



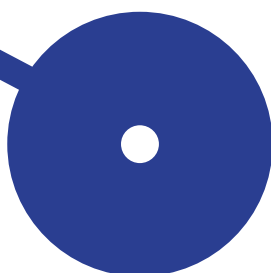
MESTRADO

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

# **Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente – que relação?**

Lília Afonso Alves Mendes

07/2023



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Lília Afonso Alves Mendes

**Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação  
de desempenho docente – que relação?**

Projeto de Mestrado

**Mestrado em Administração das Organizações Educativas**

Orientação: Professor Doutor Fernando Diogo

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Lília Afonso Alves Mendes

**Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação  
de desempenho docente – que relação?**

Trabalho de Projeto

**Mestrado em Administração das Organizações Educativas**

Orientação: Professor Doutor Fernando Diogo

Porto, julho de 2023

À memória dos meus pais, pelo amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador do projeto, Professor Doutor Fernando Diogo, o meu especial agradecimento pela incondicional colaboração, sugestões, incentivo, generosidade e pela forma afável e cordial com que respondeu a todas as minhas dúvidas e me ajudou a manter o foco.

Em segundo lugar, agradeço a todos os Professores que me acompanharam neste desafio e que, durante os dois últimos anos, colaboraram connosco.

Aos colegas de turma, um agradecimento especial pela camaradagem, entreajuda, colaboração, incentivo e por todos os bons momentos e revigorantes gargalhadas.

Aos meus colegas e amigos que, no dia a dia, contribuíram para que este projeto chegasse ao fim, muito obrigada!

Para toda a família, o meu abraço. Um agradecimento especial ao Rui, que foi acompanhando os dias felizes em que dizia “está a correr bem” e os dias cinzentos em que o cansaço não me permitia avançar como gostaria e me levavam a desabafar “não vou conseguir”. Agradeço a paciência para todas as leituras que lhe fui pedindo para fazer, à medida que o projeto ia ganhando forma, e que, de forma carinhosa, elogiava, sugeria e incentivava. Aos meus filhos, Catarina e Tomás (também ele na tarefa de elaboração da sua tese de Mestrado, durante este ano), e ao Rafael, agradeço o vosso incentivo, o facto de não me cobrarem as ausências e de iluminarem todos os segundos dos meus dias. O agradecimento final dirijo-o à minha mãe e ao meu pai (sempre presentes em mim), ao Nuno e ao João, por todos os momentos felizes!

## RESUMO ANALÍTICO

A presente investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho docente, balizada pelo atual enquadramento legal. O estudo empírico guiou-se por um estudo de caso e foi desenvolvido num agrupamento de escolas do distrito do Porto, com turmas do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo. Para o efeito, recorremos a uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. Neste sentido, a recolha de dados resultou da aplicação de um inquérito por questionário a todos os educadores e professores e de inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento e ao diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas a que o agrupamento se encontra associado, no sentido de obter a perceção dos diferentes atores relativamente à formação contínua e ao atual modelo de avaliação de desempenho docente. A análise dos resultados aponta para um alinhamento da formação disponibilizada com as políticas educativas vigentes, associada à progressão na carreira, um frágil diagnóstico das necessidades de formação docente e um modelo de avaliação de desempenho potenciador de conflitos e muito distante dos objetivos enunciados. Regista-se a necessidade de um plano de formação assente no diagnóstico de necessidades, que tenha como finalidade a melhoria das competências e do desempenho dos docentes, e a reformulação do atual modelo de avaliação.

**Palavras-chave:** formação contínua; desenvolvimento profissional; avaliação de desempenho docente; plano de formação.

## **ABSTRACT**

The present investigation aimed to analyze the relationship between continuous training, professional development, and teacher performance evaluation, guided by the current legal framework. The empirical study was conducted as a case study within a group of schools in the Porto district, encompassing preschool, primary, and secondary education. A mixed-methods approach was utilized, combining quantitative and qualitative methodologies. Data collection involved the administration of a questionnaire survey to all educators and teachers, as well as interviews with department coordinators and the director of the School Association Training Center associated with the school group, in order to obtain the perspectives of different stakeholders regarding continuous training and the current performance evaluation model. The analysis of the results indicates a alignment of the provided training with current educational policies, associated with career progression, a weak diagnosis of teacher training needs, and a performance evaluation model that fosters conflicts and is far from achieving its stated objectives. There is a need for a training plan based on needs assessment, aimed at improving the skills and performance of teachers, as well as a reformulation of the current evaluation model.

**Keywords:** continuing training; professional development; teacher performance evaluation; training plan.

# LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

## Tabelas

**Tabela 1** – Relação entre o universo e a amostra obtida na aplicação do IQ

**Tabela 2** – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas

**Tabela 3** – Impacto da ADD no desenvolvimento pessoal e profissional

**Tabela 4** – O modelo de ADD

**Tabela 5** – Percepção do impacto da formação contínua

**Tabela 6** – Diagnóstico de necessidades de formação/ ADD/ plano de formação

**Tabela 7** – Análise SWOT

**Tabela 8** – Plano de ação - linhas de operacionalização

## Ilustrações

**Figura 1** – Funções desempenhadas enquanto intervenientes no processo de ADD

**Figura 2** – Estado emocional provocado pela ADD

**Figura 3** – Nuvem de palavras relativa à resposta aberta, não obrigatória, no domínio ADD

**Figura 4** – Nuvem de palavras relativa à resposta aberta, não obrigatória, no domínio formação contínua

**Figura 5** – Nuvem de palavras relativa à resposta aberta, não obrigatória, no domínio otimização do plano de formação

## **Siglas**

**ACD** – Ação de Curta Duração

**ADD** – Avaliação de Desempenho Docente

**C** – Concordo

**CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

**CFAE** – Centro de Formação de Associação de Escolas

**CT** – Concordo Totalmente

**DGAE** – Direção-Geral da Administração Escolar

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DigCompEdu** – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

**DT** – Discordo Totalmente

**E1** – Entrevistada 1

**E2** – Entrevistada 2

**E3** – Entrevistada 3

**E4** – Entrevistada 4

**E5** – Entrevistada 5

**E6** – Entrevistada 6

**E7** – Entrevista ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**IAVE.IP** – Instituto de Avaliação Educativa

**IQ** – Inquérito por Questionário

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MAIA** – [Projeto de] Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

**ME** – Ministério da Educação

**NC** – Não Concordo

**NC/ ND** – Não Concordo/ Nem Discordo

**PE** – Projeto Educativo

**POCH** – Programa Operacional de Capital Humano

**PTD** – Plano de Transição Digital

**RAAF** – Relatório Anual de Avaliação da Formação

**RJFC** – Regime Jurídico da Formação Contínua

**SADD** – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

**SFM** – Secção de Formação e Monitorização

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO ANALÍTICO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/TABELAS/SIGLAS

INTRODUÇÃO .....	1
1ª PARTE – PROBLEMÁTICA EM ESTUDO .....	3
1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	3
1.1. O PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO.....	3
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	5
1.3. OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	7
2ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO/ LEGAL.....	8
2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	8
2.1. AVALIAÇÃO: O QUE É E QUAL A FINALIDADE.....	8
2.2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE .....	10
2.3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	18
3ª PARTE – OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	29
3.1. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS .....	29
3.2. A METODOLOGIA .....	31
3.3. O PÚBLICO-ALVO E A AMOSTRA .....	32
3.4. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS.....	34
3.5. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS .....	37
4ª PARTE – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	39
4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	39
4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	52
4.3. – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	66
5ª PARTE – PLANO DE AÇÃO .....	70

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
APÊNDICES .....	88

# INTRODUÇÃO

O desenvolvimento pessoal e profissional docente é um dos objetivos que norteia o atual enquadramento legal referente à avaliação de desempenho docente (ADD). Por sua vez, o conceito de formação contínua (FC) aparece enlaçado no conceito de desenvolvimento profissional (Fonseca, 2021, pág.6) dado que este traduz a conceção do professor como profissional do ensino e a formação surge como ação individual e coletiva que leva ao desenvolvimento de competências, técnicas e saberes. A contestação ao atual modelo de ADD e a obrigatoriedade do cumprimento de horas de formação em cada escalão da carreira, para efeitos de progressão, levou-nos à seguinte questão de partida: que relação se perspetiva entre a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a ADD?

O presente projeto está estruturado em cinco partes. Na primeira parte, é abordada a problemática em estudo. Assim, é identificado o problema e são elencados os objetivos do trabalho. Neste sentido, o problema é abordado tendo em conta a sua pertinência e justificação. Ainda neste âmbito, é indicado o contexto em que o problema se situa e vai ser estudado.

Na segunda parte, procedeu-se à análise do quadro legal existente, quer relativamente à ADD, quer em relação à FC e ao papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), e à revisão da literatura, através da leitura de artigos e livros sobre a temática em estudo. No plano concetual a argumentação prende-se com a relevância da formação na profissionalidade docente e a importância da avaliação enquanto elemento impactante na melhoria de práticas.

Na terceira parte, partindo do problema identificado e sustentados no conhecimento construído, são apresentadas as opções metodológicas. O estudo enquadra-se numa metodologia mista e os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento curricular e ao diretor do CFAE, e inquérito por questionário (IQ) aos docentes do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Através da recolha de informação junto dos participantes pretendeu-se coligir as suas perceções relativamente aos objetivos da avaliação de desempenho e a sua relação com a FC, nomeadamente no âmbito do plano de formação do agrupamento/CFAE. Entre o que está legislado e a realidade vivida pelos docentes, que paralelo podemos estabelecer? Nesta parte, é ainda feita a caracterização do público-alvo e da amostra, são justificadas as técnicas de tratamento dos dados e a validade do estudo.

Na quarta parte, é feita a apresentação e análise dos dados, quer os dados obtidos através do IQ quer os dados obtidos através do inquérito por entrevista. São ainda apresentadas as conclusões do estudo efetuado.

Por último, na quinta parte, é apresentado o plano de ação e são tecidas as considerações finais. A partir das conclusões, traçamos um plano de ação para o agrupamento em estudo. A análise dos resultados permite evidenciar a ausência de articulação entre a ADD e o PF. O plano de ação surge como uma proposta de melhoria dado o comprometimento dos docentes com o seu desenvolvimento profissional e com um modelo de avaliação, desde que ultrapasse a atual lógica de travão na progressão na carreira e tenha como finalidade o desenvolvimento das competências e desempenho dos professores e educadores.

Terminamos o projeto com a apresentação dos apêndices, que traduzem os documentos produzidos neste estudo.

Deste modo, introduzida a questão de partida e as diferentes partes em que o projeto se encontra estruturado, iremos debruçar-nos, de seguida, sobre a identificação e justificação do problema e elencar os objetivos deste estudo.

# 1ª PARTE – PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

## 1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1. O PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

Os desafios colocados aos docentes no exercício da sua atividade profissional pressupõem uma atualização constante, decorrente da evolução da sociedade e dos avanços tecnológicos e científicos. A atualização científica e pedagógica e a familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação são um imperativo na procura de dinâmicas motivadoras, com recurso a novas metodologias de ensino e aprendizagem que estimulem os alunos e façam da escola um espaço de construção de uma cidadania plena. Neste sentido, a formação contínua terá como desígnio o desenvolvimento da instituição, dos alunos e de cada um dos docentes. Tendo em conta o atual enquadramento legal referente à ADD, que determina a obrigatoriedade de cumprimento de horas de formação contínua para a progressão na carreira, importa perceber o contributo da FC para o desenvolvimento profissional, tendo em vista os objetivos a que se propõe, quer por parte de quem a promove, quer por parte de quem a cumpre. O nosso estudo intenta analisar como, na realidade, estas três variáveis se articulam e cumprem, propondo um plano de ação que vise otimizar a articulação entre o Plano de Formação do Agrupamento de Escolas/ Plano de Formação do CFAE e as necessidades de formação docente diagnosticadas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

No atual quadro legislativo, nomeadamente no que se refere à progressão na carreira, a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional tem uma ponderação de 20% na avaliação final do docente. De acordo com o Estatuto da Carreira docente (ECD), Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012), “a progressão na carreira docente consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão. O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos: a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior; b) Da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a Bom; c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de

formação especializada, pelos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a: i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente; ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente.”

A avaliação de desempenho docente, definida no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012), consagra como objetivos, entre outros, diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada. A formação contínua dos docentes é objeto de enfoque no ECD, sendo referido que se destina a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade, devendo ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente e planeada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86 (1986), refere que a formação de educadores e professores assenta, entre outros, no princípio da formação contínua que complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. O Decreto-Lei n.º 22/2014 (2014), no artigo 11.º, define os CFAE enquanto entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e determina as regras de funcionamento. O Decreto-Lei n.º 127/2015 (2015), no artigo 8.º estabelece as competências dos CFAE, nomeadamente, coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do PF do CFAE, e elaborar e implementar planos anuais e plurianuais de formação, tendo em consideração as prioridades estabelecidas. O artigo 7.º define, como objetivos, entre outros, garantir a execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações empenhadas na procura da excelência, designadamente através da valorização da diversidade dos seus recursos humanos, coligir a identificação das prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente e não docente indicadas pelas escolas associadas e promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente, através da elaboração e implementação de planos de formação adequados às prioridades definidas. No artigo 11.º, o supracitado Decreto-Lei cria a comissão pedagógica enquanto órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE, constituída pelo diretor do CFAE, o conselho de diretores e a secção de

formação e monitorização (SFM). Cabe ao conselho de diretores, entre outros, aprovar o PF do CFAE, ouvida a SFM, monitorizar o impacto da formação realizada nas escolas associadas, nos docentes e não docentes, assim como propor as reformulações tidas por convenientes. A SFM é uma secção da comissão pedagógica constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas. Tem funções de coordenação, supervisão pedagógica e acompanhamento do plano de formação e de atividades do CFAE, nomeadamente facilitar e promover a comunicação e a articulação entre as escolas associadas, participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE, colaborar na identificação das necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, propor a organização de ações de formação de curta duração (ACD), estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e o CFAE e avaliar o impacto da formação na melhoria da aprendizagem nas escolas associadas.

A escolha desta temática emana do facto de a investigadora, enquanto docente e representante do agrupamento na SFM da comissão pedagógica do CFAE, desde a sua génese, considerar a temática desafiante e ter realizado um trabalho embrionário no âmbito das unidades curriculares de Planeamento Estratégico e Avaliação Institucional. Pretende-se a implementação de um plano de ação que otimize o levantamento de necessidades de formação, e, conseqüentemente, o plano de formação, perspetivando-se a melhoria do serviço educativo e, por esta via, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como otimizar a articulação entre o Plano de Formação do Agrupamento de Escolas/ Plano de Formação do CFAE, tendo em conta o atual modelo de ADD, no sentido de dar resposta às necessidades de formação docente, de forma a promover o desenvolvimento profissional docente?

Deste modo, importa conhecer as perceções dos participantes relativamente à formação contínua e a sua relação com a ADD, no quadro das preocupações com o desenvolvimento profissional.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O contexto em que irá incidir o presente estudo é um agrupamento de escolas situado no concelho do Porto. O agrupamento é constituído por cinco unidades educativas e tem três

jardins de infância e três escolas do 1º ciclo do ensino básico, para além da escola sede, com 2º e 3º ciclo. O agrupamento conta com 96 educadores/professores e cerca de 1500 crianças e alunos. Dispõe do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional (SPO), de uma Terapeuta Ocupacional, uma Terapeuta da Fala e uma Animadora Sociocultural. Disponibiliza atividades de acompanhamento a alunos que apresentam dificuldades várias, nomeadamente coadjuvação em sala de aula, apoio educativo e apoio das docentes de Educação Especial. O agrupamento desenvolve vários projetos, nomeadamente projetos E-twinning, projeto Eco-Escolas e clubes.

O agrupamento é representado por um docente na SFM do CFAE a que pertence. Relativamente à ADD se, por um lado, tem criado alguma conflitualidade entre os professores, em virtude do sistema do afunilamento que provoca na progressão na carreira, por outro lado, gera também indiferença. Verificamos que há docentes alheados da formação que é legalmente exigida em cada escalão da carreira, ou da frequência de formação articulada com as suas necessidades. Neste sentido, é nosso propósito desenhar um plano de ação que possa contribuir para que a formação se constitua como uma alavanca na melhoria da prática docente e, consequentemente, na melhoria do serviço educativo.

Relativamente aos participantes no estudo, apontamos o diretor do CFAE, os coordenadores de departamento do agrupamento de escolas e os docentes em funções no contexto em análise. Tratando-se de um estudo de caso, em que o contexto é conhecido da investigadora, procurou-se que o estudo não seja influenciado pelo olhar que tem desta realidade.

Pretende-se perceber a relação da ADD com o levantamento de necessidades de formação docente, o processo de levantamento de necessidades de formação, a elaboração do plano de formação, a frequência da formação enquanto alavanca para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e a resposta do CFAE às necessidades diagnosticadas pelo agrupamento de escolas. Considerou-se relevante auscultar a opinião do diretor do CFAE para perceber se, efetivamente, se verifica uma relação entre os objetivos preconizados no atual modelo de ADD relativamente ao desenvolvimento profissional e a realidade do contexto, perceber o enquadramento da oferta formativa, a avaliação do impacto da formação realizada, a escolha da oferta disponibilizada, a autonomia na elaboração do plano e a relação entre a formação financiada e a formação disponibilizada. A oferta formativa está ao serviço das necessidades do contexto ou decorre das políticas educativas de cada momento? Ou as necessidades formativas surgem na sequência das políticas educativas implementadas? Como clarificar esta dualidade? As opções do ME traduzir-se-ão em necessidades reais de formação?

Por último, pretendemos saber quais os principais desafios com que se depara o Diretor do CFAE, nomeadamente no que concerne à autonomia nas opções plasmadas no PF.

## 1.3. OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

### 1.3.1. Objetivo Geral

Tendo em conta o problema identificado, o objetivo geral deste estudo é perceber a relação entre a formação contínua, espelhada no plano de formação do agrupamento/ plano de formação do CFAE, e a ADD, no quadro das preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

### 1.3.2. Objetivos Específicos

A partir da identificação da problemática em estudo, resultaram os seguintes objetivos de investigação, relacionados com a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a ADD:

- (i) Analisar a perceção dos docentes em relação ao atual modelo de ADD nomeadamente no sentido de perceber o impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- (ii) Compreender a perceção dos docentes em relação ao contributo da formação contínua nas práticas profissionais, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos;
- (iii) Analisar a perceção dos docentes relativamente à articulação entre o PF do agrupamento/ plano de formação do CFAE, tendo em conta o diagnóstico e levantamento das necessidades de formação dos docentes;
- (iv) Propor um planeamento articulado entre o plano de formação e as necessidades de formação sentidas pelos docentes, no âmbito do atual modelo de avaliação.

## **2.<sup>a</sup> PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO/ LEGAL**

### **2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTÍNUA**

#### **2.1. AVALIAÇÃO: O QUE É E QUAL A FINALIDADE**

A avaliação faz parte da vida de cada um, nos mais variados momentos e em diferentes contextos e perspectivas. Neste sentido, o quotidiano escolar não é exceção. Avalia-se e referimo-nos à avaliação quer seja dirigida à própria organização (avaliação externa; avaliação interna; autoavaliação); dirigida aos alunos, perspectivada no sentido da monitorização das aprendizagens (avaliação formativa) ou com fins classificatórios (avaliação sumativa, interna ou externa), visando a certificação das aprendizagens; e ainda dirigida aos docentes e pessoal não docente (avaliação do desempenho profissional). Em contexto escolar, a avaliação é vista por muitos como uma inevitabilidade, mal-amada, persistindo ainda a identificação da avaliação enquanto medição, classificação e verificação, raramente olhada enquanto oportunidade de melhoria.

Como refere Pelletier (1971), citado em Barreira (2001, p.9), no contexto educativo, “o conceito de avaliação deu lugar a uma encruzilhada semântica, constituindo, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares”. Concordamos com Alves (2004, p.31), quando afirma que, nos últimos anos, a avaliação tem estado na ordem do dia, tendo “vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade”. O conceito de avaliação é visto sob diferentes perspectivas pelos autores que a abordam, não reunindo consensos.

Chaves (2020) refere que enquanto para uns (Hadji, 1994; Figari, 1996) avaliar tende a ser um processo que envolve recolha de informações, que balizadas em critérios e referenciais,

determinam um juízo de valor, para outros (Stufflebeam et al., 1980), avaliar implica uma tomada de decisão sobre algo. Quando se tenciona imprimir sentido à palavra avaliação, segundo Hadji (1994, p.31), a sua aceção nunca será “exata”, sendo que para este autor a avaliação é “(...) o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num projeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, ...) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação. (...)”. Barbier (1990, p. 32), define a avaliação como “[...] um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor.”

Por sua vez, Azevedo (2002) menciona que o conceito de avaliação tem sido objeto de análise em diferentes domínios científicos, orientando-se para finalidades diversas e seguindo caminhos metodológicos também muito variados.

Moreira (2005, p. 54) defende que o conceito de avaliação não pode ser encarado de um modo unidimensional, porque não existe [...] uma definição simples e unívoca de avaliação, [...] na medida em que é impossível determinar com exatidão os indicadores necessários para tal. A diversidade de dimensões que permanecem subjacentes [...] [ao conceito], alicerçado nos paradigmas que o sustentam, confere-lhe um estatuto pluridimensional.

Santos (2009, p.13) refere que Guba e Lincoln (1989), citados por Gonçalo Simões (2000), consideram existir quatro gerações de avaliação no século XX. No início do século predominou uma conceção de avaliação como medida, orientada, portanto, para medir os resultados dos alunos; nos anos 30 a 50 orientada para a descrição, havendo a verificação da congruência entre os objetivos de um programa e o desempenho dos alunos; desde o início dos anos 60 é orientada para a emissão de juízos de valor, passando a incluir a noção de julgamento no ato de avaliar, considerando que “avaliar é apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa” (Scriven, 1981); nas últimas décadas do século é orientada para a negociação, os avaliados são co-autores da sua própria avaliação, a avaliação é encarada como construção da realidade, atribuição de sentido às situações, influenciada por diferentes elementos contextuais e pelos valores de vários intervenientes no processo.

No âmbito do atual estudo, tendo em conta o enquadramento legal, a avaliação poderá ser encarada enquanto análise crítica que conduz à emissão de pareceres conducentes à melhoria da qualidade do desempenho de um docente. Conduz à formulação de um juízo acerca do trabalho desenvolvido, com vista a melhorar o desempenho, que deverá passar pela frequência de formação contínua adequada.

## 2.2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

A avaliação de desempenho tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na sociedade, quer ao nível da educação quer das diversas instituições, nomeadamente na administração pública, mercê das novas exigências relativamente à qualidade, eficiência e eficácia das organizações. A ADD emerge neste contexto, como uma necessidade imposta pelo sistema educativo em resultado de políticas socioeconómicas, colocando o enfoque na melhoria da qualidade do ensino, constituindo-se enquanto oportunidade para um processo de melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens. De acordo com Fernandes (2008, p.14),

é um processo sistemático, deliberado, participado e bastante exaustivo de recolha de informação que permite apreciar qualificações dos professores, bem como o seu desempenho, a sua competência e a sua eficácia. É um processo que, apesar das dificuldades em relação à definição do conceito de qualidade, nos permite pronunciar acerca da qualidade do ensino.

Na senda da perspectiva de Fernandes (2008), e encarando o professor como objeto de avaliação, debruçamo-nos sobre os conceitos de competência, desempenho e eficácia. Segundo Santos (2009, p.14),

considerando o ponto de vista da literatura anglo-saxónica, designadamente Medley (1987), entende-se competência como o conjunto de conhecimentos específicos dos professores, um repertório daquilo que sabem e fazem, muito embora não se considerem os efeitos destes atributos sobre os outros sujeitos; desempenho, por sua vez, refere-se ao comportamento no trabalho; dependendo da competência, 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.

Entendemos por competência (Fleury & Fleury, 2001, p.188) um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor social ao indivíduo. O desempenho pode caracterizar-se como as capacidades de rendimento de um indivíduo quando comparados com requisitos previamente definidos. No caso em análise, a eficácia pode corresponder ao cumprimento das metas ou objetivos. Dito de outra forma, o papel do professor cumpre-se quando o aluno desenvolve as competências (conhecimentos, capacidades e atitudes), isto é, quando a aprendizagem se cumpre.

Atendendo à complexidade dos conceitos e às variáveis que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, torna-se importante perceber, no estudo, de que modo estas variáveis se cruzam, isto é, se a competência e o desempenho são influenciados pela formação contínua realizada e qual o seu reflexo nas aprendizagens dos alunos.

Para Fernandes (2008, p.26), o primeiro desafio a considerar no que diz respeito à ADD “terá a ver com o desenvolvimento e interiorização da ideia de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos.” Ainda que perspetivada enquanto processo que servirá para melhorar a vida profissional dos docentes, dada a sua influência na progressão na carreira, questionamo-nos acerca do seu impacto no quotidiano escolar e a efetiva relação entre a ADD, a formação contínua realizada e a melhoria do desempenho e das suas competências.

