categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (sobretudo com mestrado e doutoramento) e com habilitações mais baixas (outra), sendo a categoria de inquiridos com mestrado aquela que sobressai com a média ligeiramente mais elevada. Esta evidência permite, de algum modo, inferir que foram as categorias de participantes com habilitações académicas mais elevadas aquelas que tenderiam a assumir posicionamentos mais favoráveis face

ao conjunto global da componente, ou seja, face ao conjunto de potenciais características dos avaliadores nela incluídas.

*Diferenças significativas relacionadas com a situação profissional*

Também neste caso, como se pode observar na Tabela 39, a análise inferencial efetuada por aplicação do teste do Qui-Quadrado evidenciou diferenças significativas apenas no que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores (1.48.)*.

Tabela 39

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,005

De modo a apurar entre que categorias aquelas diferenças eram mais marcantes, construiu-se a Tabela 40, a seguir apresentada.

Tabela 40

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional*

Item	Situação Profissional	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Contratado	16,8	20,0	43,2	20,0
	QE/QA*	12,7	23,9	44,8	18,7
	QZP*	10,7	7,1	42,9	39,3

\* Quadro de Escola/Agrupamento

\* Quadro de Zona Pedagógica

A tabela anterior permite-nos verificar que as diferenças encontradas poderão ter como causa, possivelmente, o facto de a categoria de inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica ter tendido, por um lado, a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância extrema) com frequência manifestamente superior à das outras categorias de participantes. Por outro lado, esta categoria propendeu a manifestar, em taxas expressivamente inferiores às das outras, posições de escassa concordância (nível 2 da escala). De salientar, todavia, que apesar das diferenças detetadas, todas as categorias de inquiridos, tenderam, maioritariamente, para posições no nível 3 da escala,

ou seja, posições de concordância face à ideia de que a avaliação do desempenho docente deveria considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.

De notar que, apesar de se terem verificado diferenças significativas entre as respostas das três categorias de inquiridos, neste item, considerado individualmente, as mesmas não pareceram ter reflexos concretos na globalidade da componente, como foi possível inferir por aplicação da análise da variância (ANOVA). Ainda assim, pareceu-nos oportuno analisar a tendência de respostas dos participantes na globalidade da componente, de acordo com a situação profissional. Os resultados emergentes desta análise encontram-se ilustrados no gráfico que a seguir se apresenta.

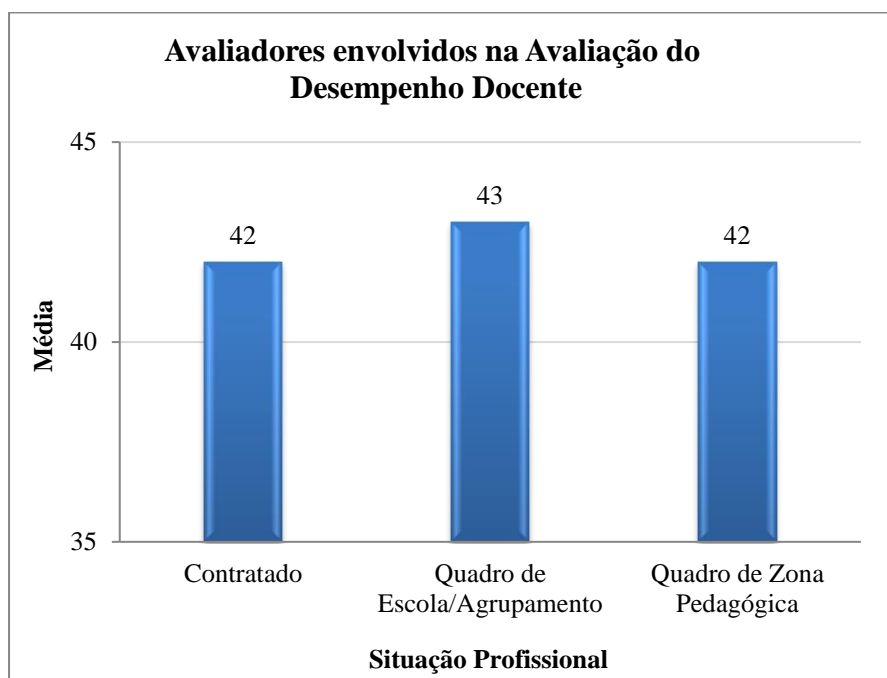


Figura 28. Média das respostas na globalidade da componente Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente por situação profissional.

Como se pode constatar a partir da análise do gráfico anterior as médias das respostas dadas pelas três categorias de participantes no conjunto global da componente são, mais uma vez, similares, variando entre 42 e 43.

#### *Diferenças significativas entre avaliados com e sem aulas observadas*

Os resultados decorrentes desta análise efetuada por item, encontram-se ilustrados na Tabela 41. Nela se pode verificar que foram reveladas diferenças significativas somente no que se refere a um item.

Tabela 41

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,000

Visando alcançar um maior nível de detalhe da evidência recolhida neste âmbito, construiu-se a Tabela 42, que a seguir se apresenta.

Tabela 42

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Avaliados-Aulas Observadas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	7,2	19,5	42,2	31,0
	Não	14,4	21,6	45,6	18,4

Como se pode constatar a partir da análise da tabela precedente, emergem de imediato diferenças, que resultam, provavelmente, do facto de a categoria de inquiridos que tiveram aulas observadas ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância total) com frequência manifestamente superior à da categoria de participantes que não tiveram aulas observadas, enquanto relativamente a esta última categoria de participantes a tendência para a opção por respostas incluídas no nível 1 da escala (discordância extrema) foi claramente superior à da primeira. De relevar, contudo, que, apesar das diferenças aqui em causa, ambas as categorias de inquiridos tenderam, maioritariamente, a assumir posições favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente dever proporcionar a observação de aulas.

De salientar que, embora tenham sido encontradas diferenças significativas neste item, as mesmas não pareceram ter influência no conjunto global da componente, tal como o evidenciou a aplicação do teste *t de Student*.

*Diferenças significativas entre avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*

Neste caso, procurou-se detetar eventuais diferenças entre as tendências de resposta de inquiridos que foram somente avaliados face aos que, para além de avaliados,



desempenharam também a função de avaliadores. Como se pode constatar pela análise da Tabela 43, a análise inferencial efetivada por item, através do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas entre as tendências de resposta das duas categorias de inquiridos, em quatro itens.

Tabela 43

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	0,029
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,000
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	0,026
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	0,003

De modo a pesquisar em que sentido tais diferenças eram mais relevantes, construiu-se a Tabela 44. Nela se encontram as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram evidenciadas diferenças significativas.

Tabela 44

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.5. deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”.	Sim	1,7	6,4	41,0	50,9
	Não	5,8	11,0	39,8	43,3
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	5,2	13,9	48,0	32,9
	Não	12,5	22,9	42,3	22,3
1.37. deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola.	Sim	11,0	23,1	34,1	31,8
	Não	18,5	22,5	36,7	22,3
1.48. deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores.	Sim	6,9	20,2	46,2	26,6
	Não	16,0	23,1	43,5	17,3

Como se pode observar com base na tabela antecedente, no que se refere aos itens *a avaliação do desempenho docente deve contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”(1.5.) e deve proporcionar a observação de aulas (1.12.)*, as diferenças encontradas poderão, provavelmente, dever-se ao facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter tendido a evidenciar

frequências de respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, em taxas manifestamente superiores às da categoria de participantes que não foram avaliadores, enquanto esta última categoria de participantes tendeu a expressar frequências de respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala (discordância extrema ou escassa concordância), em taxas claramente superiores às da primeira categoria. De notar, todavia, que não obstante as diferenças aqui verificadas, ambas as categorias de participantes tenderam, de forma até bastante expressiva, a optar por respostas incluídas nos níveis 3 e 4 da escala, permitindo, deste modo, inferir que, no global, propenderam a assumir posições favoráveis relativamente às afirmações que consubstanciam aqueles itens.

Quanto aos itens *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores internos e por avaliadores externos à escola (1.37.) e deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores (1.48)*, tais diferenças poderão, possivelmente, relacionar-se com o facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter tido a evidenciar frequências de respostas associadas ao nível 4 da escala (concordância total), em taxas manifestamente superiores às da categoria dos que não foram avaliadores, enquanto esta última categoria tendeu a expressar frequências de respostas incluídas no nível 1 da escala (discordância extrema), em taxas claramente superiores às dos primeiros. No entanto, é de salientar que, não obstante as diferenças encontradas, ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, para respostas indicando posicionamentos globalmente favoráveis face às afirmações associadas aos itens em causa.

Os resultados obtidos nestes itens terão, por certo, contribuído para as diferenças encontradas, por aplicação do teste *t de Student*, entre as médias das respostas das duas categorias de inquiridos na globalidade da componente em apreço. Como o evidencia a Tabela 45, nesta componente foram identificadas diferenças significativas, com  $p=0,007$ .

Tabela 45

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente*

Componente	Avaliado-Avaliador	Nível de Significância	Média
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Sim	0,007	44,0
	Não		42,3

Da observação da tabela é possível concluir que a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores propendeu a responder com valores ligeiramente mais elevados do que a categoria dos que foram apenas avaliados, parecendo, assim, indicar que a primeira categoria de participantes tenderia a assumir posicionamentos um pouco mais favoráveis do que a segunda categoria face à globalidade da componente *Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente*.

*Diferenças significativas entre avaliadores que observaram e que não observaram aulas*

A análise inferencial realizada por item com a aplicação do teste do Qui-Quadrado, apurou a existência de diferenças significativas em relação aos cinco itens que se encontram incluídos na Tabela 46.

Tabela 46

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	0,008
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	0,009
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	0,037
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	0,002
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	0,011

De modo a apurar entre que categorias de avaliadores as diferenças eram mais relevantes, procedeu-se à determinação das frequências relativas, através da aplicação da estatística descritiva simples. Na Tabela 47 apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 47

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas:  
Frequências da Variável Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas*

Item	Avaliador- observação de aulas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.12. deve proporcionar a observação de aulas.	Sim	3,8	10,7	46,6	38,9
	Não	8,5	23,4	53,2	14,9
1.26. deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola.	Sim	43,5	25,2	18,3	13,0
	Não	38,3	48,9	4,3	8,5
1.29. deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo).	Sim	13,7	20,6	43,5	22,1
	Não	8,5	40,4	40,4	10,6
1.64. deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito.	Sim	3,1	8,4	34,4	54,2
	Não	6,4	21,3	48,9	23,4
1.65. deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.	Sim	1,5	8,4	22,1	67,9
	Não	4,3	8,5	44,7	42,6

A Tabela 47 permite-nos inferir que relativamente ao primeiro item em que se verificaram diferenças significativas, tais diferenças poderão, porventura, dever-se à circunstância de a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas ter tendido a manifestar, em taxas claramente superiores às da categoria de questionados que não procederam à observação aulas, posições de concordância extrema (nível 4 da escala), enquanto esta última tendeu, com expressiva maior frequência do que a primeira, para a opção por respostas associadas aos níveis 1, 2 e 3 da escala. De relevar, contudo, que apesar das diferenças encontradas ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, para respostas indicando posições globalmente mais favoráveis face à afirmação em causa, ainda que as respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala tenham, no seu conjunto, sido claramente superiores na categoria de inquiridos avaliadores que observaram aulas. Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a esses dois níveis, essas percentagens atingem valores da ordem de 85,5% para a categoria de avaliadores que observaram aulas, enquanto para a categoria dos que não observaram aulas os valores se ficaram por 68,1%. Isso permite inferir que a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas seria aquela que mais tenderia, inequivocamente, a admitir que a avaliação do desempenho docente deveria proporcionar a observação de aulas.

No que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos à escola (1.26.)*, as diferenças encontradas poderão relacionar-se, possivelmente, com a circunstância de a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas ter optado por respostas associadas ao nível 1 da escala (discordância extrema), bem como aos níveis de concordância 3 e 4 da escala com frequência manifestamente superior à da categoria dos que não procederam à observação de aulas, enquanto esta última categoria tendeu a expressar, em taxas claramente superiores às da primeira, posições de escassa concordância correspondentes ao nível 2 da escala. De notar, todavia, que, apesar dessas diferenças, ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas, no global, com os níveis 1 e 2 da escala, traduzindo, assim, discordância total ou escassa concordância face à afirmação que consubstancia o item. Contudo, as respostas associadas a estes dois níveis foram claramente superiores na categoria de inquiridos que não procederam à observação de aulas, como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a esses dois níveis. Na verdade, essas percentagens atingem valores da ordem de 87,2% para a categoria de avaliadores que não procederam à observação de aulas, enquanto para a categoria dos que observaram aulas esses valores se situaram nos 68,7%, sendo assim legítimo admitir que a primeira categoria de inquiridos, manifestamente mais do que a outra, tendeu a assumir tal posicionamento.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com conhecimento de diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas, questionários, notas de campo) (1.29.)*, as diferenças observadas poderão, talvez, dever-se ao facto de a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas ter tendido a superar de forma marcante as taxas de resposta da outra categoria de avaliadores nos níveis 1 e 4 da escala, enquanto a categoria de avaliadores que não observaram aulas tendeu a superar, inequivocamente, as respostas associadas ao nível 2 da escala. De relevar, porém, que, muito embora se tenham verificado diferenças significativas entre as duas categorias de inquiridos, ambas propenderam, maioritariamente, no global, para respostas indiciando posicionamentos favoráveis face à afirmação em causa, sendo, no entanto, os inquiridos que procederam à observação de aulas aqueles que superaram tais posicionamentos, como o comprovam os resultados obtidos para os níveis 3 e 4 da escala. Na realidade, agrupando as percentagens

referentes a esses dois níveis, estas atingem nessas categorias valores da ordem de 65,6% para a categoria dos inquiridos que observaram aulas e de 51% para a categoria dos inquiridos que não observaram aulas.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito (1.64.)*, as diferenças encontradas derivaram, possivelmente, do índice de a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância total) com frequência notoriamente superior à da categoria dos que não procederam à observação de aulas, enquanto esta última categoria de inquiridos tendeu a superar de forma expressiva as taxas de resposta da primeira categoria nos níveis 2 e 3 da escala. De destacar, contudo, que, embora se tenham detetado diferenças entre as duas categorias aqui em causa, em ambas foi manifesta a tendência para a opção por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala; no entanto, os avaliadores que observaram aulas tenderam a superar tal tendência, como se pode apurar agrupando as percentagens referentes àqueles níveis, as quais atingem valores da ordem de 88,6% para a categoria de avaliadores que observaram aulas e de 72,3% para a categoria de avaliadores que não observaram aulas. Todavia, estas percentagens de resposta traduzem forte adesão de ambas as categorias face à afirmação em apreço.

No que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos (1.65.)*, as diferenças encontradas poderão, provavelmente, relacionar-se com o facto de a categoria de inquiridos avaliadores que procederam à observação de aulas terem tendido a manifestar frequências de respostas claramente mais elevadas do que a categoria de participantes que não observaram aulas no nível 4 da escala (concordância total), enquanto esta última categoria de inquiridos propendeu a superar de forma marcante as taxas de respostas da primeira no nível de concordância 3 da escala. Pode, ainda, verificar-se, que, apesar dessas diferenças, no global, ambas as categorias tenderam, maioritariamente, a optar por respostas incluídas nos níveis de concordância 3 e 4 da escala, embora a categoria de avaliadores que observaram aulas tenha evidenciado uma percentagem de respostas nesses níveis ligeiramente superior à dos outros avaliadores, como o confirmam os resultados obtidos a partir da agregação das percentagens referentes àqueles níveis. Na verdade, essas percentagens atingem

nessas categorias valores da ordem de 90% para a categoria de avaliadores que observaram aulas e de 87,3% para os que não observaram aulas. Porém, estas percentagens de resposta permitem inferir que era generalizada a perspectiva destes participantes que a avaliação do desempenho docente deve ser realizada por avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos.

Mais uma vez, por análise estatística inferencial com a qual se comparou o comportamento de ambas as categorias de avaliadores na globalidade desta componente, foi possível confirmar tal evidência. Na verdade, por aplicação do teste *t de Student*, verificou-se que a categoria de avaliadores que observaram aulas tendeu a superar a categoria de avaliadores que não observaram aulas nesta componente. Como se pode observar na Tabela 48, foram identificadas diferenças significativas, com  $p=0,002$ . Isso permite inferir que foi a primeira categoria de avaliadores que expressou níveis de concordância mais elevados com esta componente na sua globalidade.

Tabela 48

*Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente – Avaliadores que Observaram e que não Observaram Aulas: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente*

Componente	Avaliador-observação de aulas	Nível de Significância	Média
Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente	Sim	0,002	44,8
	Não		41,3

*Outros*

Foram ainda pesquisadas, através da análise estatística inferencial, efetuada por aplicação do teste do Qui-Quadrado, eventuais diferenças existentes nas respostas relacionadas com os itens desta componente considerados individualmente, no que se refere à variável *níveis de ensino*. Neste caso, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabela138, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p<0,05$ ).

### 2.1.2.5. *Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente* – *síntese dos resultados.*

Esta componente que reúne os itens que remetem para as opiniões dos respondentes relativamente aos avaliadores que devem ser considerados na avaliação do desempenho foi por nós designada como *Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente* e comporta 17 itens, representando 23,3% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário.

Os dados recolhidos revelaram que os respondentes maioritariamente se afastam das posições extremas enunciadas no ponto 1 da escala – *não concordo mesmo nada* – e no ponto 4 – *concordo totalmente* –, concentrando as suas escolhas no ponto intermédio 3.

Nenhum dos itens merece da parte de mais de metade dos respondentes o veredito de *não concordo mesmo nada*. Contudo, agregando os valores dos pontos 1 e 2 da escala, sobe para 2 o número de itens em que mais de metade dos inquiridos se posicionam de forma menos favorável. Não parecem globalmente muito confiantes na exclusividade dos avaliadores externos ou internos, parecendo acreditar que a sua articulação é desejável, até como garantia de justiça e imparcialidade.

Esta garantia parece ser um elemento muito relevante para os inquiridos já que integra um dos dois únicos itens que obtêm uma percentagem de resposta no ponto 4 da escala de mais de metade (61,1%), sendo o outro item o que entende que a avaliação deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado, neste caso com uns expressivos 74,3%.

Ao agregar os valores dos pontos 3 e 4 constatamos que há uma perspetiva claramente favorável ao conteúdo dos diferentes itens, se excetuarmos os dois que já salientámos e que se referem à exclusividade dos avaliadores internos ou externos. De facto, não só todos os outros itens merecem mais de metade das opções dos respondentes, como oito deles exibem valores correspondentes a mais de  $\frac{3}{4}$  deles, situando-se entre os 94,5% e 76,7%. Assim, parece poder afirmar-se que a perspetiva predominante entre estes professores é a de que a avaliação deve ser realizada por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado e contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”; deve ser realizada por avaliadores com reconhecida experiência e competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos e possa



proporcionar *feedback* eficaz para apoio do professor avaliado na sua prática; e deve ser realizada por avaliadores com formação específica em supervisão pedagógica.

Verificou-se, por outro lado, que foram as categorias de participantes com habilitações académicas mais elevadas aquelas que tenderam a assumir posicionamentos mais favoráveis face ao conjunto global da componente, ou seja, face ao conjunto de potenciais características dos avaliadores nela incluídas.

Foi, ainda, possível concluir que a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores tendeu a assumir posicionamentos ligeiramente mais favoráveis do que a categoria dos que foram apenas avaliados face à globalidade da componente.

Os resultados permitiram, também, inferir que a categoria de avaliadores que observaram aulas expressou níveis de concordância mais elevados relativamente a esta componente na sua globalidade do que a categoria de avaliadores que não observaram aulas.

### **2.1.3. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente.**

#### ***2.1.3.1. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – resultados globais.***

Os dados globais relativos a esta componente, que comporta 16 itens, representando 21,9% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário, podem ser observados na Tabela 49. Notamos que todos os itens foram respondidos pelos 653 sujeitos e que realçamos a sombreado a resposta mais frequente para cada item (moda).

Tabela 49

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>				
1.3. deve ter um caráter unicamente formativo.	10,0	25,1	34,8	30,2
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	13,0	16,8	37,4	32,8
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	9,6	26,8	44,0	19,6
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	13,5	31,9	37,4	17,3
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	34,6	38,3	17,8	9,3
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	30,5	36,8	21,7	11,0
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	9,6	37,4	40,3	12,7
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	5,8	19,8	52,7	21,7
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	21,7	37,5	30,9	9,8
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	20,8	32,8	35,2	11,2
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	12,3	31,4	40,9	15,5
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	30,6	40,7	20,2	8,4
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	9,5	18,5	51,5	20,5
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	39,7	31,9	17,8	10,7
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	36,6	28,8	22,7	11,9
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	3,2	14,1	44,6	38,1

Uma análise preliminar mostra-nos que as respostas mais frequentes se centraram nos pontos 2 e 3 da escala, não havendo qualquer item que obtenha a maioria das respostas no *concordo totalmente*. Neste ponto da escala, o tendencialmente mais favorável, os valores percentuais a pontuar a opinião situam-se no intervalo entre 8,4% e 38,1%, verificando-se que 11 em 16 itens não atingem sequer 20% da concordância total por parte dos respondentes.

Simetricamente verificamos que o outro ponto extremo da escala – *não concordo mesmo nada* – embora tenha obtido em dois itens a resposta mais frequente – considerando que a avaliação do desempenho não deve valorizar a posse do grau de doutor, quer seja na área da especialidade de ensino quer seja na área da Educação –, a não concordância total só em 5 itens atinge um valor percentual superior a 1/5 dos respondentes.

Uma característica que se pode apontar aos itens desta componente é a da dispersão da opinião: encontramos apenas dois itens que mereceram a convergência, escassa, de um pouco mais de metade dos respondentes, no ponto 3, tendencialmente favorável – a formação contínua e o desenvolvimento profissional, bem como o trabalho colaborativo do professor devem ser considerados nos critérios de avaliação.

### ***2.1.3.2. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – resultados agregados.***

A opinião dominante nesta componente só nos valores agregados adquire clareza no seu sentido, como veremos na Tabela 50 que a seguir se apresenta.

Tabela 50

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.4. deve ter um carácter unicamente formativo.	35,1	59,9	65
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	29,8	54,2	70,2
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	36,4	70,8	63,6
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	45,4	69,3	54,7
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	72,9	56,1	27,1
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	67,3	58,5	32,7
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	47,0	77,7	53,0
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	25,6	72,5	74,4
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	59,2	68,4	40,7
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	53,6	68,0	46,4
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	43,7	72,3	56,4
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	71,3	60,9	28,6
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	28,0	70	72,0
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	71,6	49,7	28,5
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	65,4	51,5	34,6
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	17,3	58,7	82,7

Os valores resultantes do somatório dos níveis 3 e 4 da escala e correspondentes a mais de metade dos inquiridos (Tabela 50) parecem indicar que estes tenderam a revelar uma

propensão notoriamente favorável no que se prende com os critérios e instrumentos a usar na avaliação do seu desempenho associados a nove dos dezasseis itens que compõem esta componente, como se pode verificar na Tabela 51, ordenada decrescentemente.

Tabela 51

*Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente mais Concordantes (3+4) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%) Concordância 3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.54. deve contemplar a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida.	82,7
1.34. deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.	74,4
1.50. deve relevar o trabalho colaborativo do professor.	72,0
1.8. deve relevar o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola.	70,2
1.3. deve ter um carácter unicamente formativo.	65,0
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	63,6
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	56,4
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	54,7
1.30. deve focar-se na autoavaliação do professor.	53,0

O relatório de autoavaliação, a reflexão sobre a própria prática e o foco na autoavaliação do professor emergem como uma opinião fortemente partilhada, nomeadamente no primeiro caso.

Relativamente ao que deve constituir campo de observação na avaliação parece também haver consenso alargado: a formação contínua e o desenvolvimento profissional, a participação em todas as ações de formação, o trabalho colaborativo realizado pelo docente, o desempenho de cargos e funções na gestão da escola bem como o envolvimento na relação com a comunidade são dimensões consideradas favoravelmente. Consideraram, ainda, em maioria, que o currículo académico deve ser relevado na avaliação do professor. Talvez o facto de serem docentes já com alguns anos de serviço e, por isso mesmo, com currículos académicos mais vastos, possa estar na origem destes resultados.

Por último, importa salientar que para 65% dos sujeitos a avaliação do desempenho deve ter um carácter unicamente formativo, de alguma forma marcando uma diferença importante relativamente ao que os normativos argumentam para a sua implementação.

Alguns autores, como, por exemplo, Jesus (2002), advogam mesmo que a avaliação formativa do desempenho docente pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos, visto permitir o aperfeiçoamento profissional de forma contínua e acompanhada. Contudo, apesar de a maioria dos inquiridos manifestar uma opinião favorável face ao caráter formativo da avaliação do desempenho docente, 70,9% tendeu a discordar ou a assumir posições pouco favoráveis relativamente à possibilidade de a avaliação do desempenho docente constituir *um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos* (como foi referido no ponto 1.1.1.2. deste capítulo), o que poderia sugerir a necessidade de um trabalho explícito sobre as funções da avaliação, em sincronia com a sua essência formativa (Hadji, 2010).

Na Tabela 52 apresentam-se os resultados referentes às perspetivas menos favoráveis dos inquiridos relativamente aos *Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente*, ordenados decrescentemente.

Tabela 52

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%)
	Discordância/Escassa Concordância 1+2
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	72,9
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	71,6
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	71,3
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	67,3
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	65,4
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	59,2
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	53,6

A análise da tabela permite-nos verificar que, apesar de os inquiridos terem tendido a concordar que a formação contínua e o currículo académico devem ser fatores a ter em conta na avaliação do desempenho docente, os mesmos tenderam a considerar que a posse de especializações e pós-graduações com ou sem atribuição de grau não deve ser valorizada, talvez devido à maioria de os inquiridos possuir somente como habilitação académica a licenciatura. Apesar de existirem atualmente muitas universidades que oferecem um variado leque de especializações, pós-graduações sem atribuição de grau e

outras com atribuição de grau como mestrados e doutoramentos que proporcionam aos professores o alargamento dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos, os inquiridos tenderam, ainda assim, a desvalorizar essas habilitações como fatores a ter em conta na avaliação do desempenho docente. Também a grande maioria dos professores questionados tendeu a não concordar ou a manifestar escassa concordância a que na avaliação do desempenho docente seja valorizada apenas a participação em ações de formação creditadas e no âmbito das ciências da especialidade ou da educação.

### ***2.1.3.3. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas.***

#### *Avaliação e valorização da vertente formativa*

*Todo o processo de avaliação deveria ser focado na vertente formativa. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*As respostas [ao questionário] foram dadas no pressuposto de que um verdadeiro modelo de avaliação tem que ser isso mesmo: de avaliação [formativa] e não de classificação. Por isso deve dar ao docente retorno efetivo sobre a sua prática profissional e com isso promover de forma continuada uma melhoria do seu desempenho. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*A observação de aulas devia ser vista como um processo formativo e não avaliativo [sumativo]. (Avaliado contratado)*

#### *Avaliação e valorização da participação na escola*

*Relativamente a alguns aspetos como a participação na escola, considero que esse critério pode ser injusto se o avaliado não tiver cargos, por exemplo. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*A avaliação do desempenho docente deve valorizar mais o que se passa na sala de aula, embora deva ter em conta as intervenções dos professores noutras áreas da vida da escola. (Avaliador externo)*

*Avaliação e valorização do trabalho colaborativo*

*Todo o processo de avaliação deveria (...) [proporcionar] a troca de experiências e saberes, bem como práticas letivas (boas práticas) entre elementos dos mesmos grupos disciplinares, levando-os a conferências, aumentando o trabalho de grupo e uniformizando estratégias de ensino. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*O que parece importante é que os professores tenham capacidade de colaborar entre si, de refletir em conjunto sobre as suas práticas, com vista à melhoria do seu desempenho. (Avaliado do Quadro de Escola)*

#### ***2.1.3.4. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – diferenças significativas.***

Após a análise descritiva simples antes apresentada, decidimos, à semelhança do que fizemos para as duas componentes anteriores, pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis relacionadas com os dados biográficos. Procedeu-se para tal, também neste caso, a uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado, quando se tratou da análise de dados relativos aos itens considerados individualmente e do teste *t de Student* ou da análise da variância (ANOVA), quando se pretendeu analisar dados relacionados com a componente na sua globalidade.

Foram encontradas diferenças significativas relativamente às variáveis *sexo, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, avaliados com e sem aulas observadas e avaliados que foram avaliadores e outros avaliados.*

##### *Diferenças significativas relacionadas com o sexo*

A Tabela 53 ilustra os resultados da análise inferencial efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado, podendo observar-se que foram encontradas diferenças significativas atribuíveis à variável *sexo*, em relação aos três itens nele incluídos.

Tabela 53

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Sexo*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,032
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	0,045
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,047

Procurou-se de seguida analisar as frequências relativas de respostas dos inquiridos aos itens atribuíveis à variável sexo para os casos em que foram reveladas diferenças significativas, essas frequências apresentam-se na Tabela 54.

Tabela 54

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo*

Item	Sexo	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Feminino	22,9	34,2	33,7	9,3
	Masculino	16,6	29,9	38,4	15,2
1.39. deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação.	Feminino	13,6	32,4	37,3	16,7
	Masculino	9,5	29,4	48,3	12,8
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	Feminino	38,0	29,6	22,9	9,5
	Masculino	33,6	27,0	22,3	17,1

A tabela precedente permite-nos inferir que no que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade (1.36.)*, as diferenças derivaram, possivelmente, do facto de a categoria de respondentes do sexo feminino ter propendido a optar por respostas associadas aos níveis 1 e 2 da escala, em taxas notoriamente superiores às da categoria de participantes do sexo masculino, enquanto esta última categoria de participantes tendeu a assinalar, em taxas claramente superiores às da primeira categoria de participantes, posições de concordância correspondentes aos níveis 3 e 4 da escala. A categoria de inquiridos do sexo masculino tendeu, desse modo, a assumir posicionamentos globalmente mais favoráveis do que as suas colegas do sexo feminino a que a avaliação do desempenho docente pudesse valorizar as especializações



e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade. Na verdade, como se pode confirmar agrupando as percentagens de respostas obtidas nos níveis 3 e 4 da escala, essas percentagens atingem valores da ordem de 53,6% para a categoria de inquiridos do sexo masculino, enquanto para a categoria de participantes do sexo feminino os valores se ficaram pelos 43,0%.

No referente ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação (1.39.)*, as diferenças poderão, possivelmente, dever-se à circunstância de a categoria de participantes do sexo feminino ter tendido a evidenciar frequências de respostas mais elevadas do que a categoria do sexo masculino em todos os níveis da escala, à exceção do nível de concordância 3, relativamente ao qual foi esta última categoria que superou claramente as frequências de resposta da primeira categoria. De notar, todavia, que, apesar das diferenças encontradas entre as duas categorias de participantes, ambas propendem, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com o nível 3 da escala.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade (1.53.)*, as diferenças aqui em causa poderão, talvez, estar associadas ao facto de a categoria de participantes do sexo feminino ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência notoriamente superior à da categoria de inquiridos do sexo masculino, enquanto esta última categoria tendeu a superar de forma expressiva as taxas de resposta da primeira categoria no nível 4 da escala (concordância extrema). De notar, contudo, que, embora se tenham verificado tais diferenças, ambas as categorias propenderam, maioritariamente, para respostas incluídas no nível 1 da escala, permitindo assim inferir que, no global, era generalizada uma opinião desfavorável a que a avaliação do desempenho docente deva valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.

De salientar que, embora se tenham encontrado estas diferenças em três dos dezasseis itens que compunham esta componente, as mesmas não tiveram repercussões na globalidade da componente, já que, por aplicação do teste *t de Student*, não foram identificadas diferenças significativas entre as duas categorias de participantes aqui em causa.

*Diferenças significativas relacionadas com o tempo de serviço*

No que se refere à pesquisa de diferenças significativas atribuíveis à variável tempo de serviço, foram obtidos, através da análise inferencial realizada por item com a aplicação do teste do Qui-Quadrado, os resultados apresentados na Tabela 55. Nela se pode verificar que foram encontradas diferenças em relação a três itens.

Tabela 55

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,017
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,028
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,010

Visando verificar entre que categorias de tempo de serviço as diferenças eram mais expressivas, construiu-se a Tabela 56. Nela se apresentam as frequências relativas referentes às respostas dos inquiridos aos itens em que tais diferenças foram reveladas.

Tabela 56

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço*

Item	Tempo de Serviço	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	De 1 a 6	20,8	22,9	35,4	20,8
	De 7 a 25	13,6	34,3	33,3	18,7
	De 26 a 35	12,6	25,3	47,7	14,4
	Mais de 35	5,7	48,6	34,3	11,4
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	De 1 a 6	35,4	41,7	8,3	14,6
	De 7 a 25	37,6	36,6	16,2	9,6
	De 26 a 35	32,2	37,9	21,8	8,0
	Mais de 35	11,4	54,3	28,6	5,7
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	De 1 a 6	35,4	39,6	6,3	18,8
	De 7 a 25	33,1	33,6	22,7	10,6
	De 26 a 35	27,6	40,2	23,6	8,6
	Mais de 35	8,6	51,4	22,9	17,1

Como se pode inferir pela análise da tabela antecedente, relativamente ao primeiro item as diferenças poderão, possivelmente, dever-se ao facto de a categoria de inquiridos “de

1 a 6” anos de serviço tender a manifestar, em taxas claramente superiores às das outras categorias, posições de discordância extrema correspondentes ao nível 1 da escala e de concordância extrema incluídas no nível 4 da escala. De realçar, por outro lado, que, as percentagens de respostas nos níveis 1 e 4 da escala tenderam a decrescer com o tempo de serviço. Como o confirmam os resultados obtidos para os níveis 3 e 4 da escala agregados, foi a categoria de inquiridos “de 26 a 35” anos de serviço que mais pareceu concordar, no global, com a possibilidade de a avaliação do desempenho docente vir a relevar o currículo académico do professor, o que é compreensível, pois, por certo, estes inquiridos já terão um vasto currículo académico, pelo que faz sentido que o queiram ver valorizado. Contudo, vale a pena salientar que, curiosamente, foram os inquiridos com mais tempo de serviço, categoria “mais de 35 anos” que assumiram, no global, posições menos favoráveis face à afirmação em causa.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação (1.22.)*, emergem de imediato diferenças nas percentagens de respostas assinaladas no nível 1 da escala (discordância extrema) e no nível 4 (concordância extrema), visto que, por um lado, essas percentagens foram, nestes dois níveis da escala, inferiores para a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço. Por outro lado, essas percentagens foram, no geral, decrescendo com o aumento do tempo de serviço, o que permite admitir que as taxas, tanto de discordância extrema como de concordância extrema dos respondentes com a afirmação associada àquele item decresceram com o aumento do tempo de serviço. Pode, ainda, verificar-se que as percentagens de respostas obtidas no nível de concordância 3 da escala foram aumentando com o tempo de serviço. De salientar, todavia, que, apesar das diferenças encontradas entre as categorias aqui em causa, foi manifesta a tendência para a opção por respostas associadas ao nível 1 ou ao nível 2 da escala, permitindo assim inferir que, no global, todas tenderam, maioritariamente, a discordar ou a assumir posições pouco favoráveis à ideia de que a avaliação do desempenho docente pudesse valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.

No que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade (1.23.)*, as diferenças poderão ir no sentido de a categoria de participantes com “mais de 35 anos” de serviço ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência expressivamente inferior ao que aconteceu com o nível 2, ao contrário das

categorias de inquiridos “de 1 a 6” e “de 26 a 35” anos de serviço em que se passou precisamente o contrário. Outro indicador que poderá ter contribuído para as diferenças aqui em causa poderá ter sido o facto de a categoria de participantes “de 1 a 6” anos de serviço ter tendido a manifestar, em taxas visivelmente inferiores às das outras categorias de participantes, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala e de a categoria de participantes “de 26 a 35” anos de serviço ter optado claramente menos, do que as outras categorias de inquiridos, por respostas associadas ao nível 4 da escala. De notar, contudo, que apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com o nível 2 da escala, indicando, no global, maior tendência para a escassa concordância com a afirmação associada àquele item.

De destacar que, embora se tivessem verificado diferenças nestes três itens da componente em apreço, as mesmas não pareceram ter influenciado a globalidade da componente, tal como o comprovou a aplicação da análise da variância (ANOVA). Apesar disso, pareceu-nos, ainda assim, interessante mostrar a tendência de respostas dos participantes na globalidade da componente, tendo em conta o tempo de serviço, construindo-se para tal o gráfico da Figura 29.

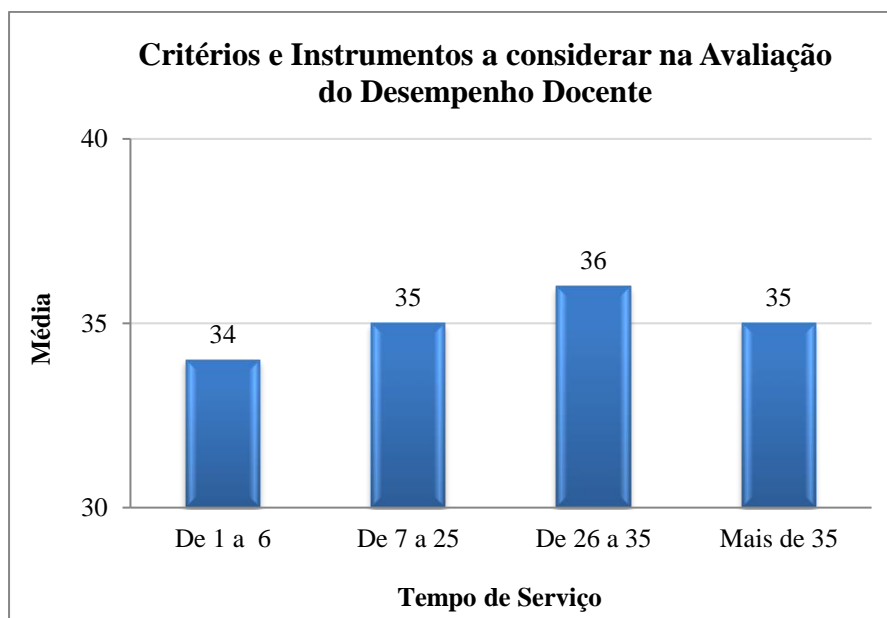


Figura 29. Média das respostas na globalidade da componente Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente por tempo de serviço.

Como é possível depreender do gráfico anterior as médias das respostas dadas pelas quatro categorias de inquiridos na globalidade da componente são semelhantes, embora

a categoria de participantes “de 26 a 35” anos de serviço fosse aquela que apresentou uma média ligeiramente mais elevada.

*Diferenças significativas relacionadas com as habilitações académicas*

No que concerne à variável habilitações académicas, a análise inferencial efetuada por aplicação do teste do Qui-Quadrado, permitiu constatar a existência de diferenças significativas relativamente aos oito itens incluídos na Tabela 57.

Tabela 57

*Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,000
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	0,033
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	0,000
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,000

No intuito de investigar entre que categorias de inquiridos as diferenças atribuíveis à variável aqui em causa eram mais relevantes, construiu-se a Tabela 58, na qual se apresentam as frequências relativas referentes às respostas dos inquiridos aos itens em que foram reveladas diferenças significativas.

Tabela 58

*Crítérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Freqüências da Variável Habilitações Académicas*

Item	Habilitações Académicas	Freqüências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	Licenciatura	13,8	35,6	37,0	13,6
	Mestrado	9,9	18,2	38,0	33,9
	Doutoramento	8,3	8,3	58,3	25,0
	Outra	30,0	35,0	30,0	5,0
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	38,0	40,6	15,6	5,8
	Mestrado	19,8	30,6	26,4	23,1
	Doutoramento	8,3	25,0	33,3	33,3
	Outra	55,0	35,0	10,0	0,0
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	34,0	39,4	20,4	6,2
	Mestrado	14,9	28,1	28,1	28,9
	Doutoramento	8,3	16,7	25,0	50,0
	Outra	50,0	35,0	15,0	0,0
1.35. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	23,6	38,8	30,2	7,4
	Mestrado	14,0	33,9	34,7	17,4
	Doutoramento	0,0	16,7	33,3	50,0
	Outra	35,0	40,0	25,0	0,0
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	22,8	34,6	34,4	8,2
	Mestrado	12,4	25,6	39,7	22,3
	Doutoramento	0,0	16,7	41,7	41,7
	Outra	35,0	40,0	25,0	0,0
1.40. deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.	Licenciatura	30,6	41,8	19,6	8,0
	Mestrado	27,3	40,5	24,0	8,3
	Doutoramento	33,3	33,3	0,0	33,3
	Outra	50,0	20,0	25,0	5,0
1.52. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.	Licenciatura	43,4	32,8	16,8	7,0
	Mestrado	24,8	28,9	22,3	24,0
	Doutoramento	8,3	25,0	16,7	50,0
	Outra	55,0	30,0	15,0	0,0
1.53. deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.	Licenciatura	40,6	30,0	21,6	7,8
	Mestrado	20,7	25,6	26,4	27,3
	Doutoramento	8,3	8,3	33,3	50,0
	Outra	50,0	30,0	20,0	0,0

A Tabela 58 mostra que, relativamente ao item *a avaliação do desempenho docente deve relevar o currículo académico do professor (1.21.)*, as diferenças detetadas poderão, possivelmente, dever-se ao facto de as categorias de respondentes com

habilitações académicas mais elevadas (mestrado ou doutoramento) terem tendido a optar por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala, em taxas claramente inferiores às das outras categorias de inquiridos e de, por outro lado, terem optado por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, em taxas manifestamente superiores às das outras categorias de questionados. Isso permite inferir que as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado ou doutoramento) propenderam a assumir, globalmente, posições mais favoráveis face à afirmação em causa. Na verdade, como se pode verificar agrupando as percentagens referentes aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, estas percentagens atingem valores da ordem de 71,9% para a categoria “mestrado” e de 83,3% para a categoria “doutoramento”, enquanto para as categorias “licenciatura” e “outra” esses valores são, respetivamente, 50,6% e 35,0%. De salientar, por outro lado, que os inquiridos com habilitações académicas inferiores à licenciatura (categoria “outra”) foram aqueles que mais propenderam, globalmente, a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, cujas percentagens atingem no seu conjunto valores da ordem de 65,0%, traduzindo, desse modo, escassa concordância (ou mesmo discordância total) face à afirmação em causa.

Quanto ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação (1.22.)*, as diferenças estarão, por certo, relacionadas, tal como o verificado para o item anterior, com o facto de as categorias de inquiridos com mestrado ou doutoramento terem optado por respostas associadas aos níveis 1 e 2 da escala, em taxas manifestamente inferiores às das outras categorias e de, por outro lado, terem tendido a manifestar, em taxas claramente superiores às das outras categorias, posições de concordância correspondentes aos níveis 3 e 4 da escala. De salientar, todavia, que, neste caso, apenas a categoria de inquiridos com doutoramento propendeu, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 3 e 4 da escala, traduzindo, desse modo, posições globalmente mais favoráveis do que as outras categorias à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.

No respeitante aos itens *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade (1.23.)*, *deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação (1.35.)* e *deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição*

*de grau no âmbito das Ciências da Especialidade (1.36.)*, as diferenças evidenciadas poderão, tal como nos casos anteriores, estar, possivelmente, relacionadas com o facto de as categorias de respondentes com habilitações académicas mais elevadas (mestrado ou doutoramento) terem tendido a assinalar posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, com frequência claramente inferior à das outras categorias, contrariamente ao que aconteceu com os níveis de concordância 3 e 4 da escala, em que se passou precisamente o oposto. Isso permite inferir que as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado ou doutoramento) expressaram, no geral, níveis de concordância global mais elevados com as afirmações que consubstanciam os itens aqui em causa. Na verdade, agrupando as percentagens referentes aos níveis 3 e 4 da escala, essas percentagens atingem para a categoria de inquiridos com doutoramento valores da ordem de 75%, 83,3% e 83,4%, respetivamente, para cada um dos itens e para a categoria de participantes com mestrado esses valores são, respetivamente, 57%, 52,1% e 62%. Por outro lado, para as categorias de inquiridos com licenciatura ou com “outra” habilitação académica esses valores se ficaram apenas pelos 26,6% e 15%, respetivamente, para o primeiro item aqui em causa, 37,6% e 25%, respetivamente, para o segundo item e 42,6% e 25%, respetivamente, para o terceiro item.

Em relação ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação (1.40)*, as diferenças estarão, por certo, relacionadas com a circunstância de a categoria de inquiridos com doutoramento ter tendido a manifestar, em taxas claramente superiores às das outras categorias, posições de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala, ao contrário dos participantes da categoria “outra” que propenderam manifestamente mais do que as outras categorias para posições de discordância extrema associadas ao nível 1 da escala. De relevar, contudo, que, apesar dessas diferenças, em todas as categorias foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala, expressando, desse modo, discordância total ou escassa concordância face à afirmação associada ao item.

