

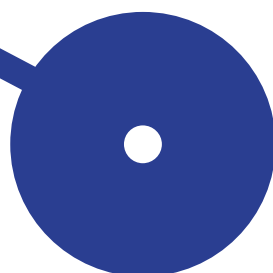
M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

O (Des)Contributo do Atual Sistema de Avaliação de Desempenho Docente no DesENVOLVIMENTO Profissional

Fernando Jorge da Costa Rodrigues de Oliveira

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fernando Jorge da Costa Rodrigues de Oliveira

**O (Des)Contributo do Atual Sistema de Avaliação de
Desempenho Docente no DesENVOLVIMENTO Profissional**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fernando Jorge da Costa Rodrigues de Oliveira

**O (Des)Contributo do Atual Sistema de Avaliação de
Desempenho Docente no DesENVOLVIMENTO Profissional**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, julho de 2022

À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso, em especial à Cristina e aos meus dois filhos, David e Diana, por serem a inspiração, a persistência e a superação que precisei ao longo deste trajeto.

AGRADECIMENTOS

Na vida ninguém consegue nada sozinho e na retaguarda de um sucesso individual existe sempre um conjunto de pessoas/instituições que contribuíram de forma determinante para esse sucesso. Neste sentido pretendo manifestar a minha gratidão:

- À Professora Doutora, Paula Romão, orientadora deste trabalho, pelos ensinamentos, pela postura de trabalho, pela cordialidade, pelo contributo científico prestado, pelo apoio permanente, motivação e entusiasmo que sempre transmitiu.

- Ao Professor Doutor João Carvalho da Universidade Portucalense pelo contributo na análise e tratamento dos dados.

- A todos os professores do curso de Mestrado em Administração de Organizações Educativas, pela partilha de conhecimento, profissionalismo e empenho.

- Aos meus colegas de Mestrado pela partilha de experiências enriquecedoras, boa disposição e companheirismo.

- Às minhas colegas da equipa de trabalho do Projeto da ADD, pelo enriquecimento provocado pela partilha de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, pela colaboração e companheirismo.

- Ao Diretor do Agrupamento Escolar e a todos os docentes que participaram no estudo.

- À minha Mãe pelo exemplo de vida e de superação que é para mim. Pelo que me ensinou, pelo que me possibilitou vivenciar e aprender, assim como, pelo apoio incondicional diário que me dá.

- Por último e não em último à Cristina, ao David e à Diana... por tudo!

RESUMO ANALÍTICO

Passada uma década da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, pretendemos compreender qual o contributo do atual sistema de ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados.

Para o efeito recorremos a uma metodologia mista, com maior predominância da componente quantitativa sobre a qualitativa. Neste estudo de caso, aplicamos um inquérito por questionário num Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Gaia, tendo obtido a participação de 104 docentes. Após os dados recolhidos procedeu-se à análise estatística das perguntas fechadas e o seu cruzamento com conteúdo da questão aberta, complementando com a aplicação do teste U de Mann-Whitney.

Os resultados revelaram que na perceção dos respondentes o foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional, assim como, o seu contributo para detetar necessidades formativas dos docentes, o que vai de encontro ao preconizado nos objetivos do Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

Contudo, constatou-se que na perceção dos respondentes, esses objetivos não se concretizam, já que se verificou sempre, níveis de discordância relativamente aos itens relacionados com o desenvolvimento profissional.

De acordo com os resultados obtidos e com recurso a diversas ferramentas de planeamento estratégico, delineamos um plano de ação/intervenção com o objetivo de propor alterações de natureza estrutural e processual que tornem a atual ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

A decade after the passing of the Regulatory Decree n.º 26/2012, which regulates the system for evaluating the performance of teaching staff, we intend to understand the contribution of the current Teacher Performance Evaluation system for the professional development of the evaluated teachers.

For this purpose, we used a mixed methodology, with greater predominance of the quantitative component over the qualitative. In this case study, we applied a questionnaire over survey on a Group of Schools in Vila Nova de Gaia, gathering the participation of 104 teachers. After collecting the data, we performed a statistical analysis on the closed-ended questions and cross-referenced their content with the open-ended questions, complementing with the application of the Mann-Whitney U test.

The results revealed that according to the inquirers' perception, the prime focus of the Teacher Performance Evaluation should be professional development, as well its contribution in detecting certain training needs in teachers, which is in line with the objectives on the Regulatory Decree n.º 26/2012.

However, we realized that according to the inquirers' perception, those objectives are not achieved, since there were always levels of disagreement regarding items related to professional development.

According to the results obtained and relying on several strategic planning tools, we outlined an action/intervention plan with the objective of proposing structural and procedural changes that can make the current Teacher Performance Evaluation more effective in its contribution for teachers' professional development.