Em termos de enquadramento legal, fazendo uma retrospectiva histórica, constatamos que a ADD começa a ter alguma relevância a partir da publicação da LBSE, estabelecendo-se, no artigo 36.º, que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.” Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei nº139-A/90 (1990) que aprova o Primeiro Estatuto da Carreira Docente, com disposições relativas à vida profissional do docente, afirma-se a necessidade de avaliação do desempenho dos professores, da qual passa a depender a sua progressão na carreira. O artigo 39.º define que a ADD se desenvolve de acordo com os princípios consagrados no artigo 36.º da LBSE e visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, tendo como objetivos contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; para a valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional; detetar os

fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente e facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

Concordamos com Moreira e Silva (2016, p.18) ao referirem que a ADD passa por um período de explícita omissão de 1974 até 1986 e, com a aprovação da LBSE e do ECD, surge numa dimensão de progressão administrativa na carreira. A publicação do Decreto Regulamentar nº. 14/92 (1992), define com mais pormenor o processo de ADD, que se inicia com a apresentação pelo docente de um relatório crítico da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas, que é apreciado e avaliado pelo órgão de administração e gestão.

O Decreto Lei nº. 1/98 (1998), que regulamenta a revisão ao ECD, vem reconhecer a relevância à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente afirmando, no preâmbulo:

tendo o Governo procurado associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilização dos educadores e dos professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional. (...) O processo de avaliação do desempenho, subordinado a parâmetros que salvaguardem perfis mínimos de qualidade, deve, por outro lado, assumir um sentido iminente formativo, contribuindo, desse modo, para a melhoria do desempenho profissional do docente, procurando superar o que se revelou como negativo e valorizar e aprofundar os aspectos mais positivos da sua actividade.

A avaliação ordinária dos docentes é expressa em menções qualitativas, com base em parâmetros de avaliação previamente definidos, e incide sobre as diferentes dimensões da sua prática educativa e profissional, incluindo o seu percurso no domínio da formação contínua. Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº. 11/98 (1998), que define o processo de ADD, introduz a comissão especializada a quem compete emitir parecer sobre o relatório de reflexão crítica, anteriormente uma competência do órgão de gestão. Segundo o referido decreto, o processo de ADD inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exerce funções, de um documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação frequentadas.

No Decreto Lei nº 15/2007(2007), que procede a nova alteração ao ECD, considera-se que o “ECD com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se

tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes.” Assim, é referida como causa a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira. Esta deveria depender do desenvolvimento das competências e da ADD. Considera-se que a formação contínua esteve desligada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente e a ADD, com raras exceções, converteu-se num simples procedimento burocrático, passando a progressão na carreira a depender fundamentalmente do decurso do tempo. Neste sentido, não terá sido criado nenhum incentivo e/ou motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas. A carreira docente passa, então, a constituir-se em duas categorias hierarquizadas, a saber: a) Professor; b) Professor titular. À categoria de professor titular, além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade. Esta divisão da carreira gerou uma onda de grande contestação por parte dos docentes. A progressão mantém-se relacionada com a ADD, constatando-se ainda, no artigo 63º, a existência da valorização do mérito através da atribuição de um prémio de desempenho correspondente a um prémio pecuniário, por cada duas avaliações de desempenho consecutivas com menção qualitativa igual ou superior a Muito Bom, de montante a fixar por despacho conjunto dos membros do governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação. Todavia, a atribuição desse prémio pecuniário nunca se veio a concretizar. Para além disso, a atribuição da menção qualitativa de Excelente e Muito Bom durante dois períodos consecutivos reduz em três anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular e a atribuição da menção qualitativa de Muito Bom, durante dois períodos consecutivos, reduz em dois anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso àquela categoria.

A ADD surge regulamentada no Decreto Regulamentar nº 2/2008 (2008), sendo alvo de grande polémica e passando a fazer parte das preocupações dos docentes, desde logo porque a melhoria da qualidade educativa é da responsabilidade deles, orientada por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsáveis pelos resultados escolares dos alunos e porque defende um modelo de avaliação que distinga os professores devido ao mérito, enquanto requisito fundamental para dignificar a profissão e motivar os docentes. Aponta como grande finalidade a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e

profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas e as ações de formação contínua são avaliadas tendo em conta a classificação e o número de créditos obtidos. Em termos de impacto no trabalho das escolas verifica-se que existe dificuldade em operacionalizar um processo de ADD complexo em termos burocráticos. Este modelo, em virtude das mudanças instituídas e dada a dificuldade em aplicá-lo, foi objeto de correções que resultaram num regime transitório, determinado nos Decretos Regulamentares, n.º 11/2008 (2008), e n.º 1-A/2009 (2009). As alterações na implementação do processo de ADD resultaram na mudança de alguns procedimentos, como seja os resultados escolares dos alunos e o abandono escolar deixaram de constituir indicadores de avaliação e a avaliação da componente científico-pedagógica, aplicada aos docentes que manifestassem essa vontade, passa a constituir requisito necessário para aceder às menções de Muito Bom e Excelente.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010 (2010), regulamentação pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 (2010), a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares. Não obstante, agravam-se as dificuldades em encarar a ADD enquanto *input* na melhoria do desempenho docente. A contestação ao modelo, por parte dos docentes, tem criado a ideia na opinião pública, de que não querem ser avaliados. Os docentes, embora reconheçam a necessidade de um modelo de avaliação conducente ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino, reivindicam que este seja aplicado de forma transparente. Mantém-se uma estrutura de carreira que pretende valorizar e premiar o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingentação através de vagas em dois momentos. A valorização do mérito traduz-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na ADD as menções qualitativas de Muito Bom ou Excelente.

Esta cultura de meritocracia, plasmada no Decreto Regulamentar, mantém-se nos enquadramentos legislativos posteriores. Sandel (2022, pág. 40), considera que Michael Young (1985) previu a arrogância e o ressentimento engendrados pela meritocracia. Não era um ideal ao qual valesse a pena aspirar, mas uma receita para a discórdia social. Para aqueles que se sentem prejudicados pela tirania do mérito, o problema não é apenas a estagnação dos salários, mas também a perda de estima social. Concordamos com Sandel (2022, pág. 41), quando refere que “para restaurar a democracia, temos de encontrar um caminho para um discurso público

moralmente mais estável, que possa assumir de forma séria os efeitos corrosivos da competição meritocrática sobre os laços sociais que constituem a nossa vida comunitária.” Efetivamente, a vida nas escolas e o clima nas salas de professores, em permanente luta de titãs disputando a melhor das avaliações, tem conhecido momentos menos felizes. E se o congelamento da carreira verificado entre 2005 e 2007 e, sobretudo, entre 2011 e 2017, permitiu uma relativa acalmia, descentrando os docentes da questão da ADD, o retorno à possibilidade de progressão voltou a colocar em discussão o modelo implementado.

Na senda do que é referido anteriormente, e paradoxalmente, o n.º 3 do art.º 40.º do Decreto Lei n.º 41/ 2012 (2012), preconiza enquanto objetivos da ADD, entre outros, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho e promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente. Deste modo, em teoria, constituir-se-á como uma oportunidade para recentrar a atenção e o investimento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, replicando-se boas práticas, fomentando as relações colegiais, desenvolvendo os contextos colaborativos e a confiança entre pares e promovendo a construção de um ambiente profissional compatível com a necessidade de formação e investigação permanentes.

Em linha com o disposto na legislação, Fernandes (2008, p.14) considera que a avaliação dos professores é também um processo que, entre outros propósitos, visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o seu bem-estar, motivando uns e incentivando e apoiando outros. E, neste sentido, é um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral.

Interrogamo-nos se será este clima de bem-estar e cooperação que se vive nas escolas e se cumprirá a ADD os objetivos a que se propõe. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012), constata fragilidades nos modelos anteriores e terá em vista “uma avaliação do desempenho com procedimentos simples [...], promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas. Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados.” Contudo, mantém o aspeto menos consensual. Assim, olhando a atual legislação, a contestação dos docentes incide, entre outros aspetos, no facto de, na progressão na carreira, organizada em 10 escalões, com quatro anos de duração cada, à exceção do 5º escalão, cujo período de permanência são 2 anos, se manterem os aceleradores de progressão, a obtenção da menção de Excelente, que bonifica um ano no escalão seguinte, e a obtenção da

menção de Muito Bom, que resulta na bonificação de meio ano, e os travões - as quotas no acesso ao 5º e ao 7º escalão. De referir que a obtenção destas menções tem a ver com o universo dos avaliados e varia de escola para escola.

A este propósito, Gouveia (2009), citando Mário Torres, refere:

Ele propicia que dois professores com igual mérito – que obtiveram como classificação média das pontuações atribuídas, por dois avaliadores credenciados, em cada uma das fichas de avaliação valores a que correspondiam as menções de Muito bom (de 8 a 8,9 valores) ou de Excelente (de 9 e 10 valores), e que, além disso, preencheram os requisitos do cumprimento de 95% (ou de 100%, a ter-se por legal a exigência do n.º 5 do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008) das actividades lectivas em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação, e ainda, no caso da atribuição da menção de Excelente, lhes foram especificamente reconhecidos, através de fundamentação expressa da proposta classificativa, os contributos relevantes por eles proporcionados para o sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens – venham a ser diferentemente classificados pela circunstância, meramente aleatória e a que são de todo estranhos, de um deles ter o «azar» de exercer funções em escola não agrupada ou agrupamento de escolas onde já foi atingida a percentagem máxima dessas classificações fixadas no despacho previsto no n.º 3 do artigo 46.º, e o outro ter a «sorte» de exercer funções em escola ou agrupamento onde essa quota ainda não foi atingida”<sup>1</sup>

Relativamente à formação contínua, continua a ter impacto na avaliação e, conseqüentemente, na progressão na carreira. O incumprimento do número de horas de formação previstas no escalão inviabiliza a progressão ao escalão seguinte.

A avaliação formativa e o desenvolvimento profissional pretendido com o atual modelo de ADD poderá estar comprometido dada a implicação na progressão na carreira e o carácter sumativo do processo. Questionamo-nos se a ADD, possui realmente a vertente formativa que está explicitada no texto legal. Interrogamo-nos se existe um acompanhamento efetivo no tempo do avaliado pelo avaliador, havendo uma relação de proximidade, cooperação e positividade e se a certificação e os aspetos sumativos não se tornam o fator principal do processo e se sobrepõem aos formativos; interpelamo-nos se é assegurada não só a transparência, mas também a clareza e a ausência de uma certa promiscuidade que é

---

<sup>1</sup> Acórdão n.º 184/2008 do Tribunal Constitucional, in DR, 1ª série, n.º 79, 22 de Abril de 2008, p. 2378.

exponenciada pelas consequências práticas ao nível remuneratório e de progressão na carreira. Efetivamente, as escolas têm vivido momentos de maior ou menor conflito, questionando-se os pressupostos da ADD regulamentada, levando docentes a mudar de escola e a descentrar os profissionais daquilo que é fundamental: o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A profissão docente mantém um conteúdo funcional basicamente idêntico, do início até ao fim, e a “missão” de partilha, de formação humana e de transmissão cultural, coadunar-se-ia com um espírito de cooperação e não de competição. Alguma emulação, porventura existente, talvez pudesse ser reconhecida e compensada de outra forma que não a salarial desde que os níveis salariais fossem, em si, satisfatórios.

### 2.2.1. O Avaliador

No atual quadro legislativo, são intervenientes no processo de ADD: a) O presidente do conselho geral; b) O diretor; c) O conselho pedagógico; d) A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico (SADD); e) Os avaliadores externos e internos; f) Os avaliados.

Compete ao avaliador interno a avaliação das atividades desenvolvidas pelos avaliados, com base no projeto docente, de carácter facultativo, se apresentado pelo avaliado, o relatório de autoavaliação e o documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico, tendo em conta as dimensões da avaliação (científica e pedagógica, com a ponderação de 60% na classificação final; participação na escola e relação com a comunidade, 20%; formação contínua e desenvolvimento profissional, 20%) e os critérios (descritores) definidos pelo agrupamento de escolas/ escola não agrupada, para cada dimensão. O avaliador interno é o coordenador de departamento ou quem este designar. O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas de cada CFAE e cuja gestão e coordenação compete ao respetivo diretor. A constituição da bolsa de avaliadores externos é regulada pelo Despacho normativo n.º 24/2012 (2012), sendo composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente; b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente/ supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas.

Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos. Realiza-se através da observação de aulas, sendo obrigatória para os docentes em período probatório, integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira, integrados na carreira que tenham obtido a menção de Insuficiente e para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão da carreira. Em termos de classificação final, representa 70 % da percentagem prevista para a dimensão científica e pedagógica. O avaliador externo articula com o avaliador interno o resultado final da avaliação da dimensão científica e pedagógica.

Compete ao diretor avaliar os docentes abrangidos pelo regime especial de avaliação do desempenho, nomeadamente os docentes 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 (2007), tenham obtido a classificação de pelo menos Satisfaz e que, nos termos do Decreto Regulamentar 26/2012 (2012), tenham obtido pelo menos a classificação de Bom. O diretor é ainda o avaliador dos docentes posicionados no 9.º e 10.º escalões da carreira docente e os que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado. Contudo, a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente pelos docentes acima identificados implica a sujeição ao regime geral de avaliação do desempenho.

### 2.3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O enquadramento legal da formação profissional na Administração Pública regulado pelo Decreto-Lei n.º 50/98 (1998) (alterado pelos Decretos -Leis n.os 70-A/2000 (2000) e 174/2001 (2001) é atualizado pelo Decreto-Lei n.º 86-A/2016 (2016) que, conforme determinado no preâmbulo, visa “atualizar, desenvolver e aperfeiçoar o regime da formação profissional nas administrações públicas, criando condições para tornar mais efetivos o direito e o dever de formação profissional dos trabalhadores em funções públicas.” Ainda no preâmbulo é referido que “os recursos humanos são o ativo mais precioso de qualquer organização e a sua qualidade é determinante para o sucesso das políticas públicas.”

O novo regime da formação profissional na Administração Pública propõe-se, entre outros aspetos: potenciar o aproveitamento da capacidade formadora existente no país; promover a

melhor articulação entre os objetivos, o ciclo e os resultados da avaliação de desempenho dos serviços e dos trabalhadores públicos e a resposta que se exige do sistema de formação profissional para a melhoria global da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos; melhorar e simplificar os mecanismos de reporte das atividades de formação, estabelecendo exigências e momentos de reporte que permitem ajustar a oferta às reais necessidades formativas. Ainda de acordo com o referido Decreto-Lei, consideram-se «Áreas estratégicas de formação», as áreas que decorrem da necessidade de capacitar a administração pública para a boa governação e gestão pública, promovendo a elevação dos respetivos níveis de competências. No artigo 3.º encontramos uma clarificação concetual da terminologia usada ao longo do diploma a que nos vimos referindo.

Assim, no quadro deste Decreto-Lei, entende-se por «Competências» a mobilização de conhecimentos, aptidões e atitudes, evidenciada em comportamentos observáveis e que contribui para a prossecução eficaz e eficiente dos objetivos organizacionais, e por «Formação profissional» o processo global e permanente de aquisição e desenvolvimento de competências exigidas para o exercício de uma atividade profissional ou para a melhoria do desempenho, promotor da valorização e do desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes da administração pública e que não confira grau académico. O mesmo artigo define o sentido de «Referencial de competências» como sendo o conjunto de competências exigidas para o exercício de uma atividade profissional ou para a obtenção de uma qualificação, e como «Referencial de formação» o conjunto da informação que orienta a organização e o desenvolvimento da formação em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado, contemplando, designadamente, os objetivos de aprendizagem e as competências a desenvolver, os destinatários e requisitos de acesso, o modelo avaliativo, a modalidade de formação, a estrutura curricular, o percurso de aprendizagem, a duração e o perfil do formador.

Relativamente à formação contínua, segundo o ponto 1, artigo 8.º, do mencionado Decreto-Lei, visa promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes em funções públicas, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública. Desenvolve -se ao longo da carreira profissional do trabalhador em funções públicas, constituindo objetivos específicos da formação contínua o aperfeiçoamento profissional, destinado a atualizar, desenvolver ou aprofundar conhecimentos, aptidões e atitudes específicas adquiridas em processos de aprendizagem prévios e o

desenvolvimento de competências para transferir a aprendizagem para o exercício do trabalho e continuar a aprender de forma autónoma e contínua ao longo da vida.

Apesar de os docentes serem, maioritariamente, trabalhadores com vínculo ao Estado, o Decreto-Lei n.º 22/2014 (2014) vem estabelecer, no artigo 1.º, o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. No preâmbulo, refere que se estabelece “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores (...) de modo a que possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.”

Do exposto, consideramos que a formação contínua “visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991, p.237). Constitui um aspeto fulcral a ter em conta para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo acompanhar uma sociedade global em constante mudança e possibilitando respostas aos desafios do quotidiano escolar. Fruto de diferentes desenvolvimentos teóricos e práticos do campo da educação e formação, bem como da própria evolução da sociedade, convoca os docentes para um sem número de funções, papéis e desafios.

Assim, o novo ambiente escolar, que se quer estimulante, será parecido com uma grande biblioteca (Nóvoa, 2020), na qual os alunos podem estudar, sozinhos ou em grupo, podem aceder e construir o conhecimento com o apoio dos seus professores, encarando-se o professor enquanto orientador da aprendizagem. Por outro lado, o desafio colocado pela necessidade de assegurar o ensino a distância em tempo record, motivado pela pandemia da Covid19, mostrou que não se aprende apenas dentro das escolas (Nóvoa, 2020) e que, com sensibilidade e tato pedagógico, o digital pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino. Por isso, mais do que atualizar conhecimentos e técnicas nos domínios do currículo, da pedagogia e da avaliação pedagógica (Fernandes 2020), importa discernir consequências das opções que se fazem devendo as escolas definir políticas claras e tão articuladas quanto possível nestes três domínios, compreendendo que as suas opções nunca serão neutras e têm consequências muito distintas na vida das crianças e dos jovens.

Destarte, a formação pode desempenhar um papel determinante: no desenvolvimento do currículo; no reconhecimento pelas escolas da mais-valia da diversidade dos seus alunos; na promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso; na reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens; na satisfação das prioridades formativas necessárias à

concretização dos projetos educativos e planos de ação estratégica e a melhoria da sua qualidade e eficácia. Neste sentido, a formação contínua constituir-se-á enquanto dispositivo ao serviço dos professores, ajudando-os a refletir sobre a sua praxis na sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade. Contudo, a sua eficácia poderá ser questionada, dadas as dúvidas levantadas acerca dos modelos de formação contínua que têm sido utilizados.

A análise de necessidades de formação e da sua real satisfação implicariam, para além das orgânicas mais funcionais, dinâmicas de *bottom up* e *top down* constante, em que todos os docentes facilmente tivessem mecanismos ao seu dispor para serem ouvidos de facto. Por outro lado, apesar da importância da formação informal nas escolas, esta tem vindo a ser cada vez mais colocada de parte devido à assunção de que a formação relevante é aquela que permite a progressão na carreira. Para evitar os efeitos de distorção provocados pela ligação utilitária entre a formação por obrigação e a ADD, deveria ser criada uma estrutura e dinâmica de formação que desligasse a formação contínua da progressão na carreira e em que a ligação com a ADD fosse outra.

Consideramos ainda relevante debruçarmo-nos sobre o tempo e tipo de formação: queremos com isto significar que para que uma formação se torne um “habitus”, na senda de Bourdieu (1983, p.65), que o define como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” e permita uma apropriação sustentada e durável de conhecimentos e competências, é preciso que dure relativamente bastante no tempo e permita mesmo alternâncias entre tempos de formação e tempos de prática pedagógica onde se retiram necessidades de formação e/ou se aplicam estratégias, soluções e instrumentos construídos no tempo da formação.

Carrol (1963), avançou com um conceito de aptidão que em vez de a definir como algo de inato consistia em algo que todos os indivíduos poderiam construir se a isso dedicassem tempo suficiente. Bloom (1968), com o seu conceito de pedagogia de maestria, em que afirmava que todos os alunos conseguiam dominar a grande maioria dos objetivos, serviu-se exatamente deste conceito de Carrol.

Onde queremos chegar?

Embora admitamos que o desenvolvimento de qualquer aptidão implique uma permanente interação entre a hereditariedade, a maturação interna, a experiência física e a transmissão social (Piaget, 1986, citado por Abrunhosa et al., 2015, p.273), os docentes podem também obter altos

níveis de maestria pedagógica se dedicarem o tempo suficiente e se os processos de formação inicial, primeiro, e contínua, depois, tiverem qualidade. Neste sentido, o ato educacional (Day,1999) exige ao professor autonomia e um desenvolvimento continuado ao longo da carreira profissional, particularmente no que concerne às necessidades sentidas e aos caminhos que deseja trilhar de acordo com as circunstâncias pessoais e profissionais.

Ainda nesta linha de pensamento, segundo Nóvoa (2002, p.13),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Não obstante, as orientações políticas educacionais no âmbito da formação contínua de docentes, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 127/2015 (2015), permitem a perspetivação de modalidades mais participadas pelos docentes, podendo assinalar-se um movimento tendencial que liga a formação contínua às necessidades e interesses de desenvolvimento de cada escola e respetivo projeto educativo (PE). O conceito de formação contínua aparece enlaçado no conceito de desenvolvimento profissional (Fonseca, 2021, pág.13) dado que este traduz a conceção do professor como profissional do ensino e a formação surge como ação individual e coletiva que leva ao desenvolvimento de competências, técnicas e saberes. Este conceito valoriza “uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Rodrigues, 2007, p. 30), superando a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

A formação contextualizada numa escola teria de ter como objeto/conteúdo: os problemas do ensino naquela escola, em função das características do seu contexto e dos seus alunos; a análise das práticas curriculares daqueles professores concretos; o inventário conjunto de soluções possíveis para os problemas existentes; a testagem dessas soluções em sala de aula, seguida de uma avaliação coletiva do seu grau de adequação e eficácia, numa lógica de investigação-ação. Em suma, uma formação como investigação antes, durante e após a ação (sendo que o antes e o após decorrem no espaço/tempo da formação). Uma formação cujos objetivos e conteúdos são fornecidos pela ação e cujas aquisições são reinvestidas na ação.

Entendida deste modo, a formação contextualizada/ centrada na escola, pode constituir-se como um processo de melhoria contínua, perspetivando iniciativas reflexivas e formativas que

possibilitem aos professores a melhoria das suas práticas, elevando a qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens efetivas e duradouras nos alunos. Este desenvolvimento profissional docente, que pode surgir em consequência da aposta numa formação contextualizada, possibilita o alcance de uma aprendizagem coletiva de toda a estrutura organizacional, identificando problemas e construindo coletivamente soluções, assumindo a formação um elevado sentido estratégico, promotora de inovação e materializadora de uma efetiva autonomia, a Escola como organização reflexiva e aprendente.

Neste sentido, a gestão estratégica (Estevão, 2007) enquanto processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, deverá ter em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria organização. O gestor estratégico ultrapassa o papel do mero planeador profissional, tornando-se o conselheiro e facilitador das decisões em todos os níveis da organização. Poderemos definir a estratégia como um plano amplo e genérico desenvolvido para levar a organização a alcançar os objetivos de longo prazo. E é difícil não admitir que, entre esses objetivos de longo prazo, se encontra o reforço da capacidade de inovação pedagógica da escola, para a qual a formação contínua, se entendida e praticada no sentido que definimos para uma formação contextualizada/centrada na escola, pode dar um contributo insubstituível. Daí a importância do PF como elemento crucial da estratégia de desenvolvimento da mesma.

As organizações educativas lidam com valores determinados por processos políticos, confrontam-se com políticas de protesto, com valores e interesses diversos, jogos de poder e propósitos políticos não coincidentes. A sua estratégia será o resultado de compromissos negociados de atores, com estratégias eventualmente contraditórias entre si e as suas opções estratégicas serão condicionadas pelo peso administrativista e burocrático de uma administração centralista. Na perspetiva de Canário (1987, p.14)

A partir do momento em que a produção da inovação pedagógica a nível local (como resposta a problemas locais) é encarada como um processo coletivo de aprendizagem, cujo eixo fundamental é uma atitude de investigação (ligando conhecimento e ação), o estabelecimento escolar torna-se o lugar onde a investigação, inovação e formação, podem confundir-se num processo único. É num quadro deste tipo que é possível encarar o estabelecimento escolar como a unidade crucial de uma estratégia de inovação contínua, baseada na criatividade das escolas e dos professores.

A valorização profissional dos docentes através da formação contínua pressupõe a concertação de esforços de todos os intervenientes, com particular realce para o estabelecimento de parcerias entre entidades formadoras, nomeadamente entre entidades responsáveis pela formação inicial e pela formação contínua. Assim, são entidades formadoras não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação (ME), assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

A relação entre a formação contínua e a ADD coloca algumas interrogações acerca do contributo da formação para a melhoria do desempenho profissional. Questiona-se se a frequência da formação contínua surge como uma necessidade ou apenas como cumprimento de um requisito do atual modelo de ADD indispensável à progressão na carreira. Constatamos ainda que, não raras vezes, se verifica um distanciamento entre os normativos emanados da tutela e a realidade que se vive nas escolas.