No que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação (1.52.)*, as diferenças estarão, por certo, relacionadas, por um lado, com o facto de as categorias de inquiridos com



habilitações académicas mais elevadas (mestrado ou doutoramento) terem tendido a superar de forma relevante as taxas de resposta das outras duas categorias no nível 4 da escala (concordância total). Por outro lado, poderão estar também relacionadas com a inequívoca menor tendência da categoria de inquiridos com doutoramento para respostas focadas no nível 1 da escala (discordância extrema). Pode, ainda, verificar-se que, globalmente, foi a categoria de inquiridos com doutoramento que tendeu a assumir posições mais favoráveis à ideia de que a avaliação do desempenho docente pudesse valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação.

Por último, no que se refere ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade (1.53.)*, a razão para essas diferenças poderá, talvez, ser, também neste caso, o facto de as categorias de inquiridos com mestrado ou doutoramento terem tendido a manifestar, em taxas expressivamente superiores às das outras categorias, posições de concordância extrema associadas ao nível 4 da escala. Por outro lado, tais diferenças poderão dever-se, também, à escassa tendência da categoria de inquiridos com doutoramento para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala (discordância extrema ou escassa concordância, respetivamente). Pode, ainda, observar-se que as categorias de participantes com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) tenderam a assinalar, maioritariamente, posições de concordância global associadas aos níveis 3 e 4 da escala, enquanto nas outras categorias foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala. Isso permite inferir que as categorias de inquiridos com mestrado ou doutoramento, mais do que as outras categorias, poderiam admitir que a avaliação do desempenho docente pudesse, inequivocamente, valorizar a posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade.

Estes resultados estão em sintonia com a análise inferencial resultante da pesquisa efetuada por aplicação da análise da variância (ANOVA) a qual evidenciou a existência de diferenças significativas (com  $p=0,000$ ) entre os participantes com habilitações académicas mais elevadas (doutoramento e mestrado) e com habilitações mais baixas (licenciatura e outras habilitações). Os resultados desta pesquisa encontram-se expressos no gráfico da Figura 30.

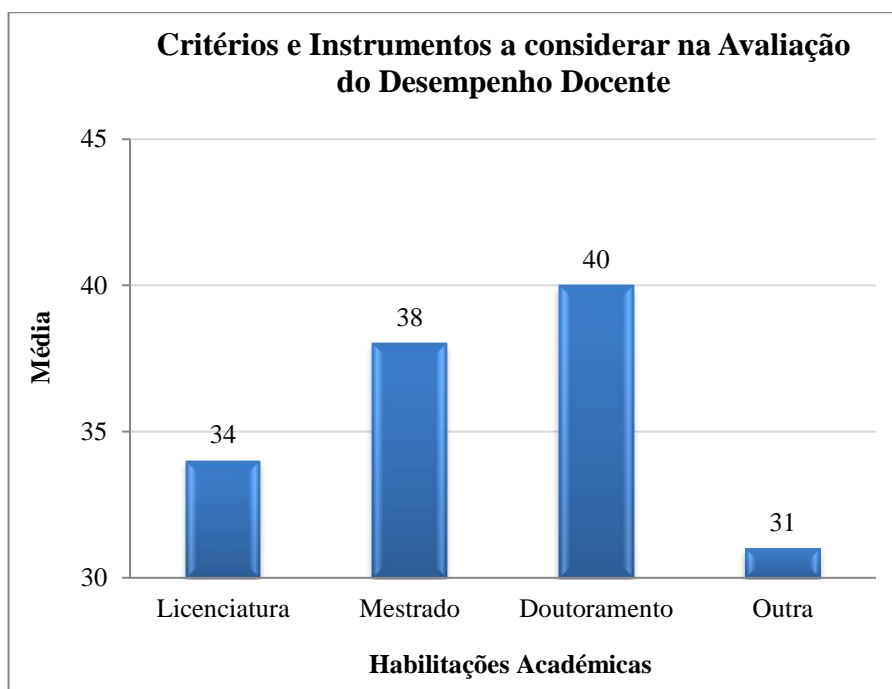


Figura 30. Média das respostas na globalidade da componente Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente por habilitações académicas.

Como se pode observar no gráfico anterior, verificaram-se diferenças entre as médias das respostas dadas no conjunto global desta componente pelas categorias de participantes com habilitações académicas mais altas (doutoramento e mestrado) e com habilitações académicas mais baixas. Esta evidência permite inferir que foram as categorias de respondentes com habilitações académicas mais elevadas as que pareceram apresentar níveis de concordância mais elevados face à globalidade da componente *Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente*.

#### *Diferenças significativas relacionadas com a situação profissional*

Na Tabela 59 apresentam-se os resultados derivados da análise inferencial, realizada por aplicação do teste do Qui-Quadrado. Como se pode verificar foram constatadas diferenças significativas atribuíveis à variável situação profissional relativamente aos três itens incluídos na tabela.

Tabela 59

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	0,013
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,004
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	0,045

Visando verificar entre que categorias de participantes as diferenças atribuíveis à variável situação profissional se apresentavam mais evidentes, recorreu-se à estatística descritiva simples para determinação de frequências relativas, tendo-se obtido os resultados apresentados na Tabela 60.

Tabela 60

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional*

Item	Situação Profissional	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.22. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação.	Contratado	41,6	37,6	8,8	12,0
	QE/QA*	32,9	38,2	19,9	9,0
	QZP*	35,7	46,4	14,3	3,6
1.23. deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.	Contratado	40,0	33,6	12,0	14,4
	QE/QA*	28,1	36,9	24,3	10,6
	QZP*	32,1	50,0	14,3	3,6
1.36. deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.	Contratado	30,4	29,6	27,2	12,8
	QE/QA*	18,3	33,1	37,3	11,2
	QZP*	25,0	42,9	28,6	3,6

\* Quadro de Escola/Agrupamento

\* Quadro de Zona Pedagógica

Como o evidencia a tabela antecedente, no que diz respeito ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Educação (1.22.)*, as diferenças encontradas poderão, talvez, dever-se ao facto de a categoria de docentes contratados ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência notoriamente superior à das outras categorias de participantes, ao contrário do que aconteceu com o nível 3 da escala em que se passou precisamente o oposto. Outro indicador que poderá ter contribuído

para as diferenças aqui em causa poderá ter que ver com o facto de a categoria de participantes do Quadro de Zona Pedagógica ter tendido a manifestar, em taxas claramente inferiores às das outras categorias, posições de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala. De notar, todavia, que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, evidenciando, assim, discordância total ou escassa concordância face à afirmação associada ao item.

Relativamente ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade (1.23.)* as diferenças detetadas poderão, talvez, estar relacionadas com o facto de a categoria de inquiridos contratados ter tendido a expressar, em taxas notoriamente superiores às das outras categorias, quer posições de discordância extrema correspondentes ao nível 1 da escala, quer posições de concordância extrema associadas ao nível 4 da escala. Por outro lado, a categoria de participantes do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento tendeu a superar de forma marcante as taxas de resposta das outras categorias no nível de concordância 3 da escala. Pode, ainda, verificar-se que a categoria de inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica propendeu a optar por respostas incluídas no nível 2 da escala (escassa concordância), em taxas claramente superiores às das outras categorias de questionados. De relevar que, não obstante essas diferenças, também no que se refere a este item, todas as categorias de inquiridos tenderam a optar, maioritariamente, por respostas associadas aos níveis 1 e 2 da escala, o que traduz posições globalmente pouco favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder valorizar a posse de mestrado no âmbito das Ciências da Especialidade.

No que respeita ao item *a avaliação do desempenho docente deve valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade (1.36.)* as diferenças identificadas poderão, provavelmente, dever-se à circunstância de, por um lado, a categoria de inquiridos contratados ter tendido a expressar, em taxas superiores às das outras categorias, quer posições de discordância extrema correspondentes ao nível 1 da escala, quer posições de concordância extrema associadas ao nível 4 da escala. Por outro lado, tais diferenças poderão também ter, possivelmente, derivado do facto de a categoria de participantes do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento ter propendido a superar de forma expressiva as respostas das outras categorias no nível 3 da escala e de a categoria de inquiridos do

Quadro de Zona Pedagógica ter propendido a optar por respostas associadas ao nível 2 da escala em percentagens inequivocamente superiores às das outras categorias, ao contrário do que aconteceu com o nível 4 em que se passou precisamente o oposto. De notar que, apesar das diferenças encontradas, todas as categorias tenderam a optar, maioritariamente, por respostas associadas aos níveis menos favoráveis da escala (1 e 2), obtendo os valores agregados destes níveis (1+2) sempre o acordo de mais de metade dos respondentes, indicando posições tendencialmente menos favoráveis à eventualidade de a avaliação do desempenho docente poder valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade.

De referir que, apesar das diferenças encontradas entre as respostas das categorias de inquiridos aqui em causa, nestes três itens, considerados individualmente, as mesmas não pareceram ter tido repercussões efetivas na globalidade da componente, tal como foi possível confirmar por aplicação do Modelo ANOVA. Decidiu-se, ainda assim, também neste caso, apresentar a tendência de respostas das várias categorias de inquiridos na globalidade da componente, de acordo com a situação profissional. Os resultados desta análise encontram-se expressos no gráfico que se segue.

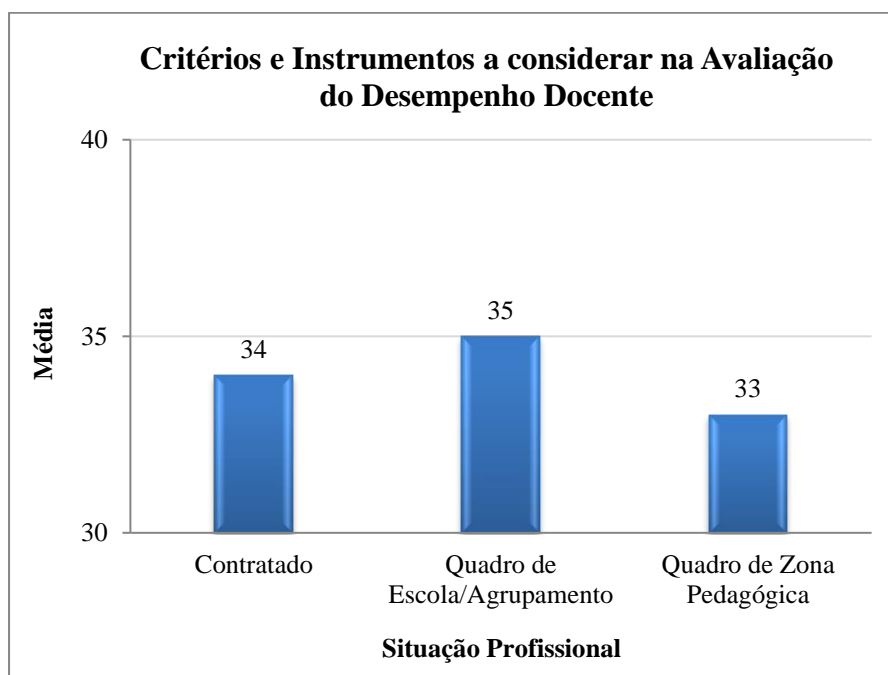


Figura 31. Média das respostas na globalidade da componente Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente por situação profissional.

Como se pode observar no gráfico antecedente as médias das respostas dadas pelas três categorias de inquiridos não apresentam diferenças relevantes, embora a categoria de

inquiridos do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento tenha sido aquela que apresentou uma média ligeiramente mais elevada.

*Diferenças significativas entre avaliados com e sem aulas observadas*

Também neste caso, a análise inferencial efetivada com o teste do Qui-Quadrado mostrou a existência de diferenças significativas, entre as duas categorias de inquiridos, relativamente ao item indicado na Tabela 61.

Tabela 61

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	0,006

Com vista a obter um maior nível de detalhe da evidência recolhida, construiu-se a Tabela 62, que a seguir se apresenta.

Tabela 62

*CrITÉRIOS e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.21. deve relevar o currículo académico do professor.	Sim	12,1	35,1	32,5	20,4
	Não	15,1	28,2	43,0	13,8

Como se pode verificar pela análise da tabela anterior, as diferenças encontradas poderão, possivelmente, ter que ver com a circunstância de a categoria de inquiridos avaliados que tiveram aulas observadas tenderem a manifestar, em taxas manifestamente superiores às da categoria dos avaliados que não tiveram aulas observadas, posições de escassa concordância associadas ao nível 2 da escala ou de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala; por outro lado, os participantes desta última categoria tenderam a assinalar posições relacionadas com o nível 1 (discordância extrema) e com o nível de concordância 3 da escala com frequência visivelmente superior à dos primeiros. De notar, contudo, que, apesar dessas diferenças, ambas as categorias de questionados optaram, maioritariamente, por posições tendencialmente mais favoráveis associadas aos níveis 3 e 4, obtendo os

valores agregados destes níveis (3+4) sempre o acordo de mais de metade dos inquiridos.

De apontar que, apesar de se terem verificado diferenças neste item que integrava a componente *Critérios e Instrumentos a considerar na Avaliação do Desempenho Docente*, as mesmas não pareceram ter efeitos concretos na globalidade da componente, como foi possível concluir por aplicação do teste *t de Student*.

*Diferenças significativas entre avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*

A análise inferencial, executada, neste caso, através do teste do Qui-Quadrado, mostrou diferenças significativas entre as tendências de resposta das duas categorias de docentes relativamente ao item apresentado na tabela que se segue.

Tabela 63

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	0,013

Com vista a verificar em que sentido avaliados que foram avaliadores ou outros avaliados tais diferenças se apresentavam mais evidentes, recorreu-se à estatística descritiva simples para determinação de frequências relativas. Na Tabela 64 apresentam-se essas frequências.

Tabela 64

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.20. deve contemplar a dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”.	Sim	6,9	24,9	40,5	27,7
	Não	10,6	27,5	45,2	16,7

A tabela anterior mostra que as diferenças reveladas resultaram, possivelmente, do facto de os docentes avaliados que também desempenharam funções de avaliadores terem propendido a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância

extrema) com frequência claramente superior à dos inquiridos avaliados que não foram avaliadores, enquanto estes últimos tenderam a manifestar posições em taxas superiores às dos primeiros em todos os outros níveis da escala. Ainda, assim, vale a pena salientar que, embora se tenham verificado tais diferenças, ambas as categorias de inquiridos tenderam a optar, maioritariamente, por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, obtendo os valores agregados destes níveis (3+4) sempre o acordo de mais de metade dos respondentes, o que leva a admitir que, globalmente, assumiram posições tendencialmente mais favoráveis à ideia de que a avaliação do desempenho docente pudesse contemplar a dimensão participação na escola e relação com a comunidade.

Os resultados observados neste item poderão, certamente, ter contribuído para as diferenças encontradas entre as duas categorias de inquiridos, na globalidade da componente em causa. Na verdade, procedendo a uma pesquisa de diferenças relacionadas com estas duas categorias de inquiridos, mas tendo agora em conta a componente no seu global, foram detetadas diferenças significativas, por aplicação do teste *t de Student*, com  $p=0,022$ , como se pode constatar na Tabela 65.

Tabela 65

*Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente – Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade da Componente*

Componente	Avaliado-Avaliador	Nível de Significância	Média
Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente	Sim	0,022	35,8
	Não		34,5

Como se pode verificar a partir da análise da tabela anterior, a primeira categoria de participantes propendeu a responder com valores médios ligeiramente mais elevados do que a segunda categoria, sendo assim legítimo admitir que a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores seria aquela que mais tenderia a concordar que a avaliação do desempenho docente poderia incluir os critérios e instrumentos antes determinados.



*Outros*

Foram também, recorrendo à análise inferencial realizada por item através do teste do Qui-Quadrado, pesquisadas possíveis diferenças existentes nas respostas relacionadas com esta componente no que se prende com as variáveis *idade* e *níveis de ensino*. A pesquisa de eventuais diferenças foi, ainda, efetuada para o caso dos *avaliadores que observaram e que não observaram aulas*. Nestes casos, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabelas 147, 154 e 159, respetivamente, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p < 0,05$ ).

***2.1.3.5. Critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados.***

A terceira componente reúne os itens que remetem para as opiniões dos respondentes relativamente aos critérios e instrumentos que devem ser considerados na avaliação do desempenho docente e comporta 16 itens, representando 21,9% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário.

Na ótica dos inquiridos a avaliação deve ter um carácter unicamente formativo: escassos 10% dos respondentes discordaram do conteúdo deste item e é de 65% a percentagem dos que optaram por posições tendencialmente mais favoráveis (3+4).

Com base nos indicadores recolhidos, a avaliação do desempenho docente deve focar-se na autoavaliação do professor, devendo o respetivo relatório promover a reflexão sobre a atividade desenvolvida.

Os participantes evidenciaram, ainda, uma manifesta concordância relativamente ao trabalho colaborativo do professor como fator a considerar na avaliação do desempenho docente, tal como entenderam maioritariamente que esta avaliação deve considerar a diversidade de cargos e funções que podem ser desempenhadas pelos docentes na escola e a relação com a comunidade.

Ainda relativamente aos campos a observar para a avaliação, a posição dos respondentes não deixa de ser curiosa, a necessitar de um aprofundamento. Embora

entendam que, na avaliação do desempenho, deve ser relevado o currículo académico do professor, a distribuição dos valores percentuais não é muito convincente: 13,5% discorda completamente e são também uns escassos 17,3% os que concordam completamente que tal deva ser feito. É nos pontos intermédios que se situam os grupos maiores, 31,9 % no ponto 2 e 37,4% no ponto 3. Consistentemente, desvalorizam a formação mais académica, nomeadamente a que se obtém mediante cursos de mestrado ou doutoramento, bem como outras especializações pós-graduadas: os valores agregados dos níveis menos favoráveis (1+2) obtêm sempre o acordo de pelo menos metade dos respondentes, atingindo no caso dos cursos de mestrado e de doutoramento em Ciências da Educação valores acima dos 70%.

Comparando com os itens que se referem explicitamente a ações de formação contínua e não a formações especializadas, somos levadas a pensar que os professores deste estudo parecem considerar que para descrever a qualidade do desempenho docente as ações de formação são mais relevantes do que os graus obtidos numa formação de nível superior. Estaremos perante uma forma de clivagem entre formação mais direcionada para a prática e de curta duração e formação mais longa e com uma vertente teórica e investigativa mais marcada?

#### **2.1.4. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo.**

##### ***2.1.4.1. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – resultados globais.***

No respeitante a esta componente, com apenas 5 itens, que representam 6,8% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário, os resultados globais obtidos são os que se apresentam na Tabela 66. Relembramos que todos os itens foram respondidos pela totalidade dos inquiridos e que realçamos a sombreado a resposta mais frequente para cada um dos itens.

Tabela 66

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>				
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	64,3	28,5	5,8	1,4
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	36,1	36,8	23,4	3,7
1.49. deve incluir a participação de alunos.	44,0	21,7	25,0	9,3
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	19,8	40,3	30,0	10,0
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	59,4	25,1	12,6	2,9

Num primeiro olhar ressalta a ausência de respostas maioritárias nos dois pontos da escala que correspondem às perspetivas mais favoráveis. Os inquiridos tenderam a ser pouco recetivos à participação de parceiros da comunidade educativa no processo de avaliação do desempenho do professor. A *participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola*, bem como a *participação dos pais e encarregados de educação na avaliação do desempenho do professor* não são, pois, traço característico da opinião dos respondentes: a diferença entre o valor obtido no ponto 4 (concordância total) e o ponto 1 (não concordo mesmo nada) não deixa margem para dúvidas. E embora com menor expressão, a inclusão dos alunos no processo de avaliação não chega a recolher 10% de opiniões favoráveis no ponto extremo da escala (ponto 4).

O item que refere *a orientação da avaliação para o prestar de contas dos professores aos diferentes agentes da comunidade educativa* tem mais de trinta pontos percentuais de diferença entre os que não concordam mesmo nada (36,1%) e os que concordam totalmente (3,7%).

#### ***2.1.4.2. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – resultados agregados.***

A Tabela 67 mostra a opinião dos inquiridos quando agregamos os valores dos pontos da escala entre o tendencialmente mais discordante (1+2) e o tendencialmente mais concordante (3+4).

Tabela 67

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	92,8	34,3	7,2
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	72,9	60,2	27,1
1.49. deve incluir a participação de alunos.	65,7	46,7	34,3
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	60,1	70,3	40
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	84,5	37,7	15,5

A Tabela 68, ordenada decrescentemente, evidencia os itens que obtiveram mais de 50% das opiniões tendencialmente menos concordantes dos participantes.

Tabela 68

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Resultados Agregados: Itens Tendencialmente menos Concordantes (1+2) para mais de Metade dos Inquiridos*

Item	Frequências Relativas (%)
	Discordância/Escassa Concordância 1+2
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.45. deve prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola.	92,8
1.68. deve prever a participação de pais e encarregados de educação.	84,5
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	72,9
1.49. deve incluir a participação de alunos.	65,7
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	60,1

Analisando os dados das Tabelas 67 e 68 podemos verificar um acentuar da tendência antes referida quanto à possibilidade de outros intervenientes agirem também no processo de avaliação do professor: a pontuação obtida nos dois pontos da escala (1+2) tendencialmente menos favoráveis à opinião expressa nos itens atingem valores muito expressivos. Sem margem para dúvidas, os professores que responderam ao questionário não consideram favoravelmente a possibilidade de intervenção nem dos representantes das autarquias, nem dos pais e encarregados de educação, nem tão pouco dos alunos.

### ***2.1.4.3. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – contributo das respostas abertas.***

#### *Avaliação e participação dos alunos no processo avaliativo*

Alguns inquiridos consideraram que os alunos são os únicos que possuem informações diretas sobre o desempenho do professor sendo, por isso, quem mais poderia contribuir para a sua avaliação, como o parecem deixar transparecer os excertos que em baixo apresentamos:

*Os nossos alunos são os agentes que mais poderiam contribuir para a avaliação do professor, pois são eles que acompanham o dia a dia do nosso trabalho e que levam para casa a imagem (boa ou má) do mesmo. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*É importante que os alunos (...) sejam ouvidos na avaliação dos professores. (Avaliado do Quadro de Escola)*

### ***2.1.4.4. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – diferenças significativas.***

Tal com fizemos para as componentes anteriores, após a análise descritiva simples antes apresentada, fomos pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis relacionadas com os dados biográficos. Também como fizemos no caso das componentes anteriores, procedemos a uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado, para os dados relativos aos itens considerados individualmente, e do teste *t de Student* ou da análise da variância (ANOVA) quando se pretendeu analisar as componentes na sua globalidade.

Foram encontradas diferenças significativas relativamente às variáveis *sexo*, *tempo de serviço*, *habilitações académicas* e *avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*.

*Diferenças significativas relacionadas com o sexo*

Como se pode observar na Tabela 69, a análise inferencial, efetivada, neste caso, por aplicação do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas quanto ao sexo em relação apenas a um item.

Tabela 69

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Sexo*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,016

Visando apurar em que sentido (sexo feminino ou sexo masculino) tais diferenças se apresentavam mais marcantes em termos de percentagens de concordância, construiu-se a Tabela 70 a seguir apresentada.

Tabela 70

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo*

Item	Sexo	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	Feminino	23,1	38,7	28,1	10,2
	Masculino	12,8	43,6	34,1	9,5

Como se pode facilmente apurar a partir da análise da tabela anterior, surgem de imediato claras diferenças nas percentagens de respostas obtidas no nível 1 da escala (discordância extrema), sendo tais percentagens claramente superiores para a categoria do sexo feminino. Verifica-se, ainda, a existência de diferenças nas percentagens de respostas obtidas nos níveis 2 e 3 da escala, sendo essas percentagens, neste caso, notoriamente superiores para a categoria de inquiridos do sexo masculino. De relevar, que, apesar dessas diferenças, ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com o nível 2 da escala, evidenciando, assim, maior tendência para a escassa concordância face à afirmação associada ao item.

Vale a pena frisar que os resultados verificados neste item poderão ter contribuído decisivamente para as diferenças significativas que se verificaram na globalidade da

componente em causa, entre homens e mulheres. Na verdade, como se pode verificar na Tabela 71, nesta componente, designada de *Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo*, foram registadas diferenças significativas atribuíveis à variável sexo, com  $p=0,015$ .

Tabela 71

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Variável Sexo: Nível de Significância/Média das Respostas dadas na Globalidade Componente*

Componente	Sexo	Nível de Significância	Média
Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo	Feminino	0,015	9,1
	Masculino		9,7

A tabela precedente permite-nos observar que a categoria de participantes do sexo masculino apresenta uma média cerca de 7% superior à das suas colegas do sexo feminino. Parece-nos, assim, legítimo inferir que a categoria de participantes do sexo masculino manifestou uma opinião mais favorável a esta componente na sua globalidade, do que as suas colegas do sexo feminino.

*Diferenças significativas relacionadas com o tempo de serviço*

Com base na Tabela 72, verifica-se que a análise inferencial, efetuada pela utilização do teste do Qui-Quadrado, evidenciou diferenças significativas atribuíveis à variável tempo de serviço apenas relativamente a um item.

Tabela 72

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.49. deve incluir a participação de alunos.	0,037

De modo a verificar entre que categorias as diferenças eram mais relevantes em termos de percentagens de concordância construiu-se a Tabela 73, que a seguir se apresenta.

Tabela 73

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças*

*Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço*

Item	Tempo de Serviço	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.49. deve incluir a participação de alunos.	De 1 a 6	29,2	25,0	35,4	10,4
	De 7 a 25	44,7	20,2	26,3	8,8
	De 26 a 35	44,8	21,3	21,8	12,1
	Mais de 35	51,4	37,1	11,4	0,0

Tal como o evidencia a tabela anterior, emergem evidentes diferenças nas percentagens de respostas obtidas no nível 1 da escala (discordância extrema), sendo essas percentagens, manifestamente, superiores para as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço (“de 7 a 25”, “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço), destacando-se a categoria com “mais de 35” anos de serviço, para a qual tais percentagens atingem os valores mais elevados (51,4%). Por outro lado, as percentagens de respostas obtidas no nível 2 da escala foram, também, notoriamente, superiores para esta última categoria de inquiridos. Pode, ainda, verificar-se que, apesar das diferenças encontradas, todas as categorias de inquiridos, à exceção da categoria com menos tempo de serviço, tenderam, maioritariamente, a optar por respostas incluídas no nível 1 da escala. No entanto, foi a categoria de inquiridos com mais tempo de serviço (“mais de 35” anos de serviço), aquela que, inequivocamente, expressou, no global, posições menos favoráveis face à possibilidade de a avaliação do desempenho docente vir a incluir a participação de alunos.

De apontar que, apesar das diferenças detetadas neste item da componente, identificado individualmente, as mesmas não pareceram ter reflexos concretos na globalidade da componente, como o mostrou a aplicação da análise da variância (ANOVA). Apesar disso, decidiu-se, apresentar, através do gráfico da Figura 32, a tendência de respostas dos participantes na globalidade da componente, tendo em conta o tempo de serviço.



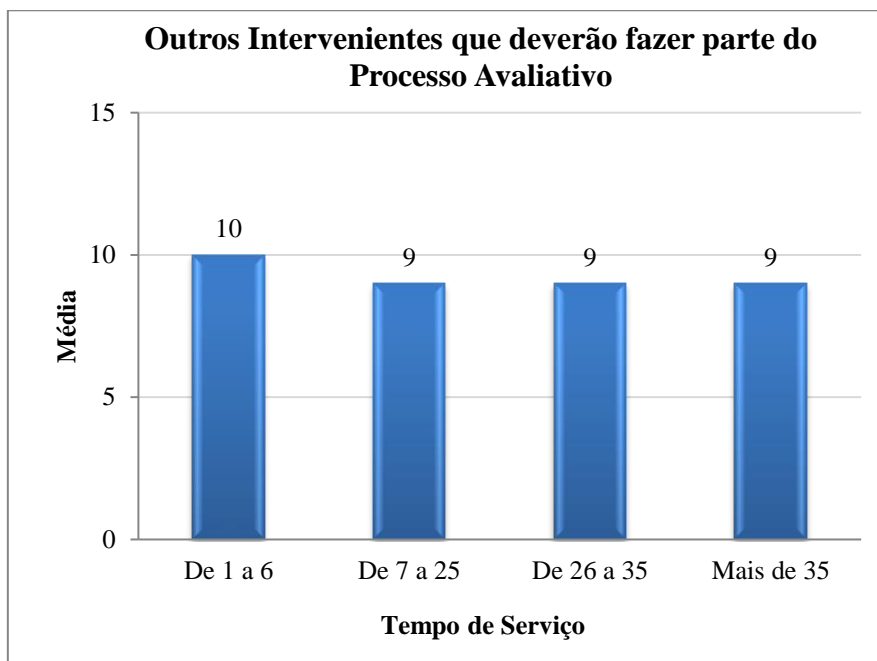


Figura 32. Média das respostas na globalidade da componente Outros Intervenientes que deverão fazer parte do Processo Avaliativo por tempo de serviço.

O gráfico da figura antecedente permitiu-nos concluir que, mais uma vez, se verificou a tendência para um certo equilíbrio nas médias das respostas dadas pelas quatro categorias de inquiridos na globalidade da componente (a média situa-se entre 9 e 10).

*Diferenças significativas relacionadas com as habilitações académicas*

Como se pode verificar pela análise da Tabela 74, a análise inferencial, realizada com recurso ao teste do Qui-Quadrado, revelou a existência de diferenças significativas atribuíveis à variável habilitações académicas, também apenas em relação a um item.

Tabela 74

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,042

De modo a verificar entre que categorias de habilitações académicas tais diferenças se mostravam mais expressivas, construiu-se a Tabela 75 que a seguir se apresenta.

Tabela 75

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Item com Diferenças*

*Significativas: Frequências da Variável Habilitações Académicas*

Item	Habilitações Académicas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	Licenciatura	38,6	36,4	22,0	3,0
	Mestrado	27,3	37,2	29,8	5,8
	Doutoramento	8,3	66,7	25,0	0,0
	Outra	45,0	25,0	20,0	10,0

A tabela precedente evidencia que as diferenças encontradas poderão, possivelmente, advir do facto de a categoria de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (doutoramento) ter tendido a superar claramente as respostas das outras categorias de inquiridos no nível 2 da escala (escassa concordância), enquanto todas as outras categorias propenderam a superar de forma marcante as respostas desta última no nível 1 da escala (discordância extrema). De relevar, todavia, que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, para respostas indicando posicionamentos totalmente desfavoráveis (licenciatura e outra habilitação) ou de escassa adesão (mestrado e doutoramento) face à afirmação associada ao item.

De referir que, apesar das diferenças detetadas neste item, considerado individualmente, as mesmas não pareceram, também neste caso, ter efeitos concretos na globalidade da componente, como foi possível mostrar por aplicação do Modelo ANOVA. Ainda assim, pareceu-nos importante apresentar a tendência de respostas dos inquiridos no conjunto global da componente, o que se encontra expresso no gráfico da figura seguinte.

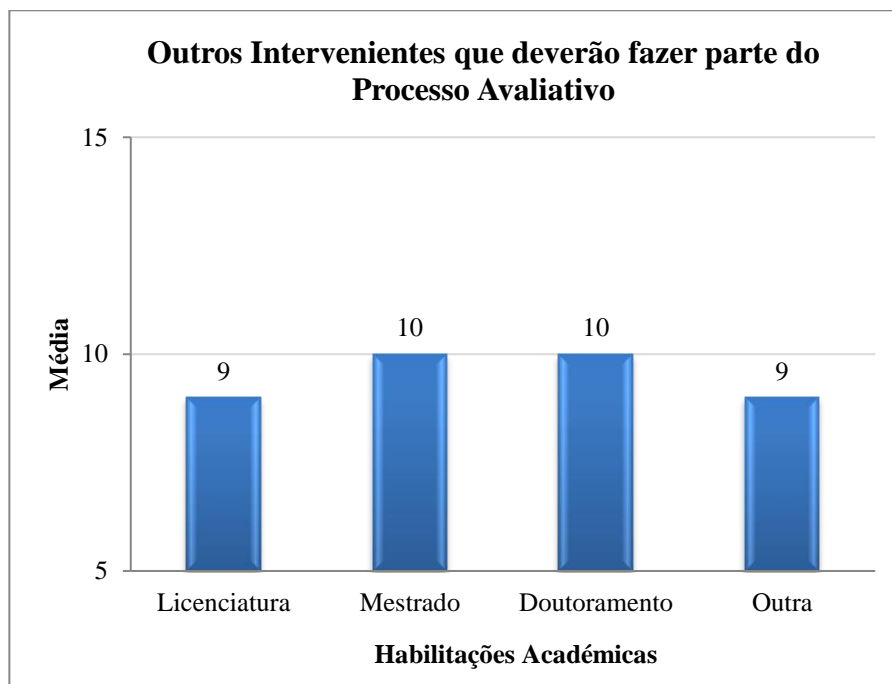


Figura 33. Média das respostas na globalidade da componente Outros Intervenientes que deverão fazer parte do Processo Avaliativo por habilitações académicas.

Como se pode inferir com base no gráfico antecedente, a média na globalidade da componente foi semelhante nas quatro categorias de inquiridos. No entanto, destacam-se as médias das respostas dadas pelas categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento), as quais foram ligeiramente superiores às médias das respostas das outras duas categorias de participantes.

*Diferenças significativas entre avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*

Como o ilustra a Tabela 76, a análise inferencial, executada através do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas entre as tendências de resposta das duas categorias de docentes em dois itens.

Tabela 76

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Níveis de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	0,000
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	0,007

Com vista a clarificar em que sentido (avaliados ou avaliados que também foram avaliadores) essas diferenças eram mais relevantes, elaborou-se a Tabela 77.

Tabela 77

*Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo – Itens com Diferenças Significativas: Freqüências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Freqüências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.47. deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.	Sim	29,5	31,2	33,5	5,8
	Não	38,5	38,8	19,8	2,9
1.67. deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.	Sim	12,1	38,7	36,4	12,7
	Não	22,5	40,8	27,7	9,0

Como se pode facilmente deduzir a partir da análise da tabela precedente as diferenças encontradas poderão ter surgido, para ambos os itens, possivelmente, devido ao facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter propendido a assinalar posições relacionadas com os níveis de concordância 3 e 4 da escala, com freqüência manifestamente superior à da categoria de inquiridos avaliados que não foram avaliadores, enquanto esta última tendeu a expressar, em taxas claramente superiores às da primeira categoria, posições de discordância extrema correspondentes ao nível 1 da escala ou de escassa concordância associadas ao nível 2 da escala. De notar que, não obstante as diferenças aqui encontradas, em ambas as categorias de inquiridos foi manifesta a tendência para a opção por respostas associadas aos níveis menos favoráveis da escala (1 e 2), se considerarmos os valores agregados destes níveis (1+2), que obtêm sempre o acordo de pelo menos metade dos respondentes, embora tal tendência tenha sido mais marcante no caso dos participantes que não desempenharam funções de avaliadores. Isso permite admitir que esta última categoria de inquiridos, mais do que a primeira, assumiu, tendencialmente, posições menos favoráveis em relação às afirmações associadas àqueles itens.

De referir que, apesar de se terem verificado diferenças nestes dois itens que constituíam a componente em causa, as mesmas não pareceram fazer-se sentir na globalidade da componente, como foi possível inferir por aplicação do teste *t de Student*.

*Outros*

Recorrendo à análise inferencial, efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado, foram também pesquisadas eventuais diferenças significativas no que se prende com as seguintes variáveis: *idade, situação profissional e níveis de ensino*. A pesquisa de possíveis diferenças foi, ainda, realizada em relação ao caso dos *avaliados com e sem aulas observadas* e dos *avaliadores que observaram e que não observaram aulas*. Nestes casos, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabelas 162, 167, 168, 169 e 172, respetivamente, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p < 0,05$ ).

***2.1.4.5. Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo – síntese dos resultados.***

Concluimos a apresentação e interpretação dos resultados relativos a esta componente com apenas 5 itens, que representam 6,8% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário, inferindo que os respondentes tenderam a não ser muito recetivos à participação de possíveis parceiros da comunidade educativa, no processo de avaliação do desempenho docente. A intervenção de representantes das autarquias foi a que mereceu, inequivocamente, uma opinião menos favorável por parte dos inquiridos. Mas, também no que se refere aos pais e encarregados de educação os respondentes tenderam, maioritariamente, a evidenciar opiniões bastante desfavoráveis à sua participação no processo avaliativo. Apenas no que respeita à participação dos alunos, a opinião dos questionados se tornou um pouco menos desfavorável, mas, ainda assim, a maioria tendeu a recusar que a avaliação do desempenho docente deva incluir a participação de alunos.

Verificou-se, também, que os inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições desfavoráveis face à ideia de que a avaliação do desempenho docente deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos e que deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.

Os resultados permitiram, por outro lado, inferir que a categoria de participantes do sexo masculino manifestou uma opinião mais favorável a esta componente na sua globalidade, do que as suas colegas do sexo feminino.

### **2.1.5. Apreciação global do processo de avaliação do desempenho docente.**

A última componente resultante da análise fatorial contém, como explicitámos anteriormente, os itens relativos a uma apreciação global da avaliação do desempenho docente, que como mostraremos adiante focaram apenas aspetos desfavoráveis na sua apreciação.

Também a última parte do questionário, com questões de resposta aberta, ficou adscrita a fazer um balanço de aspetos positivos e negativos do processo de avaliação de desempenho dos professores, num cenário formal e obrigatório.

Por se tratar de aspetos complementares obtidos no questionário ainda que em partes com metodologias de resposta diferentes, optámos por os referir conjuntamente, começando por apresentar os resultados decorrentes da análise de conteúdo das respostas da Parte IV que se reportam aos aspetos positivos que os respondentes atribuíram à avaliação do desempenho docente.

Foram colocadas três questões, a saber:

- 1- Quais poderão ser os três aspetos mais positivos e os três aspetos menos positivos da existência de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente?
- 2- Indique três razões que justificam a imprescindibilidade ou a inutilidade da Avaliação do Desempenho Docente.
- 3- Pode acrescentar algo que não tenha sido abordado ao longo do questionário ou fazer algum comentário que considere relevante.

A cada uma delas respondeu um número diferente de sujeitos, do total de inquiridos que responderam ao questionário (653), como se pode constatar na Tabela 78:

Tabela 78

*Frequência de resposta às questões 1, 2 e 3 da Parte IV do Questionário*

Número total de docentes que responderam ao questionário	653	
	Frequências	
	Absolutas	Relativas (%)
<b>Número de docentes que responderam à Questão 1:</b> Quais poderão ser os três aspetos mais positivos e os três aspetos menos positivos da existência de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente?	434	66,5
<b>Número de docentes que responderam à Questão 2:</b> Indique três razões que justificam a imprescindibilidade ou a inutilidade da Avaliação do Desempenho Docente.	354	54,2
<b>Número de docentes que responderam à Questão 3:</b> Pode acrescentar algo que não tenha sido abordado ao longo do questionário ou fazer algum comentário que considere relevante.	120	18,4

A análise que realizámos, seguindo a metodologia da análise temática como é proposta por Bardin (2009), foi facilitada pela natureza dos itens que sugeriam uma resposta curta, com um conteúdo comunicativo já em si sintetizado, quase sempre traduzido em forma de tópico. Identificados assim os indicadores, agrupámo-los em categorias e contabilizámos a respetiva frequência.

Antes de passarmos à sua apresentação, importa ainda referir que dos 354 inquiridos que responderam à Questão 2, um número bastante expressivo deles, mais concretamente 253 (71,5%), limitou-se a dar a indicação de que a tendência de resposta seria em tudo idêntica à que antes haviam fornecido para a Questão 1, pelo que nos dispensamos de a explicitar autonomamente.

No que respeita à Questão 3, optámos por transcrever na íntegra todas as respostas dos inquiridos. Destas respostas, selecionámos algumas que nos pareceram particularmente pertinentes, as quais foram oportunamente inseridas no texto como reforço ilustrativo de algumas inferências associadas a resultados emergentes dos outros itens.

Seguidamente, vamos apresentar os resultados da análise de conteúdo em diferentes tabelas, diferenciando a opinião dos avaliadores internos, avaliadores externos, avaliados dos quadros e avaliados contratados. De notar que o grupo de inquiridos globalmente designados de avaliadores internos inclui, designadamente, diretores de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, membros da comissão especializada de avaliação/comissão de coordenação da avaliação do desempenho/secção de avaliação do desempenho docente, coordenadores de departamento curricular e outros avaliadores internos e, ainda, relatores. No que respeita

ao grupo de respondentes globalmente designados de avaliados dos quadros inclui, nomeadamente, os avaliados do Quadro de Escola, do Quadro de Agrupamento e do Quadro de Zona Pedagógica.

### 2.1.5.1. *Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente.*

#### *Perspetivas de avaliadores internos*

Com base numa análise exaustiva que fizemos da componente discursiva dos avaliadores internos à Questão 1 da Parte IV do questionário, no que se refere *aos aspetos mais positivos da existência de um processo formal e obrigatório da avaliação do desempenho docente*, obtivemos a categorização que consta da Tabela 79.

Tabela 79

*Aspetos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Internos*

<b>Aspetos mais positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliadores internos</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional	- Fomentar a reflexão do professor sobre a prática - Fomentar a formação contínua - Permitir identificar necessidades de formação dos professores	120
Melhoria do desempenho profissional	- Melhorar a qualidade docente - Promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional - Fomentar a exigência, o rigor e a excelência no desempenho profissional - Constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional	86
Consecução das finalidades da avaliação	- Promover a valorização do trabalho docente - Promover a valorização da profissão docente - Assumir um caráter unicamente formativo - Contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores	49
Melhoria da progressão na carreira docente	- Contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa - Valorizar o mérito/premiar a qualidade	37
Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	- Promover a melhoria da qualidade do ensino - Contribuir para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos	27
Incentivo ao trabalho colaborativo	- Promover o trabalho colaborativo entre os professores	25
Estímulo à participação na escola	- Contribuir para uma maior participação dos professores na vida da escola - Fomentar a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores	16



No que se prende com a diversidade de facetas positivamente identificadas, os inquiridos designados de avaliadores internos destacaram que o processo de avaliação do desempenho pode:

- constituir um incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional;
- proporcionar uma melhoria do desempenho profissional;
- permitir a consecução de algumas finalidades da avaliação;
- permitir uma melhoria da progressão na carreira docente;
- possibilitar uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- constituir um incentivo ao trabalho colaborativo e um estímulo à participação na escola.

Se focarmos a atenção nas frequências obtidas parece poder dizer-se que os respondentes valorizaram positivamente a possibilidade de a avaliação do desempenho docente constituir um *incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional*, nomeadamente a hipótese de fomentar a reflexão do professor sobre a prática e de permitir identificar necessidades de formação dos professores.

Logo de seguida, surge a *melhoria do desempenho profissional* como outra das possíveis virtualidades da avaliação do desempenho docente. Neste caso, na perspetiva dos inquiridos, a avaliação do desempenho docente poderá contribuir para a melhoria do desempenho profissional, quer seja porque poderá contribuir para a melhoria da qualidade docente, quer porque poderá promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional, ou fomentar a exigência, o rigor e a excelência no desempenho profissional, ou ainda constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional.

Muitos outros aspetos foram apontados como compondo importantes potencialidades da avaliação do desempenho docente, embora tivessem atingido menor expressão. Assim, uma dessas potencialidades prendeu-se com a *consecução das finalidades da avaliação*, tendendo os avaliadores internos a considerar que a avaliação do desempenho docente poderá promover a valorização do trabalho docente e da profissão docente, contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores, devendo, para isso, assumir um carácter unicamente formativo.

A *melhoria da progressão na carreira docente* foi outro dos aspetos mais positivos destacados, verificando-se que os avaliadores internos inquiridos tenderam a considerar que a avaliação do desempenho docente poderá contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa, valorizando o mérito e premiando a qualidade.

Os avaliadores internos destacaram, ainda, como mais positivo o facto de a avaliação do desempenho docente poder fomentar a *melhoria dos processos de ensino e aprendizagem*, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.

Também o *incentivo ao trabalho colaborativo* e o *estímulo à participação na escola*, foram evidenciados como dois outros aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente.

*Perspetivas de avaliadores externos*

A Tabela 80 apresenta a categorização, bem como os indicadores estabelecidos no seguimento da análise das respostas dos avaliadores externos.