Keywords: Teacher Performance Evaluation; Professional Development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO ANALÍTICO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE.....	VIII
GLOSSÁRIO.....	IX
LISTA DE TABELAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CLARIFICAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS.....	5
2.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO	5
2.2. CONCEITO DE DESEMPENHO DOCENTE	6
2.3. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	9
2.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	18
2.5. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPETIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	21
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	28
3.1. PROBLEMA E PERGUNTA DE PARTIDA.....	28
3.2. OBJETIVOS.....	30
3.2.1 – OBJETIVOS RELACIONADOS COM O CONHECIMENTO DA REALIDADE.....	30
3.2.2 – OBJETIVO RELACIONADO COM A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE	30
3.2.3 – QUESTÕES ORIENTADORAS.....	31
3.3. METODOLOGIA.....	31
3.4. PARTICIPANTES.....	32
3.5. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	33
3.6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS	38
3.7. FIABILIDADE E VALIDADE	39
3.8. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	39
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	42
4.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	45
5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS.....	92
5.1. CONCLUSÕES.....	92
5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	98
5.3. SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS	99
6. PLANO DE AÇÃO / INTERVENÇÃO.....	100
7. BIBLIOGRAFIA/QUADRO LEGAL	126
7.1. BIBLIOGRAFIA	126
7.2. QUADRO LEGAL.....	136
APÊNDICES.....	140

GLOSSÁRIO

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas

CP – Concordo parcialmente

CT - Concordo totalmente

DGE - Direção-Geral da Educação

DP – Discordo parcialmente

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

DT – Discordo totalmente

ECD - Estatuto da Carreira Docente

IQ – Inquérito por Questionário

ME – Ministério da Educação

MED – Mediana

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

PDP - Processo de Desenvolvimento de Professores

SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

SO - Sem opinião

VAR – Variância das Medianas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lógicas da ADD - Adaptado de Figari (2007)	9
Tabela 2 - Paradigmas da ADD – Adaptado de Figari (2007).....	10
Tabela 3 - Progressão na carreira docente de acordo com o ECD e a nota informativa da DGAE de 9/01/2018.....	16
Tabela 4 - Cruzamento entre Objetivos Específicos e questões formuladas no IQ.....	37
Tabela 5 - Calendarização do desenvolvimento do trabalho de projeto	41
Tabela 6 - Caracterização da amostra	42
Tabela 7 - Perceção dos inquiridos sobre a operacionalização do suporte legislativo da ADD na sua escola.....	45
Tabela 8 - Perceção dos inquiridos acerca dos pressupostos referidos no preâmbulo...	46
Tabela 9 - Perceção dos inquiridos acerca do seu conhecimento sobre a legislação relacionada com a ADD e a sua evolução.....	47
Tabela 10 - Perceções dos inquiridos sobre a avaliação interna na sua escola	49
Tabela 11 - Perceção dos inquiridos relativamente ao avaliador interno no desempenho das suas funções.....	51
Tabela 12 - Perceções dos avaliadores internos	53
Tabela 13 - Perceção dos professores avaliados com observação de aulas sobre a avaliação externa	56
Tabela 14 - Perceções dos avaliadores externos	59
Tabela 15 -Perceção dos inquiridos sobre a existência de quotas no atual sistema de ADD	66
Tabela 16 - Opinião dos respondentes sobre a pertinência da ADD.....	68
Tabela 17 - Perceções dos respondentes sobre o contributo do atual sistema de ADD..	71
Tabela 18 - Perceções dos inquiridos sobre o processo de ADD.....	75
Tabela 19 - Perceções dos inquiridos sobre o futuro da ADD	79
Tabela 20 - Distribuição dos itens do IQ de acordo com o nível de concordância, discordância ou nem concordância nem discordância de acordo com os objetivos do trabalho.	82
Tabela 21 - Resultados do teste U de Mann-Whitney, para os dois grupos, por item relacionado com o desenvolvimento profissional	83
Tabela 22 - Resultados do teste U de Mann-Whitney, diferenças significativas entre avaliadores e avaliados relativos aos itens de desenvolvimento profissional.....	86
Tabela 23 - Análise dos fatores políticos e relevância para a escola ao nível da ADD ..	102
Tabela 24 - Análise dos fatores económicos e relevância para a escola ao nível da ADD	103
Tabela 25 - Análise dos fatores sociais e relevância para a escola ao nível da ADD	104
Tabela 26 - Análise dos fatores tecnológicos e relevância para a escola ao nível da ADD	105
Tabela 27 - Matriz GUT – Critérios de pontuação.....	108
Tabela 28 - Aplicação da Matriz de Prioridades GUT às premissas elencadas	109
Tabela 29 - Eixos estratégicos de intervenção resultantes da aplicação da Matriz GUT.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de avaliação – Adaptado de Graça et al. (2011)	11
Figura 2 - Representação esquemática dos fatores e da sua articulação na análise PEST	101
Figura 3 - Premissas Macro, Meso e Micro	107
Figura 4 - Cronograma de implementação do Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP).....	123
Figura 5 - Análise SWOT do Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP)	124