A título de exemplo, referimos o disposto no artigo 9º do Decreto-Lei n.º 22/2014 (2014), que determina, para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a ADD e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior, que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50 % na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), verificando-se uma estreita ligação entre o desempenho profissional dos docentes e a formação contínua na sua dimensão científica e pedagógica. Contudo, os docentes que lecionam disciplinas não inseridas no seu grupo de recrutamento ou exercem funções de direção, coordenação e supervisão pedagógica e fazem formação com vista a melhorar o seu desempenho no âmbito das disciplinas que lecionam ou das funções que exercem, essa formação não relevava para os 50 % na sua dimensão científica e pedagógica. Por isso, o Despacho n.º 779/2019 (2019), vem dar resposta aos constrangimentos identificados, passando a ser valorizada a formação que os docentes realizem, em consonância com as disciplinas que lecionam ou com as funções que exercem, incluindo naquelas dimensões a formação realizada, sempre que a mesma tenha uma relação direta com os conteúdos inerentes às funções que desempenha.

Queremos com isto dizer que entendemos a formação enquanto requisito para o desenvolvimento profissional do docente e não enquanto refém da ADD, ou enquanto determinação do ME visando adequar a realidade escolar às políticas educativas.

### 2.3.1. O plano de formação/ O papel do Centro de Formação de Associação de Escolas

Tendo presente a formação enquanto ação institucional, entende-se a formação como atividades devidamente planificadas por uma organização. A formação contínua de docentes será um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência dos agrupamentos de escolas, procurando dar resposta a problemas/necessidades detetados, disponibilizando um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir, entre outros aspetos, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida.

De acordo com Decreto-Lei n.º 22/2014 (2014), a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. No preâmbulo, é referido que

Há que potenciar os recursos endógenos das entidades formadoras e das próprias escolas na produção de respostas formativas de qualidade tendo por base as prioridades formativas identificadas. Importa também garantir a qualidade da formação através de dispositivos de regulação diversificados, entre os quais se destaca a introdução de um novo mecanismo de monitorização que permite a recolha de informação fiável de suporte à tomada de decisão sobre a formação contínua de docentes.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), na sua redação atual, compete ao conselho pedagógico, entre outras funções, “apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.” (art.º 33.º) Tendo em conta o ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007 (2007), Decreto-Lei 270/2009 (2009), Decreto-Lei n.º 75/2010 (2010) e o Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012)), a formação mantém-se como um direito,

devendo o docente, de acordo com as alíneas d) e e) do art.º 10.º, “Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (alínea d) e “Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional” (alínea e).

No contexto da formação docente, o Despacho n.º 779/2019 (2019), determina, no artigo 2.º, que são consideradas prioritárias as ações de formação contínua que incidam sobre: a) A promoção do sucesso escolar; b) O currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, nos termos do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018); c) O regime jurídico da educação inclusiva, aprovado pelo Decreto- -Lei n.º 54/2018 (2018). Consideram-se abrangidas na dimensão científica e pedagógica (artigo 3.º), para os efeitos previstos no artigo 9.º do RJFC, entre outras, as ações de formação que, conforme acreditação efetuada pelo CCPFC, incidam sobre conteúdos: a) Enquadrados no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), sobre desenvolvimento curricular, nas suas vertentes de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens; b) Respeitantes à lecionação de Cidadania e Desenvolvimento; c) Relativos à educação inclusiva, com especial enfoque no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018); d) Centrados na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas para a promoção do sucesso escolar.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 aprova o Plano de Ação para a Transição Digital, tendo como “principais áreas de foco a capacitação digital das pessoas, a transformação digital das empresas e a digitalização do Estado (...) reflete a estratégia para a transição digital e condensa a visão do governo neste domínio, tendo como propósito acelerar Portugal, sem deixar ninguém para trás, e projetar o país no mundo (...). Contempla três principais pilares de atuação ...”. No âmbito do Pilar I - Capacitação e inclusão digital das pessoas, são definidas um conjunto de dezanove medidas e ações cuja relevância se entende essencial à consecução das políticas governamentais definidas para a transição digital. O Plano de Transição Digital (PTD), decorre do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), sendo que o termo “educador”, neste contexto, é usado para indicar, genericamente, qualquer pessoa envolvida no processo de ensino ou de promoção de acesso ao conhecimento, corresponde à consciencialização crescente entre muitos estados membros que “os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão, de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais

para melhorar a educação.” Dirige-se ao ambiente profissional num sentido lato, ou seja, ao uso de tecnologias digitais por parte dos educadores em interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas, para o seu próprio desenvolvimento profissional e para o bem coletivo da instituição. É neste contexto que surge a capacitação digital dos docentes, enquadrada nas oficinas de formação.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 (2021), aprova o Plano 21/23 ESCOLA+, Plano Integrado de Recuperação de Aprendizagens. Neste enquadramento são definidas como prioridades de formação a Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Inclusiva, Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) e PTD. Ao abrigo do mecanismo extraordinário de antecipação do Portugal 2030 e enquadrando-se no Eixo Prioritário 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação – do Programa Operacional de Capital Humano (POCH), na tipologia de operação que promove a formação contínua de docentes e outros agentes de educação e formação, para 2022/2023 foram consideradas elegíveis as ações específicas inseridas nos seguintes domínios: Recuperar com Matemática; Recuperar incluindo; Capacitar para avaliar. Financiados pelo POCH, os beneficiários deste concurso foram os CFAE através dos agrupamentos de escolas sede, sendo obrigatória a existência de protocolos de colaboração institucional entre os CFAE e Instituições do Ensino Superior; a Direção-Geral de Educação (DGE); a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P). Contudo, as mudanças não dependem apenas de leis e imposições externas. Surgem quando os atores pedagógicos sentem essa necessidade, num esforço de melhoria da qualidade desse espaço de interação educativa. Neste sentido, é num quadro global, balizado pelo PE, que deve ser pensado e concretizado o PF do agrupamento.

Ressalta a ideia de que a pertinência e utilidade da formação dependem de uma maior capacidade de as ações de formação e os planos de formação serem capazes de produzir efeitos e impactos no plano pessoal e organizacional, no agrupamento de escolas ou escola não agrupada, em particular no espaço onde, por excelência, decorre a atividade docente: a sala de aula. É importante ter presente que, face às mudanças da sociedade, preparar para hoje não é suficiente, tal como é mencionado no preâmbulo do Decreto-Lei 55/2012 (2012). O sistema educativo deve preparar crianças e jovens para profissões que ainda não existem. Quando falamos em planeamento, falamos no futuro. Cabe aos CFAE coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas,

coligindo a identificação das prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente indicadas pelas escolas, e promover o desenvolvimento da formação contínua através da elaboração e implementação de planos de formação adequados às prioridades definidas.

Tendo em conta o exposto, importa perceber se o PF resulta do levantamento de necessidades de formação, se decorre das fragilidades detetadas pela ADD e se se encontra espelhado no PF disponibilizado pelo CFAE. Que percentagem do PF de cada escola é contemplado no plano de formação do CFAE? Questiona-se se o plano surge na sequência do diagnóstico de necessidades individuais e da própria organização ou acaba por ser decorrente da própria imposição das políticas educativas do ME. Interrogamo-nos ainda se, tendo em conta as sucessivas mudanças legislativas no que diz respeito à educação, as necessidades de formação docente têm em conta as políticas educativas do momento e que importância é dada à formação contínua disponibilizada na área específica de cada docente, dada a centralidade da atualização científica.

## **3ª PARTE – OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Nesta parte debruçamo-nos sobre as opções metodológicas que serviram de base à investigação. Assim, apresentamos as questões orientadoras da investigação, os objetivos específicos da investigação empírica, a metodologia utilizada, o público-alvo e a amostra, as técnicas de recolha e tratamento dos dados e a validade do estudo.

### **3.1. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS**

Balizados pela questão de partida - que relação se perspetiva entre a formação contínua, o desenvolvimento profissional docente e a ADD e pelo objetivo geral do estudo - perceber a relação entre a formação contínua, espelhada no Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE, e a ADD, no quadro das preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, importa conhecer a perceção dos diferentes atores.

Neste contexto, são definidas as seguintes questões de investigação relacionados com a análise da realidade:

- (i) A avaliação de desempenho docente cumpre os objetivos a que se propõe, nomeadamente contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e diagnosticar as necessidades de formação dos docentes?
- (ii) Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação docente?
- (iii) Os planos de formação dos CFAE plasam os planos de formação das escolas associadas?
- (iv) Como é percecionada a formação contínua pelos docentes? Qual o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional?

Relativamente à transformação da realidade, são enunciadas as seguintes questões:

- (i) Os procedimentos relativos ao levantamento de necessidades de formação podem ser melhorados?
- (ii) O papel do avaliador poderá ter uma vertente mais formativa e promotor de um acompanhamento mais eficaz do avaliado?
- (iii) O PF poderá ser otimizado?
- (iv) A formação contínua e o desenvolvimento profissional podem ser pensados independentemente da ADD?

Como objetivos específicos da investigação elencamos os seguintes:

- (i) coligir as perceções dos docentes e dos coordenadores de departamento, relativamente ao atual enquadramento legal da ADD, no que respeita à formação contínua e ao desenvolvimento pessoal e profissional docente, ao diagnóstico e levantamento das necessidades de formação e sugestões de melhoria relativamente à articulação formação/ADD/PF;
- (ii) conhecer a perceção do diretor do CFAE, relativamente ao atual enquadramento legal da ADD, mormente em relação ao cumprimento dos objetivos definidos no que respeita à formação contínua e ao desenvolvimento pessoal e profissional docente, diagnóstico e levantamento das necessidades de formação, contributo da formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

## 3.2. A METODOLOGIA

Focando-nos novamente no que nos conduziu até aqui, nomeadamente a questão de partida, os objetivos e a revisão da literatura, debruçamo-nos agora sobre a metodologia adotada na investigação.

No enquadramento teórico/legal problematiza-se a relação entre os objetivos preconizados pela ADD, nomeadamente o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o seu alcance. Deste modo, partindo de uma complementaridade entre formação contínua e desenvolvimento da profissionalidade docente, pareceu-nos relevante perceber de que modo esses objetivos se concretizam e como são concebidos os planos de formação. Assim, propusemo-nos a um estudo empírico baseado num estudo de caso num agrupamento de escolas, uma vez que estudamos um problema num caso particular em que “foram frequentados os locais em que naturalmente se verificaram os fenómenos que foram estudados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.32). Yin (2005, p.32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”

A escolha de uma metodologia de pesquisa está relacionada com as questões colocadas pelo investigador, com a natureza do que se pretende conhecer e com o tipo de respostas que espera providenciar. Lessard-Hébert et al. (2005), (citados por Meirinhos et al., 2010, p.51), sustentam a existência de um contínuo entre investigação qualitativa/quantitativa. Assim, optamos por uma metodologia mista, no quadro do paradigma interpretativo, uma vez que se valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da atividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa atividade toma o plano da intersubjetividade resultante do encontro e interação de múltiplas vozes. O paradigma orienta-se para o desenvolvimento do conhecimento de situações inseridas em contexto, conhecimento que assume um carácter plural, com recursos a diversos atores.

Deste modo, analisa-se a organização em estudo, os dados são recolhidos através de inquérito por questionário e entrevista, sendo que o objetivo é examinar, descrever e explicar, com a finalidade de transformar.

### 3.3. O PÚBLICO-ALVO E A AMOSTRA

No que concerne ao público-alvo, contamos com a participação no estudo dos docentes do agrupamento. Como é possível verificar na tabela 1, de um universo de 96 docentes do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, através da aplicação do IQ, foi conseguida uma amostra de 58,3%, valor manifestamente superior aos 15% considerados como margem mínima de credibilidade em estudos.

**Tabela 1**

*Relação entre o universo e a amostra obtida na aplicação do IQ.*

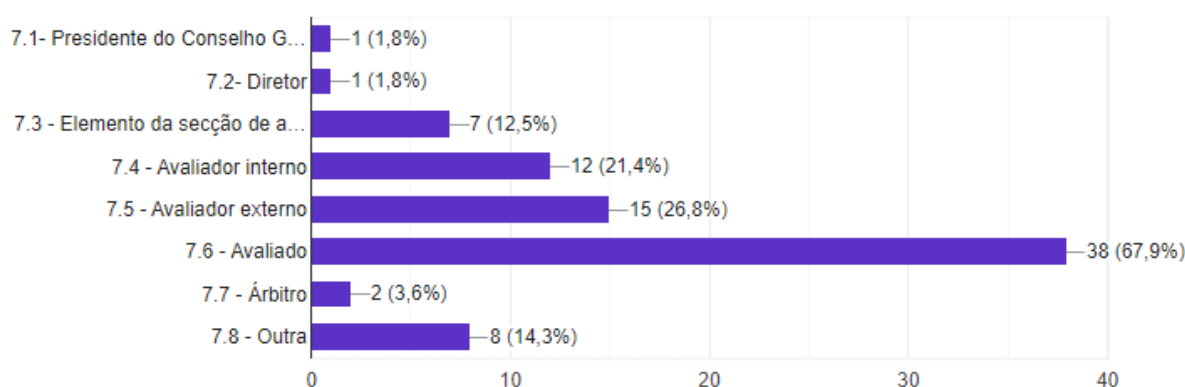
<b>Docentes</b>	
Universo	96
Nº da amostra	56
Percentagem da amostra (%)	58,3%

No que respeita à caracterização socioprofissional, os respondentes têm idades compreendidas entre os 30 e os 66 anos de idade, sendo a idade mediana 55,5 anos. De referir que, embora o corpo docente do agrupamento seja estável, há um número considerável que não se encontra ao serviço por motivo de doença, pelo que a sua substituição está assegurada por docentes em regime de contrato a termo. Relativamente ao vínculo à carreira profissional, 19,6% dos inquiridos mantêm um contrato a termo, 12,5% pertencem a quadro de zona pedagógica e 67,9% pertencem ao quadro de agrupamento. Em relação às habilitações académicas, 78,6% são detentores de licenciatura e 21,4% têm mestrado. No que concerne ao grupo de recrutamento de cada um dos docentes, estão representados todos os grupos de recrutamento dos docentes do agrupamento. Em relação ao tempo de serviço, o valor mais baixo é de 2 anos e o mais elevado 38, sendo a mediana de 29 anos. Os inquiridos apresentam, até 31 de agosto de 2022, em média, 19 anos de tempo de serviço no atual agrupamento de escolas. No que concerne às funções desempenhadas enquanto interveniente no processo de ADD

(Figura 1), a amostra contempla o papel de avaliador interno, avaliador externo, elemento da SADD, presidente do conselho geral, diretor, árbitro e avaliado.

### Figura 1

*Funções desempenhadas enquanto intervenientes no processo de ADD*



Relativamente às entrevistas, são participantes neste estudo o coordenador do departamento do pré-escolar, 1º ciclo, matemática e ciências experimentais, ciências sociais e humanas, línguas e expressões. De referir que o coordenador de departamento é eleito pelos docentes do departamento curricular, de entre três elementos indicados pelo diretor.

O critério adotado para a seleção dos entrevistados assentou no facto de os coordenadores de departamento serem, por inerência do cargo, avaliadores internos, integrarem a bolsa de avaliadores externos, fazerem parte do conselho pedagógico e três dos coordenadores integrarem a SADD, o que permite uma visão abrangente da realidade do agrupamento no que respeita ao problema em análise.

O diretor do CFAE a que o agrupamento se encontra associado é também participante no estudo. A relevância da sua perceção prende-se com o facto de ser o coordenador da bolsa de avaliadores externos, monitorizando a implementação do processo de avaliação externa da ADD, e ser presidente da comissão pedagógica do CFAE.

### 3.4. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

O problema equacionado e as questões de investigação levantadas levaram-nos, primeiro, à escolha da metodologia e agora à seleção dos instrumentos a utilizar para recolher a informação.

Como já referimos anteriormente, os instrumentos de recolha de dados utilizados são o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Os inquéritos são uma das técnicas mais comuns na investigação empírica e o levantamento dos dados pode ser realizado através de entrevistas ou pela aplicação de um questionário. Segundo De Bruyne et al. (citado por Lessard-Hébert, 1994), o IQ e a entrevista são instrumentos de recolha de informação utilizados nas ciências sociais, característicos das investigações qualitativas. Contudo, assumindo uma complementaridade entre investigação quantitativa e qualitativa, o IQ a aplicar a todos os docentes do agrupamento, inclui respostas fechadas e respostas abertas. Este tipo de questionário revela-se útil quando se pretende obter informação qualitativa que sirva, como complemento da informação quantitativa obtida. Como vantagens podem ser referidas a pouca rigidez do formato e permitir auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências. Por sua vez, o inquérito por entrevista é muitas vezes associado a estudos de carácter interpretativo (Batista et al., 2010, p.14). e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos.

### 3.4.1. Inquérito por questionário

O IQ, enquanto instrumento de recolha de dados, permite obter dados de uma forma rápida auscultando um número considerável de pessoas, conforme referenciamos anteriormente. Coutinho (2011), refere que recorremos ao inquérito por questionário quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Gonçalves, 2004), citado em (Batista et al, 2021, p.17).

O IQ que serviu de base a este estudo foi elaborado na plataforma *Google Forms*. Previamente, solicitou-se a autorização para a sua aplicação ao diretor do agrupamento (Apêndice I). O IQ foi enviado por email a todos os docentes do Agrupamento para preenchimento online. Esta opção prende-se com o facto de a aplicação de questionários por este meio ser uma prática corrente e o correio eletrónico constituir uma boa forma de comunicação entre docentes. A sua aplicação ocorreu durante o mês de maio.

O questionário aplicado (Apêndice C) apresenta 4 secções precedidas da declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, para participação em investigação, de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo:

- I. Caraterização socioprofissional.
- II. Perceção sobre o impacto do atual modelo de avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- III. Perceção sobre o impacto da formação contínua.
- IV. Perceção sobre a articulação entre o plano de formação do Agrupamento/CFAE e o diagnóstico das necessidades de formação docente.

Antes da divulgação, foi efetuada a sua validação através da aplicação prévia a três docentes. Assim sendo, três docentes aferiram a clareza das questões, o encadeamento lógico e a sua pertinência, tendo em conta a problemática em estudo e os objetivos traçados. O grupo de

focagem, com as suas sugestões, contribuiu para a melhoria do IQ, verificando-se a reformulação de algumas questões e a clarificação de instruções. O IQ foi também enviado, previamente, ao orientador do projeto tendo sido efetuadas as alterações consideradas pertinentes. A sua aplicação concretizou-se após terem sido feitas as devidas correções e os necessários ajustes.

As respostas fechadas do IQ foram elaboradas utilizando uma escala tipo Likert, com 5 níveis: DT – Discordo Totalmente, D – Discordo, NC/ND – Nem Concordo Nem Discordo, C – Concordo, CT – Concordo Totalmente.

A opção pela utilização de um ponto neutro (NC/ND) na escala pode fazer com que os respondentes se sintam mais confortáveis em responder. Contudo, ao mesmo tempo, pode gerar ambivalência e indiferença do respondente, destoando da sua verdadeira opinião (Collings, 2006). No entanto, Coelho e Esteves (2007, citados por Dalmoro e Vieira, 2013, p. 164), citados por advogam que é possível que o respondente não tenha uma opinião, pelo que a resposta neutra seria a mais indicada. Assim, ponto neutro decorrente das escalas ímpares revela um nível de confiabilidade adequado e ajusta-se aos respondentes com diferentes níveis de habilidade.

Foram também colocadas questões de seleção das opções aplicáveis. Quanto às questões fechadas tiveram como objetivo tornar o processo de tratamento dos dados estatísticos mais fácil e célere. Já as questões de resposta aberta, não obrigatórias, a fim de levar o respondente a não desistir e com o objetivo de obter uma amostra considerável, possibilitam que os inquiridos expressem a sua opinião e complementem as respostas às questões de tipo fechado. Permitem, deste modo, obter a opinião do inquirido, caso este assim o entenda, rentabilizando a informação obtida.

### 3.4.2. Inquérito por entrevista

A entrevista (dicionário priberam, 2023) “é uma conversa com uma pessoa para a interrogar sobre os seus actos, ideias ou projetos, a fim de publicar o seu conteúdo ou de a utilizar para fins de análise (inquérito de opinião).”

Trata-se de uma interação verbal entre duas pessoas, pelo menos, o entrevistado e o entrevistador. O primeiro fornece respostas e o segundo solicita informação para, a partir de uma interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa. Enquanto

instrumento, permite obter uma grande variedade de interpretações que os sujeitos têm da realidade. O investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (Stake, 1999). A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso (Yin, 2005). Conforme Fontana e Frey (1994), entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos (p.361). As entrevistas semiestruturadas têm suscitado, segundo Flick (2004), bastante interesse e têm sido de utilização frequente. Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (Flick, 2004, p. 89). Neste tipo de entrevista, o entrevistador estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões. Assim, relativamente à recolha de dados através do inquérito por entrevista, foi previamente elaborado um guião, enviado a dois docentes da ESE IPP e a dois coordenadores de departamento do agrupamento em estudo, a fim de avaliarem a clareza das questões e a sua pertinência. O mesmo guião foi também enviado para o orientador do projeto. Após a sua correção e reformulação, tendo em conta as sugestões de todos os elementos, as entrevistas foram realizadas durante o mês de maio de 2023. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, pois embora houvesse um guião, conforme as respostas do entrevistado as questões eram colocadas no momento mais oportuno, dando-lhe liberdade. Do mesmo modo, foi elaborado um guião de entrevista ao diretor do CFAE, tendo sido igualmente enviado a dois professores da ESE IPP. Após terem sido coligidas as sugestões e propostas de alteração foi validado pelo orientador do projeto. Todas as entrevistas foram autorizadas pelos participantes e foram gravadas em formato áudio, tendo uma duração média de 20 minutos. Foram, posteriormente, transcritas, constando do apêndice G (E1 a E6) e apêndice H (E7).

Ainda relativamente às entrevistas, foi obtido o consentimento informado dos participantes, quer em contexto informal quer na própria entrevista.

### 3.5. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Enquanto técnica de tratamento da informação obtida através das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. Para Bardin (2009) a análise de conteúdo pode ser considerada como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Ainda segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo encontra-se organizada em quatro fases, a saber: a fase em que o material a ser analisado é organizado, a fim de o tornar operacional; a exploração do material, que consiste na codificação do material com base nas categorias, decompondo ao máximo a informação; o tratamento, inferência e interpretação dos dados e a discussão e divulgação dos resultados: este é momento onde todos os dados devem ser interpretados e discutidos de forma sistemática. Assim, após a sua transcrição integral das entrevistas efetuadas, procedeu-se a uma análise do conteúdo, que consistiu na classificação de cada unidade de significado, de acordo com um sistema de categorias (Tabela 2), tendo em conta os objetivos da investigação.

Quanto aos dados que resultaram da aplicação do IQ do *Google Forms*, recorreremos à análise estatística enquanto técnica de tratamento dos dados. Os dados recolhidos foram posteriormente associados a uma folha de cálculo *Google Sheets*, permitindo a construção de gráficos e tabelas e, conseqüentemente, uma leitura mais fina dos resultados. Analisaram-se indicadores como as percentagens de resposta, a média e a moda, sendo que alguns destes indicadores estão plasmados em tabelas e gráficos a fim de facilitarem a sua leitura, sendo posteriormente descritos.

## **4ª PARTE – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta parte são apresentados os resultados obtidos através da aplicação do IQ e da entrevista. A informação obtida através da caracterização socioprofissional constante do IQ foi relevante para a caracterização dos participantes. As restantes secções do questionário apuraram os dados relativos à percepção dos docentes sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento pessoal e profissional, a percepção sobre o impacto da formação contínua e sobre a articulação entre o PF e o diagnóstico das necessidades de formação docente.

Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2005, p. 126).

Do mesmo modo, com o intuito de efetuar a análise de conteúdo das sete entrevistas realizadas, de acordo com os objetivos e as questões colocadas, definimos três domínios de análise: percepções sobre o modelo de ADD, percepções sobre a formação contínua e percepções sobre a articulação entre a formação contínua, o plano de formação e a ADD. Para cada um dos domínios foram definidas as categorias, tendo sido registadas as respetivas unidades de análise.

### **4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA**

Apresentamos, na tabela 2, os domínios em análise, as categorias definidas para cada domínio e os indicadores mais relevantes em cada categoria, referentes às entrevistas realizadas.