Tabela 80

*Aspetos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Externos*

<b>Aspetos mais positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliadores externos</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a reflexão do professor sobre a prática</li> <li>- Fomentar a formação contínua</li> <li>- Permitir identificar necessidades de formação dos professores</li> </ul>	33
Melhoria do desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a melhoria da qualidade docente</li> <li>- Promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional</li> <li>- Fomentar a exigência, o rigor e a excelência no desempenho profissional</li> <li>- Constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional</li> </ul>	30
Consecução das finalidades da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a valorização do trabalho docente</li> <li>- Promover a valorização da profissão docente</li> <li>- Assumir um carácter unicamente formativo</li> <li>- Contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores</li> </ul>	21
Melhoria da progressão na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa</li> <li>- Valorizar o mérito/premiar a qualidade</li> </ul>	13
Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a melhoria da qualidade do ensino</li> <li>- Contribuir para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos</li> </ul>	7
Incentivo ao trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho colaborativo entre os professores</li> </ul>	6
Estímulo à participação na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma maior participação dos professores na vida da escola</li> <li>- Fomentar a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores</li> </ul>	5

A partir da leitura da tabela supra apresentada pode depreender-se que no conjunto das categorias criadas não emerge uma opinião diferente no que se refere aos aspetos positivos da avaliação do desempenho docente entre os avaliadores internos e externos, ainda que se possam verificar diferentes frequências dos indicadores, ou seja, a opinião dos avaliadores externos não se diferencia da que apontámos para os avaliadores

internos. A avaliação do desempenho pode constituir um incentivo à formação contínua e desenvolvimento profissional, proporcionar uma melhoria no desempenho profissional, permitir a consecução de algumas finalidades da avaliação, permitir uma melhoria na progressão na carreira, possibilitar uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e constituir um incentivo ao trabalho colaborativo e um estímulo à participação na escola.

*Perspetivas de avaliados dos quadros*

Na Tabela 81 apresentamos a categorização, bem como os indicadores estabelecidos no seguimento da análise das respostas dos avaliados dos quadros, no que se refere aos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente.

Tabela 81

*Aspetos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados dos Quadros*

<b>Aspetos mais positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliados dos quadros</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a reflexão do professor sobre a prática</li> <li>- Fomentar a formação contínua</li> <li>- Permitir identificar necessidades de formação dos professores</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento profissional do professor</li> <li>- Promover a autoformação</li> </ul>	234
Melhoria do desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a melhoria da qualidade docente</li> <li>- Constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional</li> <li>- Promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional</li> <li>- Promover a autoavaliação e o autoaperfeiçoamento docente</li> <li>- Promover a partilha de boas práticas</li> <li>- Permitir utilizar o diálogo com o avaliador para melhorar as práticas</li> <li>- Fomentar a exigência, o rigor e a excelência no desempenho profissional</li> <li>- Promover o autoconhecimento do professor</li> </ul>	211
Consecução das finalidades da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a valorização da profissão docente</li> <li>- Promover a valorização do trabalho docente</li> <li>- Assumir um caráter unicamente formativo</li> <li>- Contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores</li> <li>- Incentivar o trabalho de excelência na profissão docente</li> <li>- Permitir algum controlo sobre a atuação do professor</li> <li>- Levar o professor a prestar contas pelo desempenho de funções públicas</li> </ul>	140
Melhoria da progressão na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir diferenciar os professores com vista à progressão na carreira</li> <li>- Contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa</li> <li>- Valorizar o mérito/premiar a qualidade</li> </ul>	80
Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a melhoria da qualidade do ensino</li> <li>- Contribuir para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos</li> <li>- Fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores</li> </ul>	67
Incentivo ao trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho colaborativo entre os professores</li> </ul>	37
Estímulo à participação na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma maior participação dos professores na vida da escola</li> <li>- Fomentar a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores</li> </ul>	23

A partir da análise da tabela, pode concluir-se que, tal como no caso dos avaliadores internos e externos, muitos foram também os indicadores mencionados pelos inquiridos globalmente designados de avaliados dos quadros, como conformando aspetos positivos resultantes da existência de um processo formal e obrigatório de avaliação do desempenho docente.

Também, neste caso, no conjunto das categorias criadas não surgem opiniões diferentes das opiniões dos avaliadores internos e externos. Já no que diz respeito ao conjunto de indicadores, notam-se algumas diferenças. Na opinião deste grupo de inquiridos, a avaliação do desempenho docente pode, ainda:

- promover a autoformação, a autoavaliação, o autoconhecimento e o autoaperfeiçoamento docente;
- promover a partilha de boas práticas;
- permitir utilizar o diálogo com o avaliador para melhorar as práticas;
- permitir algum controlo sobre a atuação do professor;
- levar o professor a prestar contas pelo desempenho das suas funções;
- fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.

*Perspetivas de avaliados contratados*

Na Tabela 82 apresentamos a categorização, bem como os indicadores estabelecidos no seguimento da análise das respostas dos avaliados contratados.

Tabela 82

*Aspetos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados Contratados*

<b>Aspetos mais positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliados contratados</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a reflexão do professor sobre a prática</li> <li>- Fomentar a formação contínua</li> <li>- Permitir identificar necessidades de formação dos professores</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento profissional do professor</li> </ul>	115
Melhoria do desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a melhoria da qualidade docente</li> <li>- Promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional</li> <li>- Promover a autoavaliação e o autoaperfeiçoamento docente</li> <li>- Permitir utilizar o diálogo com o avaliador para melhorar as práticas</li> <li>- Constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional</li> <li>- Promover a partilha de boas práticas</li> </ul>	78
Melhoria da progressão na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir diferenciar a melhoria da qualidade docente</li> <li>- Valorizar o mérito/premiar a qualidade</li> <li>- Contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa</li> </ul>	57
Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a melhoria da qualidade do ensino</li> <li>- Fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores</li> <li>- Contribuir para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos</li> </ul>	26
Consecução das finalidades da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores</li> <li>- Assumir um caráter unicamente formativo</li> <li>- Permitir a supervisão da prática pedagógica dos docentes</li> </ul>	20
Estímulo à participação na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores</li> <li>- Contribuir para uma maior participação dos professores na vida da escola</li> </ul>	14
Incentivo ao trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho colaborativo entre os professores</li> </ul>	13

A observação da tabela anterior sugere-nos que os aspetos mais positivos apontados por este grupo de avaliados também não divergem de forma relevante dos referidos pelos outros grupos de inquiridos, em particular dos avaliados dos quadros, a não ser o facto

de considerarem que a avaliação do desempenho docente pode permitir a supervisão da prática pedagógica.

Em suma, no que se refere aos aspectos mais positivos a que os questionados (avaliadores e avaliados) aludiram, pode mesmo admitir-se que grande parte deles considerava imprescindível a existência de tal processo formal e obrigatório de avaliação dos professores, algo bem exemplificado nos seguintes extratos:

*Não existe possibilidade de promover qualquer organização ao nível da qualidade, eficiência e eficácia sem avaliação. Não faz sentido não existir avaliação da área mais nobre numa escola – prática educativa.* (Diretor)

*Os professores são funcionários, logo devem ser avaliados. Os professores devem prestar contas do seu trabalho.* (Coordenador de departamento)

*Concordo com a existência da avaliação do desempenho docente, no entanto, considero que são necessários muitos “reajustes” nos modelos até agora aplicados.* (Avaliado do Quadro de Escola)

*A avaliação do desempenho deve ser feita, mas com um sistema que garanta uma avaliação de qualidade, que qualifique os professores e não contribua, ainda mais, para a sua desmotivação e insatisfação que desumaniza.* (Relator)

#### *Perspetivas de avaliadores internos vs. Avaliados dos quadros – síntese*

Considerando que os avaliadores internos constituem uma amostra claramente extensa e de algum modo melhor informada e contextualizada do que os avaliadores externos no que tem que ver com os avaliados, pareceu-nos pertinente proceder a uma síntese dos aspectos mais positivos e menos positivos da avaliação do desempenho docente por eles mais relevados e compará-los com os aspectos mais positivos e menos positivos também mais relevados pelos avaliados dos quadros, dado que estes avaliados também eles estão mais contextualizados nas respetivas escolas do que os avaliados contratados, pelo que as afinidades entre avaliadores internos e avaliados dos quadros serão certamente maiores.

Na Tabela 83 é apresentada a síntese dos aspectos mais positivos da avaliação do desempenho docente mais relevados pelos avaliadores internos em comparação com os mais relevados pelos avaliados dos quadros. Este quadro encontra-se organizado por subcategorias, elencadas por ordem decrescente da frequência absoluta total de



indicadores emergentes da análise de conteúdo efetuada e, apresentando para cada subcategoria, o indicador mais relevado de acordo com as frequências relativas especificamente obtidas para cada um.

Tabela 83

*Aspetos mais Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente: Perspetivas de Avaliadores Internos vs. Avaliados dos Quadros – Síntese*

Categorias	Avaliadores Internos	Avaliados dos Quadros	Indicadores mais relevados por categoria	Avaliadores Internos	Avaliados dos Quadros
	Frequências Absolutas	Frequências Absolutas		Frequências Absolutas	Frequências Absolutas
Incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional	120	234	Fomentar a reflexão do professor sobre a prática	71	119
Melhoria do desempenho profissional	86	211	Contribuir para a melhoria da qualidade docente	42	90
Consecução das finalidades da avaliação	49	140	Promover a valorização do trabalho docente	16	46
Melhoria da progressão na carreira docente	37	80	Contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa	21	41
Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	27	67	Promover a melhoria da qualidade do ensino	16	44
Incentivo ao trabalho colaborativo	25	37	Promover o trabalho colaborativo entre os professores	20	37
Estímulo à participação na escola	16	23	Contribuir para uma maior participação dos professores na vida da escola	10	15

A partir da análise da tabela pode observar-se que as categorias e os indicadores referentes a aspetos considerados mais positivos na avaliação do desempenho docente foram essencialmente os mesmos para ambos os conjuntos de inquiridos, ou seja, para

os avaliadores internos e para os avaliados dos quadros. Na opinião destes inquiridos o processo avaliativo pode:

- constituir um incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional;
- proporcionar uma melhoria do desempenho profissional;
- permitir a consecução das finalidades da avaliação;
- permitir uma melhoria da progressão na carreira docente;
- possibilitar uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- constituir um incentivo ao trabalho colaborativo e à participação na escola.

Destes aspetos, o mais destacado por ambas as categorias de inquiridos foi o *incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional*, sobretudo, devido à possibilidade de poder fomentar a reflexão do professor sobre a sua prática.

### ***2.1.5.2. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente***

Apresentamos agora os resultados relativos aos aspetos menos positivos ou desfavoráveis decorrentes da análise de conteúdo das respostas abertas. As tabelas utilizadas são, na sua estrutura, semelhantes às que anteriormente apresentaram os aspetos mais positivos.

#### *Perspetivas de avaliadores internos*

Na Tabela 84 apresentamos as categorias, bem como os indicadores estabelecidos no seguimento da análise das respostas dos avaliadores internos no que respeita aos aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente.

Tabela 84

*Aspetos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Internos*

<b>Aspetos menos positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliadores internos</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Implicando a deterioração do relacionamento entre pares	- Potenciar conflitos entre os professores - Potenciar isolamento e individualismo e não a cooperação	92
Implicando aspetos burocráticos	- Constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para escola	67
Associados à carreira docente	- Haver quotas, potenciando injustiças - Poder não ter efeito prático na progressão da carreira - Poder considerar-se trabalho desnecessário enquanto a carreira estiver congelada	63
Relacionados com os avaliadores	- Ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito - Ser realizada por avaliadores sem formação específica para o efeito - Obrigar professores que não querem ser avaliadores ou que não têm preparação para tal a fazê-lo - Poder conduzir a injustiças na avaliação por parte dos avaliadores internos	59
Implicando a deterioração do ambiente de trabalho na escola	- Tender a causar tensões nos professores - Poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade - Provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça	47
Relacionados com a observação de aulas	- Levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas - Incluir obrigatoriedade de aulas observadas apenas para alguns professores	46

Este grupo de avaliadores expressou a opinião de que, em muitos casos, a avaliação do desempenho docente poderá conduzir à *deterioração do relacionamento entre pares*, ao potenciar a existência de conflitos entre os professores, bem como o isolamento, o individualismo e a não cooperação.

Sublinhado foi, também, por estes avaliadores o facto de a avaliação do desempenho docente poder envolver excesso de *aspetos burocráticos*, vindo, nesse caso, a constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas.

Outro dos efeitos menos positivos apontados à avaliação do desempenho docente prendeu-se com aspetos *associados à carreira docente*, sobretudo relacionados com o facto de haver quotas, o que potencia injustiças, mas também com o facto de esta

avaliação poder não ter qualquer efeito prático em termos de progressão na carreira ou mesmo poder considerar-se um trabalho desnecessário enquanto a carreira estiver congelada.

Este conjunto de avaliadores referiu, ainda, como menos positivos alguns aspetos *relacionados com os avaliadores*, nomeadamente o facto de a avaliação do desempenho docente poder ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito ou ser realizada por avaliadores sem formação específica para o efeito ou, ainda, obrigar professores que não querem ser avaliadores ou que não têm preparação para tal a fazê-lo. Além disso, pode conduzir a injustiças na avaliação por parte dos avaliadores internos.

A *deterioração do ambiente de trabalho na escola* foi também um outro efeito considerado como menos positivo da avaliação do desempenho docente, devido, sobretudo, a tender a causar tensões nos professores, a poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade ou, ainda, a provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça.

Alguns aspetos *relacionados com a observação de aulas* foram, igualmente, considerados pelos avaliadores internos inquiridos como tendencialmente menos positivos, em particular o facto de a avaliação do desempenho docente poder levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas e a incluir a observação de aulas só para alguns professores.

*Perspetivas de avaliadores externos*

Na Tabela 85 apresentamos as categorias, bem como os indicadores estabelecidos no seguimento da análise das respostas dos avaliadores externos relativos aos aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente.

Tabela 85

*Aspetos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliadores Externos*

<b>Aspetos menos positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliadores externos</b>		<b>Frequências Absolutas</b>
<b>Categorias</b>	<b>indicadores</b>	
Implicando a deterioração do relacionamento entre pares	- Potenciar conflitos entre os professores - Potenciar isolamento e individualismo e não a cooperação	25
Implicando aspetos burocráticos	- Constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para a escola	17
Associados à carreira docente	- Haver quotas, potenciando injustiças - Poder não ter efeito prático na progressão da carreira - Poder considerar-se trabalho desnecessário enquanto a carreira estiver congelada	16
Relacionados com os avaliadores	- Ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito - Ser realizada por avaliadores sem formação específica para o efeito - Obrigar professores que não querem ser avaliadores ou que não têm preparação para tal a fazê-lo - Constituir uma sobrecarga de trabalho para o avaliador, sem tempo para realizar a tarefa	14
Implicando a deterioração do ambiente de trabalho na escola	- Tender a causar tensões nos professores - Poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade - Provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça	12
Relacionados com a observação de aulas	- Levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas - Centrar a observação exclusivamente em dois momentos	10

A análise da tabela antecedente permite-nos concluir que no conjunto das categorias criadas não se verificam diferenças relevantes entre as opiniões dos avaliadores internos e externos, ainda que as frequências dos indicadores sejam diferentes. A avaliação do desempenho docente pode, entre outros aspetos negativos, implicar a deterioração do relacionamento entre pares e do ambiente de trabalho na escola, constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas, potenciar injustiças devido

à existência de quotas, não ter efeitos práticos para a progressão na carreira, ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional ou sem formação específica para o efeito e levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas.

*Perspetivas de avaliados dos quadros*

O conjunto de avaliados dos quadros apontou também à avaliação do desempenho docente um vasto leque de aspetos menos positivos, como o espelha a Tabela 86.

Tabela 86

*Aspetos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados dos Quadros*

Aspetos menos positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliados dos quadros		Frequências Absolutas
Categorias	indicadores	
Relacionados com os avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito</li> <li>- Ser realizada por avaliadores sem formação específica para o efeito</li> <li>- Poder conduzir a injustiças por parte dos avaliadores internos dado permitir que afinidades pessoais interfiram no processo</li> </ul>	226
Implicando a deterioração do relacionamento entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar conflitos entre os professores</li> <li>- Fomentar a competição não salutar e a rivalidade entre os professores</li> <li>- Potenciar a falta de veracidade e a desconfiança</li> <li>- Potenciar isolamento e individualismo e não a cooperação</li> </ul>	215
Implicando a deterioração do ambiente de trabalho na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade</li> <li>- Tender a causar tensões nos professores</li> <li>- Provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça</li> <li>- Promover a realização de atividades para autopromoção</li> </ul>	198
Associados à carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder não ter efeito prático na progressão da carreira</li> <li>- Poder não ajudar a diferenciar os melhores profissionais para progressão na carreira</li> <li>- Haver quotas, potenciando injustiças</li> <li>- Poder considerar-se trabalho desnecessário enquanto a carreira estiver congelada</li> <li>- Poder não valorizar o mérito nem premiar a qualidade</li> </ul>	175
Implicando aspetos burocráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para a escola</li> </ul>	143
Implicando os processos de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder não contribuir para a melhoria da qualidade do ensino</li> <li>- Poder não contribuir para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos</li> </ul>	51
Relacionados com a observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas</li> <li>- Centrar a observação exclusivamente em dois momentos</li> </ul>	48

Como se pode inferir da tabela anterior, no conjunto das categorias surgiu apenas uma nova categoria relativamente às apresentadas para os avaliadores internos e externos, e que se refere aos *processos de ensino e de aprendizagem*. Consideraram estes inquiridos que a avaliação do desempenho docente pode não contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nem para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Por outro lado, enquanto os avaliadores tenderam a relevar sobretudo a deterioração do relacionamento entre pares, este conjunto de avaliados, tendeu a destacar, principalmente, aspetos *relacionados com os avaliadores*, sobretudo o facto de a avaliação do desempenho docente poder ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional ou formação específica para o efeito e, ainda, por poder conduzir a injustiças por parte dos avaliadores internos dado permitir que afinidades pessoais interfiram no processo.

No que se refere à *deterioração do relacionamento entre pares*, os avaliados dos quadros acrescentaram às opiniões dos avaliadores que a avaliação do desempenho docente poderá, também, fomentar a competição não salutar e a rivalidade entre os professores e, ainda, potenciar a falta de veracidade e a desconfiança.

Na opinião destes avaliados a avaliação do desempenho docente poderá também contribuir para a *deterioração do ambiente de trabalho na escola*, acrescentando à opinião dos avaliadores que a mesma poderá promover a realização de atividades para autopromoção.

No que se refere a aspetos *associados à carreira docente*, os avaliados dos quadros aditaram que a avaliação do desempenho docente pode não valorizar o mérito nem premiar a qualidade e não ajudar a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.

#### *Perspetivas de avaliados contratados*

As respostas dadas pelos avaliados contratados relativamente aos aspetos menos positivos decorrentes da avaliação do desempenho docente encontram-se categorizadas na Tabela 87.

Tabela 87

*Aspetos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva de Avaliados Contratados*

Aspetos menos positivos de um processo formal e obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente – Perspetivas de avaliados contratados		Frequências Absolutas
Categorias	indicadores	
Relacionados com os avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito</li> <li>- Ser realizada por avaliadores sem formação específica para o efeito</li> <li>- Poder conduzir a injustiças por parte dos avaliadores internos dado permitir que afinidades pessoais interfiram no processo</li> </ul>	127
Implicando a deterioração do relacionamento entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar conflitos entre os professores</li> <li>- Potenciar a falta de veracidade e a desconfiança</li> <li>- Fomentar a competição não salutar e a rivalidade entre os professores</li> <li>- Potenciar isolamento e individualismo e não a cooperação</li> </ul>	87
Associados à carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haver quotas, potenciando injustiças</li> <li>- Poder não ter efeito prático na progressão de carreira</li> </ul>	87
Implicando a deterioração do ambiente de trabalho na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tender a causar tensões nos professores</li> <li>- Poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade</li> <li>- Provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça</li> </ul>	75
Implicando aspetos burocráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para a escola</li> </ul>	67
Relacionados com a observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas</li> </ul>	14
Implicando os processos de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder não contribuir para a melhoria da qualidade do ensino</li> <li>- Poder não contribuir para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos</li> </ul>	13
Associados à formação académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvalorizar toda a formação académica</li> </ul>	4

Da análise da tabela anterior é possível inferir que não houve divergências assinaláveis entre as opiniões deste grupo de inquiridos e as que foram apresentadas pelos avaliados dos quadros. Emergiu apenas uma nova categoria referente à *formação académica*, embora com frequências claramente muito baixas. Na opinião de alguns dos inquiridos deste grupo, a avaliação do desempenho docente desvaloriza toda a formação académica.



*Perspetivas de avaliadores internos vs. Avaliados dos quadros – síntese*

Na Tabela 88 apresenta-se a síntese dos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente mais relevados pelos avaliadores internos em confronto com os mais relevados pelos avaliados dos quadros. Esta tabela encontra-se organizada por categorias, apresentando para cada uma delas as frequências absolutas totais emergentes da análise de conteúdo efetuada. Dentro de cada categoria, a tabela inclui ainda o indicador mais relevado por cada grupo de inquiridos, de acordo com as frequências absolutas registadas especificamente para cada um.

Tabela 88

*Aspetos menos Positivos da Existência de um Processo Formal e Obrigatório de Avaliação do Desempenho Docente: Perspetivas de Avaliadores Internos vs. Avaliados dos Quadros – Síntese*

Categorias	Avaliadores Internos	Avaliados dos Quadros	Indicadores mais relevados por categoria	Avaliadores Internos	Avaliados dos Quadros
	Frequências Absolutas	Frequências Absolutas		Frequências Absolutas	Frequências Absolutas
Implicando a deterioração do relacionamento entre pares	92	215	Potenciar a existência de conflitos entre os professores	78	117
Implicando aspetos burocráticos	67	143	Constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas	67	143
Associados à carreira docente	63	175	Haver quotas, potenciando injustiças	36	
			Poder não ter qualquer efeito prático em termos de progressão na carreira		53
Relacionados com os avaliadores	59	226	Ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional para o efeito	27	101
Implicando a deterioração do ambiente de trabalho na escola	47	198	Tender a causar tensões nos professores	18	
			Poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade		72
Implicando a deterioração dos processos de ensino e aprendizagem		51	Poder não contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino		34
Relacionados com a observação de aulas	46	48	Levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas	35	42

Da análise da tabela precedente, pode concluir-se que também no que se refere a aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente as opiniões dos avaliadores internos e dos avaliados dos quadros não apresentam divergências relevantes, embora havendo algumas variações, assinaladas graficamente na tabela. O aspeto mais relevado pelos avaliadores internos foi a *deterioração do relacionamento entre pares*, enquanto o mais relevado pelos avaliados dos quadros foi o que se prende com os *avaliadores*.

Ambas as categorias de questionados destacaram que a avaliação do desempenho docente pode:

- potenciar a existência de conflitos entre os professores;
- constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas;
- potenciar injustiças devido à existência de quotas;
- não ter qualquer efeito prático na progressão na carreira;
- ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência para o efeito;
- tender a causar tensões nos professores;
- levar à falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade;
- não contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino;
- levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas.

### ***2.1.5.3. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – resultados globais.***

Como referimos antes, segue-se a apresentação dos resultados obtidos nos 4 itens, que constituíram a quinta componente (resultante da análise fatorial), representando 5,5% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário. O conteúdo desses 4 itens, como se pode observar na Tabela 89 que evidencia os resultados globais, centra-se apenas em aspetos desfavoráveis no que ao processo de avaliação do desempenho docente diz respeito, o que nos leva a considerá-los na sequência da apreciação dos aspetos menos positivos que acabámos de mostrar.

Lembramos que tal como procedemos para as outras componentes, assinalamos a sombreado os valores mais elevados obtidos em cada item.

Tabela 89

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>				
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	4,0	10,4	24,8	60,8
1.13. tende a causar tensões nos professores.	4,0	13,0	28,6	54,4
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	4,9	14,9	33,4	46,9
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	4,3	10,3	30,6	54,8

Numa primeira leitura podemos constatar que as respostas se centram maioritariamente no ponto 4 da escala – *concordo totalmente* – o que nos leva a inferir que a maioria dos respondentes tendeu a concordar, inequivocamente, com os aspetos associados ao conteúdo dos itens em questão, ou seja, com o facto de a avaliação do desempenho docente poder ser potenciadora daqueles aspetos desfavoráveis: implicar uma sobrecarga burocrática no trabalho docente e na vida da escola e tender a aumentar a tensão e os conflitos entre os professores.

#### ***2.1.5.4. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – resultados agregados.***

A Tabela 90 mostra-nos a opinião dos questionados quando agregamos os valores dos pontos da escala entre o tendencialmente mais discordante (1+2) e o tendencialmente mais concordante (3+4).

Tabela 90

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>			
1.7. implica uma sobrecarga burocrática para os professores.	14,4	35,2	85,6
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	17,0	41,6	85,4
1.13. tende a causar tensões nos professores.	19,8	48,3	83,0
1.28. potencia a existência de conflitos entre os professores.	14,6	40,9	80,3

A opinião dominante nesta componente encontra-se bastante clara nos valores resultantes do somatório dos pontos 3 e 4 da escala, tendo a concordância com os 4 itens atingido um valor percentual superior a 80%.

#### ***2.1.5.5. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – contributo das respostas abertas.***

Os inquiridos (avaliados e avaliadores) reconheceram que o processo de avaliação pode acarretar vários aspetos menos positivos, podendo mesmo tornar-se inútil, como o ilustram as citações que a seguir apresentamos.

##### *Avaliação, burocracia e progressão na carreira*

*A burocracia inerente a este processo acaba por penalizar os alunos face ao envolvimento dos professores neste modelo de avaliação. (Relatora)*

*Gosto muito de ser professora, não me importo de ser avaliada, mas não desta maneira burocrática e nada pedagógica que apenas gera conflito. (Relatora)*

*Apesar da importância de avaliar os docentes, por todas as razões enunciadas no questionário, se tal não se traduzir por uma valorização efetiva da profissão poderá constituir apenas mais um aspeto burocrático e como tal inconsequente. (Avaliador externo)*

*Todo o processo avaliativo do desempenho docente só faz sentido se servir para legitimamente permitir ao docente gerir as suas expectativas profissionais com perspetivas de uma contínua progressão e não como um entrave a essa progressão. Em caso contrário torna-se um procedimento inútil. (Avaliado do Quadro de Escola)*

##### *Avaliação e existência de quotas*

*É lamentável que no processo de avaliação do desempenho docente, alguns professores obtenham classificações de “Muito Bom” e “Excelente” e por causa do limite de quotas, lhes sejam atribuídas classificações inferiores. Isto é falsear a avaliação, é uma penalização injusta para os professores, é desvirtuar os dados estatísticos e, por sua vez, uma descredibilização da classe. (Avaliador Interno)*

*O sistema de quotas só serve para criar tensões e injustiças. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*A existência de quotas vicia automaticamente a possibilidade de uma avaliação justa. (Avaliado contratado)*

#### *Avaliação como potenciadora de tensões e conflitos*

*Na avaliação o óptimo seria fomentar o empenho e o trabalho dos professores sem causar perturbações emocionais nestes. (Membro da secção de avaliação do desempenho)*

*Considero a avaliação atualmente em vigor perfeitamente inútil e vexatória. Gera conflitos, competição desregrada entre colegas. A avaliação realizada ou a realizar não avalia a realidade da atuação do professor. É uma ficção. Para mim, considero-a completamente inútil; apenas dá trabalho, ansiedade, confusão e afasta o professor daquilo que ele tem de fazer – ensinar, trabalhar com os alunos, desenvolvendo-lhes capacidades e competências. Perde-se demasiado tempo neste trabalho ilusório da “avaliação do desempenho docente”. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*A avaliação do desempenho docente tem vindo a ser contestada pelos docentes, pois deixou de ser um meio de melhoria da prática docente, mas passou a ser um mecanismo mercantilista de controlo de progressão [na carreira] docente, tornando-se, assim, num elemento interno das escolas promotor de conflito e gerador de um mal-estar, ainda que “camuflado”, na maior parte das vezes. (Avaliado contratado)*

*A avaliação [do desempenho] docente (...) só veio causar mal-estar entre os professores (...). (Avaliado contratado)*

*O processo de ensino e aprendizagem não tem melhorado, face ao desconforto que se tem instalado nas escolas. (Relator)*

#### ***2.1.5.6. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – diferenças significativas.***

Tal como procedemos em relação às anteriores componentes, após a análise descritiva simples, decidimos pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as

tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis de caracterização. Realizámos, desse modo, uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado para a análise de dados referentes aos itens identificados individualmente e do teste *t de Student* ou da análise da variância (ANOVA) quando se tratou da análise das componentes na sua globalidade.

Foram encontradas diferenças significativas relacionadas com duas variáveis: *sexo* e *situação profissional*.

*Diferenças significativas relacionadas com o sexo*

Como se pode verificar na Tabela 91, a análise inferencial efetuada por item, através do teste do Qui-Quadrado, revelou diferenças significativas quanto ao sexo em relação apenas a um item.

Tabela 91

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Sexo*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	0,002

Visando apurar em qual das categorias de inquiridos (sexo feminino ou sexo masculino) as diferenças eram mais marcantes em termos de percentagens de concordância, elaborou-se a Tabela 92.

Tabela 92

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Sexo*

Item	Sexo	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.41. constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.	Feminino	4,3	7,2	33,3	55,2
	Masculino	4,3	16,6	25,1	54,0

Como nos revela a tabela precedente, as diferenças detetadas poderão, talvez, emergir do facto de a categoria de respondentes do sexo feminino ter tendido a superar as respostas dos seus colegas do sexo masculino no nível de concordância 3 da escala, enquanto estes últimos propenderam a superar de forma marcante as respostas das primeiras no nível 2 da escala (escassa concordância). De notar que, apesar dessas

diferenças, ambas as categorias de inquiridos tenderam a optar, maioritariamente, por respostas associadas aos níveis 3 e 4 da escala. Isso permite deduzir que, no global, ambas as categorias consideraram, de forma até bastante expressiva, que a avaliação do desempenho docente constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas.

De relevar que, embora se tenha verificado a existência de diferenças neste item, as mesmas não tiveram influência na globalidade da componente, pois, por aplicação do teste *t de Student*, não foram detetadas diferenças significativas entre as duas categorias de participantes.

*Diferenças significativas relacionadas com a situação profissional*

Como o evidencia a Tabela 93, neste caso, a análise inferencial efetivada por item, por aplicação do teste do Qui-Quadrado, apontou diferenças significativas atribuíveis à variável situação profissional apenas no que se refere ao item incluído na tabela.

Tabela 93

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional*

Item	Nível de Significância
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>	
1.13. tende a causar tensões nos professores.	0,006

Com o propósito de averiguar entre que categorias de participantes as diferenças se apresentavam mais marcantes, recorreu-se à estatística descritiva simples para determinação de frequências relativas, tendo-se obtido os resultados que a seguir se apresentam na Tabela 94.

Tabela 94

*Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional*

Item	Situação Profissional	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Avaliação do Desempenho Docente...</b>					
1.13. tende a causar tensões nos professores.	Contratado	6,4	12,8	20,0	60,8
	QE/QA*	3,2	12,4	30,9	53,4
	QZP*	3,6	25,0	28,6	42,9

\* Quadro de Escola/Agrupamento

\* Quadro de Zona Pedagógica

Como se pode verificar pela análise da tabela anterior, as diferenças poderão ir no sentido de a categoria de inquiridos contratados ter tendido a superar de forma clara as respostas das outras categorias no nível 4 da escala (concordância extrema). Por outro lado, a categoria de inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica tendeu a manifestar, em taxas notoriamente superiores às das outras categorias, posições de escassa concordância associadas ao nível 2 da escala. De salientar que, apesar das diferenças encontradas, todas as categorias tenderam claramente a optar, na sua maioria, por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, sendo, assim, legítimo inferir que, globalmente, todas propenderam a admitir que a avaliação do desempenho docente tende, inequivocamente, a causar tensões nos professores.

De notar que, apesar das diferenças encontradas neste item, considerado individualmente, as mesmas não pareceram refletir-se na globalidade da componente, como foi possível mostrar por aplicação do Modelo ANOVA. Resolveu-se, ainda assim, tal como em casos anteriores, analisar a tendência de respostas destas categorias de inquiridos, de acordo com a situação profissional, tendo agora em conta a globalidade da componente. O gráfico que se segue mostra os resultados desta análise.

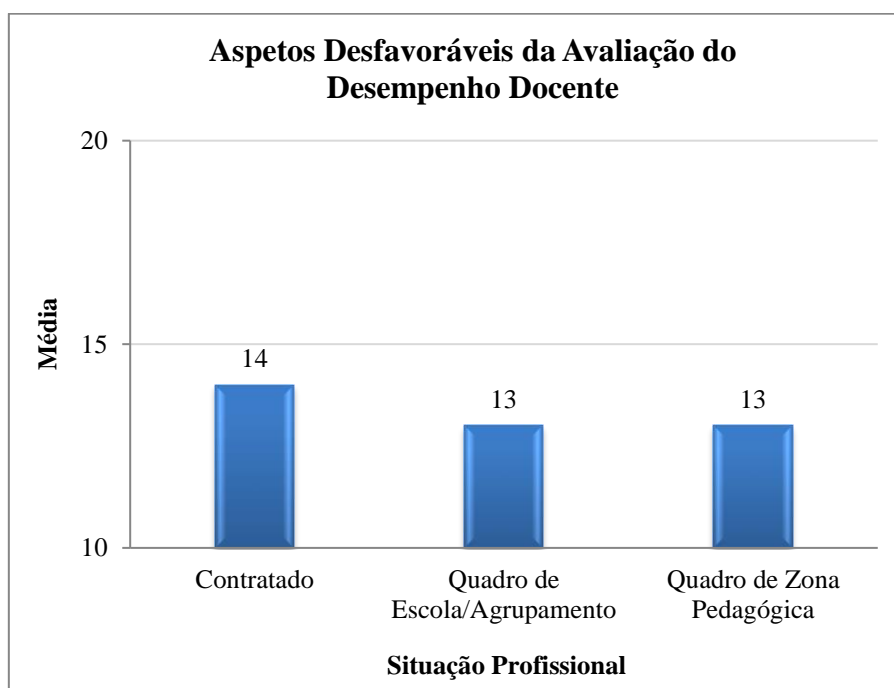


Figura 34. Média das respostas na globalidade da componente Aspetos Desfavoráveis da Avaliação do Desempenho Docente por situação profissional.



Como se pode inferir a partir da análise do gráfico anterior os valores médios situam-se entre 13 e 14, verificando-se que a média das respostas tendeu a diminuir com a situação profissional, embora de forma pouco marcante, sendo a categoria de inquiridos contratados a que apresentou a média mais elevada (14).

#### *Outros*

Recorrendo à análise inferencial, efetivada por aplicação do teste do Qui-Quadrado, foram ainda pesquisadas eventuais diferenças existentes nas respostas relacionadas com esta componente relativamente às variáveis *idade*, *tempo de serviço*, *habilitações académicas* e *níveis de ensino*. A pesquisa de diferenças significativas foi realizada, também, em relação aos *avaliados com e sem aulas observadas*, *avaliados que foram avaliadores e outros avaliados* e, ainda, *avaliadores que observaram e que não observaram aulas*. Nestes casos, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabelas 175, 176, 177, 180, 181, 182 e 183, respetivamente, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p < 0,05$ ).

#### ***2.1.5.7. Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente – síntese dos resultados.***

Os elementos recolhidos nesta componente com apenas 4 itens, representando 5,5% do total de itens do Ponto 1 da Parte II do questionário, permitiram inferir com segurança que os respondentes entendem que a avaliação do desempenho dos professores transporta em si mesma duas características críticas. Por um lado, assinalam uma excessiva burocratização do processo, tanto na perspetiva do trabalho do avaliado quanto na perspetiva da escola onde a avaliação se realiza. Por outro, evidenciam a introdução de tensões e mesmo de conflitos entre os professores, adensando negativamente o clima relacional no espaço escolar.

A análise de conteúdo das respostas à Questão 1 do questionário, complementada com a análise das respostas à Questão 3, permitiu-nos identificar, além dos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente incluídos na componente 5, outros

aspectos menos positivos, nomeadamente a possibilidade de a avaliação poder potenciar injustiças devido à existência de quotas; não ter qualquer efeito prático na progressão na carreira; ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência e formação para o efeito; levar à falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade; não contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino; e levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas.

Apesar de se terem verificado diferenças significativas relativamente ao sexo, no item que referia que a avaliação do desempenho docente constitui uma sobrecarga burocrática para as escolas, tais diferenças não tiveram influência na globalidade da componente (composta por 4 itens), pois por aplicação do teste *t de Student*, não foram detetadas diferenças significativas entre as duas categorias de participantes.

Também as diferenças encontradas na variável situação profissional no item que apontava que a avaliação do desempenho docente tende a causar tensões nos professores, considerado individualmente, as mesmas não pareceram refletir-se na globalidade da componente, como foi possível mostrar por aplicação do Modelo ANOVA.

## **2.2. Duas Dimensões Específicas da Avaliação do Desempenho Docente – A Observação de Aulas e o Perfil Profissional do Bom Professor**

### **2.2.1. Observação de aulas.**

#### ***2.2.1.1. Observação de aulas – resultados globais.***

A observação de aulas ocupa um lugar central na avaliação do desempenho, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente.

No Ponto 2 da Parte II do questionário pretendia-se obter dados sobre a opinião dos questionados acerca do caso específico da observação de aulas no processo de avaliação.

Os resultados obtidos encontram-se apresentados na Tabela 95, na qual os dados globais foram organizados em função de quatro áreas, a saber: pertinência da observação de aulas na prática supervisiva, quem deve realizar a observação de aulas, obrigatoriedade da observação de aulas para avaliação do desempenho do professor e quando deve ser realizada a observação de aulas. Notamos que todos os itens foram respondidos pelo total de 653 inquiridos e relembramos que realçamos a sombreado a resposta mais frequente para cada item (moda).

Tabela 95

*Observação de Aulas – Resultados Globais*

Item	Frequências Relativas (%)			
	1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>				
<b>Pertinência da observação de aulas para a avaliação do desempenho</b>				
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	30,3	33,2	28,6	7,8
<b>Quem deve realizar a observação de aulas?</b>				
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	74,4	19,3	4,9	1,4
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	66,3	18,5	9,5	5,7
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	60,3	23,4	9,8	6,4
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	35,2	29,6	24,7	10,6
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	35,1	30,9	25,9	8,1
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	34,3	22,8	29,1	13,8
<b>Para quem deve ser obrigatória a observação de aulas?</b>				
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	12,7	6,7	18,5	61,9
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	19,1	20,1	29,2	31,5
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	9,2	10,0	30,6	50,2
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	44,6	15,3	15,9	24,2
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	39,8	34,9	18,1	7,2
<b>Quando deve ser realizada a observação de aulas?</b>				
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	14,9	18,5	46,7	19,9
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	21,7	33,2	35,7	9,3
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	19,1	29,9	35,2	15,8
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	25,9	26,3	33,4	14,4

A análise dos dados constantes na Tabela 95 aponta globalmente para uma posição predominante no ponto 1 da escala – *não concordo mesmo nada* – na expressão maioritária dos respondentes.

Embora a literatura seja unânime na afirmação da pertinência da observação de aulas para efeitos da avaliação e sobretudo como base para desenvolver práticas supervisivas, os respondentes não parecem ter essa opinião: apenas 7,8% concordam totalmente com a perspectiva que considera a observação de aulas como estratégia que incrementa a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento profissional do professor.

Do ponto de vista de saber quem deve realizar a observação de aulas, também são expressivos e esclarecedores os valores da concordância total: apenas 1,4% contemplam o diretor da escola, 5,7% os inspetores e são uns escassos 6,4% os que concordariam com a opção por professores do ensino superior. Também parecem excluir os professores do mesmo grupo de recrutamento do avaliado, sejam da mesma escola ou de uma outra escola. E no que diz respeito ao coordenador de departamento são menos de 10% os que concordam totalmente com essa opção apresentada.

Relativamente a saber que professores deverão ter as suas aulas observadas, os inquiridos têm uma opinião maioritariamente partilhada: a observação de aulas não deve ser obrigatória para todos os professores: 44,6% assim o explicitam no ponto 1 da escala – *não concordo mesmo nada*. Neste domínio, privilegiam as situações especiais: professores que pedem a menção de *Excelente*, os que obtêm *Insuficiente* na avaliação e os do período probatório.

#### *Quando deve ser realizada a observação?*

A opinião maioritária dos respondentes não se expressa nos pontos extremos, manifestando assim uma menor definição na expressão da sua opinião relativamente a esta questão

Parece poder afirmar-se que a observação de aulas em dois momentos distintos parece ser uma opção preferida relativamente a ser realizada em dois momentos consecutivos. Também podemos dizer que na sua maior parte os respondentes consideram que por cada ciclo de avaliação a observação deve ser feita durante os dois últimos anos do ciclo num período de tempo de 180 minutos.

### 2.2.1.2. Observação de aulas – resultados agregados.

Vejamos agora o que nos mostram os dados quando agregamos os valores dos pontos da escala.

Tabela 96

*Observação de Aulas – Resultados Agregados*

Item	Frequências Relativas (%)		
	1+2	2+3	3+4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>			
<b>Pertinência da observação de aulas para a avaliação do desempenho</b>			
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	63,5	61,8	36,4
<b>Quem deve realizar a observação de aulas?</b>			
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	93,7	24,2	6,3
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	84,8	28,0	15,2
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	83,7	33,2	16,2
2.13. deve ser realizada por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	64,8	54,3	35,3
2.4. deve ser realizada pelo Coordenador de Departamento.	66,0	56,8	34,0
2.7. deve ser realizada por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.	57,1	51,9	42,9
<b>Para quem deve ser obrigatória a observação de aulas?</b>			
2.5. deve ser obrigatória para todos os professores que requeiram a atribuição da menção de Excelente.	19,4	25,2	80,4
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	39,2	49,3	60,7
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	19,2	40,6	80,8
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	59,9	31,2	40,1
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	74,7	53,0	25,3
<b>Quando deve ser realizada a observação de aulas?</b>			
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	33,4	65,2	66,6
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	54,9	68,9	45,0
2.6. deve ser realizada num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.	49	65,1	51,0
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	52,2	59,7	47,8

Esta agregação acentua os traços já antes referidos nos resultados globais. Continuam a ser muito expressivos os valores percentuais que traduzem uma atitude desfavorável perante o considerar que:

- a observação é uma estratégia de supervisão fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor;

- o diretor da escola, os inspetores, os professores do ensino superior, o coordenador de departamento bem como colegas do mesmo grupo devem ser atores a realizar a observação;
- a observação deve ser obrigatória para todos os professores.

São igualmente expressivos, mas agora traduzindo uma atitude favorável face a considerar que a observação deve ser obrigatória para os casos especiais dos professores que requerem a menção de *Excelente*, dos que obtêm menção de *Insuficiente* e para os do período probatório.

Quanto a quando deve ser realizada a observação de aulas a tendência também se mantém. Há uma dispersão pelos 4 níveis de escolha maior do que anteriormente, levando-nos a interrogar se se trata de uma opinião dos respondentes menos precisa ou mesmo menos relevante na sua ótica.

### ***2.2.1.3. Observação de aulas – contributo das respostas abertas.***

Os aspetos já antes referidos quer nos resultados globais, quer nos resultados agregados, que traduzem uma atitude desfavorável dos questionados relativamente à observação de aulas são, em parte, ilustrados pelos estratos das respostas abertas que passamos a transcrever.

#### *Pertinência da observação de aulas para a avaliação do desempenho*

*Quem é bom professor, é bom professor independentemente de ser ou não avaliado. A avaliação dos professores não faz sentido, pois não melhora o trabalho com os alunos. Alguém que não é bom professor pode simplesmente criar materiais e fazer aulas especiais de propósito para as aulas assistidas e nunca fica provado se é bom professor ou não. (Avaliado contratado)*

*A observação de aulas só é positiva para os professores “baldas” que, num ano inteiro, só se preocupam com aquelas aulas, sendo as restantes péssimas. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Quem deve realizar a observação de aulas?*

*A observação de aulas efetuada pelos pares dá sempre lugar a compadrios (por exemplo, aulas observadas que efetivamente o não são ...). (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Para quem deve ser obrigatória a observação de aulas?*

*Não concordo com o tipo de avaliação que está implementada, nomeadamente as aulas observadas, cada docente já foi sujeito a avaliação aquando da sua formação académica. (Avaliado do Quadro de Escola)*

*Quando deve ser realizada a observação de aulas?*

*A avaliação deve ser contínua e imprevisível (sem aulas preparadas previamente). (Avaliado contratado)*

#### **2.2.1.4. Observação de aulas – diferenças significativas.**

Após a análise descritiva simples antes apresentada, julgámos oportuno, também para o caso da observação de aulas, pesquisar a existência de eventuais diferenças significativas entre as tendências de resposta dos inquiridos relativamente a diversas variáveis relacionadas com os dados biográficos, procedendo para tal a uma análise estatística inferencial, efetuada através do teste do Qui-Quadrado.