1. INTRODUÇÃO

Avaliar... Para quê? O quê? Quem? Como? Porquê? Onde? Uma infindável lista de questões poderíamos colocar sobre a Avaliação, que certamente nos colocariam mais questões. Segundo Fernandes (2008), a avaliação em geral tem como objetivo contribuir para melhorar a vida das pessoas, ou seja, para as tornar melhores e conseqüentemente melhorar competências, conhecimentos e atitudes, diretamente nos contextos onde decorre a avaliação podendo, ou não, ser transferível para outros contextos.

Será que a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) contribuiu para melhorar o desempenho docente?

Para Flores (2010) a avaliação constituiu um meio imprescindível para compreender e melhorar determinada realidade. Contudo a avaliação não resolve por si só todos os problemas, principalmente se não se questionar os seus princípios e pressupostos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos). A mesma autora refere, também, a importância de compreender as políticas e medidas que complementam e potenciam a avaliação.

A ADD, coloca os docentes perante novos desafios e oportunidades, dependendo do ponto de vista. Para alguns poderá promover desenvolvimento e crescimento profissional, enquanto para outros, poderá acarretar insatisfação e descontentamento. Qual é a perceção dos professores sobre a utilidade da ADD?

É frequente observarmos nas escolas docentes preocupados, focados e ansiosos com a ADD e o seu resultado, nomeadamente, as conseqüências para a sua vida pessoal e profissional de acordo com a menção obtida. A ADD está presente no dia-a-dia dos docentes, das escolas, dos diretores escolares, dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e inevitavelmente dos alunos. Para que serve a ADD?

De acordo com os normativos legais nomeadamente, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, o objetivo ADD é a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Passada uma década da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, estarão estes objetivos alinhados com as perceções dos professores sobre a operacionalização do mesmo?

Neste sentido, pretendemos neste estudo compreender se os docentes se identificam com o atual sistema de ADD e se são cumpridos os pressupostos de desenvolvimento profissional enunciados nos normativos legais supramencionados. Ou seja, qual o contributo do atual sistema de ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados?

Os propósitos formativos elencados no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, nomeadamente no que concerne ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vão de encontro aos percebidos pelos docentes?

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, podemos verificar que são concomitantemente objetivos da ADD, permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes e a melhoria da qualidade do serviço educativo. Como e quem faz o levantamento destas necessidades formativas?

O atual sistema de ADD pretende avaliar os docentes ou classificar os docentes?

De acordo com o dicionário da língua portuguesa Priberam (2022), disponível online e consultado no dia 03-01-2022, verificamos que classificar significa “fazer a classificação de”, “pôr em ordem” e “atribuir valores a”, enquanto avaliar significa “determinar o valor de”, “compreender” e “apreciar”. Ou seja, classificar é de índole mais quantitativa, de certa forma mensurável visando uma ordenação. Avaliar assume-se de índole mais qualitativa, sem necessidade de ordenação e visando a compreensão e apreciação. Será o resultado final da ADD uma classificação, um somatório de classificações ou uma avaliação?

Contabilizando a frequência com que as palavras “avaliação” e “classificação” ocorrem no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, verificamos que a palavra “avaliação” surge 114 vezes e a palavra “classificação” 21 vezes, o que poderá indiciar um carácter mais avaliativo e menos classificativo. Será que a percepção dos docentes sobre a operacionalização do mesmo decreto vai nesse sentido?

Uma outra contabilização interessante é que a palavra “docente” surge 101 vezes e “professor” 5 vezes, desta forma, teremos o cuidado de, sempre que possível, recorrer preferencialmente à nomenclatura preconizada pela legislação.

Para que serve a avaliação do desempenho docente?

Com este estudo, pretendemos relacionar os conceitos de avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional, com o objetivo de compreender as percepções dos professores acerca do contributo do atual sistema de ADD no

desenvolvimento profissional dos docentes. Sendo que, a avaliação docente pode ser “uma mera rotina burocrática e administrativa (...)” ou “(...) um poderoso processo ao serviço da 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 dos alunos” (Fernandes, 2008, p.13).

A quem interessa a ADD? Aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação, às escolas, ao ministério da educação, ao ministério das finanças, a todos ou a ninguém.