**Tabela 2***Síntese da análise de conteúdo das entrevistas*

Domínios	Categorias	Indicadores relevantes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
O modelo de ADD	Fosso entre a conceção e a concretização	Muito aquém do desejável: partilha, cooperação, acompanhamento do avaliado pelo avaliador, não diagnostica necessidades de formação	X		X		X	X	X
		Carácter sumativo	X	X					X
		Exige um corpo docente mais estável						X	X
		Valorização da avaliação nos escalões com impacto direto na progressão							X
	Processo burocrático s/contributos para a melhoria das práticas	Um processo burocrático ao invés de um processo pedagógico	X		X		X		
		O relatório de autoavaliação traduz-se apenas numa formalidade necessária	X	X	X	X	X		
	Depende da atitude de cada professor	Não se verifica a reflexão sobre a prática docente	X						
		Nunca acreditei que um docente se valorize por causa de um decreto		X					
	Afetado negativamente pelo regime de quotas	Crispação que gerou em torno das quotas	X		X				
	Gerador de controvérsias e crispações	Gera muita controvérsia entre os docentes	X		X		X		
		Dependência em relação às regras de progressão na carreira							X
	Estimula a procura de formação continua	Passam a ter mais cuidado e a investirem em si próprios					X		

A formação contínua	Uma necessidade, cheia de virtualidades	Primordial no desenvolvimento profissional	X			X	
	Pervertida pela obrigatoriedade associada à progressão na carreira	É feita a pensar em ascender ao escalão seguinte	X		X		
	Contra/a favor dessa obrigatoriedade	Não sendo obrigatória, facilita-se			X	X	
		Abolição do número de horas obrigatório					X
		Mais importante que o número de horas deveria ser a formação que o avaliado faz			X		X
	Depende da atitude de cada professor (incluindo o seu envolvimento durante a formação)	Frequerem formação e mantêm a sua prática diária		X			
		Depende da forma como cada docente se apropria dessa formação			X		
	A formação mais prática tem mais impacto	Aplicam aquilo que aprendem			X		
	Avaliação positiva: há resultados à vista!	A formação é fundamental		X	X	X	X
	A articulação formação contínua/plano de formação/ADD	Defesa da individualização do inventário das necessidades de formação	Projeto elaborado pelo professor	X			
Tinha de haver uma entrevista aos docentes					X		
Cada um tem de sentir a sua necessidade de formação				X			
Ao nível da escola há auscultação dos docentes sobre as necessidades de formação		Os docentes requerem a formação e depois não a frequentam				X	
	Levantamento de necessidades ao nível do departamento					X	

O Plano de Formação do CFAE é adequado	Tudo muito direcionado para as tecnologias/digital	X	X
O Plano de Formação do CFAE rege-se pelas prioridades do ME e as especializações dos formadores	O ME define as áreas de formação	X	X
A procura individual de formação “fora”	Vou procurar a formação que me faz falta	X	

#### **A- O atual modelo de ADD – perceção dos coordenadores de departamento curricular**

No que concerne ao atual modelo de ADD, a primeira questão procurou perceber, na perspetiva dos entrevistados, o cumprimento dos objetivos plasmados no atual enquadramento legal, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do agrupamento. Segundo o artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012), “A 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”. A tradução das declarações dos inquiridos infirma por completo estes objetivos.

Foi identificado um fosso entre a conceção e a concretização do modelo, caracterizado como sendo um processo burocrático, sem contributos para a melhoria de práticas, afetado negativamente pelo regime de quotas e gerador de controvérsias e crispções (E1, E3, E5).

- “O trabalho burocrático é muito extenso e gera muita controvérsia entre os professores.” (E5)

Quanto à questão dois, a vertente formativa da ADD, consideram os coordenadores de departamento que, na prática, essa vertente formativa não se verifica. A avaliação tem um carácter sumativo, sem grande relevância para a melhoria de práticas. É sublinhada a resistência

à supervisão pedagógica e pouca abertura à cooperação. Salienta-se a dificuldade em avaliar os docentes que trabalham pela primeira vez no agrupamento. No contexto em estudo, esta situação decorre sobretudo da necessidade de substituir docentes que não se encontram ao serviço por motivo de doença.

- “Na sua conceção, eu considero que sim. Mas, na prática, não se verifica (...) são poucos os docentes que entendem a avaliação formativa como uma prática importante, tendo muitas vezes alguma resistência às atitudes de supervisão pedagógica (...) há pouca abertura à cooperação.” (E3)
- “Há muitas coisas que ficam aquém (...), a avaliação devia ter uma vertente formativa, tal como acontece com os nossos alunos (...). Se calhar, exige um corpo docente mais estável.” (E6)

Relativamente ao relatório de autoavaliação, segundo o artigo 19º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012), “o relatório de auto-avaliação tem por objectivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos”. Nas palavras da maioria dos entrevistados, esse objetivo não se cumpre.

- “O relatório de autoavaliação é um documento... houve uma evolução. No início as pessoas até copiavam o nome um do outro (...) tornou-se mais numa formalidade.” (E2)
- “(...) é mais um documento que tem que entregar anualmente.” (E4)
- “O relatório de autoavaliação é mais um documento, não existe grande reflexão e é mais uma cópia dos anos anteriores.” (E5)

## **B- A formação contínua – percepção dos coordenadores de departamento curricular**

Relativamente à resposta às questões três, cinco e seis, na perspetiva dos inquiridos, a formação contínua é uma necessidade no desenvolvimento profissional dos docentes, relevante na melhoria de práticas, com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem. De resto, o ECD estabelece, no artigo 6.º enquanto direitos dos docentes, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa, nomeadamente pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais e pelo apoio à sua autoformação, de acordo com os respetivos planos individuais de formação. Por outro lado, no artigo 10º, um dos deveres elencados é a atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho e participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional. Acrescenta-se ainda que a alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão depende da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções, com um número mínimo de horas estipulado. Ora, a formação contínua, embora perspetivada pelos entrevistados como um imperativo, consideram que é pervertida no seu propósito pela obrigatoriedade associada à progressão na carreira, não surgindo de uma reflexão da prática docente. Neste sentido, o impacto da formação, em alguns casos, será nulo, dado que “mantêm a sua prática diária” (E2).

- “O que se verifica é que, em muitas situações, a formação contínua é feita a pensar nas horas necessárias para ascender ao escalão seguinte e não surge de uma reflexão da prática docente.” (E1)
- “Depende do docente. Se está imbuído de mudar a sua prática, de se atualizar (...) o que sinto é que as pessoas vão à formação e mantêm a sua prática diária. Não acredito que ela esteja assim tão adequada.” (E2)
- Pode contribuir muito para o desenvolvimento do docente, mas claro que depende muito (...) da forma como se apropria dessa formação. (E3)

Em relação ao cumprimento de um número mínimo obrigatório de horas de formação, os coordenadores de departamento consideram que o número de horas não é indicador de qualidade e de impacto e a forma como cada docente cumpre esse requisito depende da sua postura. Há docentes que fazem mais horas de formação do que a legalmente exigida, outros, não sendo obrigatória, não a frequentariam. Há ainda a referência ao facto de, durante o período de congelamento da carreira, alguns docentes não terem frequentado a formação disponibilizada. De referir ainda o facto de o trabalho exigido nas formações poder constituir um fator dissuasor da sua frequência.

- “O número de horas, acho que, *per si*, não tem qualquer significado.” (E1)
- “Nada deve ser obrigatório. Devo sentir vontade de a fazer e não estar condicionado a cinco horas ou trinta horas.” (E2)
- “Cada um sabe, realmente, a formação que lhe é útil e que pode contribuir (..) para o progresso dos seus alunos.” (E3)
- “Aliás, vê-se por aquele tempo em que houve congelamento da progressão nos escalões e eu sei que houve docentes que não fizeram formação durante esse período. (...) Se as pessoas souberem que têm que fazer essa formação, então fazem mesmo, às vezes até fazem mais... Não o fariam se não fossem obrigadas.” (E4)
- “Existe muito potencial nas formações que temos disponíveis. Existisse vontade de frequentar algumas dessas formações. Não era o número de horas, é o que é que eles retiram dessa formação. Se não tiver impacto... é irrelevante o número de horas.” (E5)
- “As pessoas dizem: porque preciso das horas, não é?” (E6)
- “Realmente, o processo depois na parte final das formações, às vezes, é um bocadinho puxado, se calhar não havia, digo eu, tanta necessidade de fazer assim

depois uma reflexão, de fazer um trabalho (...) isso depois pode afastar as pessoas de fazer mais formação.” (E6)

Esta perceção dos coordenadores de departamento é corroborada pelo diretor do CFAE ao mencionar que “acho ridículo que a qualidade da formação seja medida em número de horas. É evidente que a formação tem a sua qualidade intrínseca”. (E7)

### **C- Articulação formação contínua/plano de formação e ADD – perceção dos coordenadores de departamento curricular**

Quanto ao tópico a articulação formação contínua/plano de formação e ADD, importa enfatizar o artigo 3º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012) onde se estabelece que “para além dos objectivos estabelecidos no n.º 3 do artigo 40.º do ECD, o sistema de avaliação do desempenho 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”.

Neste domínio, nas respostas dos entrevistados às questões referentes ao diagnóstico das necessidades de formação decorrente do atual modelo de ADD e à sua otimização, há a defesa da individualização do inventário das necessidades de formação, nomeadamente através de um projeto individual apresentado pelo docente. É também adiantada a necessidade de uma entrevista ao docente a fim de diagnosticar o levantamento de necessidades de formação, sendo o entrevistador que se apercebe durante a entrevista, e na análise que faz, da formação que melhor se adequa.

Consideram que ao nível da escola há auscultação dos docentes sobre as necessidades de formação, embora a reflexão em torno das propostas apresentadas surja de uma análise pouco aturada e desvinculada da ADD. É referenciado o facto de alguns proponentes não frequentarem, posteriormente, a formação que requerem.

Relativamente ao plano de formação do CFAE, as opiniões são divergentes quanto à sua adequação. Os entrevistados consideram que o plano de formação do CFAE se rege pelas prioridades do ME e pelas especializações dos formadores, alguma formação é imposta e verifica-se a procura individual de formação noutras instituições. Os entrevistados destacam a

formação no âmbito capacitação digital, considerando que outras áreas seriam também importantes em termos de formação.

- “Eu penso que na escola se procuram opiniões, mas cada um tem que sentir a sua necessidade de formação. Na minha perspectiva, eu é que vou procurar a minha formação para melhorar.” (E2)
- “De momento, parece adequar-se. A formação que é mais procurada é a formação das novas tecnologias, mas, como referi, eu acho que poderiam existir outras prioridades que também são atuais.” (E3)
- “Eu não sei se permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes. Eu sei que o diagnóstico de necessidades de formação dos professores é precisamente através de entrevista. No que diz respeito à capacitação digital, se calhar respondeu e está a responder. Do resto, não sei.” (E4)
- “O centro de formação apresenta um plano de formação de acordo com as prioridades definidas pelo ministério e com as competências dos formadores que colaboram mais assiduamente com o CFAE. Não apresenta um leque de ações que correspondam às necessidades dos docentes dos diferentes grupos.” (E1)
- “Muitos dos nossos colegas requerem alguma formação e, depois, nem sequer a frequentam. É bastante adequado às necessidades do nosso agrupamento.” (E5)
- “Nós costumamos sempre perguntar-nos a nível de departamento das necessidades que cada um tem. Depois, também há aquelas que são quase impostas, nomeadamente agora na questão das novas tecnologias. As competências digitais e também agora a prática inclusiva está muito na ordem do dia.” (E6)
- “Sempre que eu o entendo, eu procuro algo que me faz falta, eu vou buscar e não há problema de pagar.” (E2)

- “Claro que há sempre, podia-se fazer melhor, mas, no geral, acho que temos um bom plano. Só não faz formação quem não estiver mesmo interessado.” (E6)

#### **A- O atual modelo de ADD – percepção do diretor do CFAE**

Na entrevista ao diretor do CFAE, a primeira questão visou uma análise ao atual modelo de ADD, tendo em conta os objetivos nele explanados tal como aconteceu na entrevista dirigida aos coordenadores de departamento curricular. Da análise, destacamos a defesa de uma dependência do decreto que regulamenta a ADD em relação às regras da progressão na carreira docente. Considera que durante o período compreendido entre 2011 e 2018, durante o qual a carreira esteve congelada, o diploma não foi operacionalizado. Neste sentido, na sua perspetiva, dado não ter sido operacionalizado, em termos temporais será um decreto com um tempo de vida ainda reduzido. Contudo, salienta que os docentes, durante esse período, continuaram a sentir necessidade de se valorizarem profissionalmente ou sob o ponto de vista académico.

Relativamente ao impacto da ADD no quotidiano dos docentes, sublinha que apesar de os docentes serem avaliados em todos os ciclos avaliativos, a grande preocupação surge nos escalões em que a avaliação tem impacto direto na progressão, devido à aplicação de quotas.

- “Desde 2011 até 2018, nós estivemos com a carreira docente congelada, efetivamente este diploma não foi operacionalizado (...) dependência do diploma em relação às regras da progressão da carreira docente.” (E7)
- “Nenhum docente, desde 2011 até 2018, deixou de ter necessidade de se valorizar profissionalmente ou sob o ponto de vista académico.” (E7)
- “Todos os professores são avaliados em todos os ciclos, mas a sua preocupação está efetivamente nos escalões em que a avaliação tem impacto direto na progressão.” (E7)

Quanto à dimensão formativa da avaliação, plasmada no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 (2012), o inquirido enfatiza a dualidade entre a conceção do modelo e a sua aplicação. Efetivamente, em termos concetuais, seria potenciador da dimensão formativa da avaliação

estando previsto que no decurso do processo de avaliação sejam identificadas necessidades de formação contínua e que, de alguma forma, haja um acompanhamento no sentido da melhoria da prática docente, decorrente daquilo que foi o resultado da avaliação.

Ora, considera o diretor que na componente externa da avaliação, sobre a qual se pode pronunciar com mais propriedade, nitidamente essa vertente não existe, ou seja, o avaliador externo não faz qualquer tipo de identificação de necessidades de formação e, em abono da verdade, 180 minutos, o tempo previsto para observação de aulas por parte do avaliador externo, será claramente insuficiente para efetuar esse tipo de identificação.

Já o avaliador interno devia estar responsável durante todo o ciclo avaliativo por, de alguma forma, supervisionar e acompanhar o avaliado. No entanto, considera que não é isso que acontece. Refere que há colegas no último ano do ciclo avaliativo e que dizem desconhecer quem é o seu avaliador interno. Manifestamente, na sua opinião, desconhecem também quais são os parâmetros internos da avaliação.

- “Parece-me que há aqui um manifesto descontrolo entre aquilo que são as intenções da avaliação e aquilo que é a própria prática da avaliação.” (E7)

### **B- A formação contínua/ desenvolvimento pessoal e profissional – perceção do diretor do CFAE**

No tópico formação contínua ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional/ cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira destaca que com recurso àquilo que são os dados recolhidos das inscrições e do sucesso da formação, há imensos docentes que fazem formação exatamente por sentirem a necessidade de se valorizarem ou de estarem atentos àquilo que são as novas metodologias, àquilo que são as práticas mais recentes. É sua perceção de que “há muitos docentes que fazem muito mais formação do que aquela que é exigida por lei.” Por outro lado, verifica que outros apenas cumprem o número de horas de formação legalmente exigido.

- “Eu ainda oiço docentes a dizerem, a fazerem-me esta pergunta: isso vale para a progressão na carreira ou não? É que se não vale não faço.” (E7)

- “Ou então, eu já tenho as minhas horas de formação e, portanto, não preciso de fazer mais formação.” (E7)

No que concerne à determinação de um número de horas de formação contínua associada à progressão na carreira discorda do estabelecimento de um número de horas obrigatório. Considera que o projeto docente poderia ser muito interessante enquanto declaração do próprio docente daquilo que se propunha fazer, mostrando evidências daquilo que são as suas necessidades de formação, alinhado com o PE. De salientar que o referido decreto prevê que o docente entregue um documento elaborado anualmente, em função do serviço distribuído e que tem por referência as metas e objetivos traçados no PE e consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização. Contudo, tem carácter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do PE do agrupamento.

- “Se pudesse, abolia de facto essa questão do número de horas.” (E7)
- “Em toda a minha carreira só recebi um único projeto docente.” (E7)
- “Esse documento é que seria muito interessante. Daria distinção entre aquelas pessoas que se propõem fazer bem e que, de alguma forma, promovem o sucesso educativo, que é um dos objetivos que também está previsto no diploma da avaliação do desempenho docente.” (E7)

Na questão cinco, referente ao diagnóstico das necessidades de formação decorrente da ADD considera que esse objetivo, de facto, está previsto, mas na prática não existe. Efetivamente, sublinha que não é prática corrente os docentes frequentarem a formação por indicação da direção do agrupamento ou por indicação dos avaliadores internos.

- “Nunca me chegou nenhum plano de formação de nenhum agrupamento que dissesse: temos aqui estas ações porque são necessárias para o professor A ou B ou C, que teve insuficiente ou que demonstrou lacunas nesta área.” (E7)

Já no que se refere à formação disponibilizada salienta que os centros de formação não têm autonomia, nomeadamente autonomia financeira. Destarte, a falta de autonomia financeira condiciona sobremaneira as opções tomadas em termos de oferta formativa. Há uma dependência do centro de formação, cuja intervenção fica condicionada pelas áreas definidas pelo ME. A oferta formativa dos CFAE é, maioritariamente, uma resposta virada para a definição das políticas e aquilo que os políticos decidiram.

- “Nos últimos anos, financiamento para capacitação digital, formação da matemática, da educação inclusiva e da avaliação formativa. Todas estas áreas são definidas pela tutela. As próprias fichas técnicas, os formadores são todos formados pela Direção-Geral.” (E7)
  
- “A tutela define os conteúdos da formação, define os formadores, os cronogramas.” (E7)

Os CFAE podem disponibilizar formação que dê resposta aos planos de formação dos agrupamentos. Contudo, terá de ser realizada “a expensas próprias, digamos assim, ou muitas vezes e com grande mérito para formadores em regime *pro bono*, façamos outra formação que é muitas vezes mais reclamada pelos professores como sendo a formação que lhes diz mais e que eles precisam.” (E7)

Na questão relativa à avaliação do impacto da formação realizada é cumprido o requisito legal previsto. Num primeiro momento os formandos são solicitados a avaliarem a formação, quando esta termina, através do preenchimento de um inquérito. Do mesmo modo, também o formador tece o seu juízo sobre a formação e, posteriormente, é elaborado um relatório. Decorridos três meses após o termo da formação, os formandos preenchem um novo inquérito a fim de ser avaliado o impacto da formação que frequentaram, decorrente da prática, em sala de aula. Por fim, anualmente, é feito o relatório anual de avaliação da formação (RAAF), com base em todos os dados recolhidos.

### **C-Principais constrangimentos – percepção do diretor do CFAE**

Por último, questionado sobre os principais constrangimentos com que se depara o diretor do CFAE, enfatiza a dificuldade em mobilizar os docentes “para uma formação que seja fora da caixa”. Refere também que “a visão bastante restritiva do conselho científico-pedagógico da formação contínua, o facto de serem fora da caixa fazem com que aquele conselho científico as não acredite, não certifique.”

- “Aquilo que é muito importante para o grupo 200 não pode ser simultaneamente importante para o grupo 300, o que eu acho ridículo.” (E7)

Considera que as ações de curta duração (ACD) são uma forma de contornar essa situação, dado que no que respeita às conferências, seminários e outras atividades formativas de natureza científica, pedagógica ou didática em forma de ACD, compete ao conselho de diretores da comissão pedagógica assegurar a sua qualidade e adequação e proceder à sua certificação. Contudo apenas um quinto da formação em ACD é contabilizada para o número de horas obrigatórias em cada escalão, para progressão na carreira.

- “Embora mais de 50% do nosso plano de formação anual seja de ações de curta duração e, portanto, nesse sentido, acho que por aí vamos aproveitando isso.” (E7)
- “Tem as limitações que a lei também impõe, porque as ACD têm uma valorização de um quinto naquilo que é, lá está, voltamos à progressão na carreira, não é?” (E7)

## **4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos com a aplicação do IQ. O questionário apresenta itens de resposta fechada, tipo Likert com a seguinte escala: DT – Discordo Totalmente, D – Discordo, NC/ND – Nem Concordo Nem Discordo, C – Concordo, CT – Concordo Totalmente. A fim de se proceder à análise dos resultados, foi efetuada a seguinte conversão: 5- corresponde a Concordo totalmente, 4 - corresponde a Concordo, 3 - corresponde

a Nem Concordo Nem Discordo, 2 - corresponde a Discordo e 1- corresponde a Discordo totalmente. A análise contempla também o cálculo da mediana. Quanto aos itens de resposta aberta, permitem que os respondentes expressem a sua opinião, sendo que as informações recolhidas possibilitam complementar as respostas às questões de tipo fechado. Por outro lado, não sendo obrigatórios, facilita a tarefa do respondente menos colaborativo, viabilizando o preenchimento do inquérito.

Passamos à apresentação e análise dos dados referentes às questões da secção II do IQ.

### A. Perceção sobre o impacto do atual modelo de avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

**Tabela 3**

*Impacto da ADD no desenvolvimento pessoal e profissional (n=56)*

Itens	Frequência/ Percentagem					MED
	1	2	3	4	5	
8.1. Conhece integralmente o atual modelo de ADD		3 5,4%	12 21,4%	24 42,9%	17 30,4%	4
8.2. O atual modelo de ADD é conhecido na íntegra por todos os docentes do Agrupamento	1 1,8%	6 10,7%	19 33,9%	22 39,3%	8 14,3%	4
8.3. O atual modelo de ADD potencia a dimensão formativa da avaliação	9 16,1%	10 17,9%	13 23,2%	18 32,1%	6 10,7%	3
8.4. O atual modelo de ADD minimiza conflitos entre avaliadores e avaliados	11 19,6%	11 19,6%	20 35,7%	11 19,6%	3 5,4%	3
8.5. A avaliação externa é apenas centrada na observação de aulas	4 7,1%	4 7,1%	16 28,6%	10 17,9%	22 39,3%	4
8.6. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da	10 17,9%	11 19,6%	16 28,6%	14 25%	5 8,9%	3

prática pedagógica e científica do docente						
8.7. A avaliação interna é centrada no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente	9 11,1%	5 8,9%	14 25%	20 35,7%	8 14,3%	3,5
8.8. A articulação entre avaliador interno e avaliador externo é adequada	6 10,7%	5 8,9%	31 55,4%	11 19,6%	3 5,4%	3
8.9. A ponderação atribuída nas três dimensões é adequada	4 7,1%	5 8,9%	19 33,9%	20 35,7%	8 14,3%	3,5
8.10. Conhece os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico relativos a cada dimensão	2 3,6%	1 1,8%	13 23,2%	19 37,5%	21 33,9%	4
8.11. Conhece os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento			7 12,5%	22 39,3%	27 48,2%	4
8.12. Conhece os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pelo Ministério da Educação	3 5,4%	9 16,1%	12 21,4%	18 32,1%	14 25%	4
8.13. O relatório de autoavaliação envolve o avaliado na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos	7 12,5%	9 16,1%	17 30,4%	15 26,8%	8 14,3%	3
8.14. O atual modelo de ADD recentra os docentes no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem	9 16,1%	11 19,6%	23 41%	11 19,6%	2 3,6%	3
8.15. O atual modelo de ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo	11 19,6%	10 17,9%	19 33,9%	16 28,6%		3
8.16. O atual modelo de ADD visa a melhoria da	12 21,4%	12 21,4%	18 32,1%	14 25%		3

aprendizagem dos alunos						
11.1. O atual modelo de ADD promove o desenvolvimento profissional dos docentes	13 23,2%	12 21,4%	19 33,9%	4 16,1%	3 5,4%	3
11.2. O relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional	9 16,1%	12 21,4%	22 39,3%	10 17,9%	3 5,4%	3
11.3. O atual modelo de ADD melhora a prática pedagógica do docente	13 23,2%	14 25%	18 32,1%	10 17,9%	1 1,8%	3
11.4. O atual modelo de ADD responsabiliza o docente no exercício da sua atividade profissional	8 14,3%	11 19,6%	15 26,8%	21 37,5%	1 1,8%	3

**Escala: 5 CT, 4C, 3 NCND, 2 D e 1 DT**

No que concerne aos objetivos e metas fixadas no PE do agrupamento, uma maioria expressiva, 87,5%, afirma conhecê-los. Em relação às questões referentes ao atual modelo de ADD, a análise aponta para uma apropriação do atual quadro legal por parte da maioria dos docentes. Quanto à dimensão formativa da ADD, 34% dos inquiridos não lhe reconhece essa vertente e 39,2% não considera que minimize conflitos entre avaliadores e avaliados. No que diz respeito à adequação da ponderação atribuída nas dimensões da ADD, 50% dos respondentes considera-a adequada e 71,4% dos docentes inquiridos afirma conhecer os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico relativos a cada dimensão.

Relativamente à avaliação externa, a maioria considera que se centra na observação de aulas. Quando a questão envolve a observação de aulas e o acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente, 37,5% dos inquiridos discorda. A tendência inverte-se quando a questão se reporta à avaliação interna. Quanto à adequação da articulação entre avaliador interno e avaliador externo, 35% situam-se nos níveis de concordância. Nos itens referentes ao relatório de autoavaliação, 30,4% dos inquiridos estão indecisos sobre se o documento envolve o avaliado na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos e 41,1% dão resposta favorável. Quanto ao facto de envolver o avaliado na

identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional, a percentagem de indecisos aumenta para 39,3% e 37,5% situam-se nos níveis um e dois.

Nos itens 8.14, 8.15 e 8.16, mantém-se uma percentagem de indecisos acima dos 30% e a percentagem ao nível da discordância é significativa. Assim, os objetivos plasmados no atual quadro legal, a saber, a ADD recentra os docentes no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem, ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e visa a melhoria da aprendizagem dos alunos, situa os docentes ao nível da discordância ou da total discordância

Já no que se refere à responsabilização do docente no exercício da sua atividade profissional decorrente da aplicação do atual modelo de ADD, 26,8% dos respondentes estão indecisos, 37,5% concordam e 33,9% situam-se no nível um e dois.