Foram encontradas diferenças significativas relacionadas com as variáveis *idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, níveis de ensino, avaliados com e sem aulas observadas e avaliados que foram avaliadores e outros avaliados.*

*Diferenças significativas relacionadas com a idade*

Como se pode observar na Tabela 97, a análise inferencial, realizada por item através do teste do Qui-Quadrado, apurou diferenças significativas atribuíveis à variável idade nos seis itens incluídos na tabela.

Tabela 97  
*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Idade*

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,014
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,033
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,013
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,009
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,025

Com o propósito de pesquisar em qual das categorias de inquiridos (sexo feminino ou sexo masculino) as diferenças eram mais relevantes em termos de percentagens de concordância, elaborou-se a Tabela 98. Nela se encontram as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram reveladas diferenças significativas.

Tabela 98  
*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Idade*

Item	Idade	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	De 20 a 30	50,0	4,5	9,1	36,4
	De 31 a 40	31,5	14,0	18,5	36,0
	De 41 a 50	46,5	15,7	13,4	24,4
	Mais de 50	53,3	17,1	17,6	12,1
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	De 20 a 30	31,8	27,3	31,8	9,1
	De 31 a 40	20,8	25,8	30,9	22,5
	De 41 a 50	27,6	26,0	31,5	15,0
	Mais de 50	27,6	27,1	38,2	7,0
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	De 20 a 30	36,4	22,7	18,2	22,7
	De 31 a 40	23,6	21,3	25,8	29,2
	De 41 a 50	18,1	18,9	26,4	36,6
	Mais de 50	14,6	20,1	37,2	28,1
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	De 20 a 30	18,2	18,2	13,6	50,0
	De 31 a 40	10,1	6,2	27,5	56,2
	De 41 a 50	8,3	11,4	27,2	53,1
	Mais de 50	8,5	10,6	39,7	41,2
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	De 20 a 30	36,4	36,4	13,6	13,6
	De 31 a 40	38,8	32,6	18,0	10,7
	De 41 a 50	45,7	35,4	12,6	6,3
	Mais de 50	33,7	36,2	25,6	4,5
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	De 20 a 30	27,3	13,6	45,5	13,6
	De 31 a 40	12,4	18,0	42,1	27,5
	De 41 a 50	15,4	20,1	43,7	20,9
	Mais de 50	15,1	17,6	54,8	12,6



Como se pode verificar a partir da análise da tabela anterior, no que se refere ao primeiro item em que se verificaram diferenças significativas, tais diferenças derivaram, possivelmente, do facto de a categoria de inquiridos “de 20 a 30” anos terem tendido a assinalar posições relacionadas com os níveis 2 e 3 da escala com frequência claramente inferior à das outras categorias de participantes. De salientar, por outro lado, que as percentagens de respostas no nível 4 (concordância extrema) tenderam a decrescer com a idade, verificando-se que a categoria de inquiridos com mais idade (“mais de 50” anos), foi a que menos propendeu a assumir posições de concordância extrema face à afirmação associada ao item. De notar, ainda, que apenas a categoria de inquiridos “de 31 a 40” anos tendeu a optar, maioritariamente, por posições tendencialmente mais favoráveis (3+4). Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a esses níveis, estas atingem valores da ordem de 54,5% para esta categoria de inquiridos, enquanto para as categorias “de 20 a 30”, “de 41 a 50” e “mais de 50” anos esses valores são, respectivamente, 45,5%, 37,8% e 29,7%. Isso permite inferir que a categoria de questionados “de 31 a 40” anos, mais do que as outras, poderia admitir que a observação de aulas pudesse ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.

Quanto ao segundo item, as diferenças verificadas poderão relacionar-se, talvez, com o facto de os inquiridos pertencentes às categorias “de 20 a 30” anos e “mais de 50” anos terem tendido a expressar, em taxas claramente inferiores às das outras categorias, posições de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala. De relevar que, também neste caso, somente a categoria de inquiridos “de 31 a 40” anos propendeu a optar, maioritariamente, por posições tendencialmente mais favoráveis (3+4). Como se pode apurar agrupando as percentagens referentes a esses níveis, estas atingem valores da ordem de 53,4% para esta categoria de inquiridos, enquanto para as categorias “de 20 a 30”, “de 41 a 50” e “mais de 50” anos esses valores são, respetivamente, 40,9%, 46,5% e 45,2%, permitindo, assim, inferir que os questionados da categoria “de 31 a 40” anos assumiram, globalmente, uma opinião mais concordante face à possibilidade de a observação de aulas ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.

Relativamente ao item *a observação de aulas, se existir deve ser obrigatória para professores em período probatório (2.8.)*, as diferenças poderão, possivelmente, ter surgido devido ao contexto de a categoria de inquiridos “de 20 a 30” anos ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com

frequência claramente superior à das outras categorias, ao contrário dos participantes da categoria “mais de 50” anos em que se passou exatamente o oposto. Verifica-se, por outro lado, que as percentagens de respostas no nível 1 (discordância extrema) tenderam a decrescer com a idade, verificando-se que a categoria de inquiridos com mais idade (“mais de 50” anos) foi a que menos propendeu a assumir posições de discordância total face à afirmação em causa. Vale a pena, ainda, salientar que foi a categoria de participantes mais jovens “de 20 a 30” anos a que, compreensivelmente, mais propendeu a assumir posições relacionadas com os níveis menos favoráveis (1+2), os valores agregados referentes a estes níveis obtêm o acordo de mais de metade dos respondentes, indicando, dessa forma, discordância total ou escassa concordância com a afirmação associada ao item.

No que diz respeito ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente (2.10.)*, as diferenças poderão, possivelmente, estar relacionadas com o facto de a categoria de inquiridos com idades “de 20 a 30” anos ter tendido a optar por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala com frequência claramente superior à das outras categorias, ao contrário do que aconteceu com o nível 3 da escala, em que se passou precisamente o oposto. Por outro lado, a categoria de inquiridos com “mais de 50” anos tendeu a optar, em taxas expressivamente inferiores às das outras categorias, por respostas associadas ao nível 4 da escala (concordância extrema). De salientar, contudo, que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, e de forma até bastante expressiva, a optar por respostas correspondentes ao nível de concordância 4 da escala, revelando, assim, posicionamentos manifestamente favoráveis face à afirmação em causa.

Em relação ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente (2.12.)*, as diferenças detetadas derivaram, provavelmente, da situação de os inquiridos da categoria “de 41 a 50” anos terem claramente tendido, mais do que os das outras categorias, a assinalar posições associadas ao nível 1 da escala (discordância extrema). Outro indicador que poderá ter contribuído para as diferenças aqui em causa poderá ter sido o facto de a categoria de respondentes com “mais de 50” anos ter optado, em taxas visivelmente superiores às das outras, por respostas associadas ao nível de concordância 3 da escala. Por outro lado, estas duas categorias de inquiridos propenderam, menos do que os das

outras categorias, para respostas incluídas no nível 4 da escala (concordância extrema). De notar, porém, que, não obstante as diferenças encontradas entre estas categorias, em todas elas foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala, indicando, deste modo, discordância total ou escassa concordância face à afirmação associada ao item.

No respeitante ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos (2.14.)*, as diferenças encontradas poderão, porventura, estar relacionadas com a evidência de os inquiridos da categoria “de 20 a 30” anos terem optado por respostas associadas ao nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente superior à das outras categorias, ao contrário do que aconteceu com o nível 2 da escala. Essas diferenças poderão, também, estar relacionadas com o facto de os questionados da categoria “de 31 a 40” anos terem tendido a assinalar, com expressiva maior frequência do que os das outras categorias, posições de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala. Por outro lado, os respondentes da categoria “mais de 50” anos tenderam a manifestar, em taxas expressivamente superiores aos das outras categorias, posições de concordância associadas ao nível 3 da escala. De relevar, no entanto, que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos, propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com o nível de concordância 3 da escala sendo, assim, legítimo admitir que todas elas assumiram, globalmente, posicionamentos tendencialmente favoráveis à possibilidade de a observação de aulas ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.

#### *Diferenças significativas relacionadas com o tempo de serviço*

Como se pode observar na Tabela 99, a análise inferencial realizada por item com aplicação do teste do Qui-Quadrado revelou diferenças significativas quanto à variável tempo de serviço em relação aos itens incluídos na tabela.

Tabela 99

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Tempo de Serviço

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,022
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,001
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	0,037
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,004
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,001
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	0,028

Visando pesquisar entre que categorias de inquiridos as diferenças atribuíveis à variável tempo de serviço eram mais marcantes em termos de percentagens de concordância, construiu-se a Tabela 100, a seguir apresentada.

Tabela 100

Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Tempo de Serviço

Item	Tempo de Serviço	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	De 1 a 6	37,5	14,6	10,4	37,5
	De 7 a 25	39,4	14,4	16,4	29,8
	De 26 a 35	55,7	17,2	16,1	10,9
	Mais de 35	57,1	17,1	17,1	8,6
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	De 1 a 6	31,3	27,1	25,0	16,7
	De 7 a 25	25,0	24,5	32,6	17,9
	De 26 a 35	28,2	27,0	37,4	7,5
	Mais de 35	17,1	42,9	34,3	5,7
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	De 1 a 6	27,1	29,2	12,5	31,3
	De 7 a 25	20,7	20,7	26,8	31,8
	De 26 a 35	16,1	18,4	33,9	31,6
	Mais de 35	5,7	8,6	57,1	28,6
2.9. deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.	De 1 a 6	31,3	43,8	20,8	4,2
	De 7 a 25	22,5	31,3	35,4	10,9
	De 26 a 35	19,5	31,0	41,4	8,0
	Mais de 35	11,4	51,4	31,4	5,7
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	De 1 a 6	14,6	10,4	14,6	60,4
	De 7 a 25	9,1	9,3	28,3	53,3
	De 26 a 35	9,2	10,3	35,1	45,4
	Mais de 35	2,9	14,3	57,1	25,7

2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	De 1 a 6	37,5	35,4	14,6	12,5
	De 7 a 25	44,9	33,3	14,1	7,6
	De 26 a 35	33,3	35,1	25,9	5,7
	Mais de 35	17,1	51,4	28,6	2,9
2.14. deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos.	De 1 a 6	20,8	18,8	35,4	25,0
	De 7 a 25	14,4	17,2	44,9	23,5
	De 26 a 35	16,1	19,5	52,3	12,1
	Mais de 35	5,7	28,6	54,3	11,4

Como se pode inferir pela análise da Tabela 100, relativamente ao primeiro item, as diferenças encontradas resultaram, provavelmente, da circunstância de as percentagens de respostas obtidas no nível 1 da escala terem tendido a aumentar com o tempo de serviço, enquanto as percentagens obtidas no nível 4 tenderam a decrescer, o que leva a admitir que a taxa de discordância extrema dos participantes com a afirmação em causa aumentou com o tempo de serviço enquanto a taxa de concordância extrema decresceu. De notar, todavia, que embora se tenha verificado a existência de diferenças significativas entre as categorias de respondentes aqui em causa, as últimas três categorias propenderam, maioritariamente, a assumir posições associadas ao nível 1 da escala, sugerindo, assim, globalmente, discordância total ou escassa adesão face à ideia de a observação de aulas ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão. Quanto à categoria “de 1 a 6” anos de serviço, apesar de a sua tendência de respostas ter sido, maioritariamente, no nível 1 da escala, esta tendência dividiu-se também pelo nível 4, atingindo ambos os níveis igual percentagem de respostas (37,5%). Vale a pena, contudo, salientar, que as categorias de inquiridos com mais anos de serviço “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço foram as que assumiram, no global, posicionamentos mais desfavoráveis ou de escassa concordância face à afirmação em causa.

Quanto ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos (2.3.)*, as diferenças encontradas derivaram, provavelmente, do facto de as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço terem tendido a manifestar, em taxas claramente inferiores às das outras categorias, posições associadas ao nível 4 da escala (concordância extrema). Por outro lado, a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço tendeu a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente inferior à das outras categorias, ao contrário do que aconteceu com o nível 2 em que se passou precisamente o oposto. De

relevar, ainda, que apenas a categoria de inquiridos “de 7 a 25” anos de serviço tendeu a optar, maioritariamente, por posições tendencialmente mais favoráveis (3+4). Como se pode verificar agrupando as percentagens referentes a esses níveis, estas atingem valores da ordem de 50,5% para esta categoria de inquiridos, enquanto para as categorias “de 1 a 6”, “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço esses valores são respetivamente 41,7%, 44,9% e 40,0%. Isso leva a admitir que os participantes da categoria “de 7 a 25” anos de serviço, foram os que assumiram, no global, posições mais favoráveis face à ideia de que a observação de aulas pudesse ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.

No que se refere ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores em período probatório (2.8.)*, as diferenças detetadas provieram, talvez, do facto de a percentagem de respostas nos níveis 1 e 2 da escala ter decrescido com o tempo de serviço, ao contrário do que aconteceu com a percentagem de respostas no nível 3 da escala. Verifica-se, também, que a categoria de respondentes com menos tempo de serviço (“de 1 a 6” anos de serviço) foi a única que, compreensivelmente, propendeu a assumir posições, globalmente, menos favoráveis face à afirmação em causa, como se pode verificar agrupando as percentagens respeitantes aos níveis 1 e 2 da escala, percentagens essas que atingem valores da ordem de 43,8%, enquanto nas categorias “de 7 a 25”, “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço esses valores foram, respetivamente, 58,6%, 65,5% e 85,7%. Isso permite inferir que a taxa de concordância total dos participantes com a afirmação em causa foi aumentando com o tempo de serviço, sendo os participantes com “mais de 35” anos de serviço aqueles que mais expressivamente tenderam, no global, a concordar que a observação de aulas deve ser obrigatória para professores em período probatório.

Relativamente ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação (2.9.)*, emergem de imediato diferenças nas percentagens de respostas obtidas no nível 1 da escala. Como se pode verificar essas percentagens decrescem com o tempo de serviço, o que leva a admitir que a taxa de discordância extrema dos participantes com a afirmação decresceu com o tempo de serviço. Por outro lado, a categoria de respondentes “de 7 a 25” anos de serviço tendeu a superar claramente as respostas das outras categorias no nível 4 da escala (concordância extrema) e a categoria “de 26 a 35” propendeu a superar de forma expressiva as respostas das outras categorias no nível de concordância 3 da

escala. Pode, ainda, verificar-se que a categoria de inquiridos com mais tempo de serviço (“mais de 35” anos de serviço) tendeu a manifestar, em taxas superiores às das outras categorias, posições de escassa concordância correspondentes ao nível 2 da escala. De notar, todavia, que, não obstante as diferenças encontradas entre as categorias, em todas elas foi manifesta a tendência para assumir posições relacionadas com os níveis menos favoráveis (1+2), os valores agregados referentes a estes níveis obtêm o acordo de mais de metade dos respondentes, indicando, dessa forma, discordância total ou escassa concordância com a afirmação associada ao item.

No que diz respeito ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente (2.10.)*, as diferenças estarão, por certo, relacionadas com o facto de as percentagens de respostas obtidas nos níveis 1 e 4 da escala terem tendido a decrescer com o tempo de serviço, sendo esse decréscimo, no entanto, mais acentuado no nível 4 (concordância extrema). Por outro lado, as percentagens de respostas no nível de concordância 3 da escala propenderam a aumentar com o tempo de serviço. De destacar, porém, que apesar das diferenças detetadas, todas as categorias de respondentes propenderam, maioritariamente, de forma até bastante expressiva, a assumir posições tendencialmente bastante favoráveis (3+4), a que a observação de aulas seja, inequivocamente, obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.

Em relação ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente (2.12.)*, as diferenças poderão, talvez, advir da evidência de a categoria de inquiridos “de 1 a 6” anos de serviço ter tendido, mais do que as outras, a optar por respostas associadas ao nível 4 da escala (concordância extrema). Por outro lado, a categoria de inquiridos “de 7 a 25” anos de serviço propendeu a expressar, em taxas claramente superiores às das outras, posições de discordância extrema correspondentes ao nível 1 da escala. Pode, ainda, verificar-se que as categorias de inquiridos com mais anos de serviço (“de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço) tenderam a superar de forma marcante as taxas de resposta das outras categorias de inquiridos no nível de concordância 3 da escala. Esta última categoria de inquiridos tendeu, ainda, a assinalar, com frequência manifestamente inferior à das outras categorias, posições de discordância extrema (nível 1 da escala), ao contrário do que aconteceu com o nível 2 (escassa concordância) em

que se passou precisamente o contrário. De realçar, no entanto, que apesar destas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições associadas aos níveis menos favoráveis (1+2), os valores agregados referentes a estes níveis obtêm o acordo de mais de metade dos respondentes, traduzindo, assim, no global, discordância total ou pouca adesão face à afirmação que consubstancia o item.

No respeitante ao último item em que foram detetadas diferenças significativas, tais diferenças poderão ter surgido, talvez, devido ao facto de as percentagens de respostas obtidas nos níveis 1 e 4 da escala terem tendido a decrescer com o tempo de serviço, ao contrário do que aconteceu com as obtidas no nível 3 que propenderam a aumentar. Pode, também, observar-se que a categoria de inquiridos com “mais de 35” anos de serviço tendeu a superar claramente as taxas de resposta das outras categorias de inquiridos no nível 2 da escala (escassa concordância). De salientar, contudo, que não obstante as diferenças encontradas entre as várias categorias, todas elas propenderam, maioritariamente, para respostas associadas ao nível 3 da escala.

*Diferenças significativas relacionadas com as habilitações académicas*

Como o evidencia a Tabela 101, no que se refere à variável habilitações académicas, a análise inferencial efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado revelou a existência de diferenças significativas entre as quatro categorias de respondentes nos dois itens que se apresentam na tabela.

Tabela 101

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Habilitações Académicas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	0,029
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,008

Tendo em vista investigar entre que categorias de inquiridos tais diferenças eram mais expressivas, elaborou-se a Tabela 102. Nela se encontram as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram reveladas diferenças.



Tabela 102

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Habilitações Acadêmicas*

Item	Habilitações Acadêmicas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.11. deve ser realizada por docentes do ensino superior.	Licenciatura	62,2	22,4	9,4	6,0
	Mestrado	50,4	28,9	11,6	9,1
	Doutoramento	33,3	33,3	25,0	8,3
	Outra	90,0	10,0	0,0	0,0
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor.	Licenciatura	31,8	34,2	27,4	6,6
	Mestrado	25,6	26,4	33,9	14,0
	Doutoramento	8,3	33,3	58,3	0,0
	Outra	35,0	50,0	10,0	5,0

Como o evidencia a tabela precedente, no que se refere ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada por docentes do ensino superior (2.11.)*, as diferenças encontradas foram no sentido de as categorias de inquiridos com mestrado ou doutoramento terem tendido a exprimir, em taxas superiores às das outras categorias, posições de concordância correspondentes aos níveis 3 e 4 da escala. Por outro lado, os inquiridos pertencentes à categoria “outra” habilitação académica propenderam a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente superior à das outras categorias de participantes, ao contrário do que aconteceu com o nível 2 em que se verificou exatamente o oposto. Pode, também, verificar-se que os inquiridos desta categoria optaram, na sua totalidade, por respostas associadas aos níveis 1 e 2 da escala e, sobretudo, ao nível 1 (90%), indicando, deste modo, inequívoca discordância total ou escassa concordância com a afirmação associada ao item. De notar, contudo, que, apesar das diferenças detetadas, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala. Isso permite inferir que foi clara a sua discordância total ou escassa concordância com a afirmação associada ao item.

Em relação ao item *a observação de aulas, se existir, é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor (2.16.)*, as diferenças derivaram, possivelmente, do facto de a categoria de inquiridos com mestrado ter tendido a optar por respostas associadas ao nível 4 da escala (concordância extrema), em taxas manifestamente superiores às das outras categorias. Por outro lado, os inquiridos com doutoramento propenderam a

assumir, maioritariamente, e em taxas claramente superiores às das outras categorias, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala. De relevar, que foi a categoria de participantes com doutoramento a que tendeu a assumir, globalmente, posicionamentos mais favoráveis face à afirmação em causa. Embora as respostas da categoria de participantes com mestrado se situem, maioritariamente, no nível de concordância 3, elas propenderam, contudo, para os níveis menos favoráveis (1+2), tal como as respostas das categorias de inquiridos com licenciatura ou “outra”, obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de mais de metade dos respondentes.

*Diferenças significativas relacionadas com a situação profissional*

Neste caso, como nos mostra a Tabela 103, a análise inferencial efetuada por item através do teste do Qui-Quadrado, indicou diferenças significativas atribuíveis à variável situação profissional no que se refere a quatro itens.

Tabela 103

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Situação Profissional*

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	0,039
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,013
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,000
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	0,037

De modo a pesquisar entre que categorias de inquiridos as diferenças eram mais evidentes, construiu-se a Tabela 104, onde se apresentam as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram reveladas diferenças significativas.

Tabela 104

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Situação Profissional*

Item	Situação Profissional	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.1. deve ser realizada pelo Diretor da Escola.	Contratado	64,0	22,4	11,2	2,4
	QE/QA*	76,9	18,5	3,4	1,2
	QZP*	75,0	21,4	3,6	0,0
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Contratado	37,6	11,2	13,6	37,6
	QE/QA*	47,2	16,1	16,1	20,7
	QZP*	28,6	21,4	25,0	25,0
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	Contratado	33,6	21,6	20,0	24,8
	QE/QA*	15,3	19,1	31,9	33,7
	QZP*	21,4	32,1	21,4	25,0
2.10. deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.	Contratado	16,8	8,8	20,8	53,6
	QE/QA*	7,2	10,6	32,5	49,6
	QZP*	10,7	3,6	39,3	46,4

\* Quadro de Escola/Agrupamento

\* Quadro de Zona Pedagógica

Como se pode inferir a partir da Tabela 104, no que diz respeito ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada pelo diretor da escola (2.1.)*, emergem imediatamente diferenças nas respostas obtidas no nível de concordância 3 da escala, verificando-se que foi a categoria de inquiridos contratados aquela que tendeu a superar de forma marcante, nesse nível, as respostas das outras categorias de participantes. De notar, contudo, que, apesar dessas diferenças, todas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, e de forma bastante expressiva, a assumir posições associadas aos níveis 1 e 2 da escala, principalmente, ao nível 1, o que traduz, deste modo, clara discordância total ou escassa concordância por parte de todas as categorias de participantes com a afirmação em causa.

No que se refere ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão (2.2.)*, as diferenças encontradas poderão, talvez, relacionar-se com o facto de a categoria de participantes contratados ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 4 da escala (concordância extrema) com frequência claramente superior à das outras categorias. Verifica-se, também, que a categoria de inquiridos do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento tendeu, mais do que as outras, a optar por respostas incluídas no nível 1 da escala (discordância extrema). Por outro lado, na categoria de inquiridos do Quadro de Zona

Pedagógica a tendência pela opção por respostas incluídas nos níveis 2 e 3 da escala foi notoriamente superior à das outras categorias. De salientar que todas as categorias de participantes dos quadros propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis menos favoráveis (1+2) da escala, obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de pelo menos metade dos respondentes, sendo assim legítimo inferir que estas categorias de inquiridos seriam aquelas que, globalmente, menos admitiriam que a observação de aulas devesse ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.

Quanto ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores em período probatório (2.8.)*, as diferenças relacionam-se, por certo, com a circunstância de a categoria de inquiridos contratados ter tendido, mais do que as outras categorias, a assumir posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema). Pode-se, também, observar que a categoria de inquiridos do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento tendeu a optar por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, em taxas claramente superiores às das outras categorias. Verifica-se, ainda, que a categoria de inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica tendeu a manifestar, em taxas superiores às das outras, posições de escassa concordância correspondentes ao nível 2 da escala. De relevar que somente a categoria de participantes do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento tendeu a optar, maioritariamente, por posições tendencialmente mais favoráveis (3+4), obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de mais de metade dos respondentes (65,6%), enquanto nas categorias de participantes contratados e do Quadro de Zona Pedagógica os valores se ficaram, respetivamente, por 44,8% e 46,4%.

Relativamente ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente (2.10.)*, as diferenças entre as várias categorias sobressaem, sobretudo, nas percentagens de respostas no nível 1 da escala, sendo estas manifestamente superiores para a categoria de inquiridos contratados. Verifica-se, também, que a categoria de inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica tendeu a manifestar, em taxas claramente superiores às das outras, posições de concordância correspondentes ao nível 3 da escala. Não obstante essas diferenças, constata-se que todas as categorias propenderam, maioritariamente, e de forma até bastante expressiva, a assumir posições relacionadas com o nível 3 e, sobretudo, com o nível 4 da escala, traduzindo, desse modo, concordância ou mesmo

concordância total com a ideia de que a observação de aulas deveria ser obrigatória para professores integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.

*Diferenças significativas relacionadas com os níveis de ensino*

Como o evidencia a Tabela 105, a análise inferencial realizada por item através do teste do Qui-Quadrado, mostrou a existência de diferenças significativas atribuíveis à variável níveis de ensino apenas em relação a um item.

Tabela 105

*Observação de Aulas – Item com Diferenças Significativas na Variável Níveis de Ensino*

Item	Nível de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,034

Visando apurar entre que categorias de participantes tais diferenças eram mais marcantes, elaborou-se a Tabela 106. Nela se mostram as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 106

*Observação de Aulas – Item com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Níveis de Ensino*

Item	Níveis de Ensino	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	Ensino Básico (3.º Ciclo)	38,7	40,3	11,3	9,7
	Ensino Secundário	43,2	29,9	21,9	5,0
	E. Básico/ E. Secundário	38,4	38,0	15,2	8,4
	Sem componente letiva	12,5	43,8	31,3	12,5

A tabela precedente permite-nos verificar que as diferenças detetadas derivaram, possivelmente, do facto de a categoria de participantes com Ensino Secundário ter tido a assinalar posições relacionadas com o nível 2 da escala com frequência claramente inferior à das outras categorias. Outro indicador que poderá ter contribuído para as diferenças aqui em causa poderá ter que ver com o facto de a categoria de inquiridos sem componente letiva ter optado manifestamente menos do que as outras, por respostas incluídas no nível 1 da escala (discordância extrema), ao contrário do que aconteceu com os níveis de concordância 3 e 4 em que se passou exatamente o oposto. De salientar, contudo, que, apesar das diferenças encontradas entre as categorias aqui

em causa, nas três primeiras foi manifesta a tendência para assumir posições relacionadas com os níveis menos favoráveis (1+2) da escala, obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de mais de 70% dos respondentes. Apenas a categoria dos respondentes “sem componente letiva” tendeu a optar, maioritariamente, por posições intermédias associadas aos níveis (2+3), em que os valores agregados referentes a esses níveis obtêm o acordo de 75,1% dos respondentes. Isso permite admitir que esta última categoria foi a que assumiu uma posição mais favorável face à possibilidade de a observação de aulas ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.

*Diferenças significativas entre avaliados com e sem aulas observadas*

A Tabela 107 ilustra os resultados da análise inferencial realizada por item através do teste do Qui-Quadrado. Como se pode observar, surgiram três itens em que se verificou a existência de diferenças significativas nas tendências de resposta das duas categorias de docentes.

Tabela 107

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,000
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,001
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	0,021

De forma a averiguar entre que categorias de participantes tais diferenças eram mais expressivas, procedeu-se à elaboração da Tabela 108, onde constam as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram evidenciadas diferenças significativas.

Tabela 108

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados com e sem Aulas Observadas*

Item	Avaliados- Aulas Observadas	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Sim	34,8	14,7	15,8	34,8
	Não	55,7	16,1	16,1	12,1
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	Sim	21,6	27,0	32,5	19,0
	Não	30,8	25,6	34,4	9,2
2.15. deve ser realizada por Inspetores.	Sim	63,2	20,7	8,3	7,8
	Não	69,8	16,1	10,8	3,3

Como podemos observar na tabela antecedente, nos três itens em que se verificaram diferenças significativas, tais diferenças poderão estar relacionadas com o facto de, no geral, a categoria de inquiridos avaliados que tiveram aulas observadas ter manifestado maior tendência inequívoca para respostas focadas no nível 4 da escala (concordância extrema), enquanto a categoria de participantes que não tiveram aulas observadas tendeu a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente superior à dos primeiros. De relevar que, no caso dos dois primeiros itens em que foram identificadas diferenças significativas, ou seja, *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão (2.2.) e deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos (2.3.)*, os inquiridos que tiveram aulas observadas tenderam a optar por respostas associadas a posições, globalmente, mais favoráveis, do que a outra categoria, como se pode confirmar agrupando as percentagens referentes aos níveis 3 e 4 da escala, percentagens essas que atingem valores da ordem de 50,6%, para o primeiro item e de 51,5% para o segundo item, enquanto na categoria de inquiridos que não tiveram aulas observadas os valores se ficaram pelos 28,2% e 43,6%, respetivamente, para o primeiro e segundo itens. Isso leva a inferir que os participantes com aulas observadas, mais do que os outros, poderiam admitir que a observação de aulas devia ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão e ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos. Quanto ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada por Inspetores (2.15.)*, apesar das diferenças encontradas entre as duas categorias de inquiridos, ambas propenderam, maioritariamente, a assumir claramente posições relacionadas com os níveis 1 e 2 da escala, e, principalmente, com

o nível 1, o que revela, no global, expressiva discordância total ou escassa concordância face à afirmação associada ao item.

*Diferenças significativas entre avaliados que foram avaliadores e outros avaliados*

A Tabela 109 mostra os resultados da análise inferencial realizada por item através do teste do Qui-Quadrado, podendo verificar-se que foram detetadas diferenças significativas entre as tendências de resposta das duas categorias de inquiridos relativamente aos cinco itens que se encontram na tabela.

Tabela 109

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas na Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Níveis de Significância
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>	
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	0,004
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	0,013
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	0,004
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	0,000
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	0,022

Com vista a pesquisar entre que categorias de inquiridos as diferenças eram mais relevantes, construiu-se a Tabela 110, na qual se expõem as frequências de respostas dos inquiridos aos itens em que foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 110

*Observação de Aulas – Itens com Diferenças Significativas: Frequências da Variável Avaliados que foram Avaliadores e outros Avaliados*

Item	Avaliado-Avaliador	Frequências Relativas (%)			
		1	2	3	4
<b>A Observação de Aulas, se existir, ...</b>					
2.2. deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.	Sim	52,0	15,0	18,5	14,5
	Não	41,9	15,4	15,0	27,7
2.3. deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos.	Sim	25,4	25,4	41,0	8,1
	Não	26,0	26,7	30,6	16,7
2.8. deve ser obrigatória para professores em período probatório.	Sim	13,3	14,5	35,8	36,4
	Não	21,3	22,1	26,9	29,8
2.12. deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.	Sim	31,8	34,1	28,3	5,8
	Não	42,7	35,2	14,4	7,7
2.16. é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional do professor.	Sim	23,7	32,9	31,2	12,1
	Não	32,7	33,3	27,7	6,3



Da análise da tabela pode inferir-se que, relativamente ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão (2.2.)*, as diferenças detetadas resultaram, possivelmente, da situação de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter tendido a assinalar posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema) com frequência claramente superior à da categoria de participantes que não foram avaliadores, enquanto esta última categoria tendeu a assumir, em taxas expressivamente superiores às da primeira, posições de concordância extrema correspondentes ao nível 4 da escala. De relevar, porém, que, não obstante as diferenças aqui encontradas, ambas as categorias de inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições associadas aos níveis menos favoráveis (1+2) da escala, obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de mais de metade dos respondentes, o que indicia discordância total ou escassa concordância com a afirmação em causa.

No que se refere ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos (2.3.)*, sobressaem de imediato diferenças entre as duas categorias de participantes nas percentagens de respostas obtidas nos níveis de concordância 3 e 4 da escala. Como se pode verificar, a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores tendeu a superar de forma relevante as taxas de resposta da categoria de participantes que não foram avaliadores no nível de concordância 3 da escala, enquanto estes últimos propenderam, mais do que os primeiros, para a opção por respostas incluídas no nível 4 da escala (concordância extrema). De notar, contudo, que, apesar dessas diferenças, em ambas as categorias as respostas tenderam, maioritariamente, para posições intermédias associadas aos níveis (2+3), em que os valores agregados referentes a esses níveis obtiveram o acordo de 66,4% para os avaliados que também desempenharam funções de avaliadores e de 57,3% para os que não foram avaliadores.

Em relação ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores em período probatório (2.8.)*, as diferenças encontradas derivaram, provavelmente, do facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter optado por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala em taxas claramente superiores às da categoria de inquiridos que não foram avaliadores, enquanto esta última categoria propendeu, claramente mais do que a primeira, a assinalar posições relacionadas com os níveis 1 e 2

da escala. De salientar, todavia, que embora se tenham detetado essas diferenças, ambas as categorias de participantes propenderam, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis 3 e 4 da escala. Isso leva a admitir que ambas as categorias de inquiridos expressaram, no geral, posicionamentos favoráveis face à afirmação que consubstancia o item, embora, tal posicionamento tenha sido bastante mais expressivo no caso da categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores, como se pode verificar agrupando as percentagens referentes àqueles níveis. Na verdade, essas percentagens atingem nessa categoria valores da ordem de 72,2 %, enquanto na categoria de inquiridos que não foram avaliadores os valores se ficaram por 56,7%.

Quanto ao item *a observação de aulas, se existir, deve ser obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão dacarreira docente (2.12.)*, o indicador que mais poderá ter contribuído para as diferenças reveladas relaciona-se, certamente, com o facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores se ter claramente destacado da categoria de participantes que não foram avaliadores no que se refere à sua expressiva opção por respostas associadas ao nível de concordância 3 da escala. Por outro lado, esta última categoria de inquiridos propendeu, mais do que a primeira, a assumir posições relacionadas com o nível 1 da escala (discordância extrema). De evidenciar, no entanto, que, apesar das diferenças encontradas entre as categorias aqui em causa, em ambas foi manifesta a tendência para a opção por respostas incluídas nos níveis 1 e 2 da escala, permitindo, desse modo, inferir que, globalmente, assumiram posições desfavoráveis ou pouco favoráveis face à afirmação associada ao item.

Por último, no que respeita ao item *a observação de aulas, se existir, é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor (2.16.)*, as diferenças evidenciadas resultaram, por certo, devido ao facto de a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores ter tendido a optar por respostas relacionadas com o nível 4 da escala (concordância extrema) em taxas manifestamente superiores às da categoria de participantes que não foram avaliadores. Pode, ainda, verificar-se que esta última categoria de questionados, também neste caso, tendeu a manifestar, em taxas claramente superiores às da primeira categoria, posições de discordância total correspondentes ao nível 1 da escala. De realçar que a categoria de

inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores propendeu, maioritariamente, a assumir posicionamentos associados aos níveis intermédios (2+3), obtendo os valores agregados referentes a esses níveis o acordo de 64,1% dos respondentes, enquanto a categoria dos que não foram avaliadores tendeu, maioritariamente, a assumir posições relacionadas com os níveis menos favoráveis 1 e 2 da escala, como se pode confirmar agrupando as percentagens referentes a esses níveis, percentagens essas que atingem valores da ordem de 66,0%.

### *Outros*

Foram ainda pesquisadas, através da análise inferencial, efetuada por aplicação do teste do Qui-Quadrado, eventuais diferenças existentes nas respostas relacionadas com “*O caso específico da observação de aulas*” em relação à variável *sexo* e, também, relativamente aos *avaliadores que observaram* e *que não observaram aulas*. Nestes casos, para nenhum dos itens que integram a componente houve evidência da existência de diferenças significativas consistentes (Tabelas 184 e 199, respetivamente, Apêndice XVII), tendo a maioria dos níveis de significância atingido valores muito superiores ao nível de significância limite aqui considerado ( $p < 0,05$ ).

### ***2.2.1.5. Observação de aulas – síntese dos resultados.***

Como síntese dos resultados, concluímos que a maioria dos participantes pareceu aceitar, de forma bastante expressiva que a observação de aulas não deve ser obrigatória para todos, devendo privilegiar os casos especiais, os dos professores do período probatório, os que obtiverem insuficiente na sua avaliação e os que venham a solicitar a menção de excelente.

Pareceram, também, concordar que a mesma deve ser realizada em pelo menos dois momentos distintos e num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.

Manifestaram, no entanto, inequívoca discordância relativamente a que a observação de aulas venha a ser feita pelo diretor da escola, por inspetores e por docentes do ensino superior. Pareceram também não ser favoráveis ao coordenador de departamento e a colegas do mesmo grupo.

Verificou-se também que a categoria de questionados “de 31 a 40” anos, mais do que as outras, pareceu admitir que a observação de aulas pudesse ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão; os questionados da categoria “de 31 a 40” anos assumiram, globalmente, posições mais favoráveis face à possibilidade de a observação de aulas ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos; a categoria de participantes mais jovens “de 20 a 30” anos foi a que mais propendeu a assumir posições de discordância total ou de escassa concordância em relação à possibilidade de a observação de aulas ser obrigatória para professores em período probatório e a categoria de inquiridos do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento foi aquela que, globalmente, evidenciou uma maior percentagem de respostas mais favoráveis a essa possibilidade; as categorias de inquiridos com mais anos de serviço “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço foram as que assumiram, no global, posicionamentos mais desfavoráveis ou de escassa concordância face à obrigatoriedade da observação de aulas para todos os professores independentemente do escalão; os participantes da categoria “de 7 a 25” anos de serviço, assumiram, no global, posições mais favoráveis do que os outros à ideia de que a observação de aulas pudesse ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos; somente a categoria de participantes do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento foi aquela que, globalmente, menos pareceu admitir que a observação de aulas devesse ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão.

### **2.2.2. O Perfil profissional do bom professor.**

A avaliação do desempenho dos professores não pode ser perspectivada como se “o professor”, o “ser professor” constituísse uma categoria universal e intemporal a que se pudessem outorgar atributos, conhecimentos, saberes, competências desejáveis para todo o sempre, independentemente do sistema educativo onde o professor desempenha a função educativa. E, como tão bem sabemos, não podemos confundir as perspectivas explicitadas nos textos normativos, traduzindo a opção político-institucional com as perspectivas dos professores, diferentes em idade, género, biografia, motivações e tantas outras variáveis.

Foi nesse sentido que quisemos conhecer as perspectivas dos inquiridos relativamente a um conjunto de atributos que caracterizam o perfil profissional de um bom professor e que integraram a Parte III do questionário.

Lembramos que eram explicitados onze atributos, que obtivemos na literatura revista para fundamentar o presente estudo, e pedíamos que selecionassem seis que deviam estar presentes no perfil de todo o bom professor (Tabela 111) e os hierarquizassem de acordo com o grau de importância que lhes atribuíam (Tabela 112).

Tabela 111

*Atributos do Perfil de um Bom Professor – por Ordem Decrescente de Frequência de Resposta*

Atributos de um Bom Professor	Frequências	
	Absolutas	Relativas (%)
Dominar os conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos.	625	95,1
Ter competência para manter a disciplina na sala de aula, promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	530	80,7
Ter competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.	434	66,1
Ter capacidade de comunicação verbal e escrita.	416	63,3
Revelar um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investir na qualidade das suas aprendizagens.	388	59,1
Ter conhecimentos e competências sobre uma variada gama de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos inovadores e adequados ao exercício da função docente na sua área específica.	371	56,5
Ter competência para ajustar a sua ação pedagógica a diferentes contextos e às características e necessidades dos diferentes alunos.	343	52,2
Ter competência para conceber iguais oportunidades de participação, promover o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e adotar regras de convivência, colaboração e respeito.	287	43,7
Refletir sobre a prática docente e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	253	38,5
Tomar a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático).	178	27,1
Ter capacidade para promover o trabalho colaborativo, potenciando a sua integração em comunidades de aprendizagem.	94	14,3

Tabela 112

*Atributos de um Bom Professor por Ordem de grau de Importância Atribuída*

Prioridade	Atributos de um Bom Professor	Frequências	
		Absolutas	Relativas (%)
1. <sup>a</sup>	Dominar os conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos.	491	78,6
2. <sup>a</sup>	Ter competência para manter a disciplina na sala de aula, promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	130	24,5
3. <sup>a</sup>	Ter competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.	191	36,0
4. <sup>a</sup>	Refletir sobre a prática docente e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	157	36,2
5. <sup>a</sup>		105	24,2
6. <sup>a</sup>		116	45,8

A análise das tabelas precedentes permite-nos inferir que na perspetiva dos docentes inquiridos os atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor foram, em primeiro lugar e de forma muito destacada, os relacionados com a competência científica na área de ensino, que capacitem para um desempenho de ensino rigoroso e adequado às diferentes populações de alunos.

Este atributo, relacionado com a competência científica nos conteúdos que ensina, foi não só o mais indicado como primeira prioridade, como foi também o que registou, globalmente, o maior número de frequências. Importa salientar que, contudo, não se fica pela afirmação do conhecimento científico na sua especialidade de ensino. A isso junta-se quer a pertinência desse conhecimento – *para os poder ensinar* – quer a necessária *adequação aos respetivos alunos*, nas suas diferenças e necessidades. Utilizando os conceitos de Shulman (1986) relativos aos saberes profissionais podemos dizer que a primeira área a integrar o perfil de um bom professor seria, segundo os respondentes, constituída pelo conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo e pelo conhecimento dos alunos.

Os atributos associados à competência pedagógico-didática e à competência relacional emergem também no topo da tabela ainda que com valores muito inferiores. A relevância atribuída a estes atributos poderá levar-nos a inferir da importância que os questionados atribuíam aos conhecimentos da área das ciências da educação na sua componente mais prática. O ambiente de trabalho criado na sala de aula constitui um fator preponderante no processo de ensino e de aprendizagem. A competência do

professor para manter a disciplina na sala de aula, de modo a promover um bom ambiente e um adequado ritmo de aprendizagem, é também um dos principais atributos que todo o bom professor deve possuir.

Os questionados consideraram, ainda, *que ter competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria é também um importante atributo na caracterização do perfil profissional de um bom professor, pois selecionaram-no como quarta e quinta prioridades, simultaneamente.*

Quase metade dos respondentes entendem que a reflexão sobre a prática como investimento na melhoria do seu desempenho é também um dos atributos de um bom professor.

### ***2.2.2.1. O Perfil profissional do bom professor – contributo das respostas abertas.***

#### *Avaliação e perfil profissional do bom professor*

O desacreditar por parte dos inquiridos da potencialidade de a avaliação do desempenho docente poder promover a qualidade docente no que concerne às matérias que ensina e à forma de as ensinar aos alunos, com eventuais reflexos na melhoria do perfil profissional do professor, contribuindo para que seja um bom professor, parece bem exemplificado na seguinte opinião:

*O bom professor, o que tem consciência de que para melhorar tem que refletir constantemente, tem que se atualizar, adaptar a sua prática às características e necessidades dos alunos, não necessita de um momento formal de avaliação para o fazer. Aquele que não tem consciência poderá mostrar em duas aulas observadas projetos muito inovadores e regressar à sua prática “comezinha” no fim do período avaliativo. (Avaliado do Quadro de Escola)*

Julgamos ser ilustrativa da importância atribuída pelos questionados ao atributo associado à competência relacional, a opinião que a seguir apresentamos:

*Considero que para ser bom professor é necessário sê-lo por dentro e aplicar todo o amor e sentimento no que faz, senão não se é bom professor. Não se ensina à força, ensina-se com amor, com empenho, com respeito pelo outro ser. [Ser bom professor] é ser humilde e verdadeiro naquilo que se faz. (Coordenador de departamento)*



## **CAPÍTULO 6**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**



## 1. Considerações Preliminares

Neste capítulo, proceder-se-á à discussão da informação recolhida no trabalho de campo, à luz dos objetivos definidos para o presente estudo, alicerçando-a no quadro teórico e concetual que descrevemos inicialmente e confrontando-a com os resultados obtidos noutros estudos.

Em primeiro lugar, procedemos à análise e discussão das perceções e opiniões dos inquiridos sobre o modo como a avaliação do desempenho docente deveria decorrer, quer no que se refere a aspetos gerais, quer relativamente ao caso específico da observação de aulas.

Depois, centrámo-nos na opinião dos respondentes sobre as qualidades ou atributos que deverão caracterizar o perfil profissional de um bom professor.

Por último, analisámos e discutimos a apreciação global efetuada pelos inquiridos, designadamente no que concerne às suas perspetivas sobre quais poderão ser os três aspetos mais positivos e os três aspetos menos positivos da existência de um processo formal e obrigatório de avaliação do desempenho docente, bem como às três razões que, na sua opinião, justificam a imprescindibilidade ou a inutilidade da avaliação do desempenho docente e, ainda, aos comentários apresentados.