Este estudo está estruturado em sete capítulos, sendo o primeiro a Introdução, onde pretendemos apresentar de forma geral o trabalho, a importância, a justificação do problema, as diferentes partes integrantes do presente trabalho, a sua sequencialização e articulação.

No segundo capítulo pretendemos clarificar e articular os conceitos teóricos presentes neste trabalho, nomeadamente os conceitos de: avaliação, desempenho docente, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional docente e a avaliação do desempenho docente na perspetiva do desenvolvimento profissional, construindo, um enquadramento teórico sobre estes conceitos sustentados numa ampla revisão da literatura.

O terceiro capítulo é dedicado ao estudo empírico, apresentando-se o problema e a pergunta de partida, os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, os participantes no estudo, a caracterização do instrumento de recolha de dados, a técnica de tratamento de dados, a fiabilidade e validade do estudo e as etapas da investigação.

No quarto capítulo, caracterizamos a amostra e apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos, numa sequência lógica, identificando as tendências de resposta, a sua relação com os referências teóricos apresentados confrontando, sempre que possível, com evidências científicas de estudos anteriores relacionados com a temática em estudo.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões, de acordo com a pergunta de partida e objetivos propostos, mencionando as inferências dos resultados e as suas limitações, incluindo propostas para futuras investigações. As conclusões do estudo serviram de suporte à conceção de um plano de ação/intervenção que é apresentado no sexto capítulo.

Este plano de ação/intervenção consistiu num exercício de reflexão e criatividade tendo em consideração os resultados obtidos e a aplicação sequencial e lógica de algumas ferramentas de planeamento estratégico, com o objetivo de propor melhorias ao atual sistema de ADD na persecução de um verdadeiro contributo para o desenvolvimento profissional docente e o diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos.

No sétimo capítulo apresentamos as referências bibliográficas, assim como todo o quadro legal em vigor relacionado e/ou com interferência no atual sistema de ADD, seguindo-se os apêndices que refletem os principais documentos individuais e coletivos utilizados neste projeto de investigação.

Assim sendo, introduzida a temática e as diferentes partes em que o trabalho se encontra organizado, no próximo capítulo procuraremos clarificar e articular os conceitos teóricos presentes sustentando-os com uma ampla revisão da literatura.

2. CLARIFICAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS

2.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Segundo Fernandes (2008), a avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais imprescindível “para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (Fernandes, 2008, p.5).

Segundo De Ketele (2010), a avaliação é um processo e não simplesmente um produto.

Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada. (De Ketele, 1986, citado por De Ketele, 2010, p. 14)

De acordo com Graça et al. (2011) a avaliação pode ter sentidos muito diversificados dependendo das funções incumbidas e dos meios que utiliza. Estes autores com base nos trabalhos realizados por Stufflebeam e Shinkfield (1985) e Hadji (1994) distinguiram diferentes visões de avaliação, a saber: a avaliação como medida; a avaliação como uma comparação entre os resultados esperados e obtidos; a avaliação centrada nos processos e nos resultados; a avaliação enquanto processo de recolha de informações úteis para a tomada racional de decisões e a avaliação como um processo de descrição e produção de um juízo de valor.

Nesta linha de pensamento Queiroz (2012) refere que a avaliação é uma prática complexa que admite distintas abordagens, de acordo com os propósitos que pretende atingir, podendo ter o sentido de uma medida, análise ou descrição para conhecer e melhorar determinada situação, ou um ato pelo qual se formula um juízo de valor ou se toma uma decisão sobre algo.

Para Carvalho (2012) a “avaliação pode ter sentidos muito diversificados, já que a sua definição também se articula com as funções que lhe são incumbidas e com os meios que utiliza para as desempenhar” (p. 30), sendo que por vezes a avaliação está vinculada a contextos e realidades temporais específicas.

A avaliação é uma prática complexa que admite distintas abordagens, tendo em conta os propósitos que pretende atingir. Pode ter o sentido de uma medida, análise ou descrição para conhecer e melhorar determinada situação, ou pode ser um ato pelo qual se formula um juízo de valor ou se toma uma decisão sobre algo. No entanto, subjacente à avaliação está “sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um” (Fernandes, 2008, p.6) sendo por isso um procedimento com uma forte componente de subjetividade.

Segundo Martins et al. (2010) a avaliação é um fenómeno de extraordinária complexidade porque está dependente das concepções da sociedade, assim como, das idiossincrasias de cada um dos intervenientes que participa no processo avaliativo. De acordo com o autor, são estas concepções que “podem fazer da avaliação um meio para comprovar a qualidade e melhorar os processos de ensinar e de aprender ou, por outro lado, um fim em si mesmo” (Martins et al., 2010, p. 14).