#### **Tabela 4**

##### *O modelo de ADD*

##### *Principais alegações do público-alvo (n=56)*

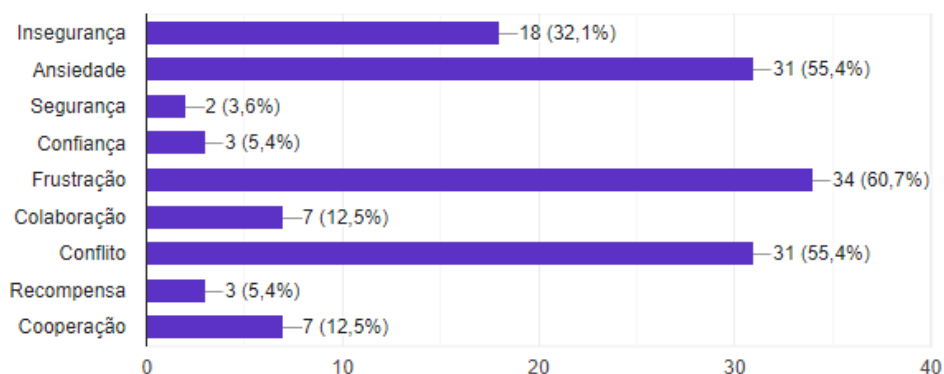
<b>9. Aspetos que se aplicam ao atual modelo de ADD</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Motiva os docentes	1	1,8%
Premeia os melhores	3	5,4%
Serve apenas para progredir ou impedir a progressão na carreira	43	76,8%
Promove a valorização	12	21,4%
A ADD não é necessária	6	10,7%
O atual modelo de ADD deve ser reformulado	39	69,6%

Da recolha dos dados referentes à perceção dos aspetos que se aplicam ao atual modelo de ADD, 76,8% afirmam que serve apenas para progredir ou impedir a progressão na carreira, 69,6% consideram que o atual modelo de ADD deve ser reformulado, 10,7% consideram que a ADD não é necessária. Por outro lado, 21,4% considera que promove a valorização.

## Figura 2

*Estado emocional provocado pela ADD*

*Principais asserções do público-alvo (n=56)*



Analisando a percepção dos docentes em relação ao estado emocional que a ADD desperta em cada um, 67,7% destaca a frustração, 55,4% o conflito e 55,4% ansiedade. Da leitura destes dados, infere-se um clima de conflito e frustração com implicações naquilo que é central na vida dos docentes: o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Quanto à questão aberta referente à utilidade da ADD, não sendo obrigatória, contou com a participação de 62,5% dos inquiridos (Apêndice D). Tendo em conta o atual quadro normativo, vários respondentes sublinham que a ADD serve para impedir a progressão na carreira, em virtude do estabelecimento de quotas. Deste modo, não promove a motivação dos docentes e é desvalorizado o trabalho realizado. Salientam ainda que provoca conflitos entre os colegas, um clima de muita desconfiança e mal-estar e provoca frustração nos avaliados. Neste sentido, não contribui para a melhoria das práticas pedagógicas ou para a colaboração entre docentes, criando, pelo contrário, clivagens entre colegas do mesmo grupo de recrutamento e entre docentes do agrupamento. Salientam a burocracia desnecessária alocada à ADD, caracterizando-a como um mero processo burocrático que as escolas são obrigadas a cumprir. Assim, nas palavras dos docentes, embora o objetivo da ADD seja promover uma prática reflexiva no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional, tal como está estruturada, não cumpre a sua função.



## B. Percepção sobre o impacto da formação contínua.

Apresentação e análise dos dados referentes às questões da secção III do IQ.

**Tabela 5**

*Percepção do impacto da formação contínua (n=56)*

Itens	Frequência / Percentagem					MED
	1	2	3	4	5	
13.1. Frequente formação contínua apenas porque constitui um requisito para a progressão na carreira	26 46,4%	14 25%	6 10,7%	7 12,5%	3 5,4%	2
13.2. Cumpro apenas as horas de formação exigidas para poder progredir na carreira	28 50%	12 21,4%	7 12,5%	5 8,9%	4 7,1%	2
13.3. Frequente formação contínua independentemente da progressão na carreira	3 5,4%	1 1,8%	7 12,5%	19 33,9%	26 46,4%	4
13.4. No atual modelo de ADD, a dimensão C – Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional – tem uma ponderação adequada	3 5,4%	6 10,7%	23 41,1%	20 35,7%	4 7,1%	3
13.5. A formação contínua prevista na dimensão C do atual modelo de ADD contribui para o desenvolvimento profissional docente	5 8,9%	4 7,1%	21 37,5%	21 37,5%	5 8,9%	3
13.6. A formação contínua realizada repercute-se adequadamente na ADD	5 8,9%	8 14,3%	28 50%	13 23,2%	2 3,6%	3

Escala: 5 CT, 4C, 3 NCND, 2 D e 1 DT

No domínio formação contínua/relação com a ADD, os itens 13.1. e 13.2. merecem a discordância de mais de 70% dos inquiridos, sinal da relevância atribuída à formação contínua para o exercício da profissão. Contudo, 17,9% situam-se nos níveis de concordância relativamente à frequência de formação apenas para cumprimento de um requisito legal. Este dado é validado por algumas das afirmações dos entrevistados em relação à frequência de formação apenas enquanto requisito para a progressão. A percentagem de concordância referente ao item 13.3., com 80,3% é reveladora da frequência da formação, independentemente da progressão. Em relação à ponderação atribuída à dimensão C segundo o atual normativo referente à ADD, 41,1% dos docentes estão indecisos, e 42,8% situam-se nos níveis quatro e

cinco. No item 13.5, 37,5% situa-se no nível três e igual percentagem de docentes concorda que a formação contínua prevista na dimensão C do modelo de ADD contribui para o desenvolvimento profissional docente. O item 13.6. conta com 50% de indecisos, 23,2% concordam e 3,6% concordam totalmente. No polo oposto estão 23,2% dos respondentes.

Quanto à questão de resposta aberta, não obrigatória, em que são solicitadas sugestões para otimizar a articulação entre a formação contínua/ plano de formação e a ADD, 37,5% dos participantes no estudo responderam (Apêndice E) tendo-se pronunciado conforme a seguir se expõe.

Acreditam que a formação contínua deveria estar enquadrada na realidade e nas necessidades de cada escola, de forma a dotar cada professor das ferramentas que lhe permitissem contribuir para a melhoria do serviço educativo prestado e que deve ser adequada aos objetivos do projeto educativo e ao desenvolvimento profissional de cada docente. Defendem ainda a importância de envolver ativamente o docente na sua valorização profissional levando cada um a elaborar o seu projeto de formação. É ainda referido que a formação contínua deveria ser verdadeiramente participada pelos docentes, dentro do seu próprio departamento/agrupamento de modo a dar resposta às problemáticas atuais, explanadas nos relatórios internacionais e que visam melhorar a qualidade da educação. É referenciado que “a formação contínua deveria ser a única nota para progredir e que a progressão fosse efetiva e não hipotética”. Em relação ao PF, afirma-se que algumas formações deveriam ser obrigatórias para todos os docentes e que deve haver uma grande oferta para que o formando procure a que mais necessita. Por outro lado, sugerem-se ações mais específicas e direcionadas para os vários grupos disciplinares. Afirma-se ainda a necessidade de partilha dos conteúdos abordados nas formações com os docentes do departamento e/ou escola e a promoção de sessões de reflexão entre docentes de cada departamento sobre a aplicabilidade dos conteúdos à prática dos docentes. É sugerida uma maior diversidade de temas nas formações e ressalva-se que a formação deveria estar integrada na prática letiva.

Para além das sugestões, os inquiridos teceram algumas considerações neste âmbito. Assim, das respostas recolhidas ressalta a importância atribuída à formação, independentemente da ADD. Observam, contudo, que por vezes o formando tem de adquirir competências totalmente desnecessárias tendo em conta as que já possui. É ainda referido que o atual modelo da ADD não contribui, ou não o expectável, para a melhoria do serviço educativo e que a formação contínua se perde no espaço estatutário.



**C. Percepção sobre a articulação entre o plano de formação do Agrupamento/CFAE e o diagnóstico das necessidades de formação docente.**

Apresentação e análise dos dados referentes às questões da secção IV do IQ.

**Tabela 6.**

*Diagnóstico de necessidades de formação/ ADD/ plano de formação (n=56)*

Itens	Frequência/ Percentagem					MED
	1	2	3	4	5	
15.1.O atual sistema de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes	14 25%	11 19,6%	20 35,7%	9 16,1%	2 3,6%	3
15.2. O acompanhamento efetuado pelo avaliador permite diagnosticar as necessidades de formação de cada docente que acompanha	15 26,8%	13 23,2%	15 26,8%	12 21,4%	1 1,8%	3
15.3. O levantamento das necessidades de formação dos docentes do agrupamento é adequado	2 3,6%	2 3,6%	24 42,9%	21 37,5%	7 12,5%	3,5
15.4. A necessidade de formação decorre das políticas educativas do momento	1 1,8%	5 8,9%	14 25%	24 42,9%	12 21,4%	4
15.5. O Plano de Formação do Agrupamento é adequado às minhas necessidades de formação	1 1,8%	6 10,7%	21 37,5%	20 35,7%	8 14,3%	3,5
15.6. A formação disponibilizada pelo CFAE reflete o levantamento de necessidades de formação plasmado no Plano de Formação no Agrupamento		4 7,1%	22 39,3%	19 33,9%	11 19,6%	4
15.7.O Plano de Formação disponibilizado pelo CFAE responde às minhas necessidades de formação	1 1,8%	9 16,1%	19 33,9%	19 33,9%	8 14,3%	3
15.8. A formação disponibilizada pelo CFAE garante a atualização científica – pedagógica da minha área de docência	3 5,4%	11 19,6%	14 25%	18 32,1%	10 17,9%	3,5
15.9. O plano de formação do CFAE acompanha as políticas educativas do momento			15 26,8%	26 46,4%	15 26,8%	4
15.10. A formação contínua disponibilizada pelo CFAE promove o desenvolvimento profissional dos docentes		3 5,4%	20 35,7%	22 39,3%	11 19,6%	4

15.11. Freqüente formação não disponibilizada pelo CFAE	11 19,6%	4 7,1%	8 14,3%	21 37,5%	12 21,4%	4
15.12. Freqüente apenas formação disponibilizada pelo CFAE	20 35,7%	10 17,9%	8 14,3%	9 16,1%	9 16,1%	2
15.13 Apenas freqüente formação gratuita	13 23,2%	7 12,5%	8 14,3%	12 21,4%	16 28,6%	3,5
15.14. Freqüente formação não gratuita noutras instituições	15 26,8%	8 14,3%	9 16,1%	9 16,1%	15 26,8%	3

**Escala: 5 CT, 4C, 3 NCND, 2 D e 1 DT**

Relativamente ao diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, 35,7% dos inquiridos estão indecisos sobre se o atual sistema da ADD permite esse diagnóstico, 16,1% concordam, 3,6% concorda totalmente, sendo que a percentagem de discordância ou total discordância é de 44,6%. No que respeita ao acompanhamento efetuado pelo avaliador que conduz ao diagnóstico das necessidades de formação dos docentes que acompanha, 50% situam-se nos níveis de discordância e 26,8% estão indecisos. Quanto à adequação do levantamento das necessidades de formação dos docentes do agrupamento, 42,9% dos inquiridos mostra-se indeciso relativamente à sua adequação, 37,5% concorda que é adequado, 12,5% considera totalmente adequado. Em relação ao alinhamento da necessidade de formação com as políticas educativas em vigor, 42,9% concorda que existe esse alinhamento, 21,4% concorda totalmente e 25% estão indecisos. No que concerne à adequação do plano de formação às necessidades de cada docente, 37,5% estão indecisos e 50% situam-se nos níveis 4 e 5. Em relação ao facto de a formação disponibilizada pelo CFAE refletir o levantamento de necessidades de formação plasmado no Plano de Formação no Agrupamento, 39,3% estão indecisos, 33,9% concorda, 19,6% concorda totalmente. Quanto à resposta do plano de formação do CFAE às necessidades de formação de cada docente, a percentagem de indecisos e de respondentes que concordam é de 33,9% e 14,3% concorda totalmente. Já a garantia de atualização científico-pedagógica decorrente da formação disponibilizada pelo CFAE, 50% mantém níveis de concordância e 25% de discordância. Também relativamente ao plano de formação do CFAE, 46,4% dos respondentes consideram que acompanha as políticas educativas do momento, 26,8% concordam totalmente com essa premissa e 26,8% dos respondentes estão indecisos. Quanto à promoção do desenvolvimento profissional dos docentes decorrente da formação contínua disponibilizada pelo CFAE, 35,7% dos inquiridos estão indecisos e 58,9% mantêm níveis de concordância. Por último, no que concerne à frequência de formação, 58,9% dos respondentes frequentam formação não disponibilizada pelo CFAE. De salientar que 32,2% dos inquiridos apenas frequentam a formação que é

disponibilizada pelo CFAE; frequentam formação gratuita 50% dos inquiridos e, por último, 50% dos docentes frequentam formação não gratuita, noutras instituições.

Neste domínio, na questão aberta, não obrigatória, são solicitadas sugestões para otimizar o plano de formação do agrupamento/ plano de formação do CFAE, com vista à sua adequação às necessidades dos docentes. Os docentes que responderam a esta questão constituem 30,4% dos participantes (Apêndice F). Para além das sugestões é referenciado o facto de os CFAE serem reféns das prioridades políticas dos governos, que decidem de cima para baixo as necessidades de formação dos professores e assim, ciclicamente, vamos passando por vagas sendo que a última é a capacitação digital. Ainda a este propósito, salienta-se que as pessoas que dirigem os CFAE podem ter um papel importante na formação contínua dos professores, sendo pessoas dinâmicas e abertas, mas têm sempre um espartilho que as condiciona muito. É sublinhado que a otimização está sempre condicionada pelo financiamento, podendo este fator inviabilizar a disponibilização de ações de formação que levassem a um maior comprometimento dos docentes com o seu desenvolvimento profissional. Defende-se que o CFAE deveria ter capacidade económica para oferecer a formação necessária aos docentes das escolas associadas.

Já no que concerne às sugestões apresentadas pelos respondentes, sentem que deveria haver mecanismos de auscultação alargada e democrática dos docentes relativamente às suas necessidades de formação e que passassem por vários níveis: grupo, departamento, escola. É sugerida a realização de reuniões e debates. Julgam que relativamente a muitas questões, não só esta, as escolas não promovem um verdadeiro debate alargado e isso seria importante.

Por outro lado, crê-se que as ofertas deveriam ser mais diversificadas e menos sujeitas às políticas educativas.

Quanto aos formadores considera-se que, preferencialmente, deveriam ser professores ou ter experiência no ensino. Uma inquirida, enquanto formanda, reconhece que as formações mais impactantes e úteis que frequentou foram ministradas por formadores que conheciam a realidade e as necessidades de alunos e de professores da escola pública.

É ainda feita a sugestão de formação online e da sua gratuidade.

Por fim, surgem outras propostas mais específicas, nomeadamente a sugestão de formação em integração de saberes e interdisciplinaridade, formação em práticas de avaliação pedagógica, formação na área de Português, leitura e escrita criativa e em ensino experimental das ciências. É também assinalada a importância de formação para cada disciplina/ grupos de recrutamento.

Seguindo o procedimento utilizado nos domínios anteriores, apresentamos, de seguida, a nuvem de palavras relativa às sugestões de otimização do plano de formação apresentadas pelos inquiridos na resposta aberta deste domínio (Figura 5). Em destaque está, para além das palavras “professores”, “necessidades” e “formação”, a referência a “áreas”, o que poderá ser interpretado enquanto apelo a formação nas áreas mais específicas, no âmbito de cada grupo de recrutamento docente.

### Figura 5

*Nuvem de palavras relativa à resposta aberta, não obrigatória, no domínio otimização do plano de formação*



### 4.3. – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Partindo da análise dos dados obtidos quer através do IQ quer através da entrevista, e não perdendo de vista a questão norteadora deste estudo - que relação se perspectiva entre o desenvolvimento profissional docente, a formação contínua e a ADD, torna-se agora possível comparar entre si informação com o mesmo significado. Destarte, procedemos, de seguida, a uma síntese do estudo efetuado.

Assim, podemos afirmar que a maioria dos respondentes conhece o atual quadro legal referente à ADD, considera adequada a ponderação atribuída em cada uma das dimensões, conhece os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico relativos a cada dimensão e os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa e conhece os objetivos e metas fixados no projeto educativo do agrupamento. Por outro lado, não reconhece no relatório de autoavaliação um documento de reflexão que envolva o avaliado na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos e não consideram que este modelo recentre os docentes no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.

Na perspectiva dos participantes, o atual modelo de ADD não cumpre os objetivos a que se propõe. Há um fosso evidente entre a conceção do modelo e a sua concretização. Efetivamente, não melhora a qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, não promove a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional e não permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes. No quotidiano escolar, não é um modelo potenciador da dimensão formativa da avaliação e não minimiza conflitos entre avaliadores e avaliados. De resto, não se verifica um acompanhamento contínuo e sistemático do avaliado, desconhecendo este, muitas vezes, quem é o seu avaliador interno. Haverá até um “manifesto descontrolo entre aquilo que são as intenções da avaliação e aquilo que é a própria prática da avaliação” (E7). Relativamente ao acompanhamento por parte do avaliador externo, a sua presença esgota-se nos 180 minutos de aulas observadas legalmente exigidas.

Uma maioria significativa dos docentes (76,8%) entende que este modelo serve apenas para progredir ou impedir a progressão na carreira e que deve ser reformulado (69,6%). Mais de metade dos inquiridos considera que a ADD provoca ansiedade (55,4%), frustração (60,7%) e conflito (55,4%).

Nas palavras dos participantes, tal como está estruturada, a ADD cria instabilidade na escola, serve apenas para a progressão na carreira, não contribuindo para a melhoria de práticas

pedagógicas e colaboração entre docentes, criando clivagens entre colegas do mesmo grupo de recrutamento e entre docentes do agrupamento. Neste âmbito, esta investigação não corrobora a afirmação de Fernandes (2008, p.14) quando refere que “é um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral”, não cumprindo o propósito de “a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos”. (Fernandes, 2008, p.26)

Já em relação à formação contínua, apesar da ligação da progressão na carreira à ADD e a obrigatoriedade de cumprimento de um número determinado de horas de formação em cada escalão da carreira docente, considerando-se absurdo que “a qualidade da formação seja medida em número de horas, defendendo que a formação tem a sua qualidade intrínseca” (E7), a importância da formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente é ressaltada por todos os participantes.

Quanto ao alinhamento da formação disponibilizada pelo CFAE com as políticas educativas em vigor, constata-se que “a formação contínua se perde no espaço estatutário e não no espaço pedagógico” e que “a relevância da formação contínua transcende a ADD tal como está.”

É salientada a falta de autonomia dos CFAE (E7), nomeadamente autonomia financeira e sublinha-se que é através do financiamento que o ME define quais são as áreas de formação a disponibilizar. Considera-se que não há qualquer impedimento do CFAE no que se refere à disponibilização de qualquer tipo de formação que dê resposta exatamente aos PF dos agrupamentos. Contudo, não havendo financiamento, a intervenção do centro de formação fica de alguma forma restrita às áreas que a tutela define. A tutela define os conteúdos da formação, define os formadores, até define os cronogramas desta formação e, portanto, a resposta que os centros de formação neste momento dão, maioritariamente, é uma resposta virada para a definição das políticas e aquilo que os políticos decidiram e que, de alguma forma, restringem a atuação do centro de formação.

De algum modo, perspetiva-se esse enquadramento no Decreto-Lei n.º 22/2014 (2014), ao referir no preâmbulo, que se estabelece “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores (...) de modo a que possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.”

Decorridas três décadas, (Gilroy e Day, 1993) citados por (Day, p.206 - 207) perspetivaram que, “embora os professores tenham, hoje em dia, mais oportunidades de formação contínua têm também: menos oportunidades para uma aprendizagem ampla; menos escolha em relação àquilo que aprendem; menos apoio para o estudo, a não ser que pertençam a um grupo alvo. A formação contínua é vista como uma atividade simples de preenchimento de lacunas no repertório dos professores.”

Nas palavras de Day (1999),

Desde os finais da década de 80, os propósitos diretamente relacionados com a implementação de políticas mandatadas, em termos de gestão da sala de aula e da escola, dominaram as agendas da formação contínua. Muitas das atividades da formação contínua passaram a ser elaboradas com base nas agendas políticas de gestão nacionais, locais e, nalguns casos, escolares. Os professores são vistos como meros “agentes executores”, que agem de acordo com as exigências estatutárias dos seus empregadores. (...) Atualmente, verifica-se uma tendência para encarar o desenvolvimento como treino que pode ser conseguido através de sessões curtas e breves, diretamente relacionadas com a implementação dessas políticas. (Day, 1999, p.206-207)

Quanto ao facto de o plano de formação ser construído com base no diagnóstico de necessidades individuais e da própria organização, considera-se que “a formação contínua deveria ser verdadeiramente participada pelos docentes, dentro do seu próprio departamento/agrupamento de modo a dar resposta às problemáticas atuais, explanadas nos relatórios internacionais e que visam melhorar a qualidade da educação”.

Relativamente a planos de formação dirigidos a docentes com menção de Regular ou Insuficiente, efetuada a consulta das atas das reuniões da SAAD de 2012/2022, constatou-se não existir nenhum docente avaliado com menção inferior a Bom. Neste sentido, nunca houve qualquer docente sujeito a um plano de formação específico, a que obrigariam essas menções, conforme o disposto no Decreto Regulamentar 26/2012 (2012).

Para a maioria dos inquiridos, a formação e a motivação do docente para a aprendizagem e formação ao longo da vida, são vistas como elementos essenciais para o seu desempenho e competência, nas vertentes profissional, social e ética, na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e na relação com a comunidade escolar, independentemente da ADD.

Concordamos com Day (1999, p.153), mantendo-se a atualidade das suas palavras, quando refere:

o desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente). A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, simbólica e temporária. A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Transparece uma visão de Escola enquanto organização aprendente que deve gerir a aposta formativa como o agente de transformação que irá definir a qualidade de desempenho e o tipo de cultura de todo o sistema. A Escola e todos os seus agentes, têm a responsabilidade de mudar eficientemente, no sentido de ser um espaço integrador e promotor, gerando uma entropia positiva no sentido de um efetivo desenvolvimento humano, em que a Escola se constitui como um espaço de encontro. Impõem-se mudanças, que têm que ser graduais, não dependendo apenas de leis e imposições externas, mas que possam surgir da necessidade dos atores pedagógicos. A formação contínua desempenha um papel determinante no desenvolvimento do currículo como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos aprendam.

A eficácia da mudança (McCormick e James, 1983), citado por Day (1999, p.152)

depende do empenho autêntico daqueles que a devem implementar e só se poderá alcançar esse empenho se as pessoas envolvidas sentirem que têm controlo sobre o processo... Os professores procurarão, de forma pronta, melhorar a sua prática se a reconhecerem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao passo que, provavelmente, resistirão a qualquer mudança se esta lhes for imposta.

Assim, a formação exerce uma função social, assente num processo de desenvolvimento e de estruturação do sujeito, assumindo que ninguém forma ninguém, mas também não deixa de ser verdade que ninguém se forma sozinho.

## **5ª PARTE – PLANO DE AÇÃO**

Terminada a discussão dos resultados do estudo efetuado, centramo-nos de novo na nossa questão de partida e no objetivo da investigação. Assim, é nossa percepção, tendo em conta o reporte dos docentes do agrupamento, que há margem de melhoria no sentido de tornar a formação verdadeiramente apropriada e participada pelos docentes, adequada ao contexto específico, mais prática, variada e prolongada no tempo e que produza impacto.

Consideramos ainda ser exequível um plano de ação que aproxime o avaliador do avaliado, tornando a vertente formativa da avaliação mais enfatizada e um diagnóstico de necessidades de formação que surja da partilha e da cooperação, tendo como finalidade a melhoria do serviço educativo e a melhoria das aprendizagens dos alunos, descolada do mero cumprimento de um requisito legal.

Não é nossa intenção teorizar um plano de ação que tenha como base alterações legislativas, pese embora a urgência de uma reflexão aturada neste âmbito, tendo em conta as percepções dos atores que participaram no estudo. Há, efetivamente, na perspetiva do público-alvo, uma clivagem entre o quadro legal da ADD e a sua exequibilidade. Existe um distanciamento enorme entre os objetivos preconizados e a sua consecução.

É nosso propósito delinear um plano de ação exequível, pensado para o contexto em análise. Em função dos dados obtidos nesta investigação, desenhamos, de seguida, o plano de ação. Com o objetivo de delinear com mais rigor as diferentes fases, elaboramos a análise SWOT que a seguir se apresenta.