## 2. Discussão dos Resultados à Luz dos Objetivos da Investigação

### **Objetivo 1** – *Conhecer quais são os desafios da avaliação do desempenho docente*

Um dos desafios da avaliação do desempenho docente perspetivado pelos questionados, e que mereceu, opiniões tendencialmente mais favoráveis foi a relevância dessa avaliação para fomentar *a reflexão do professor sobre a sua prática bem como a sua aprendizagem*. Resultados semelhantes já tinham sido obtidos nos estudos conduzidos por Araújo (2011), Coelho (2011), Gonçalves (2012), Martins (2013) e Oliveira (2012). O estímulo da prática reflexiva por parte da avaliação do desempenho docente já tinha também sido referido no relatório do CCAP (2010a). Aquela postura dos respondentes contrastou, todavia, com os resultados de outros estudos, tais como o de Costa (2012)

em que não se confirmou que a avaliação do desempenho docente pudesse contribuir para fomentar a reflexão sobre as práticas docentes.

Os resultados obtidos levaram-nos a inferir que os inquiridos concebiam a avaliação do desempenho docente como uma oportunidade para promover a reflexão sobre as práticas educativas, com vista ao diagnóstico dos pontos fortes e do que nelas é necessário melhorar, potenciando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da vida (Candeias, 2009; Fernandes, 2009b). Como referem Ferreira e Oliveira (2015), “é, precisamente, por esse diagnóstico que tal avaliação se revela útil e com sentido para o professor, já que lhe possibilita melhorar continuamente a sua prática pedagógica e desenvolver-se profissionalmente” (p. 825). Este facto tenderá a traduzir-se num incremento da eficácia pedagógica das práticas letivas, assegurando a melhoria individual e da escola como organização (Abramowicz, 1998; Fernandes, 2008d; Guerra, 2002; Macedo 1991; Machado & Formosinho, 2009; Martins, Candeias & Costa, 2010; Pacheco, 2009; Stufflebeam & Shinkfield, 1989; Worley, 2003).

A avaliação do desempenho docente encontra-se, sobretudo, associada à dimensão do desenvolvimento profissional dos professores e da escola como organização. A responsabilização pelo desenvolvimento profissional e organizacional surge como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, o que se traduzirá, por certo, nos resultados escolares dos alunos, sendo estes um fator motivador da reflexão do professor sobre o seu desempenho (Ferreira, 2015; Machado & Formosinho, 2009; Nunes, 2013; Pacheco, 2009). Neste contexto, Curado (2000) refere que “a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e da qualidade das escolas” (p. 19).

Este aspeto vai ao encontro do teoricamente defendido por Dewey (1993) e secundado por autores como Alarcão (2005), Moreira (2005), Perrenoud (2002), Sá-Chaves (2000), Schön (1992) ou Zeichner (1993), ao advogarem que a reflexão sobre a própria prática (retrospectiva ou prospetiva) constitui, em si mesma, um motor para a inovação, para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor, aumentando a consciencialização e a capacidade de trabalho cooperativo e estimulando, dessa forma, mais facilmente o entusiasmo pela profissão e o sentimento de pertença ao seu grupo e à

sua escola. Trata-se de aprender, refletindo, a utilizar os resultados do conhecimento, mas, sobretudo, a promover uma aquisição de métodos que facilitem a observação, a análise de rotinas e de problemas, a afinação e a experimentação de alternativas, constituindo-se como uma estratégia privilegiada nos processos de melhoria do desempenho docente. Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) argumentam que “através do diálogo crítico, a avaliação como exercício colaborativo de supervisão incidirá nas justificações e consequências da ação profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos” (p. 22), sendo este percurso tanto mais eficaz quanto maior for o envolvimento e a participação dos professores. Como salienta Flores (2009),

numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional (...) num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação. (p. 253)

A construção do conhecimento ocorre, assim, a partir da análise/reflexão de situações educativas, feita em função dos contextos educativos e dos referentes conceptuais teóricos, bem como de um desenvolvimento colaborativo de projetos de intervenção. Como referem Rodrigues e Peralta (2008) “o professor é um profissional capaz de descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática, participar de forma ativa na sua avaliação formativa, individual, e ou em trabalho cooperativo com os seus pares” (p. 9). A reflexão ajuda o professor a tornar-se agente da sua formação, analisando os seus atos educativos e refletindo sobre as suas práticas profissionais, assumindo os seus valores, as suas atitudes e as suas crenças, estando atento aos contextos educativos em que atua e envolvendo-se na mudança (Guerreiro, 2011).

Os inquiridos consideraram que outro importante desafio da avaliação do desempenho docente será *a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira*, o que vem ao encontro do disposto no artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, referente aos efeitos do processo avaliativo, que preconiza duas modalidades de avaliação – a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais. Os resultados obtidos permitiram-nos inferir que foram as categorias de inquiridos com

mais tempo de serviço (particularmente as categorias “de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço) que, compreensivelmente, mais tenderam a concordar, globalmente, que a avaliação do desempenho docente *deve ter em vista a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira*. A implicação direta dos resultados da avaliação do desempenho docente na progressão da carreira também foi aceite no estudo de Tarrinha (2010), a par do desenvolvimento profissional, primeiro fim da avaliação do desempenho docente.

Outro dos desafios da avaliação do desempenho docente identificado pelos questionados, e que mereceu também forte concordância, foi a possibilidade de essa avaliação permitir *identificar necessidades de formação dos professores*, o que vem ao encontro do disposto na alínea *c)* do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, referente à caracterização e objetivos da avaliação do desempenho docente. Esta perspetiva vai também ao encontro da de Hadji (1994) quando enumera algumas importantes funções da avaliação do desempenho docente:

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

Apesar do que antes referimos, designadamente, o facto de um dos objetivos da avaliação do desempenho docente mencionado na alínea *c)* do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro ser *identificar necessidades de formação dos professores*, dados disponíveis no relatório do CCAP (2010a) evidenciam que a formação proporcionada aos professores foi desadequada, pelo que parece não ter tido em conta as suas necessidades de formação.

Os resultados confirmaram-nos que os respondentes consideraram que a avaliação do desempenho docente *constitui um dever profissional dos professores*, admitindo, assim, que o desempenho dos professores deve ser avaliado. As investigações de Borges (2009), Chagas (2010), Martins (2013) e Tarrinha (2010) confirmaram também que os docentes são a favor da avaliação do desempenho docente.

A avaliação do desempenho docente afigura-se como um conceito emergente da política educativa atual (nacional e internacional), que visa potenciar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com vista ao aprofundamento da qualidade destes profissionais e à melhoria do ensino, dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos e, em sentido lato, da qualidade do serviço educativo prestado pela escola. Como salienta Pacheco (2009) a avaliação do desempenho docente tornou-se “uma necessidade institucional, profissional e pessoal” (p. 47), dado que a qualidade do desempenho docente é condição essencial para uma educação escolar de qualidade (Cassettari, 2014).

A avaliação não pode, todavia, ser entendida como a solução para todos os problemas que afetam o ensino, principalmente se não se problematizarem, tal como sugere Flores (2010), os seus princípios, fins, procedimentos e efeitos. Contudo, agir no campo de uma cultura avaliativa que enforme a profissionalidade docente é um dos desafios de uma escola que aprende, que reflete sobre as suas opções, monitorizando-as e reformulando-as de acordo com as conclusões a que chegou (Alarcão 2000, 2002; Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; Flores, 2010; Flores *et al.*, 2010; Neto, 2008; Roldão, 2010; Senge *et al.*, 2000).

Para além de a maioria dos inquiridos ter demonstrado um grau de concordância bastante elevado relativamente à existência de um processo formal de avaliação do seu desempenho, verificou-se que foi a categoria de inquiridos do sexo masculino, aquela que atribuiu maior relevância face à necessidade de o desempenho dos docentes ser avaliado.

Os resultados obtidos permitiram-nos, ainda, afirmar que a maioria dos inquiridos consideraram que outro grande desafio da avaliação do desempenho docente poderá relacionar-se com a possibilidade de esta avaliação poder fomentar *a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas)*. Estes resultados não foram corroborados, por exemplo, pelo estudo de Costa (2012), no qual se concluiu que a avaliação do desempenho docente não incentivou os professores a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.

A obrigatoriedade da frequência de ações de formação para a obtenção de créditos com vista à progressão na carreira, como prevê o Estatuto da Carreira Docente, assolou completamente, os objetivos da formação contínua, a partir de 1992, com a publicação

do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, introduzindo fatores de distorção em relação à procura de formação, uma vez que, como já antes referimos, a avaliação do desempenho docente passou a basear-se num relatório crítico, passando a estar particularmente ligada à formação contínua. Esta estava associada à frequência e ao aproveitamento dos professores em ações de formação de forma a obter um número mínimo de créditos equivalente ao número de anos de permanência em cada um dos escalões. Tal situação estimulou a emergência de estratégias consumistas de formação, levando a que os professores, na maior parte das vezes, frequentassem as ações, não com vista ao seu desenvolvimento profissional ou ao desenvolvimento da escola, mas antes para cumprir uma obrigação, para contabilizar créditos e para poder progredir na carreira (Barroso & Canário, 1999; Estrela, 2001a).

Os dados recolhidos permitiram-nos inferir que os inquiridos pareceram acreditar que a avaliação do desempenho docente pode revelar-se como fundamental para a melhoria do desempenho, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor, assim como para o desenvolvimento e aperfeiçoamento organizacional, já que a formação contínua pode constituir-se como um poderoso instrumento, quando consegue atender às necessidades específicas do desenvolvimento do professor, em sintonia com o aperfeiçoamento da instituição, numa perspetiva integrada de melhoria da eficiência da escola (Iwanicki, 1997; Machado & Formosinho, 2009; Pacheco, 2009).

Com efeito, a avaliação do desempenho docente deverá ser encarada como um contributo e um estímulo para o desenvolvimento profissional dos professores e da escola como organização. Como salienta Day (2012), “a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (p. 98). O desenvolvimento profissional dos professores é atualmente um dos grandes desafios, ou propósitos da avaliação do desempenho docente, consignado quer a nível nacional (Decreto-Lei n.º 41/2012 e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, ambos de 21 de fevereiro), quer internacional (OCDE, 2013b).

A avaliação do desempenho docente poderá constituir-se como um fator humano decisivo para coadjuvar na melhoria da qualidade das escolas e do próprio sistema educativo, já que os professores que se empenham na aula e na instituição educativa são educadores comprometidos com a formação dos seus alunos e que se envolvem nessa



tarefa com todas as suas capacidades e valores. Compromisso que será melhor acolhido pelos professores se estes perceberem que o processo avaliativo é caracterizado pela objetividade, a pertinência, a transparência, a participação e a equidade (Tejedor, 2012).

Para além de a maioria dos inquiridos participantes no nosso estudo terem demonstrado um elevado grau de concordância relativamente à potencialidade da avaliação do desempenho docente para fomentar *a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas)*, verificou-se que foram as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) aquelas que mais tenderam a optar por respostas associadas aos níveis de concordância 3 e 4 da escala, seguindo-se a categoria de inquiridos com “licenciatura”. A categoria de inquiridos com habilitações académicas inferiores à licenciatura (categoria “outra”) foi aquela que mais tendeu a optar por respostas associadas a taxas de menor concordância (nível 2 da escala) ou mesmo de discordância total (nível 1 da escala).

De realçar, igualmente, que na análise dos resultados constatámos uma forte concordância com a possibilidade de a avaliação do desempenho docente permitir *detetar fatores que influenciam o desempenho profissional dos professores*, o que vem ao encontro do disposto na alínea *d)* do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, referente à caracterização e objetivos da avaliação do desempenho docente.

É, ainda, de salientar que os docentes participantes no estudo consideraram que outro dos potenciais desafios da avaliação do desempenho docente poderá ser a responsabilização do professor perante a escola e também perante a sociedade, dado que a maioria admitiu que essa avaliação *promove a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional*. Estes resultados confirmaram a ideia de Figari (2007), segundo a qual a avaliação do desempenho docente contribui para a responsabilização dos professores pela melhoria do ensino e pela eficácia do sistema de ensino. E, por outro lado, permitiram-nos concluir que, mais uma vez, a opinião dos inquiridos coincidiu com o estabelecido na legislação acerca dos objetivos da avaliação do desempenho docente, nomeadamente o definido na alínea *i)* do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Com os dados recolhidos, concluiu-se que os respondentes também identificaram como desafio da avaliação do desempenho docente a possibilidade de esta poder contribuir *quer para a valorização da profissão docente, quer para a valorização do trabalho*

*docente*, o que está em sintonia com a opinião de Nóvoa (2006), ao defender que a avaliação dos professores poderá constituir um importante meio de desenvolvimento profissional, credibilidade, reconhecimento da profissão pela sociedade e valorização da classe docente. Esta ideia é secundada por Figari (2007), ao considerar que a avaliação do desempenho tem como função reconhecer e valorizar o mérito e contribuir para a valorização profissional. A avaliação do desempenho docente poderá, nesta perspetiva, constituir, certamente, um desafio para o desenvolvimento profissional do professor, visando a regulação, a credibilização, o reconhecimento social e a projeção futura da profissão docente. Estes propósitos estão, também, expressos no atual modelo de avaliação do desempenho docente, designadamente o seu contributo para promover o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como requisitos fundamentais para a valorização da classe docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Verificou-se, ainda, que os inquiridos que, para além de avaliados, foram também avaliadores, mais do que os outros, acreditariam que a avaliação do desempenho dos professores poderá promover *a valorização do trabalho docente*.

O potencial da avaliação do desempenho docente na promoção de metodologias inovadoras parece, igualmente, ter sido valorizado pelos docentes questionados, como outro possível desafio da avaliação. Com efeito, a maioria tendeu a concordar que a mesma *fomenta a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores*. Estes resultados permitem-nos inferir que, na opinião da maioria dos inquiridos, a avaliação do desempenho docente poderá efetivamente ter alguma influência inovadora na sua prática letiva. Vale a pena salientar que, curiosamente, foram os participantes das faixas etárias extremas (“de 20 a 30” e “mais de 50” anos) a expressar, no geral, níveis de concordância global mais elevados com esta possível potencialidade da avaliação. Verificou-se também que, globalmente, foram as categorias de inquiridos com mais tempo de serviço (categorias “de 26 a 35” e “mais de 35”anos de serviço), bem como os inquiridos que, para além de avaliados, foram também avaliadores, que mais tenderam a concordar que a avaliação do desempenho docente tem o potencial de fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores.

Não obstante, os inquiridos terem identificado os dez desafios da avaliação do desempenho, antes apresentados, os resultados revelaram-nos, no entanto, que os mesmos tenderam a evidenciar uma perspetiva claramente desfavorável perante a maioria dos itens associados aos *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* incluídos na componente em causa. Se atendermos a que esta componente pretendia ser representativa de importantes desafios da avaliação do desempenho docente, conclui-se que a grande maioria dos desafios nela incluídos e representados nos itens que a constituem, não recolhia confiança inequívoca por parte dos docentes inquiridos.

Um dos desvios da avaliação do desempenho docente mais focados na literatura em vários países do mundo (sobretudo anglo-saxónicos) prende-se com o facto de haver um acréscimo de individualismo, uma quebra no espírito de colaboração e o incremento de conflitos inerentes ao desenvolvimento de competição sustentada na defesa e manutenção de posições e interesses dependentes deste tipo de avaliação estratificadora (Ferreira, 2006; Flores, 2009). Os resultados obtidos poderão estar associados a este efeito enviesado da avaliação do desempenho docente, ao revelarem que os docentes questionados tenderam a evidenciar uma acentuada desconfiança quanto à possibilidade de essa avaliação poder *melhorar as relações profissionais entre os professores*, ou *fomentar a integração do professor em comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática* ou, ainda, *promover o trabalho colaborativo entre os professores*. Nos trabalhos de Araújo (2011), Carvalho (2011), Figueiredo (2009), Gomes (2010) e Herdeiro e Silva (2013), foi igualmente mencionado que a avaliação do desempenho docente, na opinião dos participantes, promove a desconfiança entre os professores e um clima de escola pouco agradável e controverso, potencia o individualismo e a competição e não promove o trabalho colaborativo. O relatório do CCAP (2010a) também assinala que o clima de escola foi um elemento muito referido como fator negativo da avaliação do desempenho docente, tendo-se verificado um ambiente de competição e a diminuição da partilha e do trabalho entre pares.

Estas situações de conflitualidade não propiciam a criação de *comunidades de prática*, dotadas de um clima de trabalho colegial onde impere a segurança que permite o diálogo franco e a confiança que proporciona a discussão saudável de pontos de vista, visando aprofundar o conhecimento e competências, através de uma interação sustentada por objetivos e soluções comuns (Nóvoa, 2007; Sanches, 2007, 2009; Wenger *et al.*, 2002). A *comunidade* proporciona “as relações necessárias para que as

“pessoas possam estar ligadas, dar valor aos outros e ser valorizadas pelos outros” (Sergiovanni, 2004, p. 39).

O conceito de comunidades de prática é alicerçado na ideia de que grande parte do conhecimento de um profissional é adquirido através de interações com os outros, sendo inclusivamente de natureza fortemente tácita, permitindo o desenvolvimento profissional. De acordo com a investigação, muito do que se aprende é observando e imitando os outros, tendo essa aprendizagem uma dimensão fortemente prática, ou seja, muito do que se aprende é passado de forma tácita e implícita através da observação e da imitação. As aprendizagens profissionais dos professores serão tanto mais significativas quanto mais colaborativamente forem realizadas. Contudo, a participação de professores em comunidades de prática implica que os mesmos estejam deliberadamente motivados para aprender, ou melhor, para ir aprendendo ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 2013; Neto, 2008).

Outros autores, como por exemplo Kelly (2006), reforçam a importância das comunidades de prática e do trabalho colaborativo, ao defenderem que o professor produz conhecimento através da reflexão consigo próprio e em interação com os outros, ou seja, a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo. Este autor, não negando que o professor se desenvolve e se transforma, é adepto do conceito de aprendizagem, sustentado nas atuais correntes socioculturais (de inspiração vygostskiana). Alonso (2007), por sua vez, acrescenta que este processo de aprendizagem, através da partilha e reflexão conjunta, leva ao desejo de alcançar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional.

A profissão docente é, assim, encarada como uma prática social, pressupondo um efetivo trabalho colaborativo, de reflexão e de aprendizagem ao longo da vida, se forem criadas as condições organizacionais necessárias, a que não é alheia a organização de um sistema de avaliação do desempenho docente dialógica e estrategicamente concebido.

Os inquiridos tenderam a mostrar-se bastante céticos quanto à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder constituir *um meio para melhorar os resultados escolares dos alunos*, apesar de o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro preconizar que o novo regime de avaliação do desempenho docente se pretende “orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos”

(Preâmbulo) e de autores como, por exemplo, Figari (2007), defenderem que essa avaliação tem como principal finalidade melhorar o ensino e a aprendizagem, aumentar o sucesso dos alunos e tornar o ensino mais eficaz.

A maioria dos inquiridos evidenciou, ainda, uma opinião desfavorável no que se refere a outros itens relacionados com os efeitos da avaliação do desempenho docente no ensino e na aprendizagem, bem como com o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor. Esses itens foram, em concreto, os seguintes: *a avaliação do desempenho docente é hoje um requisito fundamental para a qualidade da educação escolar; fomenta a participação em cursos de qualificação/pós-graduação; melhora a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; aumenta a eficácia dos professores; melhora o conhecimento do professor quanto às matérias que ensina e a forma de ensinar aos alunos; fomenta o comprometimento do professor com os alunos e com a sua aprendizagem; promove oportunidades de formação, aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores; fomenta a responsabilização do professor quanto à gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos; melhora a qualidade do ensino; contribui para a melhoria da qualidade docente; proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; promove a melhoria da prática pedagógica do professor.* Estes resultados vão ao encontro das conclusões de alguns estudos que revisitámos (Carvalho, 2011; Figueiredo, 2009; Flores, 2011; Messias, 2008).

A relação entre a avaliação do desempenho docente e a qualidade do ensino ou da educação escolar não é, como vimos aquando da revisão de literatura, uma questão consensual. Vários são os autores que não encontram uma ligação direta entre as duas variáveis. Méndez (2002), por exemplo, acentua claramente que “a avaliação do trabalho docente, só por si, não confere uma melhoria da qualidade das aprendizagens” (p. 9).

Existem, no entanto, muitos autores que defendem que os dois fatores estão interligados, porque a avaliação do desempenho docente tende a fomentar o aperfeiçoamento do professor e a sua responsabilização perante a escola e também perante a sociedade. Neste sentido, Jesus (2002) advoga que uma avaliação formativa do desempenho docente pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos, porque permite o aperfeiçoamento profissional de forma contínua e acompanhada.

Outros autores como Tucker e Strong (2007) e Darlig-Hammond (2010) asseguram que os professores verdadeiramente eficazes, regulam, de forma contínua, o ensino e a aprendizagem dos seus alunos e refletem sobre os resultados para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas, pelo que estes indicadores deverão inevitavelmente ser considerados na avaliação do desempenho docente. A qualidade do ensino do professor avalia-se pelos resultados obtidos pelos seus alunos e, especificamente, pelos progressos que ele conseguiu atingir com os seus alunos desde o início do ano escolar (De Ketele, 2010). Moreira (2009b) considera que “a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar” (p. 256). A esse respeito, Simões (2002) refere que:

a defesa da avaliação dos professores é frequentemente usada em nome da qualidade do ensino prestado pelos docentes, como premissa da substancial melhoria das aprendizagens escolares dos alunos. [...]. Esta linha de pensamento dá por adquirido que as aprendizagens resultam diretamente da qualidade de ensino (realidade ainda não integralmente provada) e que a avaliação dos professores é um contributo sério para a melhoria da prática profissional docente (também não é um facto linear irrefutável). (pp. 7-8)

A qualidade do ensino surge, em parte, associada à qualidade do professor (conhecimentos, destrezas, competências e disposições do professor) mas é também fortemente influenciada pelas condições em que este se realiza e pela natureza do contexto em que se insere. Para desenvolver um ensino de qualidade devem as políticas que constroem os contextos de ensino ter em consideração não só as qualidades dos professores, mas também a forma como se podem desenvolver contextos de ensino que lhes permitam efetivar boas práticas (Darling-Hammond, 2007). Como salienta a autora, “muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (p. 5).

Se um professor de qualidade não tiver determinadas condições, nomeadamente se não possuir recursos materiais e equipamentos essenciais, uma razoável dimensão das turmas, oportunidades de trabalho colaborativo, entre outras, a qualidade do ensino pode ser menor, mesmo sendo elevada a qualidade do professor. Um professor de qualidade pode não conseguir proporcionar um ensino de qualidade num determinado contexto se houver um desfasamento entre os seus conhecimentos, destrezas e competências e as exigências desse contexto. Por exemplo, um professor pode ser capaz de ensinar alunos do ensino secundário e pode não ser capaz de ensinar alunos do

ensino básico; pode estar preparado para ensinar alunos que não tenham dificuldades e não ser capaz de ensinar alunos com dificuldades (Darling-Hammond, 2007).

As opiniões desfavoráveis dos inquiridos relativamente aos desafios em apreço vêm nesta linha de pensamento, podendo, de algum modo, estar associadas ao facto de os modelos de avaliação até agora implementados não terem evidenciado a relevância da avaliação do desempenho docente para a melhoria educativa, para a melhoria da prática pedagógica, para a melhoria da qualidade docente ou, ainda, para a melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos (CCAP, 2010a).

A maioria dos questionados pareceu, também, não acreditar que a avaliação do desempenho docente possa ajudar *a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente*.

Durante décadas, as evoluções na carreira resumiram-se a aspetos essencialmente burocráticos e meramente administrativos, em que os professores progrediam e eram promovidos na carreira, mas não era reforçado e valorizado o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, os seus próprios processos e produtos de aprendizagem ao longo da vida profissional. Configurava-se num processo de avaliação do desempenho docente essencialmente burocrático e administrativo, baseado na autoavaliação e conhecido, por muitos autores, como o modelo de avaliação que “não-avaliava” (Flores & Pacheco, 1999), o qual vigorou até 2007, altura em que se deu a reestruturação da carreira docente.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, a avaliação deixou de ser baseada apenas na autoavaliação e foi introduzido um conjunto de alterações significativas, das quais se destaca a observação de aulas, em prol de um regime de avaliação “mais exigente e com efeitos na carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”<sup>185</sup>. As finalidades da avaliação do desempenho passavam pela “melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das suas aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”<sup>186</sup>.

---

<sup>185</sup>Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>186</sup>Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Parece, de certo modo, estranho que os respondentes tenham manifestado uma opinião desfavorável relativamente àquele possível desafio da avaliação do desempenho docente que, potencialmente, lhes proporcionaria a oportunidade de serem reconhecido e valorizado o seu trabalho pelo mérito. A opinião dos questionados parece, no entanto, ir ao encontro das recomendações do CCAP (2009a, 2010a) ao alertarem que, se não for cumprida a função formativa da avaliação, poderão daí advir consequências, nomeadamente a falta de impacte da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional e no reconhecimento do mérito.

A possibilidade de a avaliação do desempenho docente facultar *indicadores de gestão em matéria de pessoal docente* foi outro dos possíveis desafios que não mereceu por parte dos participantes opinião favorável. Atendendo a que este constitui um dos objetivos da avaliação do desempenho docente estipulado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, somos levados, por um lado, a intuir que este é mais um dos objetivos que essa avaliação não tem conseguido atingir e, por outro, a refletir sobre o que tem falhado para que tal aconteça.

Quanto à possibilidade de a avaliação do desempenho docente fomentar *a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores*, mereceu uma opinião desfavorável por parte da maioria dos participantes nas respostas ao questionário. Tal evidência parece não estar em sintonia quer com o indicado no relatório do CCAP (2010a) quando refere que uma das vantagens apontada à avaliação do desempenho docente é, precisamente, a criatividade e a inovação, quer com as opiniões que foram expressas no que respeita à possibilidade de a avaliação do desempenho docente fomentar *a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores*, uma vez que a maior parte dos participantes neste estudo, manifestaram uma opinião claramente favorável, como já antes foi referido. Estas opiniões, aparentemente contraditórias, podem estar relacionadas com o facto de o primeiro item aqui considerado se encontrar a um nível macro da docência, enquanto o segundo se encontra a um nível micro, ou seja, mais relacionado com o desempenho do professor no processo de ensino e aprendizagem. De notar, por outro lado, que a posição claramente desfavorável assumida pelos inquiridos no que tem que ver com a possibilidade de a avaliação do desempenho docente fomentar *a participação dos professores na vida da escola*, está, de algum modo, em sintonia com idêntica posição expressa nas respostas atribuídas à



potencialidade da avaliação do desempenho docente para fomentar *a criatividade, a inovação e a dinâmica dos professores*, ou seja, os inquiridos tenderam a não concordar ou a manifestar escassa concordância com o facto de a avaliação do desempenho docente poder fomentar a inovação e a dinâmica dos professores na escola.

Os inquiridos também não reconheceram na avaliação do desempenho docente potencialidade para fomentar *a existência na escola de um plano de formação visando a melhoria do desempenho docente*, apesar de terem concordado que a avaliação permite *identificar necessidades de formação dos professores*. Das opiniões dos inquiridos parece poder inferir-se que para os mesmos, ainda que a avaliação do desempenho docente permita a identificação das necessidades de formação dos professores, os resultados desta identificação não são usados para a elaboração de um plano de formação que possa vir a ter reflexos efetivos na melhoria do desempenho docente. Verificámos que foram os participantes das faixas etárias extremas (“de 20 a 30” e “mais de 50” anos) que manifestaram, no geral, níveis de concordância global mais elevados com a afirmação associada a este item.

Parece-nos, ainda, importante salientar que a média das respostas na globalidade da componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente* por tempo de serviço foi mais baixa na categoria de inquiridos “de 7 a 25” anos de serviço. Estes resultados permitem-nos concluir que esta categoria foi a que parece ter atribuído menor relevância à componente na sua globalidade. Tal evidência poderá estar relacionada com o facto de estes inquiridos, como já antes mencionámos, se encontrarem em fase média da carreira, que corresponde a uma fase de diversificação/“ativismo”/questionamento onde uns docentes procuram desenvolver experiências pessoais, novos recursos pedagógico-didáticos, novas metodologias de ensino e de avaliação, consolidando a sua prestação pedagógica, enquanto outros se manifestam contra o sistema educativo e defendem alterações institucionais (Huberman, 2000). Esta fase poderá estar, de algum modo, associada a fatores potencialmente geradores de desmotivação e desencanto por parte dos docentes que nela se encontram, podendo daí resultar o seu posicionamento menos favorável face à globalidade da componente.

**Objetivo 2** – *Averiguar quem devem ser os avaliadores a envolver na avaliação do desempenho docente e qual o perfil que devem revelar*

O avaliador ocupa, no atual contexto educativo, em particular no âmbito do processo da avaliação do desempenho docente, um lugar de especial destaque, na medida em que sobre ele recaem funções de avaliação do desempenho. A sua ação deverá proporcionar aos professores supervisionados “o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 54). A avaliação do desempenho “é uma tarefa complexa. Desde logo, requer um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem” (Ruivo, 2009, p. 7). De modo a garantir a viabilidade e validade do processo avaliativo, deve-se selecionar os avaliadores de acordo com determinadas características pessoais e profissionais. Um dos pontos do modelo avaliativo posto em prática entre 2007 e 2011, gerador de maior polémica, prendeu-se, precisamente, com os avaliadores, quer pela sua falta de preparação, quer pela ausência de credibilidade, de reconhecimento e de aceitação de alguns avaliadores (Fernandes, 2008e; Flores, 2018; Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012). A problemática que os envolveu tem sido amplamente referenciada em estudos antecedentes (Afonso, 2016; Alves, 2013; Borges, 2009; Braz, 2013; Cardoso, 2012; Carneiro, 2011; Coelho, 2011; Costa, 2012; Figueiredo, 2009; Freitas, 2012; Gomes, 2010; Lourenço, 2008; Martins, 2013; Oliveira, 2012; Santos, 2012; Silva, 2012).

Os resultados do nosso estudo apontaram claramente para a preferência por *avaliadores da mesma área científica do professor avaliado*. O trabalho de Afonso (2016) também assinalou que os respondentes se mostraram favoráveis à existência de avaliadores que pertencessem ao mesmo grupo de recrutamento, logo da mesma área científica do professor avaliado.

Para além disso, os inquiridos mostraram-se favoráveis à existência de *avaliadores com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade dos juízos avaliativos*. A necessidade de os avaliadores serem detentores desta competência foi, também, uma preocupação identificada por Carvalho e Diogo (2001) ao acentuarem que “o avaliador ganha um poder enorme, sejam quais forem os critérios, pois estes podem ser interpretados de maneiras díspares e sempre aceitáveis (...) é necessário deontologia

que assegure isenção, imparcialidade, clareza no método e transparência na apresentação dos resultados” (p. 46).

Os dados recolhidos revelaram, ainda, que os respondentes consideraram que a avaliação do desempenho docente *deve ser realizada por avaliadores com reconhecida competência profissional para o efeito*. Alguns estudos, como por exemplo, os realizados por Costa (2012) e Freitas (2012) evidenciaram que um dos fatores que fez perigar o processo de avaliação do desempenho docente foi a falta de reconhecimento de competências do avaliador. Este facto parece vir ao encontro do salientado por Flores (2009), ao referir que um dos aspetos críticos da avaliação do desempenho docente foi, justamente, a falta de reconhecimento dos avaliadores, associada à sua falta de formação adequada.

A reconhecida *competência para proporcionar feedback que origine novas e eficazes formas de ensinar e para proporcionar apoio ao professor avaliado na reflexão sobre a prática* foram, também, dois dos aspetos requeridos pelos docentes questionados para o desempenho da função de avaliador.

Sendo o *feedback* um importante instrumento da ação supervisiva poderá constituir-se como crucial no processo de análise e reconstrução das práticas, dado proporcionar aos professores supervisionados a oportunidade para a reflexão sobre as suas práticas, em colaboração com o supervisor, possibilitando possíveis mudanças na sua atuação profissional (Alarcão, 2000; Alarcão *et al.*, 2009; Vieira *et al.*, 2006).

Com efeito, a apreciação e *feedback* do trabalho do docente e a informação recebida com os resultados de uma avaliação do seu trabalho podem constituir-se, em nossa opinião, como condições fomentadoras de desenvolvimento profissional. Esta perspetiva parece vir ao encontro do salientado por Simões (2002) ao referir que

o desenvolvimento dos professores pode ser visto como contendo dois aspetos. O primeiro é o *input* de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, *feedback* e refletir criticamente. Assim, apoio, *feedback* e reflexão são fatores que ajudam o desenvolvimento. (p. 8)

Neste sentido, o avaliador deve desenvolver uma ação predominantemente baseada na reflexão, que ocorra num ambiente formativo, inovador, participativo, encorajador e potenciador de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores supervisionados e, conseqüentemente, dos seus alunos e das instituições (Alarcão, 1982; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão *et al.*, 2009; Alarcão & Roldão, 2009; Alarcão & Tavares, 2013), contribuindo para que a avaliação do desempenho docente constitua “uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Partilhamos, também, com Alarcão *et al.* (2009) a designação de *feedback co-construtivo*, referindo-se este ao caráter “dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens” (Askew, citado por Alarcão *et al.*, 2009, p. 5).

Transferindo estes conceitos para o âmbito da avaliação do desempenho docente, na sua vertente formativa, aduzimos o potencial do *feedback co-construtivo* enquanto potenciador de desenvolvimento profissional docente, verificando-se a emergência de experiências profissionais significativas, entre avaliadores e avaliados, sobre os diversos aspetos do trabalho docente. Salienta-se, contudo, a necessidade de conhecimentos especializados e atitudes assertivas, por parte dos avaliadores, de modo a garantir a qualidade e a eficiência do processo e promover “oportunidades de diálogo profissional” (Ovando, 2009, p. 267).

Um outro aspeto reivindicado pelos docentes inquiridos foi a formação do avaliador em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica, para que estes possam realizar um acompanhamento e uma supervisão pedagógica mais eficazes. Esta reivindicação dos questionados parece vir ao encontro do estipulado na legislação vigente ao apontar a responsabilidade da avaliação do desempenho docente a avaliadores

da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Também Goldhammer, Anderson e Krajewsky (1980) defendem que o avaliador deve saber mais do que o avaliado, relativamente ao ensino e à aprendizagem, o que implica que o avaliador possua formação especializada. Para estes autores, a supervisão deve pressupor uma relação de trabalho entre avaliadores e avaliados, requer confiança mútua, compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional. Os avaliadores com formação são avaliados mais positivamente do que aqueles que não possuem formação, nomeadamente em *supervisão clínica* (Glickman, 1990; Glickman & Bay, 1990). A necessidade de o avaliador ser detentor de formação científica e pedagógica na área foi também referida nos estudos de Afonso (2016), Alves (2013), Braz (2013), Cardoso (2012), Coelho (2011), Figueiredo (2009) e Martins (2013).

A supervisão e o acompanhamento, realizados por avaliadores qualificados e preparados para a função avaliativa, afigura-se, com efeito, como um importante contributo para desenvolver nos professores avaliados competências específicas de ensino. No entanto, esta responsabilidade requer avaliadores dotados de técnicas e conhecimentos específicos na área da observação e avaliação de professores (Tarrinha, 2010). Na verdade, cabe ao avaliador o desempenho de importantes tarefas para as quais deve ter preparação específica. É o caso, por exemplo, da realização de reuniões, quer prévias, quer posteriores à observação de aulas.

As primeiras podem cumprir dois objetivos: por um lado, ajudar o docente avaliado na resolução dos problemas que se lhe colocam na sala de aula, em vez de os discutir depois de eles terem ocorrido, e focalizar a observação da prática docente; por outro, para privilegiar o *modelo da supervisão clínica*, o qual incorpora a discussão da planificação diária de atividades. Os docentes avaliados manifestam a sua preferência por este modelo de supervisão, pois o mesmo parece favorecer, entre outros aspetos, um bom clima afetivo-relacional entre os vários intervenientes no processo de supervisão (Glickman, 1990; Glickman & Bay, 1990).

As segundas, para ajudar o docente avaliado a refletir *na-ação*, *sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação*, com vista à construção do seu conhecimento, à aquisição de saberes axiológicos (Patrício, 1993) e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2013).

Também Rodrigues (2009) salienta que dada a importância de que se reveste o papel dos supervisores na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores supervisionados, ressalta a necessidade de possuírem uma formação especializada adequada ao seu desempenho profissional, de modo a garantirem de forma objetiva e proficiente a sua função primordial que é, afinal, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de profissionais da educação que saibam desempenhar a sua função assumindo a sua responsabilidade pessoal, profissional e social. Vieira (1993) assegura a importância de o supervisor ser detentor de uma formação especializada, a qual ao ser acrescentada às suas características pessoais e profissionais vai reforçar o seu papel. De acordo com o CCAP (2009c) a formação em avaliação do desempenho docente deve prever momentos de concetualização teórica, mas é necessário que essa formação seja

mais especializada e direcionada, de modo a assegurar o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos necessários para construir dispositivos de avaliação, observar aulas, analisar evidências de desempenho docente, supervisionar pares, dar feedback construtivo, ter um posicionamento crítico face a modelos e procedimentos de avaliação inadequados, identificar e antecipar potenciais áreas problemáticas, dando assim coerência e consistência às práticas de avaliação. (p. 3)

É fundamental que “os diretores das escolas, os diretores dos centros de formação, bem como a administração tenham em conta a necessidade de formar os avaliadores, sendo este um dos aspetos fundamentais da sua credibilização” (Morais, 2009, p. 15), pois como releva Fernandes (2008b) os avaliadores devem ser “pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” (p. 24), de modo a que as suas competências possam ser aceites e reconhecidas por estes.

A falta de legitimidade do poder dos avaliadores tem sido um dos pontos geradores de maior polémica. Citando o relatório anual do CCAP (2011a): “A falta de formação dos docentes avaliadores é mais uma vez evocada pelos respondentes. Os constrangimentos daí resultantes prendem-se com a legitimidade e credibilidade do trabalho desenvolvido pelos docentes avaliadores” (p. 25).

Conclui-se, assim, que é essencial que os avaliadores possuam uma formação especializada de carácter científico, técnico e pedagógico que lhes garanta e certifique as suas competências, com vista a serem avaliadores habilitados, credíveis e reconhecidos (CCAP, 2009b; Fernandes, 2008b; OCDE, 2013b; Rodrigues & Peralta, 2008).

Os resultados do nosso estudo permitiram, ainda, inferir que os sujeitos de investigação consideraram que, para além de formação específica, os avaliadores devem também ser detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica, o que vem ao encontro da opinião de Santiago *et al.* (2012) ao advogarem que a formação associada à experiência são dois importantes critérios a ter em conta na seleção de um avaliador. Estes autores distinguem, todavia, experiência de tempo de serviço, salientando que o tempo de serviço não é condição determinante para garantir a eficiência da função avaliativa.

A partir da análise destes resultados sobressaem duas características fundamentais a ter em conta no estabelecimento de um perfil de avaliador e às quais se deveria dar atenção na sua seleção; são elas a competência nos assuntos científicos e pedagógico-didáticos e a capacidade de manter boas relações humanas.

Verificámos, também, que os docentes questionados deram parecer favorável a que a avaliação do desempenho docente seja realizada tanto por avaliadores internos como por avaliadores externos, mas não exclusivamente por uns ou por outros, já que demonstraram opinião desfavorável relativamente ao facto de essa avaliação ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos ou de avaliadores internos à escola.

Os estudos de Afonso (2016) e de Martins (2013) obtiveram resultados semelhantes aos nossos, dado que os participantes concordaram que a avaliação do desempenho docente devia envolver avaliadores internos e externos à escola. No entanto, os estudos de Cardoso (2012), Carneiro (2011), Freitas (2012), Gomes (2010) e Silva (2012) evidenciaram a preferência por avaliadores externos à escola e o trabalho de Rodrigues (2012) por avaliadores internos. Estes resultados são reveladores da falta de consenso sobre quem deve ser avaliador.

Em nosso entender, a interação entre os dois tipos de avaliadores (internos e externos) poderá ser positiva para o processo avaliativo, já que poderá contribuir para promover a qualidade da avaliação, como referem Stronge e Tucker (2003), assim como a sua credibilidade, fiabilidade e validade. Com efeito, se o avaliador interno conhece o contexto institucional com todas as suas implicações e dificuldades que o professor sente e vive, o que se reafirma como fundamental para uma avaliação mais rigorosa, o avaliador externo imprime ao processo avaliativo uma sensação de idoneidade, imparcialidade e transparência benéfica para a sustentabilidade relacional na instituição

(Figari, 2008; Rodrigues & Peralta, 2008; Roldão, 2013; Martins, 2013). A existência tanto de avaliadores internos como externos é também defendida por Hadji (1995) ao considerar que é desejável uma diversidade e pluralidade, ou seja, a responsabilidade pela avaliação deve ser endossada a avaliadores externos, como inspetores e peritos independentes e a avaliadores internos, como pares e os próprios professores avaliados. A avaliação interna realizada pelo professor avaliado deverá permitir-lhe a regulação da sua atividade.

Não é, contudo, fácil discernir uma corrente de opinião maioritária na comunidade científica, entre os docentes, na classe política e mesmo na opinião pública sobre quem deverão ser os avaliadores a participar e intervir diretamente na avaliação dos docentes. Contudo, alguns estudos científicos e mesmo algumas experiências educativas concretas apontam para quatro grandes perspetivas:

- A que defende o docente como indivíduo responsável e consciente que interiorizou um conjunto de valores éticos que lhe possibilitam uma autoavaliação reflexiva consequente (Méndez, 2002);
- Aquela que, embora baseando o processo avaliativo na autoreflexão, defende a participação ativa de outros docentes do mesmo estabelecimento de ensino do docente avaliado ou entidades especializadas com ligações à comunidade educativa sempre com propósitos formativos (Day, 1999b; Flores & Pacheco, 1999; Hadji, 1994);
- Em complemento com a anterior corrente de pensamento, há outra perspetiva que atribui um acrescido poder de supervisão ao órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino, conforme vários modelos de avaliação do desempenho docente, nomeadamente os praticados em Inglaterra, Finlândia, Estados Unidos da América e também em Portugal;
- Ou ainda, uma outra corrente de pensamento, que vai adquirindo um crescente número de adeptos, a qual julga ser fundamental que os docentes sejam submetidos a uma avaliação externa, realizada por elementos estranhos à escola e como tal não comprometidos com os avaliados, consistindo esta avaliação numa forma de regular o sistema, racionalizar os seus meios e otimizar os resultados finais (Azevedo, 2000; Crato, 2006; Nunes, 2000; Scriven, 1967).



Em Portugal, as inúmeras contestações que envolveram os avaliadores, as suas competências e os métodos de seleção dos mesmos levaram a que no novo regime de avaliação do desempenho docente, para além de uma avaliação de natureza interna, fosse incluída uma avaliação com uma natureza externa e estabelecido um conjunto de requisitos cumulativos para o exercício das funções de avaliador externo, de modo a minimizar “conflitos entre avaliadores e avaliados” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

As perspetivas dos participantes no nosso estudo, ao concordarem com a existência de avaliadores internos e externos, parecem ir ao encontro do estipulado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, segundo o qual “a preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa” (Preâmbulo). A avaliação interna é realizada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do professor e é efetuada em todos os escalões. Quanto à avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos, no caso dos professores em período probatório, dos professores posicionados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente, dos candidatos à menção de *Excelente* e dos professores integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*.

O Ministério da Educação pretendeu criar um sistema de avaliação do desempenho docente que “promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

Esse propósito encontra-se bem espelhado no disposto no Ponto 1 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, ao indicar como objetivo da avaliação do desempenho docente “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”.

Verifica-se que no âmbito do atual regime de avaliação do desempenho docente o enfoque é colocado no processo de ensino e de aprendizagem, não sendo por isso de estranhar que tenha sido estabelecida, no artigo 4.º do mesmo normativo, “a dimensão

científica e pedagógica do desempenho docente como um importante objeto avaliativo nos professores” (Ferreira & Oliveira, 2015, p. 818).

Os resultados mostraram que a maioria dos respondentes concordou que a avaliação do desempenho docente deve *contemplar a dimensão “Científica e Pedagógica”, proporcionar a observação de aulas e focar-se no desempenho do professor na sala de aula*. No que se refere à observação de aulas foram os respondentes avaliadores que procederam à observação de aulas aqueles que tenderam a atribuir maior relevância a este aspeto avaliativo. Mais adiante, complementaremos a análise relativa à observação de aulas, quando procedermos à análise de “O caso específico da observação de aulas”.

Relativamente à dimensão científica e pedagógica foi também confirmada a sua relevância nos aspetos a avaliar, nos estudos realizados por Afonso (2016) e Martins (2013).