Fernandes (2008) refere que a avaliação é produzida por seres humanos, estando fortemente relacionada com as experiências pessoais de cada um, acarretando por isso uma forte componente de subjetividade. O mesmo autor acrescenta que a avaliação não é uma ciência exata, mas ressalva que, tal constatação não significa “que a avaliação não possa e deva ser rigorosa e que não possa ser devidamente escrutinada” (Fernandes, 2008, p. 10).

2.2. CONCEITO DE DESEMPENHO DOCENTE

Neste ponto pretendemos tecer uma breve retrospectiva histórica da evolução legislativa em Portugal e de alguns contributos internacionais marcantes, na evolução do conceito de desempenho docente.

Assim sendo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, refere que é necessário garantir a qualidade do ensino (artigo 44.º), sendo que, a única referência dessa qualidade no que concerne aos professores surge no âmbito da qualificação docente, nomeadamente, a sua formação inicial.

Com a publicação dos Decretos Regulamentares, n.º 14/92, de 4 de julho, n.º 58/94, de 22 de setembro e n.º 11/98, de 15 de maio, que visavam a regulamentação do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, referiam sem grandes alterações entre eles que, era da competência dos docentes

estabelecer a estrutura do relatório, considerados os objetivos mencionados nos n.ºs 2 e 3 do artigo 39.º do ECD.

Durante a vigência destes Decretos Regulamentares a ADD resumia-se à entrega de um relatório, em que os docentes deveriam considerar os seguintes indicadores e elementos de avaliação: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento de programas curriculares, desempenho de cargos diretivos e pedagógicos, participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas, contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem e estudos realizados e trabalhos publicados. As menções atribuídas resumiam-se a “satisfaz” ou “não satisfaz”.

A primeira vez que se define o perfil geral de desempenho profissional dos docentes é com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, mais propriamente nos Anexos I do mesmo decreto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O desempenho docente estava assente em quatro dimensões: I - profissional, social e ética; II – desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III - participação na escola e relação com a comunidade e IV – desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Segundo Danielson (2007) citado por Graça et al. (2011) a atividade docente divide-se em quatro domínios: planificação e preparação; ambiente de sala de aula; ensino e responsabilidades profissionais.

Com a entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, a avaliação do desempenho concretizava-se nas seguintes dimensões: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Neste decreto as menções atribuídas passam a ser cinco, a saber: insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente.

Com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 a única alteração reside no acrescento da parte social à vertente profissional e ética, ficando: vertente profissional, social e ética.

Relativamente ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (atualmente em vigor) as dimensões avaliadas são a: científica e pedagógica (60%); participação na escola (20%) e relação com a comunidade e a formação contínua e desenvolvimento profissional (20%), sendo que, neste decreto é explícito o peso percentual de cada dimensão avaliada. Existe a possibilidade ou obrigatoriedade de observação e aulas aos docentes de carreira, sendo

que, neste caso a observação de aulas representa 70% da percentagem prevista na dimensão científica e pedagógica.

As menções atribuídas são as mesmas cinco dos decretos que o antecedem (variando entre o insuficiente e o excelente), com a condicionante que para obter a menção de excelente é necessário que a classificação seja igual ou superior ao percentil 95 do universo avaliado, não seja inferior a 9 e o docente tenha tido aulas observadas. Do mesmo modo que para a menção de muito bom, é necessário que a classificação seja igual ou superior ao percentil 75 do universo avaliado, não seja inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção Excelente. Para as restantes menções a classificação obtida corresponde diretamente à menção correspondente para esse intervalo, sem aplicação dos percentis relativos ao universo avaliado.

Como podemos verificar, anteriormente ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, vigorava o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, sendo que a aplicação deste sistema de avaliação foram sempre muitas devido ao facto de a tutela o pretender implementar num curto espaço de tempo, não permitindo o desenvolvimento gradual de um processo de apropriação transformativa (CCAP, 2009).

Por outro lado, por pretender o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que procurava a gestão do pessoal docente e da sua carreira, visando uma orientação para a melhoria dos resultados e para a prestação de contas, com reflexos na progressão da carreira (CCAP, 2008).

Em 2009, Grancho alerta que a avaliação docente numa lógica de prestação de contas provocará fortes resistências, acrescentando que “uma avaliação centralmente dirigida ou que seja inadequadamente comunicada e articulada” (p. 30) comprometerá a sua utilidade.

De acordo com relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021), A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios, a avaliação de professores oferece oportunidades para melhorar tanto o desempenho dos professores como a qualidade dos sistemas educativos. Ou seja, no relatório Eurydice (2021), refere que a avaliação dos professores deve proporcionar retorno de informação construtiva sobre o desempenho docente estabelecendo critérios para a promoção e o reconhecimento dos que se destacam. As dimensões avaliadas devem visar o desempenho do docente na sala de aula, mas também uma apreciação do seu contributo para os objetivos mais gerais da escola.