**Tabela 7.**

*Análise SWOT*

<b>PONTOS FORTES</b>	<b>PONTOS FRACOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprometimento dos docentes com um modelo de avaliação de desempenho que valorize a profissionalidade docente.</li><li>- Corpo docente recetivo à formação contínua.</li><li>- Comprometimento dos docentes no desenho de um plano de formação articulado com o diagnóstico de formação docente.</li><li>- Presença de um representante do agrupamento na comissão pedagógica do CFAE.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desconfiança relativamente ao atual modelo de desempenho docente.</li><li>- Débil articulação entre o levantamento das necessidades de formação docente, o plano de formação e a ADD.</li><li>- Clima de escola pouco favorável à cooperação e à colaboração, decorrente da aplicação de quotas.</li></ul>
<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMEAÇAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- O agrupamento dispõe de uma bolsa de formadores proativos e comprometidos com o desenvolvimento profissional docente.</li><li>- A taxa de frequência de formação por parte dos docentes do Agrupamento é satisfatória.</li><li>- Possibilidade de propostas de ACD a fim de dar resposta ao diagnóstico de necessidades de formação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Imposição do atual modelo de avaliação de desempenho docente, à revelia dos docentes, que tem potenciado um ambiente de competição e conflito.</li><li>- Determinação de frequência de um número de horas de formação, em cada escalão da carreira.</li><li>- A formação contínua alocada à progressão.</li></ul>

(Afonso, 2022) adaptado

**Tabela 8.** *Linhas de Operacionalização*

<p><b>1. Identificação de problemas em função do contexto</b></p>	<p><b>Fragilidades vs Princípios Orientadores:</b></p> <p>A ADD não cumpre os objetivos a que propõe – em causa o carácter formativo da ADD vs Princípio da Transparência.</p> <p>Dificuldade em dissociar a formação contínua da progressão na carreira vs Princípio da Melhoria das Aprendizagens.</p> <p>Incipientes práticas de distribuição do feedback, decorrente da ADD vs Princípio da Diversificação.</p> <p>Ausência de articulação entre a ADD e o desenho do plano de formação vs Princípio da Integração;</p> <p>Avaliação é invariavelmente classificação vs Princípio da Positividade.</p>
<p><b>2. Oportunidades</b></p>	<p>O CFAE dispõe de bolsa de formadores proativos e comprometidos com o desenvolvimento profissional docente.</p> <p>Disponibilidade dos docentes para a frequência de formação contínua.</p> <p>Possibilidade de aumentar os momentos formativos através da proposta de ACD</p>
<p><b>3. Designação da medida</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Da formação à avaliação</p>

#### **4. Princípios da ação**

##### ***Transparência***

O processo de avaliação, os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação a utilizar devem ser conhecidos pelos principais intervenientes, contribuindo, desse modo, para que a avaliação não seja vista como uma ameaça, mas antes como um processo para acompanhar e ajudar a melhorar o desempenho de cada um dos docentes. A formação deve decorrer da vontade de desenvolvimento pessoal e profissional e não se esgotar no cumprimento de um requisito para progressão na carreira. O diagnóstico e levantamento das necessidades de formação deve decorrer de um processo reflexivo, tendo em conta o contexto. O plano de formação tem de ser um documento sentido e não apenas mais uma formalidade a cumprir.

##### ***Melhoria/ Positividade***

O fundamental propósito da avaliação não deverá ser a atribuição de classificações, mas sim apoiar os docentes, informando-os acerca das competências e desempenhos que têm de desenvolver. Urge criar comunidades de aprendizagem colaborativa, no seio dos departamentos e dos conselhos de turma. A avaliação tem de ser um processo ao serviço da melhoria da profissionalidade docente.

#### **5. Objetivos da nossa ação**

Integrar a ADD e a formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Promover uma prática pedagógica de cooperação/transparência/colaboração e envolvimento dos intervenientes.

<p><b>6. Atividades a desenvolver no âmbito da medida</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação atempada do avaliador interno afeto a cada avaliado.</li> <li>• Integração dos novos docentes que substituem os que não se encontram ao serviço por motivo de doença.</li> <li>• Criação de uma cultura que incentive a interação e a colaboração através da coadjuvação/ assessoria em sala de aula.</li> <li>• Partilha/divulgação de processos e eficácia (boas práticas) nas reuniões de conselhos de turma.</li> <li>• Promover momentos de reflexão guiada/debate nas equipas educativas (organizadas em grupos de docentes para cada ano de escolaridade).</li> <li>• Implementar práticas reflexivas nos departamentos curriculares.</li> </ul>
<p><b>7. Calendarização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação do ano letivo   que necessidades de formação são diagnosticadas.</li> <li>• Propor ACD – aproveitar os recursos do agrupamento</li> <li>• Final do ano letivo   Avaliação do processo de eficiência e eficácia.</li> <li>• Levantamento dos aspetos que devem ser melhorados.</li> </ul>
<p><b>8. Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida</b></p>	<p>Com base:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquéritos;</li> <li>• Consulta de atas das equipas educativas/departamentos a fim de se perceber se as reflexões revelam a apropriação deste novo esquema concetual;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Propostas de melhoria.</li></ul>
--	--

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos, de seguida, algumas considerações finais relativas à relação entre a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a ADD, no âmbito deste estudo.

Em primeiro lugar, destacar que no que respeita ao conjunto dos participantes, face à discussão dos resultados, emerge o descontentamento em relação ao atual modelo de ADD, responsável por um clima de escola hostil e promotor de desavenças entre colegas. Na perceção dos docentes inquiridos, não há distribuição de feedback do avaliador ao avaliado, não diagnostica necessidades de formação, não promove o desenvolvimento pessoal e profissional e não cumpre o propósito da avaliação – provocar impacto no avaliado. Verifica-se que a consecução dos objetivos elencados no decreto que suporta a atual avaliação de docentes está muito distanciada da realidade do agrupamento.

Já no que concerne à formação contínua enquanto ação institucional, assente em atividades devidamente planificadas por uma organização, a generalidade dos participantes reconhece o seu papel na promoção da melhoria de práticas e da prestação de melhor serviço educativo, com impacto no ensino e na aprendizagem. A formação contínua de docentes é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do agrupamento, procurando dar resposta a problemas/necessidades detetados, contribuindo para o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida.

Passando à relação entre o plano de formação e a ADD, apenas existe no plano teórico. As propostas de formação apresentadas pelos coordenadores dos departamentos curriculares na reunião de conselho pedagógico apresentam-se arredadas de um diagnóstico de necessidades aturado, carecendo de mais e melhor reflexão.

Relativamente a alguns constrangimentos, sublinhe-se que o estudo empírico efetuado, pela natureza da investigação, pode ter introduzido alguma subjetividade. Por outro lado, o IQ aplicado aos docentes, com um ponto neutro na escala utilizada, dificultou a interpretação dos resultados dado que um número significativo dos inquiridos optou, em várias questões com esta tipologia, pelo ponto neutro, com impacto no valor da mediana. Ainda em relação a este instrumento de recolha de dados, é de salientar a escassez de opiniões/sugestões dos docentes nos itens de resposta aberta, sendo que o número de respondentes foi diminuindo entre a primeira e a terceira questão colocada.

Por fim, registamos que seria interessante aplicar este estudo noutros contextos. Contudo, tratando-se de um estudo de caso, em que o enfoque recai na sua compreensão e não naquilo

em que se distingue dos outros, segundo Stake (2012, p.23) não constituirá uma base sólida para a generalização.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, L.; Faria, D; Leitão, M.; Veríssimo, L. (2015) *Psicologia em Ação*. Edições ASA.
- Afonso, Lília (2022). *Avaliação de desempenho docente e formação contínua – que relação?*  
Trabalho apresentado nas Unidades Curriculares de Avaliação Institucional e Planeamento e Gestão Estratégica. ESE.IPP. *s.n.*
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.
- Alves, M. F. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica*, (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Azevedo, J. (2002). Introdução. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Edições Asa.
- Azevedo, J. (2013). Onde detemos os nossos olhos? A educação vai ter de esperar. *Público*, 9 de novembro de 2013. <https://www.publico.pt/2013/11/09/sociedade/opiniaio/onde-detemos-os-nossos-olhos-a-educacao-vai-ter-de-esperar-1611864>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (4ª edição). Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar – Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*, (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra.
- Barbier, J.M. (1990). *A avaliação em formação*. Edições Afrontamento.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, p. 1. *s.n.*
- Bogdan, R.; Biklen, S. (Eds.) (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Instituto de Inovação Educacional.

Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, p. 723-33.  
*s.n.*

Chaves, M. (2020). *A Avaliação do Desempenho Docente (Im)Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Estudo de caso numa Escola Secundária*, Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Collings, D.P. (2006). *Selecting a questionnaire response scale for student feedback surveys: a comparison of psychometric properties and student preferences among three alternatives*. Murdoch University.

Dalmo, M.; Vieira K.M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional Vol. 6 – Edição Especial*. Dalmo\_Vieira\_2013\_Dilemas-na-construcao-de-escal\_31731.pdf

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa*. (2ª edição). Artmed / Bookman.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/avalia%C3%A7%C3%A3o>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008–2023, <https://dicionario.priberam.org/entrevista>

Estevão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Coleção Cadernos de organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.

Fernandes, D. (2020). *Currículo, Pedagogia e Avaliação para uma Escola mais*

*Democrática*. Jornal das Letras, n.º 1297. [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt) (consultado a 20 de dezembro de 2022).

Fleury, A. C. C.; Fleury, M. T. L. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*. Edição Especial.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata

Fonseca, F. Machado, J. (2021). Gestão e liderança da escola: o envolvimento do diretor na formação. School management and leadership: The principal's involvement in training. *Eduser*.  
<https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/59542931/59363616.pdf>

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Sage.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação contínua de Professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, pp. 237-257, Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. et al. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.

Gouveia, J. (2009). As alterações ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e a Constituição Portuguesa. *Revista de Direito Público n.º 1*. Instituto de Direito Público Lisboa.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. (4.ª edição). Porto Editora.

Lessard-Hébert, M.; Boutin, G.; Goyette, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. (5.ª edição). Instituto Piaget.

Meirinhos, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação, volume 2*.

- Moreira, M.; Silva, M. (2016). A avaliação do desempenho docente em Portugal: Análise crítica às suas principais consequências políticas e profissionais. *Revista Pedagógica, Chapecó*, v. 18, n. 38, p. 15-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3384>.
- Moreira, M. (2014). *As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação de Desempenho Docente: As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais*, (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*, comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (2020). *António Nóvoa pergunta: E agora, Escola?* Jornal Universidade de São Paulo, 18 de agosto 2020. <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>.
- Sá, P.; Costa, A. P.; Moreira, A. (Coord.) (2021). *Reflexões em torno de metodologias de Investigação: Recolhas de dados*. Universidade de Aveiro.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruivo, J.; Trigueiros, A. (Coord.) (2009). *Edição Associação Nacional de Professores*. Rvj Editores.
- Sandel, M. J. (2020). *A Tirania do Mérito - O que aconteceu ao Bem Comum?* (2.<sup>a</sup> edição). Editorial Presença.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Edições ASA.

Scriven, M. (1997). Selección de profesorado. In J. Lillman & L. Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. 107-146). Madrid: Editorial La Muralla.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente – contributos para uma análise crítica*. Texto Editora.

Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3.<sup>a</sup> edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills. Sage Publishing.

Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (2.<sup>a</sup> edição). Bookman.

### **Legislação consultada**

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.<sup>a</sup> Série, de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 139-A/90 do Ministério da Educação (1990). *Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 98, 1.<sup>a</sup> Série de 28/04/1990.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815>

Decreto-Lei n.º 1/98 do Ministério da Educação (1998). *Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*. Diário da República n.º 1, Série I-A de 02/01/1998.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/1-1998-224179>

Decreto-Lei n.º 50/98 da Presidência do Conselho de Ministros (1998). *Reformula o regime jurídico da formação profissional na Administração Pública*. Diário da República n.º 59, Série I-A de 11/03/1998.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, Série I-A de 30/08/2001.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação (2007). *Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro*. Diário da República n.º 14, 1.ª Série de 19/01/2007.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79, 1.ª Série de 22/04/2008.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 75/2010 do Ministério da Educação (2010). *Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*. Diário da República n.º 120, 1.ª Série de 23/06/2010.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2010-335228>

Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos*

*Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Diário da República n.º 37, 1.ª Série de 21/02/2012.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Decreto-Lei n.º 22/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.* Diário da República n.º 29, 1.ª Série de 11/02/2014.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 127/2015 do Ministério da Educação e Ciência (2015). *Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.* Diário da República n.º 130, 1.ª Série de 07/07/2015.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/127-2015-69736208>

Decreto-Lei n.º 86-A/2016 do Ministério das Finanças (2016). *Define o regime da formação profissional na Administração Pública.* Diário da República n.º 249, 3º Suplemento, 1.ª Série de 29/12/2016.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/86-a-2016-105658704>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.* Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série de 06/07/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto Regulamentar n.º 13/92 do Ministério da Educação (1992). *Regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior*. Diário da República n.º 148, Série I-B de 30/06/1992.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/13-1992-352919>

Decreto Regulamentar n.º 14/92 do Ministério da Educação (1992). *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior*. Diário da República n.º 152, Série I-B de 04/07/1992.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/14-1992-363960>

Decreto Regulamentar n.º 11/98 do Ministério da Educação (1998). *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 112, Série I-B de 15/05/1998.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/11-1998-522378>

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da Educação (2008). *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da **educação** pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 7, 1.ª Série de 10/01/2008.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 do Ministério da Educação (2008). *Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009*. Diário da República n.º 99, 1.ª Série de 23/05/2008.

Decreto Regulamentar n.º 1A/2009 do Ministério da Educação (2009). *Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*. Diário da República n.º 2, 1.ª Série de 05/01/2009.

<https://dre.tretas.org/dre/244089/decreto-regulamentar-1-A-2009-de-5-de-janeiro>

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 do Ministério da Educação (2010). *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto*. Diário da República n.º 120, 1.ª Série de 23/06/2010.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/2-2010-335222>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho*. Diário da República n.º 37, 1.ª Série de 21/02/2012.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

Despacho normativo n.º 24/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. *Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica*. Diário da República n.º 208, 2ª Série de 26/10/2012.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>

Despacho n.º 779/2019 de Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). *Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica*. Diário da República n.º 13, 2.ª Série de 18/01/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). *Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital*. Diário da República n.º 78, 1.ª Série de 21/04/2020.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 da Presidência do Conselho de Ministros (2021). *Aprova o Plano 21/23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens*. Diário da República n.º 130, 1.ª Série de 07/07/2021.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

## **APÊNDICES**

**A** – Guião de entrevista aos Coordenadores de Departamento

**B** – Guião de entrevista ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas

**C** – IQ aplicado aos docentes do Agrupamento

**D** – Para que serve a ADD, tal como está estruturada (respostas à questão 12. do IQ)

**E** – Sugestões para otimizar a articulação entre a formação contínua/ plano de formação e a ADD (respostas à questão 14. do IQ)

**F** – Sugestões para otimizar o plano de formação do agrupamento/ plano de formação do CFAE (respostas à questão 16. do IQ)

**G** – Transcrição das entrevistas aos coordenadores de departamento

**H** – Transcrição da entrevista ao diretor do CFAE

**I** – Consentimento informado para a realização do estudo de caso

## **Apêndice A - Guião Entrevista Coordenadores de Departamento**

1. Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?
2. Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?
3. Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?
4. Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?
5. Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?
6. No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?
7. Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?
8. O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?

## **Apêndice B - Guião Entrevista Diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas**

- 1- Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Diretor do CFAE, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?
- 2- Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?
- 3- Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?
- 4- Da sua experiência enquanto Diretor do CFAE, considera que a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve sobretudo para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?
- 5- Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes?
- 6- O Plano de Formação do CFAE é o resultado dos Planos de Formação apresentados por cada Agrupamento/Escola não agrupada ou predomina o alinhamento entre a formação disponibilizada e as políticas educativas do momento? A formação disponibilizada na área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino é adequada?
- 7- Como é avaliado o impacto da formação realizada?
- 8- Quais os principais constrangimentos com que se depara, enquanto Diretor do Centro de Formação?

## Apêndice C - Guião Inquérito por Questionário (IQ) Docentes do Agrupamento de Escolas

### Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente – que relação?

Descrição do formulário

Por favor, leia com atenção a seguinte informação.

Com a aplicação deste Inquérito por Questionário (IQ), pretende-se compreender as perceções dos docentes relativamente à formação contínua e a sua relação com a avaliação de desempenho docente, no quadro das preocupações com o desenvolvimento profissional.

Em cada um dos itens, selecione as opções que melhor se adequem ou descrevam a sua experiência pessoal no Agrupamento onde leciona. Apenas a sua opinião interessa.

A sua participação é anónima e os dados obtidos são estritamente confidenciais e somente utilizados para este estudo, tendo por objetivo a recolha de informações no âmbito de uma Tese de Mestrado em Administração das Organizações Educativas (ESE - IPP).

Este IQ apresenta 4 secções:

#### **I. Caracterização socioprofissional**

#### **II. Perceção sobre o impacto do atual modelo de avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes**

#### **III. Perceção sobre o impacto da formação contínua**

#### **IV. Perceção sobre a articulação entre o plano de formação do Agrupamento/CFAE e o diagnóstico das necessidades de formação docente**

O tempo previsto de preenchimento é de aproximadamente 10 minutos.

Agradecemos a sua colaboração e o tempo dispensado no seu preenchimento.

## CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA

**PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO** (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Declaro ter lido e compreendido este documento. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Tomei conhecimento da informação supramencionada e aceito responder ao questionário.

### I - Caracterização socioprofissional



Descrição (opcional)

1. Idade (anos) \*

Texto de resposta curta

2. Habilitações académicas \*

- bacharelato
- licenciatura
- mestrado
- doutoramento

3. Vínculo à carreira profissional \*

- 3.1 - Contrato a termo
- 3.2 - Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- 3.3 - Quadro de Agrupamento/ quadro de Escola (QA/QE)
- 3.4 - Outro



4. Grupo de recrutamento a que pertence \*

- 1. 100
- 2. 110
- 3. 120
- 4. 200
- 5. 210
- 6. 220
- 7. 230
- 8. 240
- 9. 250
- 10. 260
- 11. 290
- 12. 300

13. 320

14. 330

15. 400

16. 420

17. 500

18. 510

19. 520

20. 530

21. 550

22. 600

23. 620

24. 910

5. Tempo de serviço (em anos), até 31 de agosto de 2022 \*  
(coloque 0 se inferior a 1 ano)

Texto de resposta curta

.....

6. Tempo de serviço no atual Agrupamento de Escolas (em anos), até 31 de agosto de 2022 \*  
(coloque 0 se inferior a 1 ano)

Texto de resposta curta

.....

7. Funções que desempenhou/desempenha como interveniente no processo de ADD \*

- 7.1- Presidente do Conselho Geral
- 7.2- Diretor
- 7.3 - Elemento da secção de avaliação de desempenho docente (SADD)
- 7.4 - Avaliador interno
- 7.5 - Avaliador externo
- 7.6 - Avaliado
- 7.7 - Árbitro
- 7.8 - Outra

**II - Perceção sobre o impacto do atual modelo de avaliação de desempenho docente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes**



Descrição (opcional)

8. Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa Discordo Totalmente e 5 representa Concordo Totalmente, indique a sua opinião sobre as afirmações que se seguem, de acordo com a escala: Discordo totalmente/ Discordo/ Nem concordo, nem discordo/ Concordo / Concordo totalmente

Considera que

Descrição (opcional)

8.1. Conhece integralmente o atual modelo de ADD \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.2. O atual modelo de ADD é conhecido na íntegra por todos os docentes do Agrupamento \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.3. O atual modelo de ADD potencia a dimensão formativa da avaliação \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

8.4. O atual modelo de ADD minimiza conflitos entre avaliadores e avaliados \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.5. A avaliação externa é apenas centrada na observação de aulas

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.6. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.7. A avaliação interna é centrada no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.8. A articulação entre avaliador interno e avaliador externo é adequada \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.9. A ponderação atribuída nas três dimensões (Científica e pedagógica, 60%; Participação na escola e relação com a comunidade, 20%; Formação contínua e desenvolvimento profissional, 20%) é adequada \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

8.10. Conhece os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico relativos a cada dimensão \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.11. Conhece os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.12. Conhece os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pelo Ministério da Educação \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.13. O relatório de autoavaliação envolve o avaliado na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.14. O atual modelo de ADD recentra os docentes no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.15. O atual modelo de ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.16. O atual modelo de ADD visa a melhoria da aprendizagem dos alunos \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

...

9. Assinale os aspetos que no seu entender se aplicam ao atual modelo de ADD \*

(Marcar tudo o que for aplicável)

- 9.1. Motiva os docentes
- 9.2. Premeia os melhores
- 9.3. Serve apenas para progredir ou impedir a progressão na carreira
- 9.4. A ADD não é necessária
- 9.5. Promove a valorização
- 9.6. O atual modelo de ADD deve ser reformulado

\*

10. Considera que o atual modelo de ADD provoca

(Marcar tudo o que for aplicável)

- Insegurança
- Ansiedade
- Segurança
- Confiança
- Frustração
- Colaboração
- Conflito
- Recompensa

Cooperação

11. Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa Discordo Totalmente e 5 representa Concordo Totalmente, indique a sua opinião sobre as afirmações que se seguem, de acordo com a escala: Discordo totalmente/ Discordo/ Nem concordo, nem discordo/ Concordo / Concordo totalmente

Considera que

Descrição (opcional)

11.1. O atual modelo de ADD promove o desenvolvimento profissional dos docentes \*

Discordo totalmente      1      2      3      4      5      Concordo totalmente

11.2. O relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional \*

Discordo totalmente      1      2      3      4      5      Concordo totalmente

⋮

11.3. O atual modelo de ADD melhora a prática pedagógica docente \*

Discordo totalmente      1      2      3      4      5      Concordo totalmente

11.4. O atual modelo de ADD responsabiliza o docente no exercício da sua atividade profissional \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

12. Na sua opinião, para que serve a ADD, tal como está estruturada?

Texto de resposta longa

### III - Percepção sobre o impacto da formação contínua



Descrição (opcional)

13. Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa Discordo Totalmente e 5 representa Concordo Totalmente, indique a sua opinião sobre as afirmações que se seguem, de acordo com a escala: Discordo totalmente/ Discordo/ Nem concordo, nem discordo/ Concordo / Concordo totalmente

Descrição (opcional)

13.1. Frequente formação contínua apenas porque constitui um requisito para a progressão na carreira \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente



13.2. Cumpro apenas as horas de formação exigidas para poder progredir na carreira \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13.3. Frequente formação contínua independentemente da progressão na carreira \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

13.4. No atual modelo de ADD, a dimensão C – Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional – tem uma ponderação adequada \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13.5. A formação contínua prevista na Dimensão C do atual modelo de ADD contribui para o desenvolvimento profissional docente \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13.6. A formação contínua realizada repercute-se adequadamente na ADD \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

14. Apresente sugestões para otimizar a articulação entre a formação contínua e a ADD, de forma a contribuir para a melhoria do serviço educativo

Texto de resposta longa

---

#### IV - Perceção sobre a articulação entre o Plano de Formação e o diagnóstico das necessidades de formação docente



Descrição (opcional)

15. Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa Discordo Totalmente e 5 representa Concordo Totalmente, indique a sua opinião sobre as afirmações que se seguem, de acordo com a escala: Discordo totalmente/ Discordo/ Nem concordo, nem discordo/ Concordo / Concordo totalmente

Descrição (opcional)

15.1. O atual sistema de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.2. O acompanhamento efetuado pelo avaliador permite diagnosticar as necessidades de formação de cada docente que acompanha \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.3. O levantamento das necessidades de formação do Agrupamento é adequado \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

15.4. A necessidade de formação decorre das políticas educativas do momento \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.5. O Plano de Formação do Agrupamento é adequado às minhas necessidades de formação \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

15.6. A formação disponibilizada pelo CFAE reflete o levantamento de necessidades de formação plasmado no Plano de Formação no Agrupamento \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.7. O Plano de Formação disponibilizado pelo CFAE responde às minhas necessidades de formação \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.8. A formação disponibilizada pelo CFAE garante a atualização científica – pedagógica da minha área de docência \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.9. O Plano de Formação do CFAE acompanha as políticas educativas do momento \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.10. A formação contínua disponibilizada pelo CFAE promove o desenvolvimento profissional dos docentes \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.13. Apenas frequento formação gratuita \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

15.14. Frequento formação não gratuita, noutras instituições \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15.11. Freqüente formação não disponibilizada pelo CFAE \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

⋮

15.12. Freqüente apenas formação disponibilizada pelo CFAE \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

16. Apresente sugestões para otimizar o Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE

Texto de resposta longa

---

## Apêndice D - Para que serve a ADD, tal como está estruturada

<b>Questão 12. IQ</b>
Na maioria dos casos, para impedir a progressão na carreira.
Para cumprir quotas.
Para nada, burocracia desnecessária que é obrigatória
Serve apenas para alguns progredirem e reter no mesmo escalão grande parte da classe docente e muitas vezes criar conflitos entre colegas.
Para provocar um clima de escola com muita desconfiança e mal-estar.
Avaliar desempenho dos docentes
Para nada, só mais papéis para o professor preencher.
Da forma como está atualmente estruturada a ADD parece constituir barreiras à progressão na carreira e provocar conflitos e divisão entre docentes o que provavelmente é um efeito desejado por quem manda.
Progressão na carreira
Burocratização da avaliação
Para subir de escalão na carreira docente.
Para dar a conhecer o trabalho desenvolvido
Na minha opinião, a ADD, tal como está estruturada melhora a prática pedagógica docente, quando e só quando, o mesmo se responsabiliza no exercício da sua atividade profissional. O que se pretende com a ADD, é que o docente reflita sobre "O que fazer?" e "Como fazer?", para a melhoria do ensino e aprendizagem e, principalmente, que vá ao encontro da motivação para a aprendizagem do próprio aluno.
Serve para tentar progredir na carreira.
Serve essencialmente como registo de um desempenho profissional de qualidade (nem sempre fidedigno), que o docente tem de transmitir para garantir a sua progressão na carreira.
Para criar conflitos e poder beneficiar amigos.
Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;

<p>Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;</p> <p>Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;</p>
<p>Serve para progredir na carreira ou impedir a progressão</p>
<p>Em muitos casos, para gerar mal-estar entre colegas de trabalho.</p>
<p>A ADD, tal como está estruturada, tornou-se num mero um processo burocrático, que as escolas são obrigadas a cumprir e serve para no final de um ciclo avaliativo o docente poder progredir na carreira.</p>
<p>Para criar frustração nos docentes.</p>
<p>Serve, antes de mais, através das diversas formas e modalidades de formação disponíveis para incentivar e contribuir para a melhoria das competências profissionais, promovendo uma atualização constante dos conhecimentos necessários e inerentes à atividade docente.</p>
<p>Tal como está estruturada cria instabilidade na escola.</p>
<p>Serve apenas para a progressão na carreira, não contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas, colaboração entre docentes, criando pelo contrário clivagens entre colegas do mesmo grupo de recrutamento e entre docentes do agrupamento.</p>
<p>Apenas para progredir na carreira docente</p>
<p>Para criar divisões entre docentes e para gerar frustrações.</p>
<p>Serve para refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano.</p>
<p>Serve para progredir ou não na carreira, independentemente do desempenho realizado pelo docente. Ou seja não motiva e desvaloriza o trabalho profissional do docente.</p>
<p>Serve para progredir na carreira</p>
<p>Para premiar os melhores profissionais.</p>
<p>Para cumprir uma formalidade.</p>
<p>Acredito que o objetivo da ADD seja promover uma prática reflexiva no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional. No entanto, tal como está estruturada, não cumpre plenamente a sua função.</p>
<p>Promove injustiça.</p>
<p>Serve apenas para dar cumprimento ao estipulado na lei, sendo completamente injusto e redutor.</p>

Da forma como está atualmente estruturada a ADD parece constituir barreiras à progressão na carreira e provocar conflitos e divisão entre docentes o que provavelmente é um efeito desejado por quem manda.