Com os dados recolhidos concluímos que, na perspetiva dos questionados, a avaliação do desempenho docente *deve ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores*, o que vem ao encontro do referido por Curado (2002), ao salientar que seria conveniente que se viessem a instituir padrões de desempenho docente, de forma a que as escolas pudessem edificar e aferir as suas decisões. Semelhante opinião foi manifestada por Tardif e Faucher (2010) ao advogarem a necessidade de, na avaliação do desempenho docente, se proceder à elaboração de um referencial de competências ou mesmo à seleção ou adaptação de um referencial já existente. Esses padrões, entendidos como o conjunto de conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes do professor (Nunes, 2013), são essenciais para promover a aprendizagem dos alunos. É a partir desses conhecimentos e competências que são definidos os objetivos e critérios da avaliação do desempenho docente (Flores & Pacheco, 1999). Os padrões de desempenho docente devem, por conseguinte, ser claros e específicos, de modo a que os avaliadores percebam quais os objetivos a atingir e possam proporcionar apoio aos avaliados nos aspetos em que sejam identificadas necessidades de melhoria (Danielson, 2010; Darling-Hammond, 2012).

Também em documentos oficiais é salientada a importância da existência de Parâmetros ou Padrões Nacionais de Avaliação, tendentes à aferição de critérios tornados imperiosos, de modo a haver uniformidade a nível nacional. Com efeito, no relatório anual do CCAP (2011a) é referido que os Padrões de Desempenho Docente

estabelecidos a nível nacional pelo Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, “constituem um documento orientador na construção dos instrumentos de registo e na criação de processos de supervisão” (p. 23). Não obstante a importância que lhes é atribuída, esses padrões deixaram de estar em vigor a partir de 2012. O modelo de avaliação agora vigente baseia-se em referenciais determinados pela escola, o que aumenta a possibilidade de falta de imparcialidade e de justiça na aplicação do modelo (Santiago *et al.*, 2012).

É, todavia, de salientar que a maioria dos inquiridos considerou que a avaliação do desempenho docente *deve considerar Parâmetros Nacionais de Avaliação elaborados com a participação dos professores*. Verificou-se que foram os inquiridos com mais tempo de serviço aqueles que mais relevância atribuíram à participação dos professores na elaboração desses referenciais avaliativos.

Ao defenderem a importância da participação e responsabilização dos avaliados no processo, os respondentes aproximam-se das posições defendidas por vários autores, nomeadamente Alves e Machado (2010b), Clímaco (2005), Flores (2009), Inzunza (2008), Roullier (2008) e Torrecilla (2006).

A avaliação do desempenho docente tem de ser entendida como uma oportunidade de reflexão, de construção e reconstrução de teorias e práticas, conferindo ao professor uma entidade própria, onde todos os agentes educativos devem ter poder de decisão (Alarcão & Roldão, 2009; Moreira, 2005; Vieira *et al.*, 2006). Para que a avaliação do desempenho docente seja bem sucedida é, na verdade, necessário o envolvimento e a motivação dos professores (OCDE, 2009b), caso contrário, o resultado obtido será apenas um ritual administrativamente imposto, não servindo ou cumprindo mal as funções da avaliação, tornando-se desnecessária.

Foi possível, ainda, concluir que as categorias de participantes com habilitações académicas mais elevadas (sobretudo com mestrado e doutoramento) foram aquelas que tenderam a assumir posicionamentos mais favoráveis face ao conjunto global da componente *Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente*, ou seja, face ao conjunto de potenciais características dos avaliadores nela incluídas.

Verificou-se, por outro lado, que a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores propendeu a assumir posicionamentos mais

favoráveis do que a categoria dos que foram apenas avaliados no que se refere à globalidade da componente.

Os resultados permitiram, também, inferir que a categoria de avaliadores que observaram aulas tendeu a expressar níveis de concordância mais elevados relativamente a esta componente na sua globalidade do que a categoria de avaliadores que não observaram aulas.

**Objetivo 3** – *Indagar quais os critérios e instrumentos que devem ser privilegiados na avaliação do desempenho docente*

Os instrumentos usados na avaliação do desempenho docente devem ser adequados aos objetivos da avaliação (Paquay, 2004). Tendo em vista a participação dos professores na avaliação do seu desempenho, por meio da autoavaliação das suas práticas pedagógicas, está previsto, no Ponto 4 do artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que, anualmente, cada professor tem de elaborar o seu relatório de autoavaliação, com o limite de três páginas. Esse relatório de autoavaliação

(...) tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. (Ponto 1 do artigo 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro)

O Ponto 2 do mesmo artigo afirma que, nesse relatório, o professor deve explicitar a sua reflexão em relação aos seguintes elementos: a prática letiva; as atividades promovidas na escola; a análise dos resultados obtidos pelos alunos; o contributo do docente para os objetivos e metas do projeto educativo da instituição em que trabalha; a formação contínua realizada; e o seu contributo para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

O relatório de autoavaliação pode constituir para o professor uma oportunidade de reflexão crítica e distanciada (Simão, 2005), bem como de tomada de consciência dos pontos fortes e das fragilidades do seu desempenho profissional. Esse relatório pode, assim, ser fonte de motivação e de compromisso com a superação das fragilidades no desempenho profissional. Por esse motivo, pode servir de incentivo à procura de melhores formas de atuação, com vista a um ensino de qualidade, à melhoria dos resultados escolares dos alunos e, ainda, ao contributo para a melhoria da escola

enquanto organização (Aguiar & Alves, 2010; Alves & Machado, 2010b; Cassettari, 2014; Machado & Formosinho, 2009).

Os resultados revelaram-nos que a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida, foi o instrumento que mereceu a maior percentagem de pareceres favoráveis por parte dos respondentes. A relevância atribuída a este documento como o principal instrumento para a avaliação do desempenho docente foi confirmada por outros estudos, como por exemplo, o estudo de Afonso (2016) e o de Martins (2013). Com efeito, a realização deste documento escrito, que pretende apresentar uma reflexão do docente sobre o seu desempenho profissional, permite ao docente refletir e autoanalisar toda a sua atividade profissional, explicitando e procurando compreender as decisões que tomou. Não é, contudo, uma tarefa fácil, pois é necessário alienar-se da imagem que tem de si mesmo, focando-se apenas no seu desempenho. Deve também ser honesto em relação à sua atividade profissional, pois só desta forma conseguirá operar mudanças nas suas práticas pedagógicas e desenvolver-se profissionalmente (Alves & Machado, 2010b).

A autoavaliação do professor parece continuar a ser considerada suficiente como base principal da avaliação do desempenho docente, para 53% dos participantes no nosso estudo. Esta opinião parece ir ao encontro do ponto de vista de Méndez (2002), ao salientar a importância da autoavaliação mesmo para efeitos de classificação declarando que a “autoavaliação também é autoclassificação” (p.20). A autoavaliação é um elemento fundamental, pois faz com que o professor se sinta envolvido no seu processo de avaliação e na análise dos resultados. Ao permitir a reflexão crítica do seu próprio desempenho constitui, sem dúvida, a melhor estratégia para o desenvolvimento profissional (Murillo, 2007; Román & Murillo, 2008).

O artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro estabelece três dimensões sobre as quais a avaliação do desempenho docente deverá incidir: científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional. A dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional é a “que efetivamente contribui para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos e da própria escola” (Ferreira & Oliveira, 2015, p. 814). Esta dimensão é concretizada através de um processo de diagnóstico contínuo do desempenho docente, em que o professor, por meio da reflexão,

identifica as boas práticas de ensino e as que precisam de ser melhoradas, o que poderá levar a uma mudança efetiva das suas práticas pedagógicas e ao seu desenvolvimento profissional, o que pode contribuir significativamente para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem (Aguiar & Alves, 2010; Alves & Machado, 2010b; Cassettari, 2014; Fernandes, 2008d; Ferreira & Oliveira, 2015; Machado & Formosinho, 2009). É, deste modo, que a avaliação do desempenho docente concretiza a sua dimensão de desenvolvimento profissional (Aguiar & Alves, 2010), à qual está associada a formação contínua.

A formação contínua dos professores “é uma constante preocupação de todos os agentes educativos conscientes” (Nunes, 1996, p. 8), constituindo uma obrigação legalmente imposta. Embora a formação contínua estivesse prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 35.º), só a partir da entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1 de janeiro de 1986 essa formação passou a ocupar um lugar de destaque e a constituir um dever profissional dos professores, cujo não cumprimento acarretaria graves consequências no seu percurso profissional<sup>187</sup>. Este facto levou a que, muitas vezes, o mais importante para os professores fosse os créditos que as ações conferiam e não as ações de formação em si, o que era justificado pela obrigatoriedade da elaboração de um relatório crítico para a avaliação do seu desempenho, que aclamava esta lógica, em que o mais importante não era o desempenho, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos (apresentação dos certificados de ações frequentadas).

Atualmente o Ministério da Educação faculta, através dos centros de formação, um conjunto de ações de formação creditadas. Verifica-se, contudo, que os centros de formação continuam a ser, na sua grande maioria, simples agências de créditos para a progressão na carreira docente.

Um estudo efetuado por Estrela, Eliseu e Amaral (2007), intitulado “Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação.”, apresenta uma síntese da situação da formação contínua nas últimas décadas em Portugal, evidenciando um desencontro entre os princípios enunciados no quadro legislativo e as realizações efetivas da formação contínua de professores. Segundo o quadro legislativo português,

---

<sup>187</sup> A entrada de Portugal na CEE possibilitou o acesso a importantes fundos comunitários destinados à formação contínua.

desde a década de 90, a formação contínua tem vindo a pouco e pouco a afirmar-se como “um dispositivo transformador de contextos escolares, motivador da cooperação entre docentes e promotor de uma visão holística das suas funções” (p. 311).

Contudo, estudos realizados entre 1991 e 2004, cujos temas incidiam na formação contínua, levaram os investigadores a concluir que, embora a formação contínua pareça ter vindo a colmatar lacunas científicas e didáticas, tem sido negligenciada uma conceção mais “construtivista” da formação, revelando esses estudos que essa formação não tem vindo a cumprir o pressuposto de se centrar nas práticas dos professores enquanto membros de comunidades educativas. Acresce referir que a investigação realizada denuncia uma fraca articulação entre a oferta formativa e as necessidades de formação dos professores, sendo também pouco esclarecedora acerca das repercussões nas práticas dos professores (Braz, 2013).

Não obstante a formação contínua ser uma obrigação legalmente imposta aos professores, para a obtenção de créditos, estes sentem a necessidade dessa formação, encarando-a numa perspetiva de formação ao longo da vida. A formação contínua é concebida como uma estratégia de atualização e de desenvolvimento profissional, assente na reflexão das práticas, constituindo-se como um apelo à mudança de atitudes, à inovação e à cooperação da comunidade educativa (Estrela *et al.*, 2007), com vista à melhoria da qualidade do ensino, dos resultados escolares dos alunos e da escola enquanto instituição.

Os resultados obtidos permitiram-nos inferir que os inquiridos concordaram que a avaliação do desempenho docente *deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”* e que *deve valorizar a participação do professor em todas as ações de formação*. Estes resultados evidenciaram, por um lado, que os inquiridos são favoráveis a que a avaliação do desempenho docente pode promover a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Por outro lado, pareceram considerar essencial que haja uma certa liberdade de escolha das ações de formação a frequentar, devendo todas elas ser valorizadas na avaliação do desempenho docente e não apenas as modalidades de formação contínua especializada e creditada.

A avaliação do desempenho docente pode permitir diagnosticar os pontos fortes das práticas pedagógicas e o que nelas é preciso melhorar. No entanto, para que possam ocorrer mudanças nessas práticas é essencial que exista trabalho colaborativo, de modo

a proporcionar ao professor a ajuda necessária para encontrar as respostas que precisa para poder concretizar tais mudanças (Ferreira & Oliveira, 2015; Perrenoud, 2000). Mas, para que exista trabalho colaborativo é necessário que o professor abandone a cultura do trabalho individual que caracteriza o trabalho docente e que passe a estar aberto à troca de experiências, à partilha de ideias e à procura conjunta de respostas, o que nem sempre é fácil face à sobrecarga de trabalho a que o professor é sujeito, à sua falta de tempo, bem como à falta de espaços físicos na escola (Ferreira & Oliveira, 2015; Formosinho & Machado, 2010b; Morgado, 2004).

Os dados recolhidos mostraram que os docentes inquiridos manifestaram, na sua grande maioria, concordância relativamente ao trabalho colaborativo do professor como fator a relevar na avaliação do desempenho docente, o que revela que estes docentes têm consciência da importância do trabalho colaborativo como uma importante ferramenta para a melhoria das suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional (Morgado, 2004), embora trabalhar colaborativamente ainda não seja uma cultura profissional e uma forma de trabalho assumida pelos professores. De um modo geral, a investigação sobre trabalho docente tem identificado o individualismo como uma característica predominante, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e das escolas (Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Roldão, 2007). A este propósito Tardif e Lessard (2005) salientam que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isto significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (p. 187).

Apesar disso, não podemos deixar de sublinhar o facto de 62% dos inquiridos considerarem que a avaliação do desempenho docente não *promove o trabalho colaborativo entre os professores*, potenciando antes o individualismo, como já antes foi referido aquando da discussão dos resultados relativos aos *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*.

Como refere Ferreira (2006) a avaliação do professor também pode passar pelo número de cargos e funções que este desempenha na escola, o que poderia levar a que esses cargos e funções passassem a ser vistos com outra ambição, já que, muitas vezes, dada a sua complexidade, os professores mais experientes os desprezam ostensivamente.

Os resultados obtidos revelaram que a maioria dos inquiridos (70,2%) tenderam a concordar que a avaliação do desempenho docente deve relevar o número de cargos,



funções e tarefas que podem ser desempenhadas pelos docentes na escola, o que parece não corroborar o referido por Ferreira (2006), dado que a maioria dos inquiridos eram docentes com uma certa estabilidade, experiência e pertencentes aos quadros do Ministério da Educação e, ainda assim, concordaram com esta proposta avaliativa.

Os resultados revelaram-nos também a concordância da maioria dos respondentes com o *caráter unicamente formativo* da avaliação do desempenho docente, inserindo-se esta afirmação na corrente de pensamento protagonizada por autores como Day (1999b), Hadji (1994) e Méndez (2002), que defendem perspetivas menos judicativas e classificativas para a avaliação. Alguns autores, como, por exemplo, Jesus (2002), advogam mesmo que a avaliação formativa do desempenho docente pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos, visto permitir o aperfeiçoamento profissional de forma contínua e acompanhada. Os resultados obtidos nos estudos de Afonso (2016), Curado (2000) e Tarrinha (2010) também evidenciaram que a vertente formativa da avaliação do desempenho docente é a que se deverá constituir como principal propósito dessa avaliação.

Através da revisão de literatura efetuada foi possível verificar a existência de duas concepções predominantes de avaliação: a avaliação como medida e a avaliação como diálogo, ambas baseadas em interpretações distintas da realidade e tendentes por isso a condicionar a escolha dos modelos de avaliação. Não admira, desse modo, que estes tenham vindo a evoluir tendo também por referência as duas perspetivas diferenciadas que podem ou não coexistir (McConney, 1995):

- uma primeira perspetiva que visa uma decisão final, a prestação de contas ou a responsabilização (*accountability*), com uma finalidade essencialmente sumativa, 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;
- uma segunda perspetiva, esta de tipo descritivo, com uma finalidade essencialmente formativa, operacionalizada por meio da recolha de informação, da apreciação do processo, da negociação e corresponsabilização, no intuito de detetar falhas, omissões ou inadequações e subsequente tentativa de encontrar alternativas nas práticas, comportamentos e estratégias.

Avaliando-se, sobretudo, com a intenção deliberada de promover a melhoria do desempenho do professor.

Neste sentido, Ramos (2007) acrescenta que “a prestação de contas tem que ver com o dever social de o professor informar a comunidade local e nacional dos resultados do seu trabalho” (p. 121), enquanto a segunda perspetiva “reflete a necessidade de o professor promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional para melhorar permanentemente, e ao longo da vida, os seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores e a qualidade do seu trabalho” (p. 121).

O modelo de avaliação do desempenho docente atualmente em vigor em Portugal, para além da vertente formativa, contempla, também a vertente sumativa (Peterson, 2000). Embora, a coexistência das duas vertentes num mesmo modelo de avaliação seja aceite por alguns autores (Fernandes, 2008d; Strong, 2010), tal coexistência é considerada um obstáculo à eficácia dessa avaliação, se essa eficácia for medida pela consecução dos objetivos estabelecidos (Alves & Machado, 2010b; Duke & Stiggins, 1997; Elias, 2008; Hadji, 1994; Paquay, 2004).

Parece ter ficado claro que os inquiridos privilegiaram a vertente formativa da avaliação do desempenho docente, revelando a sua preferência por um sistema avaliativo que promova a melhoria do seu desempenho e o seu desenvolvimento profissional em detrimento de um sistema com enfoque na prestação de contas e na responsabilização (*accountability*). Apesar disso, concordaram que, numa vertente sumativa, a avaliação do desempenho docente deve estar associada à gestão da carreira profissional, ou seja, deve ter em vista *a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira*.

Os docentes inquiridos pareceram concordar, maioritariamente, com o facto de a *dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”* se poder constituir como objeto válido a considerar na avaliação do seu desempenho. A legislação vigente<sup>188</sup> também não despreza esta dimensão, uma vez que o trabalho organizacional e colaborativo, a inserção e articulação com a comunidade, concretizados no âmbito desta dimensão, podem ocupar um papel preponderante na melhoria da qualidade do ensino, da qualidade das aprendizagens e da formação dos alunos.

---

<sup>188</sup>Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro.

Esta dimensão considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O professor, como profissional, integra a organização da escola e é por isso co-responsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral (CCAP, 2010b; Despacho n.º 160 34/2010, de 22 de Outubro), o “que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008d, p. 29).

Entendemos, por isso, existirem razões que justifiquem a concordância dos inquiridos relativamente à inclusão da *dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”* num modelo de avaliação.

No que diz respeito ao currículo académico do professor, a maioria dos inquiridos considerou importante que o mesmo seja relevado na avaliação do desempenho docente.

Os resultados obtidos revelaram também que a categoria de inquiridos “de 26 a 35” anos de serviço foi a que mais pareceu concordar, no global, com a possibilidade de a avaliação do desempenho docente vir a *relevar o currículo académico do professor*, o que é compreensível, pois, por certo, estes inquiridos já terão um currículo académico mais vasto, pelo que faz sentido que o queiram ver valorizado. Contudo, vale a pena salientar que, curiosamente, foram os inquiridos com mais tempo de serviço, categoria “mais de 35 anos”, que assumiu, no global, posições menos favoráveis face à afirmação em causa.

Para além disso, foram as categorias de inquiridos com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) aquelas que propenderam a assumir, globalmente, posições mais favoráveis a que a avaliação do desempenho docente possa *relevar o currículo académico do professor*. De salientar, por outro lado, que os inquiridos com habilitações académicas inferiores à licenciatura (categoria “outra”) foram aqueles que mais propenderam, globalmente, a assumir posições de escassa concordância (ou mesmo discordância total) face à possibilidade de o currículo académico do professor ser relevado na avaliação do seu desempenho.

Verificou-se que, apesar de os inquiridos terem concordado com a dimensão relativa à formação contínua e desenvolvimento profissional, como um importante objeto

avaliativo, como nos parecem indiciar as suas respostas aos itens *a avaliação do desempenho docente deve contemplar a dimensão “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional” e deve valorizar a participação do professor em todas as acções de formação*, os mesmos pareceram considerar que na avaliação do desempenho docente a posse de especializações e pós-graduações com ou sem atribuição de grau não deve ser valorizada, talvez devido à maioria de os inquiridos possuir somente como habilitação académica a licenciatura. Apesar de existirem atualmente muitas universidades que oferecem um variado leque de especializações, pós-graduações sem atribuição de grau e outras com atribuição de grau como mestrados e doutoramentos que proporcionam aos professores o alargamento dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos, os mesmos tenderam, ainda assim, a desvalorizar estas habilitações como fatores a ter em conta na avaliação do seu desempenho.

Também a grande maioria dos inquiridos tendeu a não concordar ou a manifestar escassa concordância com o facto de na avaliação do desempenho docente ser valorizada apenas a participação em ações de formação creditadas.

Com os dados recolhidos, concluímos, ainda, que a categoria de inquiridos com doutoramento foi aquela que propendeu a assumir posições globalmente mais favoráveis do que as outras categorias face à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder *valorizar a posse de mestrado* ou a *posse de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação*; as categorias de inquiridos com mestrado ou doutoramento expressaram, no geral, níveis de concordância global mais elevados face à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder *valorizar a posse de mestrado* ou *de doutoramento no âmbito das Ciências da Especialidade*, ou *as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Educação* ou *das Ciências da Especialidade*.

Para além disso, a categoria de inquiridos do sexo masculino tendeu a assumir posicionamentos globalmente mais favoráveis do que as suas colegas do sexo feminino em relação à possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder *valorizar as especializações e pós-graduações sem atribuição de grau no âmbito das Ciências da Especialidade*.

Por outro lado, parece podermos também inferir que foram as categorias de respondentes com habilitações académicas mais altas (doutoramento e mestrado), bem como a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores, as que pareceram apresentar níveis de concordância mais elevados face aos critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente incluídos na componente em causa.

**Objetivo 4** – *Perceber se outros intervenientes, para além dos avaliadores, deverão fazer parte do processo avaliativo*

Como salientam Carvalho e Diogo (2001) com vista a coadjuvar a escola no cumprimento das suas funções, deve-se procurar na comunidade educativa os parceiros educativos que com ela pretendam colaborar (Associação de pais e encarregados de educação, representantes das autarquias, instituições culturais locais, entre outros).

Os resultados revelaram-nos que os inquiridos tenderam a não ser muito receptivos à participação de possíveis parceiros da comunidade educativa, no processo de avaliação do desempenho docente.

A intervenção de representantes das autarquias foi a que mereceu menor concordância por parte dos inquiridos, sendo que a maioria (64,3%) respondeu no nível mais baixo da escala, ou seja, pareceu não concordar mesmo nada com a participação desses representantes na avaliação do seu desempenho. O estudo de Ferreira (2006) indicou, tal como neste, que a maioria dos participantes no seu estudo discordaram totalmente da intervenção do poder político local na avaliação do desempenho docente.

Quanto aos pais e encarregados de educação os docentes participantes no estudo tenderam, também, maioritariamente (84,5%) a evidenciar uma opinião desfavorável ou pouco favorável face à sua participação no processo avaliativo. Também, neste caso, a maioria das respostas (59,4%) se situou no nível 1 da escala. Estes resultados vão ao encontro das conclusões dos estudos de Afonso (2006), Chagas (2010), Ferreira (2006) e Martins (2013).

Esta opinião dos inquiridos vem na linha do expresso por Aguiar e Alves (2010), ao referirem que os docentes consideram que os pais e encarregados de educação, como não são profissionais do ensino, não têm competência para poderem opinar no processo

avaliativo, pois muitas vezes o juízo por eles feito está particularmente associado aos resultados escolares dos seus educandos. Ainda assim, em Portugal, os dados do relatório do CCAP (2010a) revelaram-nos que, perante a possibilidade de os pais participarem na avaliação do desempenho docente inicialmente contemplada durante o primeiro ciclo de avaliação (2007/2009), houve professores que requereram esta fonte de avaliação, sendo o Algarve e a região de Lisboa e Vale do Tejo as áreas onde se registou o maior número de professores a requererem tal indicador de avaliação.

Bretel (2002) salienta que potenciar a participação dos pais nos processos de avaliação do desempenho docente permitiria analisar perspetivas e conhecer pontos de vista e aspetos impossíveis de obter mediante outras fontes, nomeadamente:

acerca de la interacción entre el docente con los alumnos y con las familias; de cómo responde a las necesidades de los estudiantes; de la pertinencia de los retos y trabajos que asigna a los alumnos, especialmente los que encomienda para hacer en casa. (p. 30)

Apenas no que respeita à participação dos alunos, a opinião dos questionados se tornou um pouco menos desfavorável. Esta opinião pode prender-se com o facto de os alunos serem elementos internos à escola. Ainda assim, a maioria (65,7%) entendeu discordar ou apresentar opiniões de escassa concordância a que a avaliação do desempenho docente incluía *a participação de alunos* e destes, 44% assinalaram o nível 1 da escala. Contudo, o número de respondentes que tendeu a concordar com a participação dos alunos, no processo avaliativo, atingiu já os 34,3%. Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Afonso (2016). Verificou-se, ainda, que a categoria de inquiridos com mais tempo de serviço (“mais de 35” anos de serviço) foi aquela que, inequivocamente, expressou, no global, posições menos favoráveis à possibilidade de a avaliação do desempenho docente incluir *a participação de alunos*.

Autores, como Bretel (2002), consideram que se a participação dos alunos for autêntica deverá ser tomada em conta na avaliação do desempenho docente. A este propósito o autor refere o seguinte:

Uno de los argumentos de mayor peso para justificar su inclusión [de los alumnos] en la evaluación del desempeño docente tiene que ver con el hecho que ellos sean los consumidores principales de los servicios educativos del docente. Por ello se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar información acerca de la efectividad de la docencia. Son

---

los únicos que tienen información directa del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula. (pp. 30-31)

Não obstante os dados recolhidos refletirem um parecer desfavorável quanto à participação dos pais e encarregados de educação, bem como dos alunos na avaliação do desempenho docente, existem países que enviam questionários fechados dirigidos aos alunos e aos pais e encarregados de educação de forma a obterem informações utilizáveis no processo avaliativo do desempenho dos professores (Murillo, 2008).

Em alguns países são mesmo os professores que concebem os questionários para obter *feedback* sobre as suas práticas de ensino e o progresso dos seus alunos. O México, por exemplo, aplica inquéritos por questionário aos alunos. Na Nova Zelândia e na República Eslovaca também os encarregados de educação são apontados como fontes de informação do desempenho dos professores, sendo estas usadas ocasionalmente no processo de avaliação regular. O Canadá e a Polónia consideram a opinião do conselho de pais somente para efeitos de promoção do professor. A Coreia, por seu lado, tem um método multidimensional que inclui tanto os questionários aos alunos como aos encarregados de educação. Também os Estados Unidos da América declararam utilizar este tipo de instrumento (OCDE, 2013b).

Tendo em conta a diversidade de intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo, decidimos também, alicerçados na literatura, auscultar a opinião dos respondentes no que se refere à possibilidade de a avaliação do desempenho docente *estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos* (Alves & Figueiredo, 2011; OCDE, 2009b) e *ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas* (Fernandes, 2008d; Strong, 2010). Os inquiridos mostraram-se, na sua maioria, desfavoráveis à avaliação como instrumento para responsabilização e prestação de contas, ou seja, à dimensão de controlo da avaliação (Aguiar & Alves, 2010), associada à vertente sumativa.

Estes resultados parecem vir ao encontro do salientado por Azevedo (2001), ao referir que “o prestar de contas à sociedade é um pouco assustador para a maioria dos professores, mesmo para os competentes” (p. 254). Não é de admirar que isto aconteça, visto que a atividade profissional dos docentes é sujeita a uma enorme exposição social. A falta de um docente a um dia de trabalho ou a realização de qualquer ato menos

próprio vão propagar-se de imediato e ter uma visibilidade social muito superior ao que ocorreria em qualquer outra profissão (Azevedo, 2001).

Para além disso, na lógica sumativa da avaliação que visa uma decisão final, a prestação de contas ou a responsabilização (*accountability*), é exercido um controlo sobre a qualidade do desempenho docente, que será aferida pelos resultados escolares dos alunos em provas nacionais ou internacionais realizadas com as mesmas finalidades (Aguiar & Alves, 2010; Day, 2012; Flores & Pacheco, 1999; Simões, 2002). Essa avaliação funciona como recompensa ou sansão do professor, põe em causa a sua autonomia profissional, não contribui para a melhoria das suas práticas, nem para o seu desenvolvimento profissional, mas apenas para a certificação, legitimação e controlo do sistema de carreiras (Ferreira & Oliveira, 2015; Formosinho & Machado, 2010b; Nunes, 2013).

Esta opinião veiculada pelos inquiridos pareceu, também, estar de acordo com as respostas dadas ao item *a avaliação do desempenho docente deve ter um carácter unicamente formativo*, da componente *Critérios e Instrumentos a Considerar na Avaliação do Desempenho Docente*, em que a maioria dos questionados, como antes já foi referido, tendeu a considerar que a avaliação do desempenho docente deverá ter um carácter unicamente formativo.

Os resultados permitiram, ainda, inferir que a categoria de participantes do sexo masculino manifestou uma opinião mais favorável à componente designada de *Outros Intervenientes que Deverão Fazer Parte do Processo Avaliativo* na sua globalidade, do que as suas colegas do sexo feminino.

### **Objetivo 5** – *Identificar as dificuldades e os constrangimentos da avaliação do desempenho docente*

A avaliação do desempenho docente poderá trazer um conjunto de aspetos desfavoráveis, nomeadamente ao nível das relações profissionais entre os professores. Devido à dimensão de controlo associada à função sumativa (Ferreira & Oliveira, 2015), a avaliação do desempenho docente “é geradora de tensões e conflitos nos professores, cujos efeitos, por vezes, acabam sobrepondo-se à avaliação realizada para a melhoria das práticas e, assim, não contribuem para o desenvolvimento profissional dos



professores” (Aguiar & Alves, 2010, pp. 813-814). A dimensão formativa da avaliação é imobilizada pela sumativa, devido à lógica de inspeção, controlo, seleção, recompensa ou punição com impacto na progressão na carreira (Machado & Formosinho, 2009). É fundamental “clarificar os propósitos da avaliação do desempenho docente e os seus efeitos reais se se pretende melhorar o ensino, os professores e as escolas” (Flores, 2009, p. 253). Se tal não acontecer, a avaliação do desempenho docente, em vez de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a que estes possam promover aprendizagens nos alunos e, conseqüentemente, os resultados escolares desejáveis, poderá levar a uma maior desmotivação, desgaste e desinvestimento, bem como a tensões nos professores e a conflitos entre os mesmos (Ferreira & Oliveira, 2015; Flores, 2009, 2018).

O próprio CCAP (2008), numa das suas recomendações, alertava para o “risco da avaliação se constituir num ato irrelevante para o desenvolvimento profissional de professores, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos” como consequência da “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter” (p. 1).

Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que a grande maioria dos inquiridos tendeu a considerar que a avaliação do desempenho docente *implica uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas*. A mesma ideia é defendida nos estudos de Araújo (2011), Cardoso (2012), Coelho (2011), Freitas (2012), Gomes (2010), Herdeiro e Silva (2013), Mota (2009), Oliveira (2012), Santos (2012).

Os resultados revelaram-nos, também, que a maioria dos respondentes considerou que a avaliação do desempenho docente *tende a causar tensões nos professores e potencia a existência de conflitos entre os professores*. Resultados semelhantes foram obtidos nos estudos de Araújo (2011), Carvalho (2011), Flores (2018), Herdeiro e Silva (2013), Mota (2009).

**Objetivo 6** – *Entender se a observação de aulas é uma estratégia supervisiva fundamental a incluir no âmbito da avaliação do desempenho docente*

*Pertinência da observação de aulas para a avaliação do desempenho*

Rodrigues e Peralta (2008) sinalizam a correlação positiva, que alguma investigação tem identificado, entre a qualidade da atividade docente e os resultados dos alunos. Também a OCDE (2013b) frisa, no seu relatório *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, que a qualidade dos professores influencia o sucesso académico dos alunos e que os resultados obtidos pelos alunos são o critério essencial para o sucesso de um sistema de ensino.

Estando em alta a constatação de que a qualidade docente influencia os resultados dos alunos, onde poderá esta ser melhor avaliada do que em contexto de sala de aula, pois é neste espaço primordial, palco por excelência do professor, que a ação docente se concretiza? A avaliação do desempenho docente não pode ser efetiva se não tiver no seu centro o que acontece em aula, pois é lá, onde os professores interagem com os seus alunos, que são revelados muitos dos aspetos centrais da prática de ensinar, o que leva a que a avaliação do desempenho docente esteja firmemente ancorada na observação de aulas (OCDE, 2013b). Deve haver um investimento na avaliação que ocorre nas salas de aula, com vista a ajudar alunos e professores a aprender e a ensinar melhor (Fernandes, 2007).

Uma abordagem rigorosa da avaliação do desempenho docente terá, assim, de incluir a observação de aulas, envolvendo esta o acompanhamento científico, pedagógico e didático dos professores, visando contribuir para promover o trabalho colaborativo, potenciando uma cultura de avaliação por pares e criando condições para a discussão e melhoria do desempenho profissional. Só deste modo, se pode ajudar as escolas a desenvolver eficientes procedimentos de autoavaliação e a melhorar os seus níveis escolares (CCAP, 2011b; Matthews *et al.*, 2009; OCDE, 2009a, 2013b).

Também Amelsvoort *et al.* salientam que,

a avaliação do desempenho do professor, tanto para o desenvolvimento como para progressão na carreira, deveria ser rigorosamente fundamentada pela observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente. (p. 6)

A observação de aulas tem merecido grande apoio teórico, embora seja muito contestada na prática, como o evidenciam os trabalhos de Cardoso (2012), Gonçalves (2012), Lourenço (2008). Os resultados destes estudos não são de estranhar, dada a situação que se viveu aquando da implementação do modelo de avaliação entre 2007 e 2011, que a associou a um modelo certificativo e sumativo (Alves *et al.*, 2011) e a uma imposição legal. Este facto levou a que a observação de aulas fosse desvirtuada, sendo encarada como um julgamento do trabalho dos professores e não como promotora da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. A este respeito o estudo de Guedes (2011) sustenta que:

Embora os inquiridos refiram que as aulas assistidas não os perturbam, continuam a ser, sem dúvida, uma das regras mais contestadas neste modelo, sendo uma sobrecarga burocrática e psicológica para o professor. A adesão ao processo de observação de aulas não decorre do (desejável) reconhecimento do contributo desse processo no desenvolvimento e melhoria do desempenho docente, mas é só uma resposta burocrática a uma imposição legal. (p. 132)

Apesar de concordarem com a observação de aulas, a maioria dos respondentes não a considerou como *uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor*. Tentámos explicar este resultado pelos reparos que os inquiridos fizeram a esta fonte de informação, tais como a existência de artificialismo, o maior investimento na preparação das aulas observadas que, muitas vezes, não corresponde à prática regular, o número de aulas observadas e o facto de serem aulas agendadas, aspetos já assinalados nos estudos de Afonso (2016), Alves (2013), Araújo (2011), Cardoso (2012), Coelho (2011), Ramalho (2012). Estes reparos dos inquiridos parecem vir ao encontro das críticas de Hadji (2010), relativamente à avaliação de professores em França, ao referir que a ida de um inspetor à sala de aula altera o ambiente natural, o que confere artificialismo ao processo, além disso, como o docente inspecionado já está prevenido há algum tempo que vai ter uma aula observada, prepara-a com muito mais cuidado do que noutro dia qualquer e, ainda o facto de as visitas dos inspetores serem muito raras e breves, o que o autor designa de “pontilhismo”. Também a falta de formação dos avaliadores em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica podem ter estado na origem daquele resultado, já que o processo de observação de aulas tem de ser planeado de uma forma adequada, passando por várias etapas e procedimentos, tendo em conta a

justiça, a equidade e o contexto (Gonçalves, 2010), o que requer avaliadores com formação específica, em particular com conhecimento do modelo de supervisão clínica. Como acentuam Vieira e Moreira (2011) “não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica” (p. 28). As autoras certificam, ainda, que o modelo de supervisão clínica é “aquele que, no contexto da avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (p. 29).

O modelo de supervisão clínica tem como objetivo central melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem, sendo operacionalizado através de ciclos de observação estruturados em cinco fases, como anteriormente referimos, das quais se destacam aqui as três fases principais: Pré-observação, Observação e Pós-observação. No decorrer destes ciclos assumem particular relevância a recolha e a análise de informação, bem como a corresponsabilização do supervisor e do professor supervisionado nas tarefas do ciclo de observação, visando a melhoria da qualidade das práticas (Vieira & Moreira, 2011).

A categoria de participantes com doutoramento foi aquela que, ainda assim, tendeu a assumir, globalmente, posicionamentos mais favoráveis face à ideia de que a observação de aulas *é uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor*.

#### *Quem deve realizar a observação de aulas?*

Solicitámos, também, aos participantes neste estudo que se pronunciassem sobre quem deveria ser responsável pela observação de aulas. Os resultados apontaram para uma fortíssima discordância ou escassa concordância, relativamente à possibilidade de a observação de aulas *ser realizada pelo diretor da escola, por inspetores ou por docentes do ensino superior*, somando mais de 80% de posições incluídas nos níveis 1 e 2 da escala. Mereceu, ainda, opinião desfavorável, a possibilidade de a observação de aulas *ser realizada pelo coordenador de departamento*. Também a realização da observação de aulas *por colegas de outra escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado* ou *por outros colegas da escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado* não logrou o apoio dos questionados. Verificou-se aqui alguma incongruência dado que, como já atrás aludimos, os inquiridos atribuíram pareceres favoráveis à existência de avaliadores da mesma área científica do professor avaliado.

Esta incongruência é, em nosso entender, sintomática das contradições e das dissonâncias que contribuíram para a descredibilização da avaliação do desempenho docente, em particular da avaliação por pares, o que a tornou inábil para se afirmar como um importante instrumento de melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional.

*Para quem deve ser obrigatória a observação de aulas?*

Os dados recolhidos revelaram que a maioria dos participantes pareceu aceitar de forma bastante expressiva que a observação de aulas não deve ser obrigatória para todos, mas apenas em circunstâncias específicas, como é o caso dos professores em período probatório, dos que obtiverem a menção de *Insuficiente* e dos que venham a requerer a atribuição da menção de *Excelente*.

Estes dados vieram contrariar os resultados obtidos no estudo de Braz (2013), no qual os respondentes foram favoráveis à observação de aulas para todos os professores, mas parecem vir ao encontro do estabelecido nos normativos desde 2009, altura em que a observação de aulas passou a realizar-se apenas em casos especiais, deixando de ser obrigatória para todos os professores. O único caso, estipulado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que não mereceu o parecer favorável dos respondentes foi a sua obrigatoriedade para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente.

Vale a pena, ainda, salientar que a categoria de participantes mais jovens (“de 20 a 30” anos) foi a que, compreensivelmente, mais propendeu a assumir posições de discordância total ou de escassa concordância relativamente à possibilidade de a observação de aulas *ser obrigatória para professores em período probatório*. Por outro lado, a categoria de inquiridos do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento foi aquela que, globalmente, evidenciou uma maior percentagem de respostas mais favoráveis face à obrigatoriedade da observação de aulas para estes professores.

Verificou-se, ainda, que os questionados da categoria “de 31 a 40” anos e os que tiveram aulas observadas foram os que mais pareceram admitir que a observação de aulas pudesse *ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão*. Por outro lado, os inquiridos com mais anos de serviço (“de 26 a 35” e “mais de 35” anos de serviço) e do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento foram os que,

compreensivelmente, assumiram, no global, posicionamentos mais desfavoráveis ou de escassa concordância face à possibilidade de a observação de aulas *ser obrigatória para todos os professores independentemente do escalão*.

*Quando deve ser realizada a observação de aulas?*

Os inquiridos mostraram-se claramente favoráveis face à possibilidade de a observação de aulas *ser realizada em pelo menos dois momentos distintos e num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação*.

As afirmações que remetiam para a realização da observação de aulas num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação e em pelo menos dois momentos consecutivos não pareceram reunir parecer favorável por parte da maioria dos respondentes ao questionário. Os inquiridos que mais pareceram admitir que a observação de aulas pudesse *ser realizada em pelo menos dois momentos consecutivos*, foram os das categorias “de 31 a 40” anos, “de 7 a 25” anos de serviço e os que tiveram aulas observadas.

A observação de aulas consiste num processo complexo e subjetivo, desde a definição de objetivos, enfoques, estratégias e instrumentos de observação, passando pelo modo como se observa, interpreta, partilha e avalia, tendo em conta a justiça, a equidade e o contexto (Gonçalves, 2010; Vieira e Moreira, 2011), podendo ser, como refere Gonçalves (2010), “um mar de oportunidades”, mas também “um mar de maré cheia”. É, por isso, necessário clarificar o objeto e o objetivo da observação de aulas, de modo a evitar juízos de valor precipitados e injustos, pois só assim poderá contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para a melhoria das suas práticas.

**Objetivo 7** – *Identificar as qualidades ou atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor*

O estudo das relações e explicações entre as características e condutas dos professores e os resultados dos seus alunos, bem como a procura do perfil de um bom professor, constituem um dos campos de investigação educacional com mais presença nas revistas e eventos especializados a nível mundial, pelas conseqüências que poderá ter na

formação de professores, na qualidade do ensino e na imagem social do trabalho e da profissão docente. Há várias décadas que os investigadores tentam identificar as características dos docentes que demonstram elevada eficácia no seu desempenho, ou seja, do bom professor, e descobrir as técnicas e os métodos de intervenção pedagógica mais eficazes (Cunha, 2010; Darling-Hammond & Falk, 1997; Garrido & Fuentes, 2008; Langer, 2002).

A representação do que é ser um bom professor é, todavia, difícil de concretizar, devido a inúmeros fatores (humanos, científicos, pedagógicos, culturais, profissionais) que influenciam o perfil desses profissionais (Cunha, 2010). Paralelamente, existem diferentes concepções de professor – a missionária, a militante, a laboral, a profissional, a burocrática, a romântica – em função de diferentes contextos – sociedade, pais, alunos, professores, currículos – que condicionam e determinam diversas atuações do professor (Formosinho, 1997). O desempenho do professor depende, assim, de muitos fatores.

Abordar o conceito de qualidade em educação ou de qualidade docente é complexo porque são vários os fatores, de natureza subjetiva e, por isso, difíceis de avaliar, que condicionam os processos individuais e sociais, como é o da aprendizagem (Flores *et al.*, 2010; Garrido & Fuentes, 2008; Santos, 2002).

Nesta linha de pensamento, Darling-Hammond (2007) salienta que a qualidade do ensino surge, em parte, associada à qualidade do professor (conhecimentos, destrezas, competências e disposições do professor) mas é, também, fortemente influenciada pelas condições em que este se realiza e pela natureza do contexto em que se insere. Assim, para desenvolver um ensino de qualidade devem as políticas que constroem os contextos de ensino ter em consideração não só as qualidades dos professores, mas também a forma como se podem desenvolver contextos de ensino que lhes permitam efetivar boas práticas. Como salienta a autora, “muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (p. 5). Não existe, por isso, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor (Cunha, 2010).

Para Hadji (2010), por exemplo, o bom professor é aquele que “domina, de forma adequada, as competências que lhe permitem fazer face a situações que poderá

encontrar no domínio do exercício profissional” (p. 131). Este autor distingue dois tipos de competências dos professores: as didáticas e as pedagógicas.

Parece importante que o professor seja capaz de atuar nos mais variados contextos da ação educativa. Deve, por um lado, ser capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos alunos. E por outro, deve ser capaz de intervir na escola, de modo a estimular a interação com a comunidade. Deve ser um professor competente (um professor “completo”), que Shulman e Shulman (2004), definem do seguinte modo:

An accomplished teacher is a member of a professional community who is ready, willing, and able to teach and to learn from his or her teaching experiences. (p. 259)

Na perspetiva dos docentes inquiridos, os principais atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor foram, em primeiro lugar, os atributos relacionados com a competência científica, a seguir relevaram as qualidades associadas à competência pedagógico-didática e à competência relacional e, por último, destacaram as qualidades que têm que ver com a competência reflexiva. Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Tarrinha (2010). Esta perspetiva dos inquiridos apresenta alguns pontos convergentes com as características de um bom professor identificadas e defendidas por vários autores (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Darling-Hammond & Youngs, 2002; Hunt, 2009; Vaillant & Rossel, 2006) ou por organismos como o TALIS 2013 (OCDE, 2013a).

A maioria dos inquiridos era de opinião que uma das principais qualidades ou atributos que todo o bom professor deve ter é o domínio dos *conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos*. Esta perspetiva parece vir ao encontro do apontado por Pimentel (2001), em que uma das características básicas mais comuns encontradas em professores considerados bons é, precisamente, o “domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conteúdo programático, como da ciência que ensinam” (p. 85). Todo o bom professor deve possuir elevado domínio do conhecimento científico. Para trabalhar bem a matéria a ensinar, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe ensinar (Cunha, 1992). Para além disso, o bom professor deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, além de saber o conteúdo a ser desenvolvido, torna-se necessário também saber como transmitir



o conhecimento aos alunos (Ferreira & Krug, 2001). O conteúdo a ensinar, tem, ainda, de ser escolhido, preparado, ordenado, estruturado e transmitido tendo em vista o processo de desenvolvimento dos alunos (Bento, 1989).