2.3. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

No âmbito da educação, a ADD é uma temática nacional e internacional fazendo parte das agendas políticas de diversos países. Porém, os autores M. Alves et al. (2018), após realizarem uma breve panorâmica internacional verificaram uma enorme diversidade de critérios e procedimentos na ADD, não existindo uma visão unânime e, por conseguinte, um modelo comum a todos os países. Todavia, encontraram três aspectos transversais a todos “proporcionar o crescimento profissional dos professores, contribuir para a melhoria da prática pedagógica e promover o sucesso escolar dos alunos” (M. Alves et al., 2018, p. 65).

De acordo com Figari (2007) nos países que praticam a avaliação dos professores assentam em três lógicas, a lógica de condução das organizações, a lógica da seleção e da retribuição e a lógica do acompanhamento.

Tabela 1

Lógicas da ADD - Adaptado de Figari (2007)

Condução das organizações	Seleção e da retribuição	Do acompanhamento
Os professores assumem-se como os pilares fundamentais do sistema educativo. Ao avaliar os professores contribuiu-se para a sua valorização, produtividade e eficácia do sistema educativo.	A ADD visa uma seleção natural ao longo do exercício profissional. Nesta seleção natural existe a recompensa e gratificação àqueles que melhor respondam aos critérios do avaliador.	“(…) nova cultura de avaliação dos professores, preocupada em dar resposta, não apenas às exigências da gestão de carreiras, mas também às pretensões legítimas dos agentes em termos de diálogo social” (Figari, 2007, p.21).

Segundo Figari (2007), para ser credível este acompanhamento é necessário favorecer a autoavaliação dos professores e parceria metodológica, aconselhar os professores partindo das dificuldades detetadas em diagnóstico prévio e organizar a formação dos professores de acordo com as necessidades individuais ou coletivas observadas.

Da mesma forma que no relatório Eurydice (2021) refere que onde a avaliação dos professores é regulamentada, o processo tem como objetivo fornecer aos docentes *feedback* sobre o seu desempenho, contribuindo para a sua profissionalidade docente. O que vai de encontro aos resultados do inquérito TALIS 2018 quando refere que nos países onde existe avaliação dos professores, um grupo cada vez maior de docentes consideram pertinente e útil o *feedback* recebido, sendo que, os avaliadores tendem a fornecer um *feedback* aos professores de maneira mais sistemática na sequência do processo de avaliação.

Figari (2007) concentrou as diferentes formas de pensar a ADD em três grandes paradigmas, sendo que cada paradigma proporciona uma diferente abordagem e interpretação dos resultados obtidos, como podemos verificar na tabela seguinte:

Tabela 2

Paradigmas da ADD – Adaptado de Figari (2007)

Externa/objetivista	Interna/subjetivista	Negociada/interativa
Quando classificamos de acordo com uma ordem obtida nos vários níveis de desempenho, com base num sistema de quotas de acordo com um referencial institucional.	Quando o responsável máximo é o docente avaliado, autoavaliando-se e promovendo a melhoria dos seus conhecimentos e competências, sendo que o referencial é o próprio professor.	Privilegia uma avaliação elaborada por múltiplos parceiros, sendo, partilhada, provocando explicações e confrontações. Neste caso, o referencial é coletivo e com base em consensos.

Será que conseguimos enquadrar o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, em algum destes três grandes paradigmas?

Segundo Graça, Duarte, Lagartixa e Tching (2011) citado por M. Alves et al. (2018) a:

(...) ADD é considerada um instrumento importante no sistema educativo, procurando cumprir três objetivos: desenvolvimento profissional (faculta à escola informação que lhe permite promover atividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da escola); responsabilização (reconhece as boas práticas e as

situações em que o desempenho docente se encontra aquém das suas potencialidades, permitindo à escola identificar necessidades de formação e desenvolver processos que levem à melhoria do desempenho dos professores); e motivação (constitui um fator de motivação para os professores atestarem o reconhecimento do seu desempenho). (p. 62)

Da mesma forma que Graça et al. (2011) referem que a ADD é um processo, normalmente conduzido pela escola, através do qual os professores são profissionalmente avaliados, visando os seguintes objetivos: desenvolvimento profissional, responsabilização e motivação.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, os autores supramencionados referem que, quando a ADD fornece à escola informação necessária para promover atividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do corpo docente, utilizando essas informações para que os professores reconheçam as suas potencialidades e áreas a melhorar.