## Apêndice E - Sugestões para otimizar a articulação entre a formação contínua/ plano de formação e a ADD

<b>Questão 14. IQ</b>
Abolir a mesma
Na minha opinião a formação é sempre necessária independentemente da ADD.
Avaliação do curriculum vitae e experiência profissional do docente. Por vezes o avaliado tem de adquirir competências totalmente desnecessárias em função das suas já adquiridas competências. Como por exemplo, um formador credenciado com competências pedagógicas ter de realizar 50 horas de formação numa ação indiferenciada, que até pode qualitativamente ser inferior a outras já realizadas.
Determinadas formações serem obrigatórias para todos os docentes.
Da forma como está atualmente estruturada a ADD parece constituir barreiras à progressão na carreira e provocar conflitos e divisão entre docentes o que provavelmente é um efeito desejado por quem manda.
Considerando que o atual modelo da ADD não contribui, ou não o expectável, para a melhoria do serviço educativo. a formação contínua perde-se no espaço estatutário e não no espaço pedagógico. A relevância da formação continua transcende a ADD tal como está. Preconizo a reestruturação da ADD, no processo global.
Melhorar muito os diferentes recursos das disciplinas
O docente ter consciência essa articulação terá que existir como avaliação organizacional, de forma a contribuir para a melhoria do serviço educativo e, para a melhoria da escola e da sua estabilidade.
A formação continua deveria estar enquadrada na realidade e nas necessidades de cada escola. De forma a dotar cada professor de ferramentas que lhe permitissem contribuir para a melhoria do serviço educativo prestado.
A ADD deve ser concebida como mais um processo de aprendizagem, de melhoria e de crescimento profissional, onde a formação contínua surge como uma ferramenta ao serviço dessa melhoria e crescimento profissional.
A formação contínua deve ser adequada aos objetivos do projeto educativo e ao desenvolvimento profissional de cada docente.

<p>Envolver ativamente o docente na sua valorização profissional, levando cada um a elaborar o seu projeto de formação.</p>
<p>Deve haver uma grande oferta para que o formando procure a formação que mais necessita.</p>
<p>Ações mais específicas e direcionadas para os vários grupos disciplinares.</p>
<p>A formação contínua deveria ser verdadeiramente participada pelos docentes, dentro do seu próprio departamento/agrupamento de modo a dar resposta às problemáticas atuais, explanadas nos relatórios internacionais e que visam melhorar a qualidade da educação.</p>
<p>Transmissão dos conteúdos abordados na formação aos docentes do departamento e/ou escola; promoção de sessões de reflexão entre docentes de cada departamento sobre a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos à prática dos docentes.</p>
<p>Formação contínua online, por exemplo.</p>
<p>Tenho apenas a propor que as deslocações inerentes às sessões formativas presenciais sejam alvo de ajudas de custo por parte do Estado.</p>
<p>A formação deveria de ser integrada na prática letiva do professor, podendo contribuir para o desenvolvimento científico e/ou pedagógico do docente.</p>
<p>Apresentarem se possível uma maior diversidade de temas nas formações.</p>
<p>A formação contínua deveria ser a única nota para progredir e que a progressão fosse efetiva e não hipotética.</p>

**Apêndice F - Sugestões para otimizar o plano de formação do agrupamento/ plano de formação do CFAE**

<b>Questão 16. IQ</b>
Variar e tornar frequente as formações
Todos os anos os grupos disciplinares deviam informar o Centro de Formação das áreas que sente necessidade de formação.
Propostas de unidades de formação vindas dos grupos pedagógicos.
Continuarem em articulação.
<p>Acho que deveria haver mecanismos de auscultação alargada e democrática dos docentes relativamente às suas necessidades de formação e que passassem por vários níveis: grupo, departamento, escola.</p> <p>Reuniões alargadas e debates deveriam realizar-se a este nível. Acho que relativamente a muitas questões e não só esta, as escolas não promovem um verdadeiro debate alargado e isso seria importante. Os CFAE têm sido também reféns das prioridades políticas dos governos que decidem de cima para baixo as necessidades de formação dos professores e assim, ciclicamente passamos por vagas (a última é a capacitação digital).</p> <p>Também é verdade que as pessoas que dirigem os CFAE podem ter um papel importante na FC dos professores se forem pessoas dinâmicas e abertas, mas têm sempre um espartilho que os condiciona e muito.</p>
Melhorar os recursos nas diferentes áreas na plataforma digital
Julgo que o Plano de Formação do Agrupamento/Plano de Formação do CFAE, corresponde às necessidades dos docentes do mesmo Agrupamento.
Estar menos sujeito às políticas educativas do momento e diversificar as ofertas.
Os formadores preferencialmente deveriam ser professores ou ter experiência no ensino, pois na minha experiência como formanda reconheço que as formações mais impactantes e úteis que frequentei foram ministradas por formadores que conheciam a realidade e as necessidades de alunos e de professores da escola pública.
Formação em Integração de saberes e interdisciplinaridade; práticas de avaliação pedagógica
A otimização está sempre condicionada com o financiamento, pelo que pode haver um maior comprometimento dos professores com o seu desenvolvimento profissional nas

propostas de ações a disponibilizar. No entanto, o Centro de Formação tem de ter capacidade económica para oferecer a formação necessária aos docentes das escolas associadas.

Sempre que preencho um inquérito sobre a formação, coloco os meus interesses

Formação gratuita e online.

Para mim, como está, está muito bem.

Promover mais formação em áreas mais específicas de cada área disciplinar, nomeadamente nos conteúdos científicos e práticos.

Formação na área de Português, leitura e escrita criativa.

Formação em ensino experimental das ciências.

Deveria haver várias formações para cada disciplina e grupos de recrutamento para que não se baseasse apenas na avaliação.

## **Apêndice G - Transcrição das entrevistas aos Coordenadores de Departamento**

**E1**

**Questão 1- Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

A minha perceção é que o atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente fica muito aquém do desejável, pois a ADD tornou-se essencialmente um processo burocrático ao invés de um processo pedagógico. Na verdade, a reflexão sobre a prática docente e o estabelecimento de metas para a melhoria do desempenho e, conseqüentemente, melhoria das aprendizagens dos alunos, na generalidade não se verifica.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Considero que a conceção deste modelo de avaliação teve essa preocupação e, de facto, era uma dos objetivos importantes. No entanto, no Agrupamento julgo que não se verifica. A ADD assume um carácter sumativo muito acentuado e a crispação que gerou em torno das quotas levam ao estrangulamento da carreira, condicionam, de facto, essa vertente formativa, o acompanhamento efetivo do avaliado pelo avaliador, a partilha, a cooperação, ficam muito longe do desejável e necessário.

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

A formação contínua é, de facto, por excelência uma necessidade no desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, o que se verifica é que, em muitas situações, a formação contínua é feita a pensar nas horas necessárias para ascender ao escalão seguinte e não surge de uma reflexão da prática docente e da necessidade de atualizarem e aprofundarem os seus conhecimentos, adquirir novas competências, habilidades, de modo a adquirir novas estratégias

e técnicas de ensino que podem melhorar a sua prática e, conseqüentemente, sempre o nosso objetivo, aumentar a eficácia do ensino e melhorar as aprendizagens dos alunos.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

Neste momento, na generalidade, claro, é sempre na generalidade, deixou de ser um instrumento de reflexão da prática docente e apenas se traduz numa formalidade necessária, que o docente é obrigado a cumprir.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Não. Mais do que um número de horas a adequação da formação, os objetivos a que se propõem, a implicação do docente na escolha dessa formação, de modo a que, de facto, leve a esse desenvolvimento profissional, e não o número de horas, que acho que, per si, não tem qualquer significado.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Neste momento, serve maioritariamente para a progressão na carreira. Não obstante, há sempre docentes que fazem formação e procuram dentro do que sentem necessidade de a fazer, mas na maioria fazem avaliação para progressão na carreira.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

Eu penso que seria interessada cada docente elaborar o seu próprio projeto de formação. Permitia ao docente ser um participante ativo no seu próprio desenvolvimento e, assim, contribuir de uma forma eficaz e contínua a sua qualidade do ensino, aprimorar as suas competências pedagógicas, utilizar estratégias mais eficazes e inovadoras, que promovessem uma aprendizagem dos alunos.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

Não. Na generalidade, o Centro de Formação a que nós pertencemos apresenta um Plano de Formação de acordo com as prioridades definidas pelo ministério e com as competências dos formadores que colaboram mais assiduamente com o Centro de Formação. E, portanto, de facto, não apresenta um leque de ações que correspondam, de facto, às necessidades dos docentes dos diferentes grupos de docência.

**E2**

**Questão 1 - Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

Penso que a relação entre uma coisa e outra só existe se o docente estiver aberto ao valorizar-se. Porque não acredito, nunca acreditei em que qualquer docente se valorize por causa de um decreto que diz que deve valorizar fazer a formação. É essa a minha opinião. Não vejo uma grande relação.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

É mais sumativa. É como disse, a parte formativa tem que vir do interior de cada um. A avaliação do desempenho é importante, para mim é muito importante se nós a encarássemos como melhorar a prática, a minha prática diária sem ter aquela componente da nota, que nota vou tirar.

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

Depende do docente. Se está imbuído de mudar a sua prática, de se atualizar, de querer mudar ou, então, de muita, o que sinto é que as pessoas vão à formação e mantêm a sua prática diária. É preciso estar aberto a essa tal mudança a que muita gente resiste, chega à sua sala e continua a ter o modelo do século XIX e o impacto pode não ser aquele que se deseja. Depende. E sempre está dentro de cada pessoa, do que ela sente, da forma como ela olha para os seus alunos, o que deve fazer, como melhorar, isso é muito subjetivo na nossa profissão.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

A grande maioria penso que é um documento. Há uma evolução. Nestes anos, houve uma evolução. No início, sentia-se que as pessoas até copiavam o nome um do outro. Agora, penso que há uma evolução. Caro que há docentes que fazem uma reflexão sobre a sua prática e o que fizeram e o que devem melhorar. Mas a minha opinião continua a ser esta: cada um tem que ter dentro de si a vontade de mudar.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Eu acho que nada deve ser obrigatório. Cada um deveria de fazer a sua, estar aberto à sua formação, o que eu quero fazer, a autoformação deve ser ao longo de toda a vida, eu devo sentir vontade de a fazer e não estar condicionado a cinco horas ou trinta horas. Depois, claro que deveria ter um peso na avaliação, mas não é trinta ou cinquenta ou sessenta que vai mudar a prática, porque muitas pessoas... Penso que também já houve uma evolução, de não ir lá por causa das horas, pelo menos muitas pessoas já não dizem, como diziam antigamente, estou aqui para cumprir horas, podem não o dizer mas se o sentem não é positivo nem para a mudança da prática educativa dentro da sala de aula.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Procura-se que ela seja adequada para a evolução, para a mudança de práticas, mas não acredito, não acredito que ela que esteja assim tão adequada.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

Eu penso que na escola se procura opiniões, do que é que gostavam de fazer e que elas estão direcionadas para as novas práticas, mas cada um tem que sentir a sua necessidade de formação. Eu preciso de mudar isto, ter consciência do que eu quero mudar dentro da sala de aula, ver que constrangimentos eu tenho, porque a sociedade mudou imenso, as nossas salas de aula mudaram e nós temos que sentir onde é que devemos fazer a nossa formação. Pode ser na área científica, que é importantíssimo, mas há outras áreas, de saber observar, compreender

todo o contexto da sala de aula é tão diferente, que o docente deve estar muito atento e procurar essa formação se assim o entender.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

A mim, eu posso falar por mim, não sinto, neste momento está tudo muito direcionada para as tecnologias e acho que sim, para as pessoas está direcionado. Na minha perspectiva, eu, eu é que vou procurar a minha formação para melhorar, se ela não estiver adequada procuro outra e... [Entrevistadora: Independentemente de ser gratuita ou não?] Sim, sim, sim, sempre procurei e continuo, não é isso que me inibe, sempre que eu o entendo eu procuro algo que me faz falta, eu vou buscar e não há problema de pagar.

Penso que a grande maioria procura formação gratuita, mas há casos pontuais que vão buscar a sua formação, independentemente de ser paga ou não. É que eu sinto! Sinto que se é obrigatório cinquenta, mas porque é que há de ser obrigatório cinquenta, trinta ou quarenta? Nós devíamos de estar... Mas tem que, se calhar, haver essa obrigatoriedade, nós estamos formatados para ser obrigados. Não devemos ser obrigados! Mas isto sou eu, fui assim criada, não ter que seguir... Claro que há normas, que há regras que a gente segue. Mas depois, assim, são cinquenta horas? Mas se eu só precisar de trinta para melhorar a minha prática educativa e melhorei e mudei? Ou setenta ou oitenta! Eu neste momento estou no décimo escalão e, este ano, vou fazer oitenta horas, porque foi importante. A área que fiz foi maravilhosa sobre a autoestima, foi gratuita, foi indicada pelo Diretor, mas não é do Centro de Formação. Mas fui fazer uma sobre musicoterapia, que paguei sessenta euros, porque dá-me a perceção do contexto de sala de aula, como hei de observar, analisar e compreender os meus alunos. E agora vou fazer uma sobre música, são cinquenta horas, e também a que me foi indicada para ir não li, porque acho que no décimo escalão ao fim de quatro anos temos que ter cinquenta, porquê? Decidiu-se, está decidido, é uma norma, mas essa norma para mim, eu estou a três anos ou quatro para me reformar e acho que essa norma está cá dentro e não gosto de ouvir na formação, eu estou aqui obrigada, eu ouvi o ano passado, ouvi colegas no décimo escalão, estou aqui obrigado, estou no décimo escalão não preciso de formação. A mim, dentro do meu interior, isso não está comigo, não está. E mesmo os quatro anos que me faltam para a reforma, se eu continuar a ver que me aparece algo que vai ser, vai ter impacto perante os meus alunos, eu vou fazer, independentemente de ser vinte ou trinta.

### **E3**

**Questão 1- Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

Eu considero que o atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente fica aquém do que seria desejável, dado que se tornou num processo mais burocrático e, muitas vezes, pelo facto da cristação que se gerou em torno das quotas que levam ao estrangulamento da carreira. Mas, no fundo, nós temos de entender que os docentes se têm vindo a adaptar às diferentes conceções do processo de ensino-aprendizagem. Se anteriormente, numa abordagem mais diretiva, eram definidas metas pela escola ou pelo agrupamento e, muitas vezes, em termos de resultados era possível através da análise do sucesso e do insucesso tentar modificar as práticas pedagógicas. Ora, neste momento, a conceção é outra. Há que romper com esses princípios e com essas práticas e implementar outro tipo de organização dos ambientes escolares, que valorizem mais a apropriação do património de informações, os instrumentos, os procedimentos, as atitudes e como política e culturalmente necessárias para se viver no mundo de hoje. Neste momento, o professor tem que ser capaz de integrar uma comunidade de aprendizagem e tem que estimular e apoiar outro tipo de processos de apropriação do património de informações, de acordo com aquilo que está definido no perfil do aluno para que mesmo a própria avaliação do desempenho deva ter a ver com esta visão que é mais holística da educação e do seu papel como educador.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Na sua conceção, eu considero que sim. Mas, na prática, eu acho que isso aqui, e na maior parte dos agrupamentos, não se verifica. São ainda poucos os docentes que entendem a avaliação formativa como uma prática importante, tendo muitas vezes alguma resistência às atitudes de supervisão pedagógica de índole formativa e que entendam, por vezes, que o feedback é ou pode contribuir para ser uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. Claro que nós vemos muitas vezes que estão docentes dentro das suas salas de aula dos outros colegas mas, ainda assim há pouca abertura à cooperação e alguma resistência à mudança.

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

Considero que a formação contínua pode contribuir muito para o desenvolvimento do docente, mas claro que depende muito daquela reflexão que o docente faz e da forma como se apropria, portanto, dessa formação e como a aplica depois na sala de aula no concreto. Pronto, tal como o processo de observação de aulas, que sabemos que no âmbito da avaliação do docente prevalece sempre um cenário e uma certa, enfim, encenação daquilo que é o papel do avaliador e do avaliado, muitas vezes é um processo que é burocrático e, no fundo, acaba por ter pouca utilidade do ponto de vista formativo. O que, a meu ver, seria mais interessante era que fossem analisadas estratégias de ensino, que fossem aplicadas e testadas com os alunos e, depois, estudar esse impacto nas aprendizagens e que essa discussão fosse levada ao grupo disciplinar para, a partir daí, se gerarem boas práticas.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

Eu acho que, neste momento, deixou de ser um instrumento de reflexão da prática docente e tornou-se mais numa formalidade que o docente é mesmo obrigado a cumprir.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Eu penso que tudo depende e, portanto, a sua adequação terá que ser adequada à formação e aos objetivos do projeto educativo e mesmo ao desenvolvimento profissional de cada docente, porque cada um sabe, realmente, a formação que lhe é útil e que pode contribuir, portanto, para que ele possa aplicar na sua sala de aula aquilo que vai contribuir para o progresso dos seus alunos.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Eu acho que, neste momento serve, maioritariamente, para isso, para o cumprimento do número de horas que são determinadas para a progressão na carreira. No entanto, claro que

havendo empenho eu acho que a formação contínua pode ser muito enriquecedora e pode contribuir mesmo para partilha de boas práticas.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

Eu penso que nem sempre os docentes frequentam a formação com o objetivo de dar resposta às exigências da escola atual. E, sobretudo, face ao número de casos que nós temos hoje na escola de alunos com grande diversidade de diagnóstico de problemas cada vez mais complexos, nomeadamente, ao nível de dislexia e discalculia, do autismo e outros síndromes do foro psicológico e com características comportamentais às quais os professores por vezes têm que ter bastante trabalho e bastante estudo para poder dar resposta.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

Eu acho que, de momento, parece adequar-se. Verificamos que, neste momento, a formação que é mais procurada é a formação das novas tecnologias, mas, como referi, eu acho que poderiam existir outras prioridades que também são atuais.

## **E4**

**Questão 1 - Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

Então, é assim: isto para já, uma das coisas que implica é que os docentes façam formação, não é? Que continuem com a formação. Isso obriga-os a avaliarem as suas próprias competências e a avaliarem as suas necessidades. Isso é para já. Provavelmente, é para terem cuidado, porque o que fazem com a... ao procurarem a formação também é porque têm consciência de que têm necessidades e de que têm que as colmatar. Portanto, passam a ter mais cuidado e a investirem mais em si próprios. É o que me parece que este atual modelo conseguiu. Pronto, isto em relação aos objetivos. Isto penso que, isto, sumariamente, é isto.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Não, eu penso que potencia. Tal como eu disse na primeira questão, penso que sim, que potencia a formação, a dimensão formativa. Aliás, vê-se por aquele tempo em que houve congelamento da progressão nos escalões e eu sei que houve docentes que não fizeram formação durante esse período, e ao voltar a descongelar a progressão na carreira houve docentes que se viram na necessidade de o fazer e, às vezes, aquilo que eu até tenho observado em colegas minhas, não aqui mas em outros agrupamentos, é que ao fazerem formação apercebem-se que há outras depois que veem e que, se calhar, precisam para complementar aquela que fizeram. Portanto, ao nível da dimensão formativa acho que é muito importante, porque leva a que os docentes se consciencializem e reflitam sobre aquilo que fazem e o que precisam.

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

Para mim, é principalmente, na minha perspetiva, quando a formação é mais prática acho que tem um impacto logo imediato, porque as pessoas – e eu falo também por mim, não é? – começam logo a aplicar aquilo que aprendem, aquilo que aprendem e, pronto, e é mesmo um

*refresh* que eles fazem da formação. Isto, sobretudo naquelas que são mais práticas. As mais teóricas também não sei, isso eu não tenho noção. Acho que as pessoas estão um pouco cansadas, sobretudo quem está entre o meio da carreira e o final, se calhar o que querem é uma formação com uma dimensão muito prática para poderem aprender e aplicar de imediato. Eu falo por mim, que ainda continuo a aplicar no meu dia a dia conteúdos que obtive, sei lá, há dez anos, por exemplo, na minha formação e procuro fazê-lo por ser formação prática.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

Eu, por acaso, mais até pela leitura que fiz ultimamente de alguns relatórios de autoavaliação, acho, por aquilo que eu vi, que é mais um documento que se tem que entregar anualmente. Pelo que eu vi, é essa a minha opinião. Infelizmente, infelizmente.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Eu acho que sim, porque se não torna-se, facilita-se. Eu acho que se as pessoas souberem que têm que fazer aquela formação fazem mesmo, às vezes até fazem mais, mas só o facto de saber que têm que fazer aquele número de horas fazem mesmo e, provavelmente, não o fariam se não fossem obrigadas.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Eu acho que está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Concordo completamente, se não também não se viam resultados como se veem, não é? Penso eu.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

Eu não sei se permite diagnosticar as necessidades de formação dos professores. Eu sei, pela formação que eu tenho, que o diagnóstico de necessidades de formação dos professores é precisamente através de entrevista, mas, geralmente, aliás é o entrevistador que se apercebe

durante a entrevista e na análise que faz das verdadeiras necessidades da formação de professores, porque o docente por si próprio nem o docente tem noção das necessidades que tem. Às vezes, a formação que procura é a resposta às falhas que ele acha que tem e que deve colmatar. Se é verdadeiramente essa as necessidades que têm, não sei. Pronto. Portanto, por isso mesmo não sei se este atual modelo de avaliação de desempenho se permite que se diagnostiquem as necessidades de formação dos professores.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

Eu isso respondo com a minha resposta anterior, não é? Tinha que haver entrevista aos docentes. Do ponto de vista do diz respeito à capacitação digital, se calhar respondeu e está a responder, não é? Mas só posso falar pela capacitação digital, do resto não sei.

## **E5**

**Questão 1 - Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

Bem, na minha opinião, considero que deveria ser melhorado, uma vez que o trabalho burocrático é muito extenso e gera muita controvérsia entre os professores.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Não.

Sim, na minha opinião, existe esse acompanhamento, mas por parte de alguns avaliados não existe mesmo essa... essa... como é que eu hei de explicar? Essa vontade!

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

Sim, na minha opinião, os professores ainda fazem formação apenas quando necessária, não na maneira de valorizar a sua profissão, mas porque precisam para a subida de escalão. Não de maneira formativa para valorizar a sua própria formação, mas porque precisam de progredir.

Sim, existe muito potencial nas formações que nós temos disponíveis para os professores. Existisse vontade de frequentar algumas dessas formações! Mas sim, existe muita variedade de formação, por exemplo, no nosso Centro de Formação, para nós aproveitarmos.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

Eu acho que em alguns colegas é mais um documento, que não existe grande reflexão e é mais uma cópia dos anos anteriores, não dedicam muito tempo a olhar para dentro. É porque têm que fazer e vão copiar aos anos anteriores e alteram só o que fizeram de novo naquele ano.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Eu acho que mais importante que as horas deveria ser a formação que o avaliado faz. Não era o número de horas, é o que é que eles tiram dessa formação, porque é irrelevante eles frequentarem as cinquenta horas se não retirarem nada dessa formação, não fizerem nenhuma aprendizagem dessa formação. Se não tiver impacto na sua vida profissional, até podem fazer cinquenta, duzentas, se não retirarem nada, nenhum sumo dessa formação é irrelevante o número de horas.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Em alguns casos é só para cumprirem o número de horas.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

É complicada essa... Porque muitos dos nossos colegas requerem alguma formação e, depois, nem sequer a frequentam.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

Sim, é bastante adequado às necessidades do nosso agrupamento. Responde, e bem, àquilo que nós pretendemos.