Outro dos principais atributos que, de acordo com os inquiridos, um bom professor deve ter, prende-se com a *competência para manter a disciplina na sala de aula, promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos*. Este atributo do professor é destacado como pertinente e totalmente favorável para o desenvolvimento das atividades no processo de aprendizagem (Farias, Farias & Fairfield, 2010). O valor atribuído aos docentes não deve, assim, ser apenas ao seu saber, mas também à sua capacidade para estabelecer relações interpessoais positivas, que são fonte de bem-estar e de desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos (Cunha, 2010) e, por conseguinte, de aprendizagem.

A *competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria*, foi, também, considerada pelos questionados como outra importante qualidade na caracterização do perfil profissional de um bom professor, o que é defendido por vários autores (Darlig-Hammond, 2010; Hunt, 2009; Tucker & Strong, 2007), quando asseguram que os professores verdadeiramente eficazes, regulam, de forma contínua, o ensino e a aprendizagem dos seus alunos e refletem sobre os resultados para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas. Com efeito, é a avaliação que permite ao professor ter a perceção do estado do conhecimento do aluno, analisar criticamente a sua intervenção, definindo estratégias alternativas e introduzindo mecanismos de correção e ao aluno controlar a sua aprendizagem, tomar consciência das suas dificuldades e refletir sobre a sua prática e evolução. Quando aplicada de forma oportuna, possibilita orientar os alunos no desenvolvimento dos saberes, capacidades e atitudes; tem influência no modo como os alunos organizam o seu processo de estudo; na motivação e na perceção do que é importante saber; promove a melhoria e consolidação das aprendizagens; desenvolve processos metacognitivos, de autocontrolo, e autorregulação, baseados na análise, síntese e reflexão crítica. A avaliação deve, assim, ser entendida como parte integrante dos processos educativos, uma vez que

ensinar, aprender e avaliar são três processos inseparáveis (Fernandes, 2006, 2008a; Valadares & Graça, 1998).

Para além dos atributos antes referidos, os inquiridos consideraram que *refletir sobre a prática docente e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho* é outra das principais qualidades que todo o bom professor deve ter, algo que está em sintonia com o defendido por Dewey (1993) e secundado posteriormente por autores como Alarcão (2005), Moreira (2005), Perrenoud (2002), Sá-Chaves (2000), Schön (1992) ou Zeichner (1993), conforme ficou anteriormente expresso.

Certos países têm em conta um conjunto de atributos, características e atitudes do professor necessário para promover a aprendizagem do aluno, nos *standards* adotados, é o caso do *National Board of Professional Teaching Standards* (1999) para a certificação dos professores nos Estados Unidos da América.

Nos últimos anos, na América Latina têm sido realizados esforços para identificar as características a evidenciar relativamente ao que se considera ser um “bom professor” e, em vários países, têm sido definidos padrões de ensino (*standards*) norteadores da profissão, como já antes se mencionou, o que pode constituir um importante referente para a definição ou entendimento do que se julga ser um “bom professor” e, assim, para a avaliação do desempenho docente (Sachs, 2003).

A proposta de Scriven (1995), já clássica, destaca os seguintes elementos para a avaliação dos professores: o domínio dos conteúdos, as competências de ensino, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à comunidade. Em geral, identificam-se seis teorias ou modelos sobre o conceito de “bom professor” de acordo com o aspeto em que se centram: modelo centrado nas características individuais; modelo centrado nas habilidades; modelo centrado nos comportamentos manifestados na sala de aula; modelo centrado no desenvolvimento das tarefas; modelo centrado nos resultados escolares; e modelo centrado na profissionalização.

Apesar disso, são poucos os sistemas de avaliação do desempenho docente que explicitam com clareza os respetivos fundamentos teóricos, o que significa que não revelam grande preocupação com a definição do quadro de referência (Torrecilla, 2006). Em Portugal, como já foi supramencionado, os Padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional pelo Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, deixaram

de estar em vigor a partir de 2012, baseando-se o modelo de avaliação agora vigente em referenciais determinados pela escola, o que aumenta a possibilidade de falta de imparcialidade e de justiça na aplicação do modelo (Santiago *et al.*, 2012).

**Objetivo 8** – *Identificar os aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente*

No que se prende com a diversidade de facetas positivamente identificadas, ou seja, relacionadas com os *Aspetos mais positivos da existência de um processo formal e obrigatório de avaliação do desempenho docente*, verificou-se que os inquiridos, quer os avaliadores internos<sup>189</sup> e externos, quer os avaliados do Quadro de Escola/Agrupamento/Zona Pedagógica e contratados, pareciam atribuir grande importância à avaliação do desempenho docente enquanto *incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional*, sobretudo, à sua potencialidade para fomentar a reflexão do professor sobre a prática.

Estes resultados são concordantes com um dos desafios da avaliação do desempenho docente perspetivado pelos questionados, ao considerarem que ela tem potencialidades para fomentar uma prática mais reflexiva e, com os resultados obtidos nos estudos levados a cabo por Araújo (2011), Coelho (2011), Gonçalves (2012), Martins (2013) e Oliveira (2012) e do referido no relatório do CCAP (2010a). Aquela postura dos respondentes contrastou, todavia, com os resultados de outros estudos, tais como o de Costa (2012) em que não se confirmou que, na opinião dos inquiridos, a avaliação do desempenho docente pudesse contribuir para fomentar a reflexão sobre as práticas docentes.

Outro dos aspetos apontados, foi o facto de a avaliação do desempenho docente poder fomentar a formação contínua. Esta perceção vai ao encontro de outro grande desafio da avaliação identificado pela maioria dos inquiridos e que se prendeu com a eventualidade de a mesma poder fomentar *a procura de formação (em diferentes modalidades e diferentes temáticas)*. Estes resultados não foram corroborados, por exemplo, pelo

---

<sup>189</sup>Relembramos que esse grupo de inquiridos inclui, designadamente, diretores de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, membros da comissão especializada de avaliação/comissão de coordenação da avaliação do desempenho/secção de avaliação do desempenho docente, coordenadores de departamento curricular e outros avaliadores internos e, ainda, relatores.

estudo de Costa (2012), no qual se concluiu que a avaliação do desempenho docente não incentivou os professores a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.

Também, permitir identificar necessidades de formação dos professores foi destacado pelos inquiridos como outro aspeto positivo da avaliação do desempenho docente, o que vai ao encontro das perspetivas veiculadas pelos questionados relativamente a mais um dos principais desafios da avaliação do desempenho docente por eles identificado, e que mereceu, da sua parte, posições tendencialmente mais concordantes, bem como do disposto na alínea *c*) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, referente à caracterização e objetivos da avaliação do desempenho docente.

Logo de seguida, surgiu a *melhoria do desempenho profissional* como outra das possíveis virtualidades da avaliação do desempenho docente. Neste caso, contribuir para a melhoria da qualidade docente foi o aspeto mais referenciado pelos questionados fossem eles avaliadores (internos ou externos) ou avaliados (dos quadros ou contratados). Contudo, a maioria dos inquiridos não identificou como desafio da avaliação do desempenho docente o seu contributo para a melhoria da qualidade docente.

Além disso, na perspetiva destes inquiridos a avaliação do desempenho docente poderá, ainda, contribuir para a *melhoria do desempenho profissional*, porque poderá promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional, sendo este também, de acordo com as suas perceções, outro dos potenciais desafios da avaliação do desempenho docente. Estes resultados confirmaram a ideia de Figari (2007), segundo a qual a avaliação do desempenho docente contribui para a responsabilização dos professores pela melhoria do ensino e pela eficácia do sistema de ensino. E, por outro lado, permitiram-nos concluir que, mais uma vez, a opinião dos inquiridos coincidiu com o estabelecido na legislação acerca dos objetivos da avaliação do desempenho docente, nomeadamente o definido na alínea *i*) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Muitos outros aspetos foram apontados como aspetos positivos da avaliação do desempenho docente, embora tivessem atingido menor expressão. Um desses aspetos prendeu-se com a *consecução das finalidades da avaliação*, tendendo os inquiridos tanto avaliadores como avaliados a considerar que a avaliação do desempenho docente

poderá promover a valorização do trabalho docente e da profissão docente. Com os dados recolhidos, concluiu-se que os respondentes também identificaram como desafio da avaliação do desempenho docente a possibilidade de esta poder contribuir quer *para a valorização da profissão docente*, quer *para a valorização do trabalho docente*, o que está em sintonia com a opinião de Nóvoa (2006), ao defender que a avaliação do desempenho dos professores poderá constituir um importante meio de desenvolvimento profissional, credibilidade, reconhecimento da profissão pela sociedade e valorização da classe docente. Esta ideia é secundada por Figari (2007), ao considerar que a avaliação do desempenho tem como função reconhecer e valorizar o mérito e contribuir para a valorização profissional. A avaliação do desempenho docente poderá, nesta perspetiva, constituir um desafio para o desenvolvimento profissional do professor, visando a regulação, a credibilização, o reconhecimento social e a projeção futura da profissão docente. Estes propósitos estão, também, expressos no atual modelo de avaliação do desempenho docente, designadamente o seu contributo para promover o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como requisitos fundamentais para a valorização da classe docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

A *melhoria da progressão na carreira docente* foi outro dos aspetos mais positivos destacados por estes inquiridos, verificando-se que os mesmos tenderam a considerar que a avaliação do desempenho docente poderá contribuir para uma progressão na carreira docente por mérito e mais justa e valorizar o mérito/premiar a qualidade. Este ponto de vista é de algum modo discordante dos resultados obtidos no que se refere aos desafios da avaliação do desempenho docente, em relação aos quais uma expressiva maioria de inquiridos pareceu não acreditar que a avaliação do desempenho docente pudesse ajudar *a diferenciar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente*, não identificando este aspeto como um possível desafio da avaliação do desempenho docente.

Os inquiridos (avaliadores e avaliados) destacaram, ainda, como outro dos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente o facto de ela poder fomentar a *melhoria dos processos de ensino e aprendizagem*, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Não obstante os inquiridos considerarem que a avaliação do desempenho docente poderá ter estes aspetos positivos, os mesmos não os identificaram como

desafios dessa avaliação. Os inquiridos avaliados consideraram também que a avaliação do desempenho docente poderá contribuir para a *melhoria dos processos de ensino e aprendizagem* porque poderá fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores. O potencial da avaliação do desempenho docente na promoção de metodologias inovadoras parece, igualmente, ter sido valorizado pelos docentes questionados, como um possível desafio da avaliação.

Apesar de os inquiridos (avaliadores e avaliados) terem apontado o *incentivo ao trabalho colaborativo* como um dos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente, os mesmos professores tenderam, no entanto, a evidenciar uma acentuada desconfiança quanto à possibilidade de essa avaliação poder vir a promover o *trabalho colaborativo entre os professores*.

O *estímulo à participação na escola* foi, ainda, outro dos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente, apontado quer pelos avaliadores quer pelos avaliados. Contudo, esta opinião, parece não estar em sintonia com a posição claramente desfavorável assumida pela maioria destes inquiridos relativamente à possibilidade de um dos possíveis desafios da avaliação do desempenho docente poder ser o incentivo à *participação dos professores na vida da escola*.

**Objetivo 9** – *Identificar os aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente*

No que diz respeito a aspetos menos positivos ou desfavoráveis, as respostas dadas por este conjunto de avaliadores (internos e externos) e de avaliados (dos quadros e contratados) foram bastante elucidativas, tendendo os mesmos a considerar que esta avaliação poderá ter, na prática, efeitos enviesados.

Os resultados permitiram-nos concluir que este conjunto de avaliadores referiu, em primeiro lugar, que, em muitos casos, a avaliação do desempenho docente poderá conduzir à *deterioração do relacionamento entre pares*, sobretudo, devido a potenciar a existência de conflitos entre os professores, bem como o isolamento, o individualismo e a não cooperação. Os avaliados (dos quadros e contratados) também pareceram partilhar desta opinião e acrescentaram que a avaliação do desempenho docente poderá, ainda, fomentar a competição não salutar e a rivalidade entre os professores e potenciar a falta

---

de veracidade e a desconfiança. No entanto, estes aspetos menos positivos não foram os mais referenciados por estes avaliados, encontrando-se em segundo lugar.

Na opinião dos avaliados, os aspetos que se podem constituir como menos positivos são, sobretudo, aspetos *relacionados com os avaliadores*, devido ao facto de a avaliação do desempenho docente poder ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência profissional ou sem formação específica para o efeito ou, também, por poder conduzir a injustiças na avaliação por parte dos avaliadores internos dado permitir que afinidades pessoais interfiram no processo. Estes aspetos também foram indicados pelo conjunto de avaliadores inquiridos, embora se encontrem em terceiro lugar.

Muitos outros aspetos menos positivos foram apontados, quer pelos avaliadores quer pelos avaliados, à avaliação do desempenho docente, nomeadamente o facto de essa avaliação poder envolver excesso de *aspetos burocráticos*, podendo, nesse caso, constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas. Outro dos aspetos menos positivo apontado está *associado à carreira docente*, sobretudo relacionado com o facto de haver quotas, potenciando injustiças, mas também com o facto de esta avaliação poder não ter qualquer efeito prático em termos de progressão na carreira, ou mesmo poder considerar-se um trabalho desnecessário enquanto a carreira estiver congelada. A *deterioração do ambiente de trabalho na escola* foi um outro aspeto considerado como menos positivo, devido, sobretudo, a tender a causar tensões nos professores, a poder haver falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade ou, ainda, a provocar desilusão e desmotivação perante situações de injustiça. A deterioração do ambiente escolar foi, também, um aspeto menos positivo da avaliação do desempenho docente identificado por Flores (2018). Alguns aspetos *relacionados com a observação de aulas* foram, igualmente, considerados como tendencialmente menos positivos, em particular o facto de a avaliação do desempenho docente poder levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas, centrar a observação de aulas exclusivamente em dois momentos e incluir a observação de aulas só para alguns professores.

**Objetivo 10** – *Comparar as perspectivas de professores avaliadores e avaliados acerca dos aspetos mais positivos e menos positivos da avaliação do desempenho docente*

Relativamente aos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente, os resultados apontaram para convergências entre os dois grupos de inquiridos, ou seja, entre avaliadores internos e avaliados dos quadros.

Ainda assim, vale a pena salientar que em ambos os grupos de inquiridos um dos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente por eles perspectivado é a sua potencialidade como *incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional*, sobretudo, por poder *fomentar a reflexão do professor sobre a prática*, algo que pode dever-se aos efeitos positivos da supervisão, conferidos pelo processo de *feedback* e de reflexão conjunta sobre as situações educativas, os quais parecem fomentar nos professores o processo de auto-reflexão, levando-os a examinar o seu próprio pensamento, as suas estratégias de decisão e o desenvolvimento de competências, atitudes e hábitos que lhes permitem identificar as rotinas e os *saberes*, o *saber-ser* e, sobretudo, o *saber-fazer* que melhor resultam, o que está de acordo com o advogado por autores como Schön (1992), Zeichner (1993) e Wallace (1991). A avaliação do desempenho docente poderá constituir, em suma, um quadro de potencialização dos efeitos positivos da prática pedagógica, no sentido do desenvolvimento profissional dos professores.

Também no que se refere aos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente, os dados recolhidos mostram convergências entre os dois grupos de inquiridos (avaliadores internos e avaliados dos quadros) embora, neste caso, se verifiquem algumas ligeiras variações.

Um dos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente mais realçado por estes dois grupos de questionados foi o facto de essa avaliação poder levar à *deterioração do relacionamento entre pares*, sendo suscetível de potenciar a existência de conflitos entre os professores. Este aspeto, foi de todos, o mais relevado pelos avaliadores internos e, claramente, mais relevado por estes do que pelos avaliados dos quadros. Com isso, parece legítimo inferir que um dos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente percecionado pelos avaliadores internos, mais do que pelos avaliados dos quadros, foi o facto de esta avaliação poder potenciar a existência



de conflitos entre os professores. Os inquiridos consideraram que a avaliação por pares aporta problemas ao nível das relações interpessoais, inquinando as relações entre os diferentes atores envolvidos na avaliação. Com vista a minorar estes problemas, Fernandes (2008e) aponta para estratégias colaborativas na elaboração e implementação do processo avaliativo, nomeadamente o envolvimento de todos os intervenientes e a definição de critérios, negociados e aceites pelos diferentes atores educativos.

Outros dos possíveis aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente destacados por ambos os grupos de inquiridos são os *aspetos burocráticos*, tendendo os mesmos a realçar que esta avaliação poderá *constituir uma sobrecarga burocrática para os professores e para as escolas*. O processo avaliativo poderá, na opinião destes inquiridos, ter um pendor marcadamente burocrático e administrativo, consumidor de tempo e de esforço e com pouca ou nenhuma utilidade para influenciar positivamente o desenvolvimento profissional que pode contribuir para a melhoria da qualidade docente, da qualidade pedagógica das escolas e da qualidade do serviço educativo que prestam à sociedade, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2008d).

Também alguns aspetos *associados à carreira docente* foram considerados como menos positivos, com expressão similar, para ambos os grupos de questionados. Contudo, enquanto os avaliadores internos tenderam a salientar, particularmente, o facto de *haver quotas*, o que tende a potenciar *injustiças*, os avaliados dos quadros tenderam a relevar, sobretudo, o facto de a avaliação do desempenho docente *poter não ter qualquer efeito prático em termos de progressão na carreira*.

Ambos os grupos de inquiridos apontaram também como aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente alguns aspetos *relacionados com os avaliadores*. Observou-se que os aspetos relacionados com os avaliadores foram os mais relevados pelos avaliados dos quadros. Parece, assim, poder inferir-se que esses aspetos foram aqueles a que os avaliados dos quadros atribuíram maior relevância como constituindo aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente. Neste âmbito, ambos os grupos relevaram, com semelhante expressão, o facto de a avaliação do desempenho docente *poter ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência para o efeito*. Na verdade, para que seja garantida uma boa prestação na avaliação, é fundamental que seja garantida a confiança e a legitimidade dos avaliadores, para isso

estes devem estar motivados e ter formação adequada para o desempenho da função (Aguiar & Alves, 2010).

Do confronto de opiniões entre os dois grupos de inquiridos, constatámos que ambos revelaram, ainda, como outro aspeto menos positivo da avaliação do desempenho docente o facto de a mesma poder contribuir para a *deterioração do ambiente de trabalho na escola*. Contudo, os avaliados dos quadros relevaram mais este aspeto do que os avaliadores internos. Além disso, enquanto os avaliadores internos salientaram, sobretudo, a possibilidade de a avaliação do desempenho docente *tender a causar tensões nos professores*, os avaliados dos quadros inclinaram-se, principalmente, para a possível *falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade* do processo avaliativo.

Os avaliados dos quadros tenderam também a apontar como aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente a possibilidade de a mesma poder implicar a *deterioração dos processos de ensino e aprendizagem*, dando particular ênfase ao facto de esta avaliação poder *não contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino*. Este aspeto não foi mencionado pelos avaliadores internos.

Ambos os grupos de questionados destacaram, ainda, como menos positivos alguns aspetos *relacionados com a observação de aulas*, sendo o grupo de avaliadores internos que mais os relevou. No atinente a estes aspetos, ambos os grupos de inquiridos admitiram a possibilidade de a avaliação do desempenho docente *poder levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas*, sendo, no entanto, os avaliados dos quadros a dar-lhe maior destaque.

## **SÍNTESIS CONCLUSIVAS**



## 1. Sínteses Conclusivas

Ao concluir a investigação empreendida, podem desenhar-se propostas que respondam às necessidades a cumprir pela avaliação do desempenho docente e abrir pistas para outros estudos.

Contudo, tendo presente, por um lado, que a tese que elaborámos constitui, essencialmente, uma pausa reflexiva na evolução do estudo do nosso tema e, por outro, que a natureza deste estudo é ainda algo exploratória, a síntese dos resultados que passamos a apresentar não poderá conduzir 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.

Globalmente, os resultados obtidos na presente investigação não parecem ser muito diferentes dos evidenciados por outros estudos afins – embora estes estudos tenham sido desenvolvidos noutros âmbitos, noutros contextos espaço-temporais e utilizando metodologias diversas – o que nos leva a considerar algumas das preocupações dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente como invariantes.

Contextualizando a investigação, lembramos que os normativos vigentes relativos à avaliação do desempenho docente visam promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, objetivos também defendidos por autores como Flores (2010) e Torrecilla (2006).

Ao longo deste trabalho fomos apresentando as sínteses parciais que as sucessivas etapas do estudo nos foram proporcionando. Assim, e no sentido de evitar repetições desnecessárias, seremos breves, limitando-nos ao enunciado de algumas conclusões que sintetizem os principais aspetos que este estudo nos permitiu abordar e que julgamos pertinente relevar neste contexto.

### *Desafios da avaliação do desempenho docente*

Os dados recolhidos revelaram que os respondentes não pareceram globalmente muito confiantes nas possibilidades da avaliação do desempenho para, no âmbito do ensino e aprendizagem, aquela poder aumentar a eficácia dos professores, melhorar a sua prática pedagógica, fomentar a sua criatividade, inovação e dinâmica, melhorar a aprendizagem

e os resultados dos alunos, aumentar o grau de compromisso e de responsabilização profissional pela aprendizagem destes.

Da mesma forma, manifestaram globalmente desconfiança inequívoca relativamente à articulação entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, a sua integração em comunidades de aprendizagem e o incremento do trabalho colaborativo, a sua participação na vida da escola ou mesmo a procura e organização de formação.

Apoiar a gestão do pessoal docente, diferenciar os melhores para a progressão na carreira, melhorar as relações entre professores mereceram muitas dúvidas a mais de metade dos respondentes que também optaram por maioritariamente manifestar hesitações quanto ao contributo da avaliação do desempenho para melhorar a qualidade docente, do ensino e da educação escolar.

Globalmente e em abstrato, podemos pensar que os respondentes consideraram maioritariamente que a avaliação do desempenho contribui para a valorização da profissão e do trabalho docente e promove a responsabilização profissional. Pareceram também aceitar favoravelmente que a avaliação do desempenho docente dá indicações para a diferenciação do mérito em ordem à promoção profissional, contribuindo para uma progressão na carreira, por mérito e mais justa, o que deixou transparecer uma vertente mais sumativa da avaliação.

A maioria destes professores pareceu ainda aceitar favoravelmente a avaliação como uma oportunidade para promover a reflexão sobre as práticas educativas, com vista ao diagnóstico dos pontos fortes e do que nelas é necessário melhorar, potenciando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da vida.

Também o contributo da avaliação do desempenho docente para a adoção de estratégias mais diversificadas e inovadoras, mereceu uma opinião favorável da maioria dos inquiridos. Estes resultados permitem-nos inferir que, na opinião destes, a avaliação do desempenho docente poderá efetivamente ter alguma influência inovadora na sua prática letiva.

Igualmente, pareceram inclinados favoravelmente para consentir que é um dever profissional, que fomenta a procura de formação e que permite identificar necessidades de formação.

Verificou-se, ainda, que a categoria de inquiridos com “mais de 50” anos foi aquela que pareceu evidenciar níveis de concordância mais elevados face aos itens incluídos na componente *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*; os inquiridos incluídos na categoria “de 7 a 25” anos de serviço foram os que evidenciaram um posicionamento menos favorável face à globalidade da componente em causa. A menor relevância atribuída à componente por estes inquiridos poderá estar relacionada com o facto de estes se encontrarem em fase média da carreira, que corresponde a uma fase que poderá estar, de algum modo, associada a fatores potencialmente geradores de desmotivação e desencanto por parte dos docentes que nela se encontram; a categoria de questionados com habilitações académicas mais elevadas (doutoramento) foi a que tendeu a assumir uma posição mais favorável face aos desafios que a avaliação do desempenho docente poderá potenciar; a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores tendeu a admitir, mais do que a categoria de inquiridos que foram apenas avaliados, que os desafios descritos na componente em apreço se poderão constituir como desafios da avaliação do desempenho docente.

#### *Avaliadores envolvidos na avaliação do desempenho docente*

Os avaliadores deverão, na opinião dos inquiridos, apresentar determinadas características pessoais e profissionais, já que cabe aos mesmos o desempenho de importantes tarefas para as quais devem ter um perfil psicológico adequado, bem como um conjunto de características e competências a nível científico, técnico e pedagógico.

Os resultados do nosso estudo apontaram para a preferência por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado e com reconhecida competência profissional (conhecimentos, capacidades e valores) para o desempenho da sua função.

A formação adequada dos avaliadores foi outro aspeto relevado pelos inquiridos. Na sua opinião os avaliadores deverão possuir formação especializada em avaliação do desempenho e/ou supervisão pedagógica, para que possam realizar um acompanhamento e uma supervisão pedagógica mais eficazes. Para além de formação específica, os avaliadores devem também ser detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica. Esta investigação vem corroborar a ideia de que é essencial que os avaliadores possuam uma formação especializada de carácter científico, técnico e pedagógico e experiência profissional em supervisão pedagógica, com vista, a serem avaliadores habilitados, credíveis e reconhecidos.

Concluiu-se, também, que os docentes questionados não pareceram globalmente muito confiantes na exclusividade dos avaliadores externos ou internos à escola, parecendo acreditar que a sua articulação é desejável, até como garantia de justiça e imparcialidade.

Verificou-se ainda que as categorias de participantes com habilitações académicas mais elevadas (mestrado e doutoramento) tenderam a assumir posicionamentos mais favoráveis face ao conjunto global da componente *Avaliadores envolvidos na Avaliação do Desempenho Docente*, ou seja, face ao conjunto de potenciais características dos avaliadores nela incluídas.

Foi, ainda, possível concluir que a categoria de inquiridos avaliados que também desempenharam funções de avaliadores tendeu a assumir posicionamentos ligeiramente mais favoráveis do que a categoria dos que foram apenas avaliados face à globalidade da componente.

Os resultados permitiram, também, inferir que a categoria de avaliadores que observaram aulas expressou níveis de concordância mais elevados relativamente a esta componente na sua globalidade do que a categoria de avaliadores que não observaram aulas.

Os avaliadores devem na perspetiva dos participantes no estudo, ter um perfil adequado, credível e aceite o que implica que reúnam um conjunto de competências, conhecimentos e capacidades adequadas ao desempenho do cargo, para um processo de avaliação equitativo, credível, transparente e justo.

#### *Crítérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho*

No que respeita aos critérios e instrumentos a considerar na avaliação do desempenho docente os resultados revelaram-nos que a realização de um relatório de autoavaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre toda a atividade desenvolvida, foi o instrumento que mereceu a maior percentagem de pareceres favoráveis por parte dos respondentes. A autoavaliação do professor pareceu continuar a ser considerada suficiente como base principal da avaliação do desempenho docente, para a maioria dos inquiridos.

Os dados recolhidos mostraram que os docentes inquiridos evidenciaram uma manifesta concordância relativamente ao trabalho colaborativo do professor como fator a



considerar na avaliação do desempenho, o que revela que estes docentes têm consciência da importância do trabalho colaborativo como uma das mais importantes ferramentas para a melhoria das suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional, embora trabalhar colaborativamente ainda não seja uma cultura profissional e uma forma de trabalho assumida pelos professores. Os participantes entenderam também, maioritariamente, que a avaliação deve considerar a diversidade de cargos e funções que podem ser desempenhadas pelos docentes na escola e a relação com a comunidade.

A presente investigação evidenciou que os participantes pareceram considerar essencial que haja uma certa liberdade de escolha das ações de formação a frequentar, devendo todas elas ser valorizadas na avaliação do desempenho docente e não apenas as modalidades de formação contínua especializada e creditada.

Ainda relativamente aos campos a observar para a avaliação, a posição dos respondentes não deixa de ser curiosa, a necessitar de um aprofundamento. Embora entendam que, na avaliação do desempenho, deve ser relevado o currículo académico do professor, a distribuição dos valores percentuais não é muito convincente: 13,5% discorda completamente e são também uns escassos 17,3% os que concordam completamente que tal deva ser feito. É nos pontos intermédios que se situam os grupos maiores, 31,9 % no ponto 2 e 37,4% no ponto 3. Consistentemente, desvalorizam a formação mais académica, nomeadamente a que se obtém mediante cursos de mestrado ou doutoramento, bem como outras especializações pós-graduadas: os valores agregados dos níveis menos favoráveis (1+2) obtêm sempre o acordo de pelo menos metade dos respondentes, atingindo no caso dos cursos de mestrado e de doutoramento em Ciências da Educação valores acima dos 70%. Estes resultados poderão estar associados ao facto de a maioria dos inquiridos possuir somente como habilitação académica a licenciatura.

Comparando com os itens que se referem explicitamente a ações de formação contínua e não a formações especializadas, somos levadas a pensar que os professores deste estudo parecem considerar que para descrever a qualidade do desempenho docente as ações de formação são mais relevantes do que os graus obtidos numa formação de nível superior. Estaremos perante uma forma de clivagem entre formação mais direcionada para a prática e de curta duração e formação mais longa e com uma vertente teórica e investigativa mais marcada?

A maioria dos participantes no estudo privilegiaram a vertente formativa da avaliação do desempenho docente, revelando a sua preferência por um sistema avaliativo que promova a melhoria do seu desempenho e o seu desenvolvimento profissional em detrimento de um sistema com enfoque na prestação de contas e na responsabilização (*accountability*).

Só uma avaliação com carácter formativo, que permita aos docentes avaliados a supervisão e o apoio de um avaliador com formação especializada e mais experiente, que os conduza numa reflexão sobre as suas práticas, apoiada por um *feedback* formativo, conduziria a um desenvolvimento profissional com sentido para todos. Uma prática de avaliação reflexiva para o desenvolvimento profissional constitui um desafio que, oportunamente agarrado pelos atores educativos, poderá elevar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade e eficácia da escola.

Apesar disso, a maioria dos inquiridos concordou que, numa vertente sumativa, a avaliação do desempenho docente deve estar associada à gestão da carreira profissional, ou seja, deve ter em vista *a promoção do professor com efeitos na progressão na carreira*.

#### *Outros intervenientes que deverão fazer parte do processo avaliativo*

Os resultados revelaram-nos que os inquiridos tenderam a não ser muito recetivos à participação de possíveis parceiros da comunidade educativa, no processo de avaliação do desempenho docente. A intervenção de representantes das autarquias foi a que mereceu, inequivocamente, uma opinião menos favorável por parte dos inquiridos. Mas, também no que se refere aos pais e encarregados de educação os respondentes tenderam, maioritariamente, a evidenciar opiniões bastante desfavoráveis à sua participação no processo avaliativo. Apenas no que respeita à participação dos alunos, a opinião dos questionados se tornou um pouco menos desfavorável. Esta opinião pode prender-se com o facto de os alunos serem elementos internos à escola. Ainda assim, a maioria tendeu a recusar que a avaliação do desempenho docente deve incluir a participação de alunos.

Verificou-se, também, que os inquiridos propenderam, maioritariamente, a assumir posições desfavoráveis à ideia de que a avaliação do desempenho docente deve estar orientada para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes

educativos e que deve ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas.

Os resultados permitiram, ainda, inferir que a categoria de participantes do sexo masculino manifestou uma opinião mais favorável a esta componente na sua globalidade, do que as suas colegas do sexo feminino.

*Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente*

Relativamente aos aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente, os resultados apontaram para convergências nas opiniões entre os grupos de inquiridos avaliadores e avaliados. Ambos os grupos valorizaram positivamente, e de forma expressiva, a possibilidade de a avaliação do desempenho docente poder constituir um incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional, apontando que esta poderá fomentar a reflexão do professor sobre a prática e permitir identificar necessidades de formação dos professores.

Na perspetiva destes inquiridos, a avaliação do desempenho docente poderá também contribuir para a melhoria do desempenho profissional, quer seja porque poderá contribuir para a melhoria da qualidade docente, quer porque poderá promover a responsabilização do professor quanto ao exercício da sua atividade profissional, fomentar a exigência, o rigor e a excelência no desempenho profissional, ou ainda constituir um estímulo e uma motivação para um melhor desempenho profissional.

Muitos outros aspetos foram apontados como compondo importantes potencialidades da avaliação do desempenho docente. Uma dessas potencialidades prendeu-se com a consecução das finalidades da avaliação, tendendo os inquiridos a considerar que a avaliação do desempenho docente poderá promover a valorização do trabalho e da profissão docente, contribuir para identificar e ajudar a ultrapassar dificuldades, constrangimentos e insuficiências dos professores, constituindo um importante meio de desenvolvimento profissional, credibilidade, reconhecimento da profissão pela sociedade e valorização da classe docente, pelo que deverá assumir um carácter formativo.

A melhoria da progressão na carreira docente foi outro dos aspetos positivos destacados, tendendo os inquiridos a considerar que a avaliação do desempenho docente poderá valorizar o mérito e premiar a qualidade, contribuindo para uma progressão na carreira por mérito e mais justa.

Apesar de os inquiridos terem manifestado desconfiança relativamente à articulação da avaliação e o incremento do trabalho colaborativo, talvez devida ao facto de a aplicação dos anteriores modelos de avaliação não terem contribuído para uma cultura de colaboração e não terem incentivado ao trabalho em equipa, promovendo, pelo contrário, a competição, o individualismo e gerando mal-estar e desconfiança entre os professores, ainda assim, não deixaram de considerar que um dos aspetos positivos da avaliação do desempenho docente poderá ser a possibilidade de constituir um incentivo ao trabalho colaborativo.

O estímulo à participação na escola foi outro dos aspetos positivos apontado pelos participantes no estudo.

Fomentar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para melhorar a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos, bem como fomentar a utilização de métodos, meios e recursos pedagógico-didáticos mais diversificados e inovadores são outros aspetos positivos da avaliação do desempenho apontados pelos inquiridos avaliados dos quadros e contratados.

*Aspetos menos positivos ou desfavoráveis da avaliação do desempenho docente*

Os elementos recolhidos permitiram inferir que os respondentes entenderam que a avaliação do desempenho dos professores transporta em si mesma duas características críticas. Por um lado, assinalaram uma excessiva burocratização do processo, tanto na perspetiva do trabalho do avaliado quanto na perspetiva da escola onde a avaliação se realiza. Por outro, evidenciaram a introdução de tensões e mesmo de conflitos entre os professores, adensando negativamente o clima relacional no espaço escolar.

O facto de haver quotas, de não ajudar a diferenciar os melhores profissionais, de não valorizar o mérito nem premiar a qualidade, de não ter qualquer efeito prático na progressão na carreira, de ser realizada por avaliadores sem reconhecida competência e formação específica para o efeito, de levar à falta de objetividade, transparência, rigor, justiça e imparcialidade, de não contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino, e de levar os professores a trabalhar só para as aulas observadas, foram outros aspetos menos positivos apontados à avaliação do desempenho docente.

*Observação de aulas*

Os dados recolhidos revelaram que os questionados concordaram, de forma bastante expressiva, com a obrigatoriedade da observação de aulas, mas apenas em circunstâncias específicas, como é o caso dos professores integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*, de todos os professores que requeiram a atribuição da menção de *Excelente* e dos professores em período probatório.

Apesar de concordarem com a observação de aulas, a maioria dos respondentes não a considerou como uma estratégia supervisiva fundamental para promover a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional do professor. Tentámos explicar este resultado pelos reparos que os inquiridos fizeram a esta fonte de informação, tais como a existência de artificialismo, o maior investimento na preparação das aulas observadas que, muitas vezes, não corresponde à prática regular, o número de aulas observadas e o facto de serem aulas agendadas. Também a falta de formação dos avaliadores em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica podem ter estado na origem daquele resultado, o que associado à insuficiência de tempo atribuído para avaliar, dificulta o acompanhamento e a supervisão pedagógica dos avaliados.

Os inquiridos mostraram-se claramente favoráveis face à possibilidade de a observação de aulas ser realizada em pelo menos dois momentos distintos e num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.

No que respeita a quem deve ser atribuída a responsabilidade da observação de aulas, os resultados apontaram para uma fortíssima discordância ou escassa concordância, relativamente à possibilidade de a observação de aulas ser realizada pelo diretor da escola, por inspetores ou por docentes do ensino superior. Mereceu, também, opinião desfavorável, a possibilidade de a observação de aulas ser realizada pelo coordenador de departamento ou por colegas do mesmo grupo de recrutamento. Relativamente aos colegas do mesmo grupo, verificou-se aqui alguma incongruência dado que os inquiridos atribuíram pareceres favoráveis à existência de avaliadores da mesma área científica do professor avaliado. Esta incongruência é, em nosso entender, sintomática das contradições e das dissonâncias que contribuíram para a descredibilização da avaliação do desempenho docente, em particular da avaliação por pares, o que a tornou inapta para se afirmar como um importante instrumento de melhoria das práticas e do

desenvolvimento profissional. Reflexo disso é a preocupação que os inquiridos revelaram com a equidade na avaliação, por esta revelar algum grau de subjetividade o que, associado às amizades, poderá pôr em causa a isenção para avaliar, o que acabará por interferir no resultado final.

Para o sucesso de uma avaliação do desempenho com efetiva melhoria nas práticas letivas, os professores devem sentir confiança e fiabilidade no processo, na garantia de que não há enviesamentos ou falta de equidade e justiça. Apenas desta forma os professores conseguem mais facilmente entender e aceitar os novos modelos sem forte oposição e resistência e consciencializarem-se da importância da avaliação como processo de autorregulação e desenvolvimento profissional.

### *O perfil profissional do bom professor*

Na perspectiva dos docentes inquiridos os principais atributos que devem caracterizar o perfil profissional de um bom professor foram, em primeiro lugar, os relacionados com a competência científica na área de ensino, que capacitem para um desempenho de ensino rigoroso e adequado às diferentes populações de alunos, a seguir relevaram os associados à competência pedagógico-didática e à competência relacional e, por último, destacaram os atributos que têm que ver com a competência reflexiva.

A maioria dos inquiridos era, assim, de opinião que um dos principais atributos que todo o bom professor deve ter é o domínio dos *conteúdos disciplinares, com o nível de aprofundamento necessário para os poder ensinar com rigor, segurança e de modo adequado às diferenças e necessidades dos alunos*. Importa salientar que, contudo, não se fica pela afirmação do conhecimento científico na sua especialidade de ensino. A isso se junta quer a pertinência desse conhecimento – *para os poder ensinar* – quer a necessária *adequação aos respetivos alunos*, nas suas diferenças e necessidades. Utilizando os conceitos de Shulman (1986) relativos aos saberes profissionais podemos dizer que a primeira área a integrar o perfil de um bom professor seria, segundo os respondentes, constituída pelo conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo e pelo conhecimento dos alunos.

Os atributos associados à competência pedagógico-didática e à competência relacional emergem também no topo da tabela ainda que com valores muito inferiores. A relevância atribuída a estes atributos poderá levar-nos a inferir da importância que os questionados atribuíam aos conhecimentos da área das ciências da educação na sua

componente mais prática. O ambiente de trabalho criado na sala de aula constitui um fator preponderante no processo de ensino e de aprendizagem. A competência do professor para manter a disciplina na sala de aula, de modo a promover um bom ambiente e um adequado ritmo de aprendizagem, é também um dos principais atributos que todo o bom professor deve possuir.

*Ter competência para conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, refletir sobre os resultados dos alunos e informá-los regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria* foi, também, considerado pelos questionados um importante atributo na caracterização do perfil profissional de um bom professor. Com efeito, é a avaliação que permite ao professor ter a perceção do estado do conhecimento do aluno, analisar criticamente a sua intervenção, definindo estratégias alternativas e introduzindo mecanismos de correção e ao aluno controlar a sua aprendizagem, tomar consciência das suas dificuldades e refletir sobre a sua prática e evolução.

Quase metade dos respondentes entenderam que a reflexão sobre a prática como investimento na melhoria do seu desempenho é também um dos atributos de um bom professor.

Estas conclusões, relativas ao perfil profissional de um bom professor reforçam, em suma, a nossa convicção de base de que se torna imprescindível que o docente exiba uma firme competência científica (que domine as matérias que ensina) e que apresente uma sólida competência pedagógico-didática (que domine a forma de ensinar as matérias aos alunos e, também, que encare a avaliação com exigência, verdade e objetividade, refletindo, sistematicamente, sobre os resultados dos alunos de modo a poder informá-los regularmente sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria, ajudando-os a superar as dificuldades); embora seja também importante que tenha uma adequada competência relacional de forma a promover, não só o desenvolvimento intelectual dos alunos, como também o social e o afetivo, implementando para tal práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido da responsabilidade, da cooperação e da solidariedade. Todo o bom professor deve, ainda, ser detentor de uma sólida competência reflexiva, de modo a conseguir refletir, sistematicamente, sobre a sua prática docente, tirando conclusões acerca dos seus progressos, erros e fracassos e a mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.

Em seguida, sintetizam-se as características que um modelo de avaliação do desempenho docente deve contemplar e as que não deve contemplar, identificadas a partir dos dados obtidos.

*O modelo de avaliação do desempenho docente deve:*

- Estar associado ao desenvolvimento profissional, privilegiando a vertente formativa, com vista à melhoria do desempenho profissional e da qualidade docente, sobretudo, através da reflexão do professor sobre a sua prática (de modo a tomar consciência dos pontos fortes e das fragilidades do seu desempenho profissional), da identificação das suas necessidades de formação e do incentivo à formação contínua.
- Estar associado à gestão da carreira profissional, numa vertente sumativa, diferenciando os melhores profissionais, valorizando o mérito e premiando a qualidade, com vista a uma progressão na carreira, por mérito e mais justa.
- Recorrer a avaliadores externos e internos da mesma área científica do professor avaliado, com competência profissional que garanta justiça e imparcialidade, com reconhecida competência profissional, que sejam titulares de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica e detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica e que desempenhem a função por voluntariedade.
- Utilizar como critérios e instrumentos de avaliação o relatório de autoavaliação, o trabalho colaborativo do professor, o número e a diversidade de cargos e funções que o professor desempenha na escola, a participação do professor em todas as ações de formação e o currículo académico do professor.
- Contemplar as dimensões “Científica e Pedagógica”, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade” e “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional”.
- Ter como base Parâmetros Nacionais de Avaliação que indiquem o que é esperado dos professores e que sejam elaborados com a sua participação.
- Incluir a observação de aulas obrigatória em situações específicas (professores integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*, todos os professores que requeiram a atribuição da menção de *Excelente* e professores em período probatório).



- 
- Incluir a observação de aulas realizada em pelo menos dois momentos distintos e num período de tempo de 180 minutos por cada ciclo de avaliação.

*O modelo de avaliação do desempenho docente não deve:*

- Estar orientado para a prestação de contas do professor em relação aos diferentes agentes educativos.
- Ter como propósito o desenvolvimento profissional do professor, mas também a prestação de contas e a responsabilização (*accountability*).
- Ser da exclusiva responsabilidade de avaliadores externos ou internos à escola.
- Utilizar como critérios de avaliação a posse de mestrado, doutoramento ou especializações e pós-graduações sem atribuição de grau quer sejam no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências da Especialidade ou apenas a participação em ações de formação creditadas no âmbito das Ciências da Especialidade e/ou das Ciências da Educação.
- Prever a participação de representantes das autarquias da área geográfica da escola, de pais e encarregados de educação e de alunos.
- Ter como avaliadores no âmbito da observação de aulas o diretor da escola, inspetores, docentes do ensino superior, o coordenador de departamento, colegas de outra escola ou da mesma escola do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado.
- Incluir a observação de aulas obrigatória para professores integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente ou para todos os professores independentemente do escalão.
- Incluir a observação de aulas realizada num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação e em pelo menos dois momentos consecutivos.
- Regular a atribuição de classificações/menções tendo em conta a existência de quotas.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## 1. Considerações Preliminares

Nesta parte do trabalho, começa-se por reconhecer algumas limitações do estudo. Em seguida, apresentam-se alguns contributos para o aprofundamento do conhecimento sobre as políticas de avaliação do desempenho docente. No que se refere às recomendações emanadas da análise dos resultados, propõem-se caminhos para a (re)construção de um modelo de avaliação que, tendo em conta os condicionalismos estruturais do sistema educativo português, considere também as perspetivas profissionais evidenciadas pelos professores aos quais se deu voz nesta investigação. Finalmente, apontam-se contributos para futuras investigações.

## 2. Limitações do Estudo

Neste ponto resumem-se as principais limitações com que nos confrontámos e que acabaram por inviabilizar a realização do projeto inicialmente desenhado na sua plenitude:

- *Morosidade do processo de implementação do questionário.* Desde o pedido de análise e de aprovação à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), passando pela dificuldade em estabelecer alguns contactos com os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, até ao período de distribuição e de recolha dos questionários que decorreu de abril a maio de 2013.
- *Recurso ao inquérito por questionário como instrumento para recolha de dados (de vertente maioritariamente fechada).* Se o inquirido não apreender o sentido das perguntas apresentadas, o modo como a pergunta está formulada pode, por si só, orientar e/ou induzir um determinado tipo de resposta, distorcendo ou enviesando os resultados e as conclusões deles derivadas. Por outro lado, ao colocar o questionado perante uma série de perguntas que podem ser totalmente novas para ele, devido à necessidade de ter de dar uma resposta, existe grande possibilidade de o inquirido responder de qualquer forma.