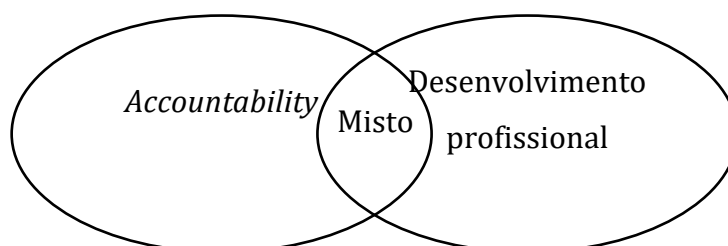
No tocante à responsabilização partindo de padrões e referenciais de desempenho é possível identificar as boas práticas ou as situações em que o desempenho fique aquém das suas possibilidades e responsabilidades, sendo que, “os professores são responsabilizados pelo cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem” (Graça et al., 2011, p.21).

No que concerne à motivação, salienta-se o facto de os professores verificarem o seu bom desempenho reconhecido, sendo que o *feedback* construtivo é fundamental na melhoria do desempenho (Graça et al., 2011).

De acordo com os objetivos apresentados os mesmos autores definem e distinguem três modelos de avaliação: *accountability* (responsabilização), desenvolvimento profissional e misto, como podemos observar na figura 1.

Figura 1

Modelos de avaliação – Adaptado de Graça et al. (2011)



De acordo com os autores no modelo de *accountability* (responsabilização) é de índole mais sumativa, medindo os desempenhos do professor posicionando-o numa escala avaliativa ordenada de acordo com a pontuação atingida.

Por sua vez o modelo de desenvolvimento profissional é de índole mais formativa, sendo que, estão implícitos momentos de interação e *feedback*, valorização da reflexão individual e partilhada, privilegiando a aprendizagem durante o processo para todos os intervenientes (avaliador e avaliado), assumindo o avaliador o papel de parceiro num contexto de efetivo trabalho colaborativo.

O modelo misto apresenta características de índole formativa e sumativa, visando a complementaridade modelo *accountability* e o modelo de desenvolvimento profissional. De acordo com Graça et al. (2011) este modelo pretende assegurar as necessidades de desenvolvimento profissional e, concomitantemente, privilegiar a qualidade do desempenho do professor.

De acordo com o relatório da Eurydice (2021), A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios, no âmbito da avaliação de professores concluíram que a “maioria dos países europeus dispõe de um conjunto de regras claras que guiam a avaliação de desempenho professores e o respetivo retorno de informação (*feedback*)” (Eurydice, 2021, p. 124).

Analisando os resultados do inquérito TALIS 2018 verifica-se que a avaliação de professores constitui uma prática comum nos países europeus, mas com diferenças no que concerne aos ciclos avaliativos. Verifica-se que a avaliação é realizada com maior frequência nos três países bálticos, vários países do leste europeu, Reino Unido (Inglaterra), Suécia e Turquia, onde 90 % ou mais dos professores trabalham em escolas em que são avaliados, no mínimo, anualmente. Contrastando com as regiões ocidentais e meridionais da Europa, e na Finlândia, onde os professores são avaliados com menor frequência.

Reforçando o que foi mencionado pelos autores Graça et al. (2011), também A. Silva et al. (2014) referem que os modelos de avaliação docente podem ter um teor sumativo, formativo ou misto, “coexistindo atualmente diferentes tendências” (A. Silva et al., 2014, p.45).

Autores como, Veloz (2000) e Day (2001), referem uma perspetiva dicotómica da avaliação de professores, sendo que, na mesma linha de pensamento surge a de De Ketele (2010) referindo que a avaliação dos professores assume duas posturas: a de controlo e a

de reconhecimento. De acordo com o autor, a postura de controlo centrada na prestação de contas, prioriza as técnicas sumativas em que o objetivo é medição de resultados, fundamentando à posteriori penalizações ou gratificações. A postura de reconhecimento fomenta o desenvolvimento profissional, em que o principal objetivo é reunir informação que permita ajudar os professores a serem melhores professores, priorizando uma avaliação formativa.

De acordo com Avalos (2010), as finalidades da ADD devem conjugar propósitos formativos e sumativos, fazendo todo o sentido que permita diagnosticar os aspetos mais fortes e debilidades do desempenho dos professores- Contudo a autora refere que da experiência chilena não existe evidência de que a ADD tenha colaborado para melhorar o desempenho docente.

Segundo Danielson (2001), os sistemas de avaliação de professores devem contemplar três elementos: uma definição clara de uma boa prática pedagógica (o quê); métodos justos e confiáveis de uma boa prática pedagógica (como) e avaliadores com experiência, capazes de fazer uma avaliação objetiva e coerente (quem). O que segundo Ruivo (2009a) não será tarefa fácil porque segundo o autor, para avaliar professores é necessário “características pessoais e profissionais especiais, formação especializada, centenas de horas de treino dedicadas à observação, registo e interpretação dos incidentes críticos aí prognosticados” (Ruivo, 2009a, p. 7).