## **E6**

**Questão 1 - Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Coordenador de Departamento Curricular /Avaliador, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do Agrupamento?**

Em parte, talvez. Só. Não considero que seja totalmente claro e há muitas coisas que ficam aquém, no meu entender, não é? Mas há muita coisa para fazer e é muito complexo, avaliar é sempre complexo.

**Questão 2 - Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Acho que a avaliação devia ter mais uma vertente formativa também, tal como acontece com os nossos alunos, agora com esta questão da avaliação formativa com os alunos, também devia ser para nós, acho, não é? Mas para isso também, se calhar, exige ter um corpo docente mais estável, não é? Porque, como coordenadora, eu, por vezes, noto isso. Às vezes passam aqui colegas e eu vou avaliar. Eu não sei muito bem, às vezes, como avaliar certos colegas, porque realmente não estou dentro das aulas, não sei as práticas deles, não é? E às vezes corro o risco de não ser o mais justa possível. Portanto, e se o corpo docente fosse estável, conhecendo-nos todos muito bem, realmente aí é diferente, nós temos todos uma noção do que cada um faz, não é? Eu acho que os objetivos em parte sim, contemplam e são cumpridos, mas eu acrescentaria aí uma componente mais também formativa nesta avaliação.

Eu acho que sim, um bocadinho mais por aí, sim.

**Questão 3 - Qual o contributo da formação contínua nas práticas profissionais dos docentes, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?**

Eu acho que a formação é primordial. Infelizmente, e uma coisa que tem que ser dita, para mim, no meu entender, acho que nós, docentes, ainda não temos muito aquele espírito de fazer formação só para realmente ter o nosso currículo, para estarmos informados, para termos

melhores práticas, etc. Eu acho que somos um bocadinho, ainda temos muito para fazer, muito caminho para andar nessa parte. Já começamos realmente a ter docentes que fazem porque gostam, porque querem aperfeiçoar práticas, porque querem aprender mais, porque querem progredir, mas ainda temos muita gente que realmente faz porque tem que ser feito e porque faz parte da avaliação e precisam da formação. Ainda agora nesta eu apercebi-me disso. Porque é que faz? Porque é que está aqui? Porque é que quer vir? E as pessoas dizem: porque preciso das horas, não é? Eu acho que é importante é as pessoas irem por gosto. Por exemplo, eu esta fui não porque precisava dela, mas eu quis fazer porque acho que é uma temática interessante, é atual isto das práticas inclusivas, e eu acho que as pessoas têm que fazer por gosto e ter necessidade de se aperfeiçoar, porque está sempre em mudança, a formação é fundamental, não é? Para melhoria das nossas práticas, dos nossos alunos, da escola, do agrupamento. Eu acho que sim, que é muito importante. Devíamos fazer com gosto, com vontade, com prazer e até por iniciativa própria e não por obrigação. É o que eu penso.

**Questão 4 - Considera que o relatório de autoavaliação envolve o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos?**

Muito importante, muito importante. Eu acho que sim. Parece assim um documento até um pouco leve e sem grande importância, mas eu acho que é muito importante, porque obriga o docente a refletir, a pensar no que fez, às vezes até eu, eu falo por mim, ao longo do ano vou colocando já num caderninho à parte as anotações, olha isto, depois aquilo, não é? Faz-nos refletir. Eu acho que esse trabalho é muito produtivo, ajuda-nos imenso e fica um registo, não é? Um registo daquilo que fizemos, é uma reflexão do docente das suas práticas, as atividades que realizou, os aspetos também que deve melhorar, eu acho que sim, é muito importante e deve manter-se. Acho que é importante. Não sei se os outros se calhar desvalorizam, mas eu acho que é fundamental. Uma reflexão é sempre ótima, uma autorreflexão.

No geral, sim, no geral, sim, no geral, sim. Também não estou... A maior parte dos docentes também não vai colocar no relatório algo que não fez, tenta ser mais ou menos... Sim, no geral, sim, no geral, as pessoas cumprem. Claro que há sempre um bocadinho aquela tendência ao desvio, dizer fiz isto, fiz aquilo e, às vezes, não cumpriram na totalidade. Mas, no geral, sim, nunca vi que houvesse disparidade entre aquilo que fizeram e aquilo que disseram que fizeram, no geral.

**Questão 5 - Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

É assim: adequada, adequada não diria que seja, não é? Mas é assim: olhando a que, infelizmente, ainda não temos aquela... a nossa classe docente, aquele hábito enraizado de fazer por iniciativa própria e porque quer e porque se quer enriquecer e trabalhar mais e aprender mais, realmente é uma medida um bocadinho quase imposta, mas tem que ser, tem que ser. Porque se não viesse da tutela essa... bem emanassem essa ordem, se calhar as pessoas não cumpriam, não faziam. Portanto, temos que compreender que tem mesmo que ser. Eu acho que sim.

**Questão 6 - No seu entender, a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve apenas para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

Acho que é as duas coisas, não é? Pessoal também, porque na formação aprendemos muito. Ainda agora fiz uma e aprendi imenso, fiquei com outra visão, posso aplicar na minha aula, tenho outro olhar sobre as coisas, aprende-se mais e, depois, a partilha dos colegas, é muito interessante o convívio, conhecer pessoas diferentes. O nosso Centro de Formação tem uma... eu acho que trabalha muito bem, sinceramente, temos uma oferta formativa de ações bem interessantes e é sempre uma mais-valia. Eu gosto muito de fazer formação, pronto. Realmente, o processo depois na parte final da avaliação das formações às vezes, é um bocadinho puxado, se calhar, não havia, digo eu, tanta necessidade de fazer assim depois uma reflexão, de fazer um trabalho se calhar um bocadinho mais leve e, se calhar, isso depois pode afastar às vezes as pessoas de fazer mais formação. Se calhar, esse aspeto é importante. Ser uma coisa mais formativa, numa de não tanto andar não andar ali à procura da nota e tal, acho que isso aí não é relevante. O que importa é que a pessoa aprenda, esteja bem, goste, que participe e partilhe, troque impressões, que foi o que aconteceu nesta que eu fiz agora e gostei bastante. Agora, é importante para a nossa formação pessoal e, claro, depois, indiretamente, para a formação ao partilharmos, ao pormos em prática aquilo que aprendemos vai enriquecer também o nosso currículo, a nossa escola, os nossos alunos, o nosso agrupamento e, portanto, indiretamente vai ajudar.

Eu acho que sim. Vou ser sincera: acho que sim. E isto não é segredo! As pessoas dizem, assumem isso! Nas formações naquela primeira pergunta, “o que é que te levou a inscrever?”, as pessoas, às vezes, dizem: “eu vou ser sincera, foi porque eu preciso das horas” e, às vezes,

em cima da hora, “já vou mudar agora, tenho que acabar isto”. Acho que sim, as pessoas ainda têm um bocadinho essa política e eu acho que é pena. Temos que mudar mentalidades também.

**Questão 7 - Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes? Como poderá ser otimizado o levantamento das necessidades de formação?**

Pronto, nós costumamos sempre perguntar-nos a nível de departamento as necessidades, não é? Que cada um tem e, depois, em grupo e tal e as pessoas vão dizendo, fazemos várias sugestões. Depois, também há aquelas que são quase impostos, nomeadamente agora na questão das novas tecnologias, não é? As competências digitais e também agora a prática inclusiva está muito na ordem do dia. E o nosso agrupamento, nesse aspeto, está muito bem. Pronto. Agora, as pessoas podem dizer aquilo que as preocupa, o que querem fazer, se querem aperfeiçoar, nós sempre vamos dando sugestões e, portanto, o plano que nós temos é bastante interessante e vai de encontro às nossas necessidades. Eu acho que sim, uma boa formação pode ajudar realmente a que os docentes fiquem bem preparados e, claro, tenham depois umas práticas mais de acordo com aquilo que foram aprendendo. Acho que é importante. A formação, para mim, é fundamental, não só na nossa profissão como em todas, não é? Claro que é importante também depois o feedback, saber se realmente as pessoas usufruíram daquilo que aprenderam e que colocaram em prática, pronto, isso é a partilha, até a própria socialização, é sempre importante, acho que sim.

**Questão 8 - O Plano de Formação do Agrupamento/ Plano de Formação do CFAE responde às necessidades de formação dos docentes?**

Eu acho que sim, no geral, sim. Claro que há sempre, podia-se fazer melhor. Mas, no geral, acho que temos um bom plano. Também costuma ser bastante dinamizado e nós estamos informados, só não faz formação quem não estiver mesmo interessado. Tem uma panóplia de ofertas bem interessante, costumamos receber aquelas *newsletters* e eles começam, mandam, portanto, nós temos uma formação razoável. Claro que incide mais naquelas duas que eu disse, não é? Mais na parte da componente digital, que é o que está agora mais, mas, no geral, até temos uma formação razoável, bastante diversificada, acho que sim. Não sei se é preciso mais alguma coisa, olha, é o que eu penso.

## **Apêndice H - Transcrição da entrevista ao Diretor do CFAE**

**E7**

### **Entrevista Diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas**

**1- Decorrida mais de uma década da entrada em vigor do atual modelo de avaliação de desempenho docente, enquanto Diretor do CFAE, que análise faz do atual modelo de ADD relativamente ao cumprimento dos objetivos a que se propõe, nomeadamente a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?**

Efetivamente, eu não considero que este diploma tenha uma década. É verdade que ele foi publicado em 2012 e, pronto, já lá vão 11 anos, mas efetivamente ele só entrou em vigor em 2018. Ou seja, desde 2011 até 2018, nós estivemos com a carreira docente congelada, efetivamente este diploma não foi operacionalizado. Isto pode ser paralelo, mas é muito importante, na minha opinião. Este detalhe mostra a dependência do diploma em relação às regras da progressão da carreira docente. Nenhum docente, desde 2011 até 2018, deixou de ter necessidade de se valorizar profissionalmente ou sob o ponto de vista académico. O que é que acontece? Acontece que, como a carreira estava congelada, os procedimentos e a avaliação ficaram também eles congelados. Na minha opinião, e em suma, este modelo está para os docentes do ensino básico e secundário, tal como os exames do nono ano estão para os alunos, isto é, há aqueles alunos que só estudam para o exame. Será que o estudo para o exame tem vantagens na própria formação dos estudantes? Eu faço este paralelo exatamente com a progressão na carreira e com este modelo de avaliação nos próprios professores. Eu não vejo muitos professores preocupados na sua progressão, exceto aqueles que estão no segundo ou no quarto e, por outras razões, mas também próximas, quem está sexto para o sétimo. Todos os professores são avaliados em todos os ciclos, em todos os escalões, mas a sua preocupação está efetivamente nos escalões em que a avaliação tem impacto direto na progressão.

**2- Encara este modelo de ADD como sendo potenciador da dimensão formativa da avaliação?**

Bom, é assim, podemos falar em duas vertentes. Se falarmos na vertente da lógica em que o diploma foi feito, a resposta seria sim. Está previsto que no decurso do processo de avaliação

sejam identificadas necessidades de formação contínua e que, de alguma forma, haja um acompanhamento no sentido da melhoria dos docentes decorrentes daquilo que foi o resultado da avaliação na prática. Bom, enquanto diretor do centro de formação, a minha principal preocupação, o meu foco é a avaliação externa. Na componente externa da avaliação, nitidamente essa vertente não existe, ou seja, o avaliador externo não faz qualquer tipo de identificação de necessidades de formação, não faz qualquer tipo de referência sequer no anexo um e anexo dois a esse tipo de necessidade e, digamos, em abono da verdade, cento e oitenta minutos não darão para nos apercebermos muito dessa situação. Quanto à componente interna, bom, a minha lógica é que o avaliador interno deveria estar responsável durante todo o ciclo avaliativo por, de alguma forma, supervisionar e acompanhar o docente. Aquilo que observo é que não é isso que acontece. Deixa-me dizer-te que há colegas que são avaliados e, portanto, estão no último ano, no último ano do ciclo avaliativo e dizem que desconhecem quem é o seu avaliador. Mais grave ainda é que desconhecem quais são os parâmetros internos da avaliação. Ou seja, parece-me que há aqui um manifesto descontrolo entre aquilo que são as intenções da avaliação e aquilo que é a própria prática da avaliação.

Eu repito que a componente que me diz respeito é a avaliação externa. Nessa nitidamente não se verifica. Em todos os documentos produzidos pelo avaliador externo, anexos um, anexo dois, inclusive o parecer sobre o relatório de autoavaliação, em lado algum das várias centenas que já foram produzidas e que eu consigo ler nenhum deles faz qualquer tipo de referência às necessidades de formação.

### **3- Considera adequada a determinação de um número de horas de formação contínua obrigatória associada à progressão na carreira?**

Não de todo, não de todo e no papel de diretor do centro de formação ainda menos, obviamente. Eu acho inclusive ridículo que a qualidade da formação seja medida em número de horas. É evidente que a formação tem a sua qualidade intrínseca. O facto de eu fazer uma ação de formação de vinte e cinco horas para poder progredir na carreira não tem nada que ver com a qualidade dessa formação e, portanto, eu se pudesse abolia de facto essa questão do número de horas. Seria muito mais interessante, e não falamos há pouco, mas eu penso que é uma figura não utilizada, mas está prevista no diploma, que é o projeto docente. Na minha opinião, em toda a minha carreira, mesmo enquanto diretor do agrupamento, só recebi um único projeto docente e esse documento é que seria muito interessante, inclusive como uma

declaração do próprio professor daquilo que ele se propunha fazer enquanto formação contínua, mostrando evidências daquilo que são as suas necessidades de formação e isso sim, obviamente alinhado com o projeto educativo de cada agrupamento, mas qual é o propósito, qual é a intencionalidade desse professor na formação que vai fazer para responder quer às suas necessidades quer à necessidade de melhoria das suas práticas. **[Resposta a uma interrupção da entrevistadora]:** Pois, mas é pena, porque, em boa verdade, isso é que daria numa avaliação mais correta, daria distinção entre aquelas pessoas que se propõem fazer bem e que, de alguma forma, promovem o sucesso educativo, que é um dos objetivos que também está previsto no diploma da avaliação do desempenho docente.

**4- Da sua experiência enquanto Diretor do CFAE, considera que a formação contínua está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional ou serve sobretudo para o cumprimento do número de horas de formação determinadas para a progressão na carreira?**

É verdade, sim. Eu ainda oiço docentes a dizerem, a fazerem-me esta pergunta: Isso vale para progressão na carreira ou não? É que se não vale, não faço. Ou então, eu já tenho as minhas horas de formação e, portanto, não preciso de fazer mais formação. No entanto, em abono da verdade, também há muitos docentes que têm muito mais formação, fazem muito mais formação do que aquela que é exigida por lei. Ao longo destes últimos anos, e com recurso àquilo que são os dados que nós vamos recolhendo das inscrições e do sucesso da formação, eu não tenho dúvida que há imensos docentes que fazem formação exatamente por sentirem a necessidade de se valorizarem ou de estarem atentos àquilo que são as novas metodologias, aquilo que são as práticas mais recentes. Mas não são dados científicos, não posso garantir que uma percentagem maior...

**5- Considera que o atual modelo de ADD permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes?**

Penso que já disse há pouco. Eu acho que esse objetivo, de facto, está previsto, mas na prática não existe. Eu não conheço, nunca me chegou nenhum plano de formação de nenhum agrupamento que dissesse «temos aqui estas ações, porque são necessárias para o professor A ou B ou C, que teve insuficiente ou que demonstrou lacunas nesta área». Antes, pelo contrário,

vejo como pouco regular que os professores façam formação por indicação, por exemplo, das direções ou por indicação dos avaliadores internos.

**6- O Plano de Formação do CFAE é o resultado dos Planos de Formação apresentados por cada Agrupamento/Escola não agrupada ou predomina o alinhamento entre a formação disponibilizada e as políticas educativas do momento? A formação disponibilizada na área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino é adequada?**

Pois, esses são outros quinhentos, efetivamente. Os centros de formação contínua em Portugal são uma estrutura muito interessante e muito próxima das escolas naquilo que é, de facto, a resposta ou as respostas que são necessárias para formação. Contudo, os centros de formação não têm autonomia, nomeadamente autonomia financeira. Este é um busílis bastante curioso. Porquê? Porque através do financiamento é a tutela que nos define quais são as áreas de formação que nós iremos disponibilizar. Ou seja, nada impede que os centros de formação disponibilizem qualquer tipo de formação que dê resposta exatamente aos planos de formação dos agrupamentos. Contudo, não havendo financiamento, a intervenção do centro de formação fica de uma forma restrita às áreas que a tutela define. Se não, vejamos: nos últimos anos, financiamento para capacitação digital, muito bem. Este centro disponibilizou setenta e oito turmas de capacitação digital porque tinha financiamento para. Depois disso, e ainda no terreno, temos a formação da matemática, da educação inclusiva e da avaliação, avaliação formativa. Todas estas áreas são definidas pela tutela. Mais - e aqui considero relativamente grave -, os próprios AN, as próprias fichas técnicas dessa formação, os formadores são todos formados pela Direção-Geral. A tutela define os conteúdos da formação, define os formadores, até define os cronogramas desta formação e, portanto, a resposta que os centros de formação neste momento dão, maioritariamente, é uma resposta virada para a definição das políticas e aquilo que os políticos decidiram e que, de alguma forma, restringem a atuação do centro de formação. Isso não invalida que a expensas próprias, digamos assim, ou muitas vezes e com grande mérito para formadores em regime *pro bono*, façamos outra formação, que é muitas vezes muito mais reclamada pelos professores como sendo a formação que lhes diz... que lhes diz mais e que eles precisam. **[entrevistadora – Este quadro que traçou é recente?]:**  
- Pelo menos, há cinco... quatro, cinco anos a esta parte.

## **7- Como é avaliado o impacto da formação realizada?**

Muito bem. O impacto da formação realizada tem... é avaliado por várias vertentes. A primeira, pelos próprios formandos. Os formandos são chamados a avaliar a formação que tiveram, no momento em que terminam essa formação, pelo preenchimento de um questionário que é anónimo e que, de alguma forma, tente saber qual é a perceção dos formandos sobre a formação que realizaram. Nesse mesmo momento, é feito também um pedido aos formadores para tecerem o seu juízo sobre a formação e, depois, é feito um relatório final da formação, onde são comparados quer os resultados obtidos pelos formandos, quer os resultados obtidos pelo formador. Mas, mais tarde, sensivelmente 3 meses após o termo da formação, são novamente chamados os formandos a pronunciarem-se sobre o impacto que percecionaram da formação que tiveram decorridos esses 3 meses e, digamos, em plena prática, em plena sala de aula, qual foi o resultado. Digamos que a maioria das respostas são positivas, são muito, muito, muito favoráveis e, portanto, a formação, parece-nos, contribui com um impacto positivo para as práticas dos docentes. Tudo isto é compilado anualmente, é feito o chamado RAAF, que é o Relatório Anual de Avaliação da Formação, e que passa pela secção de formação de monitorização, passa pela secção de diretores e que, no nosso caso, está público, todos os nossos relatórios estão de acesso a quem quiser.

## **8- Quais os principais constrangimentos com que se depara, enquanto Diretor do Centro de Formação?**

Essa não sei responder. **[Resposta a uma interrupção da entrevistadora]:** Eu penso que... o maior, o maior constrangimento de... é, de facto, mobilizar os docentes para uma formação, muitas vezes, que seja fora da caixa e que permita abrir horizontes aos docentes no sentido de eles próprios estarem melhor preparados para responder às exigências do dia a dia, de hoje, nomeadamente nas gerações que serão o futuro. Eu diria mais que o meu maior constrangimento, e espero que isto seja privado, é uma visão bastante restritiva, na minha opinião, do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, isto é, na lógica daquelas ações que eu gostaria de implementar, e que se consideram fora da caixa, o facto de serem fora da caixa fazem com que aquele Conselho Científico as não acredite, não certifique. Isso é mau, é perturbador, porque faz com que os professores sejam, nessa lógica, afunilados na sua dimensão científica e pedagógica específica, e nós ouvimos muitas vezes falar do Artigo 9º, dimensão científica e pedagógica, e assim aquilo que é muito importante para o Grupo 200 não

pode ser simultaneamente importante para o Grupo 300, o que eu acho ridículo. Há ações, há, há objetos de formação que serão muito válidos para diversos grupos de recrutamento e, nesse sentido, o maior constrangimento devo confessar que recebo montanhas de pedidos indeferidos do Conselho Científico porque insisto, insisto, persisto e às vezes ganho, mas muitas vezes não ganho. E lamento isso, porque a formação podia ser muito mais interessante e até com um resultado muito mais evidente para os professores se essa vertente fosse... avançasse. Deixem-me, deixem-me dizer que nós estamos numa fase em que todo o conhecimento pode ser usado para... como vantagem para a nossa prática, independentemente da sua origem. Eu, por exemplo, sou embora não, não seja... sou professor de música, tenho um MBA em gestão de empresas, ninguém diria que a gestão de empresas tem a ver com a música ou com a gestão de, de... do centro de formação. Portanto, esta abertura do Conselho Científico para mim seria uma questão muito útil. **[Entrevistadora: - As ACD – Ações de Curta Duração – serão uma forma de contornar essa situação?]:** - Sim, enfim, é, é, mas tem as limitações que a lei também impõe, não é? Porque as ações de curta duração têm uma valorização de 1/5 naquilo que é... lá está, voltamos à progressão na carreira, não é? Embora mais de 50% do nosso plano de formação anual é de ações de curta duração e, portanto, nesse sentido, acho que por aí vamos aproveitando isso. Mas, por exemplo, nós teremos ações de danças... danças de salão... padel... Agora, uma das áreas que temos investido bastante e gostaríamos que o Conselho Científico aprovasse, mas não têm aprovado, a da inteligência emocional, questões relacionadas com a saúde e bem-estar e que são questões que os docentes devem estar preparados para observar os seus alunos e que, de alguma forma, através da formação, poderiam ter essa preparação.

**[Resposta a uma interrupção da entrevistadora]:**

Exatamente, exatamente, sim, sim.

## Apêndice I - Consentimento Informado

Exmo. Sr. Diretor

Lília Afonso Alves Mendes, na qualidade de mestranda da Escola Superior de Educação do Porto (ESE IPP), do curso de Mestrado em Administração de Organizações Educativas, vem por este meio solicitar a vossa Exa. autorização para proceder à aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário a todos os docentes deste agrupamento de escolas. O Inquérito por Questionário (IQ) pretende a recolha de dados relativamente ao Projeto intitulado *Formação contínua, desenvolvimento profissional e Avaliação de Desempenho docente – que relação?*

O inquérito por questionário pode ser consultado e preenchido no seguinte endereço <https://docs.google.com/forms/d/11ypRn3sRuwG6QVif0Q40o0suYhGueegQXu8mDiO3EFo/edit>.

A recolha de informação e a investigação subsequente respeitará os princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados dos participantes e o anonimato.

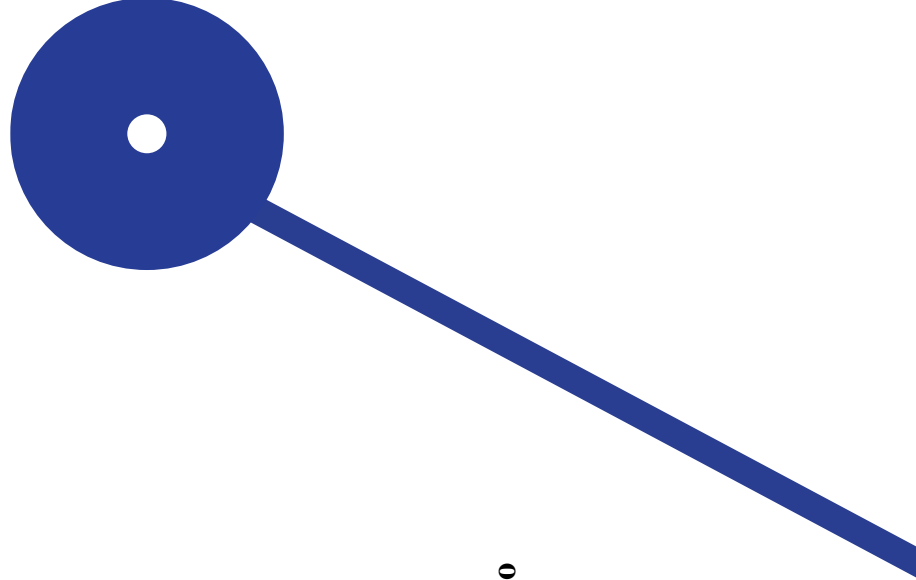
No âmbito do Projeto solicito ainda autorização para proceder a uma entrevista aos coordenadores de departamento deste agrupamento.

Sem outro assunto de momento.

Lília Afonso Alves Mendes

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE  
EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO



M MESTRADO  
Mestrado em Administração das Organizações Educativas

**Título: Formação contínua,  
desenvolvimento profissional e avaliação  
de desempenho docente – que relação?**