- *Realização de entrevistas em focus group.* Na planificação do projeto, propusemos como base de sustentação deste estudo a complementaridade metodológica entre procedimentos de pesquisa quantitativos e qualitativos, recorrendo-se, para tal, a métodos de triangulação metodológica. Numa primeira fase, procederíamos à aplicação do inquérito por questionário a toda a população. Após o seu tratamento e análise, passaríamos à elaboração de um guião e à aplicação da entrevista em *focus group*, com o objetivo, por um lado, de aprofundar questões emergentes do questionário, tentando minimizar a limitação do uso deste e, por outro, de conferir maior fiabilidade e validade à evidência recolhida. Por contingências temporais, relacionadas, sobretudo, com a morosidade do processo de implementação do questionário, não foi possível o recurso a esta fonte de recolha de dados. Por um lado, devido ao facto de os professores entrarem em férias a partir da segunda quinzena de julho e, por outro, devido às inúmeras tarefas inerentes ao final do ano letivo que é necessário realizar, o que reduziu o tempo disponível para a concretização da entrevista. Assim, realizou-se apenas uma entrevista em *focus group* que foi utilizada como preparação para a construção do questionário.

Não obstante, julgamos que as conclusões extraídas do inquérito por questionário revelaram-se esclarecedoras relativamente aos objetivos do estudo.

- *Auscultação exclusiva de professores em exercício em escolas secundárias públicas só com Ensino Secundário ou com 3.º Ciclo e Ensino Secundário.* A pesquisa enriquecer-se-ia se tivessem sido auscultados professores de outros níveis de ensino, nomeadamente do 1.º e do 2.º Ciclos.
- *A situação profissional da investigadora.* Devido ao facto de ser professora de Biologia e Geologia numa escola secundária a tempo inteiro, complexificou a gestão das tarefas.

### **3. Implicações Pedagógicas**

A realização da presente pesquisa suscitou em nós algumas ideias relativas ao processo de avaliação do desempenho docente, que poderão constituir importantes contributos,

---

do muito que há a fazer para compreender, reconstituir e influenciar aquele processo. Assim sendo, consideramos oportuno contribuir com algumas reflexões sobre os aspetos a que os responsáveis pelo atual sistema nacional de avaliação do desempenho de professores deverão atender. Entre elas, salientamos:

- Levar as diferentes instituições e organismos a promover um maior envolvimento e participação dos professores na implementação dos mecanismos relativos ao processo avaliativo.
- Incentivar uma maior confiança no processo avaliativo, com vista a reforçar o seu papel na mudança das práticas pedagógicas, com reflexos sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens.
- Valorizar mais a vertente formativa da avaliação, que incentive a reflexão dos professores e que contribua para o desenvolvimento da instituição, visando a melhoria da qualidade do serviço educativo.
- Aproveitar de modo mais consistente a avaliação do desempenho docente para melhorar os resultados escolares dos alunos.
- Estabelecer uma relação mais clara entre a avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional do professor.
- Criar mais oportunidades para *feedback* sobre pontos fortes e pontos fracos na prática de ensino.
- Criar condições que incentivem a presença e o empenhamento de bons avaliadores, nomeadamente estimular e proporcionar a estes profissionais uma formação específica, contínua e sistemática relacionada com a avaliação do desempenho docente.
- Proporcionar uma formação específica, contínua e sistemática relacionada com a avaliação do desempenho docente também aos avaliados, para que estes tomem pleno conhecimento do processo avaliativo a que estão sujeitos.
- Criar condições favoráveis a uma indispensável supervisão, com vista a uma adequada intervenção formativa, no sentido de um conveniente desenvolvimento profissional do professor.

- Criar condições que assegurem a imparcialidade, idoneidade, uniformidade e transparência do processo avaliativo.
- Criar condições internas, externas e interinstitucionais que visem um melhor funcionamento do processo avaliativo.
- Rever a atribuição de classificações reguladas por quotas. Ainda que o sistema de quotas não seja erradicado, deve a progressão na carreira ser efetuada sem competição direta entre os pares, mantendo, assim, o sentido de justiça entre os professores.
- Contribuir para a diminuição da ênfase burocrática do processo avaliativo, de modo a aliviar a sobrecarga administrativa que o mesmo tem vindo a comportar.
- Estimular a criação de culturas de auto e de hetero-avaliação e de redes de produção de autoconhecimento, como excelentes oportunidades para os professores fazerem uma reflexão sistemática sobre a sua prática docente e encontrarem estratégias eficazes com vista à melhoria dos serviços prestados.
- Contribuir para uma consciencialização dos professores no sentido de perspetivarem a avaliação do desempenho docente como uma oportunidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e de inserirem a reflexão e o trabalho colaborativo nas suas práticas.
- Incentivar a motivação dos professores e uma cultura de avaliação por pares, assim como o trabalho colaborativo entre pares, com vista a reduzir os conflitos entre os professores e a contribuir para o desenvolvimento e melhoria profissional.

#### **4. Contributos para futuras investigações**

Estamos conscientes que a riqueza e a vastidão da informação recolhida pode ser revisitada de modo a aprofundar vias interpretativas que por agora não pudemos continuar. O estudo desenvolvido não responde plenamente à problemática em análise, antes sugere outros temas para desenvolver em futuros trabalhos de investigação. Apresentam-se de seguida algumas propostas de estudos a desenvolver que, segundo



---

julgamos, poderão contribuir para ajudar a compreender melhor a problemática da avaliação do desempenho docente:

- Ampliar o estudo a amostras mais diversificadas (que integrem, por exemplo, todos os professores de todos os agrupamentos de escolas do Alentejo), de forma a permitir que sejam mais representativas as diferentes perceções relativas à avaliação do desempenho docente, nos seus diversos contextos e atores.
- Desenvolver um estudo com uma amostra mais expressiva e noutra zona do país, de modo a verificar se as perspetivas desses professores são idênticas ou distintas das dos professores que participaram neste estudo.
- Desenvolver estudos longitudinais que acompanhem o processo de avaliação do desempenho docente a partir dos primeiros anos de integração na carreira até aos últimos anos de atividade profissional.
- Desenvolver estudos relativos à implementação de um próximo modelo de avaliação e proceder a estudos longitudinais com os anteriores modelos, de forma a verificar se foram desencadeadas melhorias no processo, com impacto no desenvolvimento profissional do professor, na melhoria da qualidade docente, da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.
- Aprofundar o estudo com recurso a outras fontes de recolha de dados, visando diagnosticar novas questões, clarificar algumas respostas e encontrar possíveis sugestões de melhoria.
- Tentar compreender até que ponto o reconhecimento das competências do avaliador pelo avaliado é importante para uma mais eficaz implementação da avaliação do desempenho docente, com consequências na melhoria das práticas pedagógicas.
- Estudar a relação entre a avaliação do desempenho docente e os resultados dos alunos de modo a verificar, por exemplo, se as práticas docentes dos professores com melhores classificações (*Muito Bom* e *Excelente*) são mais eficazes relativamente aos resultados dos alunos e em que medida essas práticas se distinguem das de outros professores com classificações inferiores.

## 5. A terminar

Concluimos manifestando a viva satisfação por nós sentida na realização da presente investigação e a importância que consideramos terem, em termos de implicações pedagógicas, trabalhos desta natureza que, de uma forma ou de outra, proporcionem autênticos exercícios de reflexão, promotores efetivos de uma consolidação e aprofundamento de *saberes*, *saber-fazer*, *saber-ser* e *saber fazer-ser*. A consubstanciação destas competências traduzir-se-á, necessariamente, num desenvolvimento pessoal e profissional mais efetivo, nomeadamente no que diz respeito à mudança de mentalidades, tornando possível a alteração de certas práticas rotineiras que, muitas vezes, se tornam um obstáculo a um proficiente desempenho da atividade docente.

A realização deste estudo permitiu-nos, em concreto: por um lado, conhecer os **sentidos** e **desafios** da avaliação do desempenho docente que os nossos inquiridos perspetivaram. Por outro lado, face aos sentidos e desafios que identificámos, verificar que, apesar de estes professores terem reconhecido algumas dificuldades e constrangimentos da avaliação do desempenho docente, esta poderá, na sua ótica, tornar-se um processo formativo e formador, capaz de estimular a reflexão sobre as práticas, contribuindo para uma crescente autoeficácia e desenvolvimento profissional dos professores, com reflexos na sua aprendizagem e na melhoria do seu desempenho e das suas práticas.

Esperamos que os resultados obtidos neste estudo permitam acrescentar contributos para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objeto da avaliação do desempenho docente, acrescentando dados que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo, permitindo o desenho de um modelo de avaliação do desempenho docente mais adaptado à realidade da profissão docente, mais inovador e mais profícuo. Esperamos, em suma, que esta investigação contribua para pensar a avaliação como um dispositivo capaz de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao serviço da melhoria do sistema educativo, com reflexo profícuo no sucesso dos alunos.

Por fim, face aos sentidos e desafios que identificámos e às oportunidades que reconhecemos, não podemos deixar de nos pronunciar sobre a premente necessidade de alterar as condições de trabalho dos professores, nomeadamente a implementação de

tempos para a observação e análise das situações de ensino, bem como de políticas tendentes a melhorar o tipo de reconhecimento social da ação educativa destes profissionais, por forma a amenizar as dificuldades e os constrangimentos apontados à avaliação do desempenho docente.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referências Bibliográficas

- Abramowicz, M. (1998). Avaliação do desempenho profissional do professor e a formação do educador: Reflexões. *Revista de Educação*, 1 (4), 39-42.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- AERA – American Educational Research Association (2011). *Code of Ethics*. Acedido em 15 de abril de 2017, em [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- AERA, APA, NCME (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Afonso, R. (2016). *A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expetativas, desafios e oportunidades*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Aguiar, J. & Alves, M. P. (2010). A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (Org.), *Caminhos da profissionalização do magistério* (3.<sup>a</sup> ed.) – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) (pp. 99-136). Campinas: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. *Coleção Nova CIDInE*, 5. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (3), 02-29. Acedido em 26 de janeiro de 2011, em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed. – Revista e Atualizada). Coimbra: Edições Almedina.
- Allal, L. (1988). Quantitative and qualitative components of teachers` evaluation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 4, 41-51.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In J. F. Ferreira & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: Uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. Flores & I. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses* (pp. 109-129). Braga: Cadernos CIEd, Universidade do Minho.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Série Estudos, nº 57. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em abril de 2013, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>
- Alves, M. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: Um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos? *A Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 123-140.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010a). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 6-12). Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010b). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P.



- Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. & Flores, M. A. (2010). Introdução. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.
- Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo da OCDE. Acedido em 26 de janeiro de 2011, em [http://www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação - Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Andreas Schleicher (2011). *Building a high-quality teaching profession lessons from around the world*. Acedido em 21 de junho de 2014, em [http://www.oei.es/formaciondocente/materiales/INFORMES/2011\\_OCDE.pdf](http://www.oei.es/formaciondocente/materiales/INFORMES/2011_OCDE.pdf)
- Andújar, P., Tomás, J., Díaz, J., López, A., Gómez, F. & Serrano, G. (2007). La evaluación de la práctica docente. In F. D. Alcaraz (Coord.), *Modelo para autoavaliar a prática docente* (pp. 55-91). Madrid: Praxis.
- Araújo, D. (2013). *Ensino contemporâneo. Aspetos relativos à transição de novos conceitos de ensino*. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas, Seven System International Lda.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do desempenho na perspectiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes – Le cas des universités*. Paris: ANDSHA – Matrice.
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que no dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99.
- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 45-63). Porto: Areal Editores.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

- 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.
- Avalos, B. & Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Avalos, B. & Haddad, W. (1981). *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Phillipines and Thailand: Synthesis of Results*. Ottawa: IDRC-TS23e.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na europa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Baptista, M. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: Entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD) (pp. 1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Acedido em 14 de junho de 2012, [file:///C:/Users/user/Downloads/documento\\_preal41.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/documento_preal41.pdf)
- Barbetta, P. A. (2008). *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (1998). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Londres: Sage Publications.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências – Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1997). Perspetiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: Consequências para a investigação. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Org.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Atas do III Congresso de Ciências da Educação, (Vol. 1) (pp. 23-43). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- Batista, H., Gurgel C. & Soares, L. (s.d.). *A prática pedagógica da avaliação escolar: Um processo em constante construção*. Acedido em 13 de fevereiro de 2015, em [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14\\_2006\\_02.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PDF)

- Beca, C. (2007). O sistema de avaliação docente no Chile: A visão do Ministério da Educação. In S. Balzano (Org.), *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (pp. 33-38). Brasília: edições UNESCO.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A profissão docente. In J. Mateo (Dir.), *Enciclopédia geral da educação, Vol. 1* (pp. 31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros. (Trabalho original em castelhano publicado em 2000)
- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportiva: O corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERA – British Educational Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Acedido em 15 de abril de 2017, em <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Berrio, J. (1988). *La calidad de los centros educativos*. IX Congreso Nacional de Pedagogia (pp. 39-49). Alicante: Sociedade Española de Pedagogia.
- Beyea, S., & Nicoll, L. (2000). Collecting, analyzing, and interpreting focus group data. *AORN journal*, 71 (6), 1278-1283.
- Biemer, P. P. & Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to Survey Quality*. USA: Wiley & Sons publication.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Acedido em 24 de maio de 2014, em <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Bloom, B. (1981). *All our children learning. A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de le práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 57-74.
- Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente – A perspetiva de professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto.

- Borrvalho, A. Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29 (29) 53-69. Acedido em 23 de agosto de 2015 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094/3307>
- Bou Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP – Um projecto reconceptualizado*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- 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.
- Braz, A. (2013). *A Avaliação de desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 661-675.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Acedido em 24 de outubro de 2015, em <http://www.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>.
- Brito, A. (2011). *Reformas educacionais no Chile: A vez do agente*. Centro de estudos sobre a igualdade e desenvolvimento. Acedido em 15 de junho de 2016, em <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD55.pdf>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Burnett, P. C. & Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (2), 141-153.
- Busto, M. & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Matosinhos: E&B Data, Lda.
- Cadório, L. & Simão, A. M. (2010). A investigação-ação na formação de professores: Um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Caetano, A. (2008). *A avaliação do desempenho – Metáforas, conceitos e práticas*. Campos: Livros Horizonte.

- Candeias, M. I. (2009). Complexidade, reflexão e colaboração – A trilogia da mudança. Avaliação do desempenho. *Revista ELO*, 16, 99 – 115.
- Caplan, S. (1990). Using focus group methodology for ergonomic design. *Ergonomics*, 33 (5), 527-33.
- Cardona, M. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional – Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*, 5, 43-61.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: Um estudo de caso numa perspectiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 63-88). *Colecção CIDInE, 1*. Porto: Porto Editora.
- Carey, M. A. (1994). The group effect in focus group: planning, implementing, and interpreting focus group research. In M. Morse (Org.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 224-241). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Carneiro, M. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, E. (2011). *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: Uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (57), 166-197.
- Catterall, M. & Maclaran, P. (1997). *Focus group data and qualitative analysis programs: Coding the moving picture as well as the snapshots*. Acedido em 24 de novembro de 2012, em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et*

- Francophonie, 34 (1), 193-212. Acedido em 18 de junho de 2016, em <http://www.acelf.ca/c/revue/resume.php?id=240>
- CIEB – Center on International Education Benchmarking (2014). *Finland overview*. Acedido em 8 de junho de 2015, em <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/>
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendações n.º2/CCAP/2008*. Acedido em 12 de dezembro de 2016, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rec\\_2-CCAP-2008.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rec_2-CCAP-2008.pdf)
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009a). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP, de 8 de junho*. Acedido em 12 de agosto de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009b). *Regime de avaliação do desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão. Recomendações n.º5/CCAP/2009, de 8 de junho*. Acedido em 10 de maio de 2012, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009c). *Termos de referência de um programa de formação para docentes avaliadores. Parecer n.º 3/CCAP/2009, de 30 de dezembro*. Acedido em 10 de abril de 2016, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Par\\_3-CCAP-2009.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Par_3-CCAP-2009.pdf)
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010a). *Relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente, de 28 de julho. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental*. Acedido em 20 de outubro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010b). *Proposta n.º1/CCAP/2010, de 27 de agosto. Padrões de Desempenho Docente*. Acedido em 16 de novembro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011a). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Acedido em 17 de março de 2011, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel\\_anual\\_ADD\\_2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_anual_ADD_2010.pdf)
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011b). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP 2/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação – Um estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

- Christie, C. & Alkin, C. (2013). An evaluation theory tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 11-57). Thousand Oaks: Sage.
- Clegg, F. (1995). *Estatística para todos. Aprender-fazer ciência*. Lisboa: Gradiva.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente – A realidade no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Comissão Europeia (2007). *Improving the quality of teacher education*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, de 3 de Agosto de 2007. Acedido em 5 de setembro de 2010, em [http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc832_en.htm).
- Cornejo, J. (1998). *Técnicas de investigación social: El análisis de correspondências*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- 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. Évora: Universidade do Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.<sup>a</sup> edição-Reimpressão). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: O “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista, Marília*, 11 (2), 41-52. Acedido em janeiro de 2017, em <http://www.bjis.unesp.br/ojs2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/viewFe/2320/1905>
- Cunha, M. I. (1992). *O bom professor e sua prática* (6.<sup>a</sup> ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Curado, A. (1997). A avaliação de desempenho dos professores. *Noesis*, 43, pp. 45-47.

- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crato, N. (2006). *O 'Eduquês' em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Cros, F. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de carrier: Aperçu international de quelques dimension et approches cultures. In L. Paquay (Dir.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 143-164). Paris: L'Harmattan.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision e Curriculum Development.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and supervising instruction*. London: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *Elementary School Journal*, 86 (4), 531-551.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: Nuevos papeles y métodos. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 23-45). Madrid: Editorial La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. (2007). *Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policymaker's guide*, In Council of Chief State School Officers. *Strengthening teacher quality in high-need schools – policy and practice*. Washington, DC. Acedido em 17 de outubro de 2016, em <file:///C:/Users/user/Downloads/96324.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 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), 13-25.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33).
- Darling-Hammond, L. & Haselkorn, D. (2009). Reforming teaching: Are we missing the boat? *Education Week*, 28 (27), 13-25.
- Day, C. (1999a). *Developing teachers. The challengers of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1999b). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). *A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição*. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho. Braga (doc. Policopiado).
- Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeias* (pp. 30 – 39). Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 141-162). Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2012). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). (Edição atualizada). Porto: Porto Editora.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q. & Smees, R. (2007). *Variations on teachers’ work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743.
- De Ketele J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berna: Peter lang.
- De Ketele J. M. (1991). *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Díaz, P. M. & García, A. E. (1992). El desarrollo profesional: Fases de un processo. In C. Marcelo García & P. Mingorance Díaz (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 317-328). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Temas e Debates.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2015). *Perfil do docente 2013/2014*. Acedido em 3 de março de 2016, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_DEEBS\\_DEES\\_2015\\_PerfilDocente.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2015_PerfilDocente.pdf)
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Duke, D. & Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. In J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial La Muralla.
- Education (school teacher appraisal) (England) regulations*, (2001). England.
- Educator Evaluation Policy and Rule* (2010). Tennessee state board of education. Acedido em 15 de novembro 2010, em <http://www.tn.gov/sbe/2010Octoberpdfs/III%20F%20Educator%20Evaluation%20Policy%20and%20Rule%20Master.pdf>.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos professores. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Embaixada da Finlândia (2010). Acedido em 23 de outubro de 2010, em <http://www.finlandia.org.pt/Public/Default.aspx>.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001a). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27- 48.

- Estrela, M. T. (2001b). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2002a). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (p. 65). Lisboa: Edições Colibri.
- Estrela, M. T. (2002b). Modelos de formação de professores e seus pressupostos concetuais. *Revista de Educação*, 11 (1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2015a). Da (Im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. In A.P. Caetano, A. Rodrigues & M. Esteves (Orgs.), *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp. 165-181). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (2015b). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In A.P. Caetano, A. Rodrigues & M. Esteves (Orgs.), *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp. 115-234).Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspetivas atuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, A. Eliseu, M. P. & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 307-309). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (2012). Nota de apresentação. In A. Estrela & A. Nóvoa, (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 7-13). (Edição atualizada). Porto: Porto Editora.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher's Competence and Qualifications*. Brussels: European Commission.
- Farias, G; Farias, C. M; Fairfield, K. D (2010). Teacher as judge or partner: The dilemma of grades versus learning. *Journal of Education for Business*, 85, 336-342.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens. Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Acedido em 14 de maio de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação tem limites*. Acedido em 13 de dezembro de 2016, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=170&doc=12553&mid=2> .
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2008c). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372. Acedido em 13 de dezembro de 2016, em [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf)
- Fernandes, D. (2008d). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008e). *A avaliação do desempenho dos professores (I)*. Acedido em 6 de novembro de 2016, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=178&doc=12856&mid=2>
- Fernandes, D. (2009a). A Importância de ensinar. *A Página da Educação*, 186, Série II, 86-87.
- Fernandes, D. (2009b). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In *Avaliação do desempenho*. *Revista ELO*, 16, 19-23.
- Fernandes, M. (1997). A avaliação dos alunos: Um novo paradigma. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Org.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Atas do III Congresso de Ciências da Educação, (Vol. 1) (pp. 137-143). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ferreira, F. I. (1996). Identidades dos professores: Perspectivas teóricas e metodológicas. In A. Estrela, R. Canário & J. Ferreira (Org.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (p.p. 309-328). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.
- Ferreira, C. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41 (1), 153-169.
- Ferreira, V. (2007). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santo Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.ª ed.) (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: perceções de professores portugueses. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 26 (63), 806-836.
- Ferreira, L. & Krug, H. (2001). Os bons professores formadores de profissionais de Educação Física: Características pessoais, histórias de vida e práticas pedagógicas. *Kinesis*, Santa Maria, 24, 73-96.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Figari, G. (2007). A avaliação: História e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teoria e práticas (1960-2005)* (pp. 227-260). Lisboa: Educa.
- Figari, G. (2008). A avaliação de professores, entre o controlo e o desenvolvimento. *Atas da conferência internacional Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Filme dramático francês serve para avaliar “profs”. (2013, 24 de março). *Diário de Notícias*, p. 18.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 239-246.
- Flores, M. A. (Org.) (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2011). *Teachers’ perceptions of a new policy on teacher evaluation*. Acedido em 14 de julho de 2013, em <http://hdl.handle.net/1822/15720>.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação (Porto Alegre, impresso)*, 38 (1), 138-146.
- 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., Hilton, G. & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). 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. & Pacheco, J. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (2009). Nota de Apresentação. In M. A. Flores & Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Foddy, W. (2002). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta Editores.
- Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, 5, 247-257.
- Formosinho, J. (1997). Da especialização docente à formação especializada de professores. Coletânea de Textos (p. 52-88). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes – Relato de uma investigação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 2, 109- 124.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista GEDEI*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docentes. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 17-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde, PT: Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 79-118). Mangualde, PT: Pedagogo.
- Formosinho, J. Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Edições Lusociência.
- Framework for Evaluation and Professional Growth* (2010). Acedido em 20 de novembro 2010, em [Department of Education](http://tn.gov/education/frameval/). <http://tn.gov/education/frameval/>
- Freitas, M. (2012). *Avaliação de desempenho do professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?-. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of education reform*. Acedido em 14 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>

- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário*. Porto: Asa Editores.
- Garrido, O. & Fuentes P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 128-136.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito – Teoria e prática* (4.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giméno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. & Bay, T. (1990). Supervision. In W. R. Wouston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549-566). New York: MacMillan Publishing Company.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2012). *The basic guide to supervision and instructional leadership* (3.<sup>a</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewsky, R. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers* (2.<sup>a</sup> ed.). Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teaching quality*. New York: National Governors Association – Center for best practices.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do desempenho docente – Objetivos e controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Ciências da Educação.
- Gómez, J. (2007). O sistema de avaliação docente no Chile: A visão do colégio de professores. In S. Balzano (Org.), *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (pp. 41-49). Brasília: Edições UNESCO.
- Gonçalves, F. (2002). Observação/análise. In Ivani C. A. Fazenda, *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 229-237). São Paulo: Cortez Editora.

- Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um colorário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infraecologia. In M. Alves & E. Machado (Org.), *O Pólo de Excelência – Caminhos para a avaliação de desempenho docente* (pp. 54-88). Porto: Areal Editores.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento, FPCEUL, Lisboa.
- Gonçalves, M. (2012). *Conceções de professores sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (1), 19-32.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *The coming age of evaluation. Fourth generation evaluation*. Londres: Sage Publications.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1990). *Fourth general evaluation*. Londres: Sage Publications.
- Guedes, A. (2011). *Avaliação de Desempenho Docente - o futuro começa ontem*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação da Universidade Católica.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto 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. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). *A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente*. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico? In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de*



- professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 111-140). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Acedido em 17 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2013). The quality of teaching and professional development of teachers: a Portuguese study. *Teachers Development: An International Journal of Teacher's Professional Development*. Acedido em 15 de julho de 2016, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26061>
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad* (Tradução de M. Teresa Palacios). Madrid: Narcea.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Magerry (Orgs.), *World yearbook of education 1980. Professional development of teachers* (pp. 42 – 54). Londres: Kogan.
- Huberman, M. (2000). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 31- 61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. & Schapira, A. (1979). Cycle de vie et enseignement: Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34 (2), 113-129.
- Huberman, A., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (1), 31- 42.
- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 151-170). Porto: Porto Editora.
- Inzunza, J. (2008). Evaluación, carrera y vocación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 204-207.

- Iwanicki, E. (1997). Evaluación, de professorado para la mejora de escuelas. In J. Millman & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 220-239). Madrid: Editorial La Muralla.
- Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of In-service Education*, 19, 37-42.
- Jesus, N. (2002). *Perspetivas para o bem estar docente*. Porto: Edições ASA.
- Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de Dezembro de 2009. Acedido em 5 de maio de 2010, em [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm)
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal*, 18, 5-20.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? – A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32 (4), 505-519.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedago.
- Kidd, P., & Parshall, M. (2000). Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative health research*, 10 (3), 293-308.
- Krueger, R. (1993). Quality control in focus group research. In D. Morgan (Ed.), *Successful focus group : Advancing the state of the art* (pp. 65-85). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews. *Social Analysis, Selected Tools and Techniques*, 4-23.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4 Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Laderrière, P. (2008). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In M. Guyaz (Org.) & J. Weiss (Ed.), *Actes du Séminaire 2007: Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* (pp. 9 – 18). Neuchâtel: IRDP.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo : Editora Atlas.

- Langer, J. (2002). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Porto : ASA Editores.
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. In C. Ferreira (2006), *Avaliação do desempenho docente. Expectativas dos professores* (p. 22). Dissertação, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto.
- Lesne M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Levin, J. (1987). Estatística aplicada a ciências humanas (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Harbra Ltda.
- Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2003). As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In A. Estrela & J. Ferreira, (Org.), *La formation des enseignants au regard de la recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp. 37- 45.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13, 2-3, 39-55.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Los Angeles Times Journal*, on line. Acedido em 10 de dezembro 2010, em <http://projects.latimes.com/value-added/>
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N. & Hewson, P. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Acedido em 25 de março de 2011, em <http://books.google.pt/>
- Lourenço, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – Um contributo para a definição de um plano de formação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Macedo, B. (1991). Projeto educativo de escola: Do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, 127-139.

- Machado, E. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – Hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In M. P. Alves & E. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, E. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. In *Avaliação do desempenho. Revista Elo, 16*, 51-59.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escolas e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Madaus, G. & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. Stufflebeam, G. Madau & Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3 – 18). Dordrecht: Kluwer.
- Maia, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009a). La evaluación del desarrollo profesional docente: De la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores - RBFP ISSN 1984-5332 - 1* (1), 43-70.
- Marcelo Garcia, C. (2009b). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08*, 7-22.
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, L. (2013). *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. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção: Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008, Avaliação internacional*. Lisboa: ME – GEPE.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*. London: Department for Education and Employment, Research Report No. 216.

- McConney, A. (1995). Introduction: Common ground for a unified approach. *Studies in Educational Evaluation*, 21 (2), 105-109.
- McKinsey, C. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Acedido em 10 de junho de 2014, em [http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa Editores.
- Medina, A. (2008). Supervisor escolar: Parceiro político-pedagógico do professor. In JR, C. Silva & M. Rangel (Org.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 9-36). Campinas, SP: Papirus.
- 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. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2008). *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007. Acedido em 18 de abril de 2010, em [http://www.dgrhe.minedu.pt/web/14654/formacao\\_continua](http://www.dgrhe.minedu.pt/web/14654/formacao_continua).
- Ministério da Educação (2010). *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*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral da Administração Escolar (2012). *Esclarecimento sobre avaliação do desempenho docente: Nota informativa às escolas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Monteiro, A. (2011). *Teaching Profession Self-Regulation: An Expanding Idea...* Conferência académica internacional de Las Vegas. Acedido em 20 de março de 2012, em <http://conferences.cluteonline.com/index.php/IAC/2011LV/paper/viewFile/692/700>.
- Monteiro, S. (2014). *Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de línguas-culturais: o papel do supervisor pedagógico*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Morais, J. S. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. *Avaliação do desempenho. Revista ELO*, 16, 11 – 18.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2009a). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*, maio, 37- 41.
- Moreira, M. A. (2009b). A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Org.), *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a esperança na educação*. Atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 214-258). Braga: CIED.
- Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In. M. A. Flores; M. Alves & E. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). V. N. de Famalicão: De Facto.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Presença.
- Morgado, J. C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 369-384.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e percepção dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Murillo, J. (2008). *Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América*. Atas da Conferência Internacional (pp. 33-47). CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa: Ministério da Educação.
- National Board for Professional Teaching Standards (1999). *What teachers should know and be able to do*. Washington, DC : NBPTS.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. (Professional standards for teaching mathematics, 1991, trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Neto Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia: Percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio*

- pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2008). *Didáctica das Ciências Físico-Químicas – Relatório de disciplina a que se refere a alínea a) do n.º 1 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 301/72, de 14 de Agosto*. Évora: Universidade de Évora.
- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In G. Simões (2002), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Nevo, D. (1995). School-based evaluation. A dialogue for school improvement. In G. Simões (2002), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p. 11). Lisboa: Texto Editora.
- Nóvoa, A. (1999a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999b). Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2006). Conferência de abertura. Debate nacional sobre educação. Acedido em 13 de novembro de 2016, em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Confer%C3%Aancia%20de%20abertura-Ant%C3%B3nio%20N%C3%B3voa-AR%2022%20Maio.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 a 28 de Setembro de 2007 (pp. 21-28). Acedido em 18 de abril de 2010, em [http://www.dgrhe.minedu.pt/web/14654/formacao\\_continua](http://www.dgrhe.minedu.pt/web/14654/formacao_continua)
- Nunes, C. (2013). Avaliação docente: Monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24 (55), 64-93.
- Nunes, J. (2000). *Os professores e a sua acção reflexiva*. Porto: Asa Editores.
- Nunes, R. (1996). *Centros de formação contínua de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of way research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74 (3), 272-306.

- OCDE (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Acedido em 16 de junho de 2011, em [www.oecd.org/edu/talis/firstresults](http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults)
- OCDE(2009b). *Teacher evaluation – A conceptual framework and examples of country practices*. Acedido em 6 de setembro de 2011, em <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>
- OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession lessons from around the world*. Acedido em 7 de abril de 2012, em <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- OCDE (2013a). *Teaching and learning international survey – Talis 2013*. Acedido em 13 de maio de 2014, em [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework FINA L.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework%20FINAL.pdf)
- OCDE (2013b). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5,13-22.
- Oliveira, M. (2012). *O caminho labiríntico da avaliação de desempenho docente: Um estudo com professores de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Oliveira, M., & Freitas, H. (2006). *Focus group: Instrumentalizando o seu planejamento*. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 325-346.
- Ovando, M. (2009). Líderes instrucionais e sua capacidade de fornecer *feedback* construtivo aos professores. *Revista Educação*, 32 (3), 260-269. Acedido em 27 de abril de 2010, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5772/4193>.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo*, 16, 43-49.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (Dir.) (2004). *L' évaluation des enseignants. Tension et enjeux*. Paris: L' Harmattan.
- Paquay, L., Wouters, P. & Nieuwenhoven, C. (2012). Introdução “A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In L. Paquay, P. Wouters & C.



- Nieuwenhoven (Orgs), *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores* (p. 13-39). Porto Alegre: Penso.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pasquali, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: Será possível reencontrar o caminho? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 99 – 107.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Temas Educacionais, 10. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. (1997). Visão prospectiva do professor para os anos 2000. In M. F. Patrício (Org.), *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 57-85). Coleção Mundo de Saberes, 20. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del professor: implicaciones en la formación del profesorado. In A. Villa (Org.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em francês publicado em 1997)
- Perrenoud, P. (1999b). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*. 11, 15-19. Acedido em 27 de outubro de 2010, em <http://www.deb.min-edu.pt/revista4/construir%20competencias.htm>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2012). E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional? In: L. Paquay, P. Wouters & C. Nieuwenhoven (Orgs), *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores* (p. 42-53). Porto Alegre: Penso.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (5.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation - A comprehensive guide to in new directions and practices*. California: Corwin Press.
- Pimentel, M. G. (2001). *O professor em construção* (7.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

- Pires, R., Alves, M. G. & Gonçalves, T. N. R. (2016). Desenvolvimento profissional docente: Perceções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. In *Revista Portuguesa de Pedagogia, Educação e Formação de Adultos*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 50 (1), 57-78.
- Ponte, J. (1986). *Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. Acedido em 21 de junho de 2011, em <http://www.spce.org.pt/sem/96JP.pdf>
- Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. Acedido em 18 de agosto de 2013, em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf)
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Professional Standards for Teachers* (2010). Acedido em 30 de dezembro de 2010, em [http://www.tda.gov.uk/training-provider/serving-teachers/professional-standards-guidance/~/\\_/media/resources/teacher/professional-standards/standards\\_a4.pdf](http://www.tda.gov.uk/training-provider/serving-teachers/professional-standards-guidance/~/_/media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, professores e avaliação – Narrativas e racionalidades da avaliação de desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Ramos (2007). Novos caminhos de avaliação de professores: Tendências e estratégias. *ELO 15 – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 119-127. Acedido em 21 de abril de 2011, em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2015.pdf>
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola – Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2). Acedido em 15 de junho de 2010, em <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>
- Rodrigues, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: A observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Actas do VII colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE (pp. 123-133). Lisboa: AFIRSE Portuguesa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. (2013). *Seminário de doutoramento*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação (doc. não publicado).
- Rodrigues, A. (2012). *A importância do medo na avaliação de desempenho dos docentes*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. Acedido em 15 de fevereiro de 2009, da Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, em [http://www.dgrhe.minedu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio\\_AvDesempenho.pdf](http://www.dgrhe.minedu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/AvaliacaoDesempenho/TextosApoio_AvDesempenho.pdf)
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica – Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de 2.º Ciclo de Estudos. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Rodrigues, J. (1993). *Avaliação e aprendizagem social – Uma proposta de metodologia*. Lisboa: Dinâmica.
- Roldão, M. C. (2005a) Formação de professores. Construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94 -181
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, I (71), 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Oficina Digital.
- Roldão, M. (2013). Considerações finais – Questões emergentes. In A. Machado, N. Costa & M. Alves (Orgs.), *Avaliação do desempenho docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 167-174). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Román, M. & Murilo, F., (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista*

- Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, 1 (2), 2-6. Acedido em 15 de setembro de 2010, em <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2.html>
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: Uma profissionalização de um actor colectivo. In M. P. Alves & E. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students. How shall we know them?* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Ruivo, J. (2009). Prefácio. In J. Ruivo (Coord.), *Avaliação de desempenho de professores em Portugal* (pp. 13-24). Aveiro: J. RVJ Editores – Associação Nacional de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do ‘eu solitário’ ao ‘eu solidário’. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (2), 175-186.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Sanches, M. F. & Cochito, I. (2002). Ser professor: Projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de Educação*, 11 (2), 89-109.
- Sanches, M. F. (2007). Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In F. Ramos (Ed.), *Educação para a cidadania europeia com as artes* (pp. 135-144). Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, M. F. (2009). A “(in)sustentável leveza” da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In M. F. Sanches (Ed.), *A Escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanders, W. & Horn, S. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299-311.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing.

- Acedido em 6 de novembro de 2016, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos, L., (2002). *Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como?* Acedido em 16 de maio de 2012, em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.PDF>
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. DEFCUL, CIE, DIF, Projeto AREA. Acedido em 14 de maio de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>
- Santos, L. (2009a, Maio). *Avaliação do desempenho docente: Problemas e desafios*. Conferência proferida no ciclo de conferências: Temas contemporâneos em formação e ensino, no Auditório do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, Évora.
- Santos, A. (2009b). Avaliação de professores em Portugal. In J. Ruivo & A., Trigueiros (Coords.), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 13-24). Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: Rvj Editores.
- Santos, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente em Portugal: Que impactos? Perceção dos professores de uma escola do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. Acedido em 26 de junho de 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formation de profesionales reflexives: Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- School teacher's pay and conditions document* [STPCD]. (2010). Acedido em 30 de novembro 2010, em: <http://publications.education.gov.uk>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1*, 39-83. Chicago: Rand McNally and Co. In H. Batista, C. Gurgel & L. Soares, *A prática pedagógica da avaliação escolar: Um processo em constante construção*. Acedido em 25 de janeiro de 2011, em [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT14/pratica\\_pedagogica.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT14/pratica_pedagogica.pdf)
- Scriven, M. (1981). Sumative teacher evaluation. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hill: Sage Publications, Inc.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. In G. Simões (2002), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (p.11). Lisboa: Texto Editora.

- Senge, P. *et al.* (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidades*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1998). *Teachers professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres. Lisboa: APM.
- Shinkfield, A. J. (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. J. & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational studies. *Educational Researcher*, 15 (2), 4 – 14.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. In *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. Acedido em 10 de junho de 2009, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Silva, M. C. (1994). *De aluno a professor: Um “salto” no desconhecido*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Silva, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), 265-289.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Fundação João Jacinto de Magalhães: Universidade de Aveiro.
- Simões, H. (1995). Dimensões pessoal e profissional na formação de professores. Aveiro: CIDInE.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (1.<sup>a</sup> ed., 2.<sup>a</sup> tiragem). Lisboa: Texto Editora.
- Smith, K. (2005). *New methods and perspectives on teacher evaluation. Who evaluates what and for which purposes?* In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & E. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in*

- changing conditions* (pp. 95-114). Dordrecht: Springer. Acedido em 13 de junho de 2013, em <http://link.springer.com/book/>
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, E. (2006). Atribuição causal: Da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (7.ª ed.) (pp. 141-165). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa Santos, B. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. (8.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*. Acedido em 14 de abril de 2017, em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Stern, E. (1992). *Evaluation of the impact of vocational training in a territorial context*. Berlin: CEDEFOP.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation*. Larchmont: Eye on Education.
- 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. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática – Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Suter, E. A. (2000). *Focus Groups in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation*. *The Qualitative Report*, 5 (1), 1-14.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, 209-244.
- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Teaching and Learning International Survey [TALIS] 2009. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. In *organização para a cooperação e para o desenvolvimento económico*. Acedido em 27 de dezembro de 2010, sumário em português, em <http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del Desempenho Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 318-327.
- The education (school teacher performance management) (England) regulation*. (2006). England.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago do Chile: UNESCO. Acedido em 14 de março de 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tucker, P. & Stonge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Tyler, R. (1986). Changing concepts of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10, 3-113.
- Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Edições Técnicas.



- Vaughn, S. E. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostragem como fator decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 18 de novembro de 2016, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villegas–Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y language*. Buenos Aires: Editorial la pléyade. (Tradução do original russo.)
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & William, M. S. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Worley, C. H. (2003). *Analysis of travis county performance appraisal systems*. Political Science Department. Texas: State University.
- Wragg, E. C. (1984). Conducting and analysing interviews. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management* (pp. 177-197). Londres: Harper & Row in association with the Open University.
- Wright, Robert J. (2008). *Educational assessment: Tests and measurements in the age of accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wutich, A., Lant, T., White, D. D., Larson, K. L. & Gartin, M. (2010). Comparing focus group and individual responses on sensitive topics: A study of water decision makers in a desert city. *Field Methods*, 22 (1) 88–110. doi:10.1177/1525822X09349918
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educ. Soc. Campinas*, 29 (103), 535-554.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**



## Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho. *Estabelece o regime de fases para os professores efectivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário.* Ministério da Educação e da Cultura.
- Decreto-Lei n.º 611/76, de 24 de Julho. *Suspende o regime de fases estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 290/75.* Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril. *Regulamenta a carreira profissional dos professores dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário através do acesso progressivo às fases previstas no Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho.* Ministério da Educação e Cultura.
- Lei n.º 56/78, de 27 de Julho. *Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril que estabelece o regime de fases para os professores efectivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário.* Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de Dezembro. *Reestrutura a carreira e estabelece novas categorias de vencimentos para o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário.* Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro. *Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes.* 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.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio. *Reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário.* Ministério da Educação e Cultura.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro. *Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório e a elaboração de uma carreira única.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. *Estatuto da carreira docente.* Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho. *Regulamenta o acesso ao 8.º escalão.* Ministério da Educação.

- Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho. *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. *Aprova a revisão do estatuto da carreira docente.* 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, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.* 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 do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo de ensino básico.* Ministério da Educação.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Estatuto da carreira docente.* Ministério da Educação.
- Despacho n.º 15847/2007 publicado no Diário da República – 2.ª série – N.º 140 de 23 de julho. *Estabelece os procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar.* Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro. *Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.* Assembleia da República.
- 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.* Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos*

*ensinos básico e secundário. Regime transitório para a sua aplicação no ano escolar de 2007-2008.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. *Alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 2. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Complemento da regulamentação do processo de avaliação até ao final do 1.º ciclo de avaliação, em Dezembro de 2009.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto. *Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro. *Modelos de fichas de avaliação global.* Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de Setembro. *Ponderação curricular.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro. *Padrões de Desempenho Docente.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro. *Estabelece as regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março. *Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas, bem como as regras para a aplicação das citadas percentagens.* Ministério da Educação.

Comunicado SEAE 6/12/2011. *Esclarece a direcção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e os seus docentes no que se refere às linhas gerais que orientam o novo regime de avaliação do desempenho docente.* Secretaria de Estado da Administração Escolar.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação e Ciência.

- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Ministério da Educação e Ciência.
- Declaração de rectificação n.º 20/2012, de 20 de abril. *Retifica inexactidões na redacção de alguns artigos do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*. Ministério da Educação e Ciência.
- Nota Informativa, de 31 de maio de 2012. *Esclarece as escolas e os docentes relativamente à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho*. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto. *Estabelece os critérios de suprimento da avaliação por ponderação curricular aplicáveis à carreira docente*. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 12567/2012, de 26 de Setembro. *Regulamenta a aplicação das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato a termo, em função dos resultados da avaliação externa dos respectivos agrupamentos e escolas não agrupadas*. Ministério da Educação e Ciência.
- Declaração de rectificação n.º 1102/2012, de 31 de agosto. *Retifica um erro material de escrita na data em que o despacho normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto foi firmado*. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro. *Estabelece a correspondência entre a avaliação nos termos do regime geral do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do estatuto da carreira docente*. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro. *Procede à criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos*. 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, previstos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*. Ministério da Educação e Ciência.
- Declaração de rectificação n.º 1451/2012, de 8 de novembro. *Retifica uma inexactidão do artigo 9.º do Despacho n.º 13981, de 26 de outubro*. Ministério da Educação e Ciência.
- Documento, de 10 de dezembro de 2012. *Questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação do desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar*. Ministério da Educação e Ciência.
- Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro. *Define o regime de avaliação do desempenho dos docentes em exercício de funções docentes noutros ministérios e estabeleceu*



---

*as regras para o reconhecimento da avaliação do desempenho obtida pelos docentes em exercício de funções nas Regiões Autónomas, no ensino português no estrangeiro, nas escolas portuguesas no estrangeiro e pelos docentes agentes de cooperação.* Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência.

Documento, de 21 de janeiro de 2013. *2.º conjunto de questões emergentes da análise da legislação relativa ao novo modelo de avaliação do desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar.* Ministério da Educação e Ciência.

Nota Informativa, de 5 de novembro de 2013. *Esclarece as escolas e os docentes relativamente ao prosseguimento do processo de avaliação do desempenho docente no ano escolar 2013/2014.* Ministério da Educação e Ciência.

Deliberação n.º 453/2016, de 15 de março. *Carta Ética para a investigação em Educação e Formação.* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