Segundo Hadji (2010), relativamente ao contexto francês constata que o sistema de inspeção e de avaliação assume principalmente uma função de controlo, como bastantes limitações nomeadamente no que concerne com a falta de clareza dos objetivos, a irregularidade das visitas, assim como, a falta de atenção com o trabalho em equipa. O autor considera que para melhorar a avaliação dos professores é necessário promover a transparência, enquadrar a avaliação num contexto amplo e contínuo e cruzar diferentes perspetivas de avaliadores.

De realçar que segundo os dados do Eurydice (2021) referem que em Portugal, o número de professores que afirmam que são sempre organizadas reuniões pós-avaliação, e que consideram o *feedback* útil para a melhoria das suas práticas de ensino é significativamente inferior ao nível da União Europeia. O que de acordo com o mesmo relatório apesar de encontrar assinalada nas regulamentações nacionais como um dos seus objetivos, “parece sugerir que a avaliação de professores nem sempre cumpre a sua função formativa” (Eurydice, 2021, p.125).

De acordo com os dados do TALIS 2018 a observação de aulas, entrevistas ou reuniões entre avaliado e avaliador são os dois métodos mais utilizados nos sistemas de ADD, sendo que, em alguns países surge acompanhada da autoavaliação do professor. Sempre que se recorre a resultados dos alunos ou os inquéritos aos pais e alunos para avaliar os professores, raramente é regulamentada a nível superior, sendo que esta prática de acordo com o TALIS 2018 se encontra amplamente difundida.

Em termos legislativos verificamos duas perspetivas divergentes, uma associada ao ECD datada de 1990 verificando-se a última alteração em 2012 e outra associada ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Relativamente ao ECD, verificamos que a ADD está umbilicalmente ligada à progressão na carreira, sendo prova disso o subcapítulo em que está inserida, denominado de “CONDIÇÕES DE PROGRESSÃO E ACESSO NA CARREIRA”, assim como o artigo 41º denominado de “Relevância” que refere que a ADD é obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) Progressão na carreira; b) Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; c) Renovação do contrato; d) Atribuição do prémio de desempenho. Ou seja, de acordo com Graça et. al (2011) no ECD a ADD assume um modelo de avaliação de *accountability*, visto que em nenhuma alínea se preocupa com a melhoria do sistema educativo.

Por sua vez, no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, no artigo 3º, denominado de “Objetivos”, refere que: “1 - 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”, assim como “permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada”, sendo que, de acordo com o preconizado por Graça et. al (2011), o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 visa um modelo de avaliação mais voltado para o desenvolvimento profissional.

Importa referir que anteriormente ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, vigorava o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e que, segundo Diogo (2021) foi o motor de um movimento de contestação generalizado, que proporcionou as duas maiores manifestações da classe docente, colocando a ADD no epicentro do debate sobre as políticas públicas de educação. De acordo com o autor este descontentamento generalizado foi provocado por cinco razões: 1 – Ausência até à data de uma cultura de avaliação, tendo sido este o primeiro ensaio geral, rompendo com as

práticas avaliativas anteriores alicerçadas na produção de um relatório de autoavaliação; 2 – A existência de um falso igualitarismo no exercício da profissão, não se valorizando o mérito, a competência e a dedicação como um elemento diferenciador; 3 – A complexidade e burocratização que o modelo apresentava; 4 – A frágil credibilidade dos avaliadores e 5 – A infelicidade da designação do avaliador, denominando-o de relator.

Neste contexto, com a mudança de governo e consequente substituição de ministro, de acordo com Diogo (2021), era fundamental retirar a ADD de centro do debate e das preocupações dos profissionais e das escolas. Assim sendo, de acordo com o mesmo autor, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, surge assente em princípios tais como: a desburocratização e simplificação de procedimentos, ciclos avaliativos mais logoss, avaliação mista (interna e externa), definição do perfil de avaliador com formação ou experiência na função e posicionado num escalão nunca inferior ao do avaliado, observação de aulas por avaliador externo e obrigatória apenas em determinadas etapas da carreira, enfoque na dimensão científica e pedagógica, regime simplificado para os docentes posicionados nos últimos escalões e garantia de que ninguém seria prejudicado na fase de transição entre modelos de avaliação.

Todos os pontos referidos anteriormente estão explanados no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, tendo conseguido de certa forma o desfoque da ADD da agenda quotidiana de preocupações dos docentes (Diogo, 2021). Acresce a isto que, por coincidência, a carreira docente ficou congelada entre 2012 e 2017, o que também contribuiu para se navegar em águas mais tranquilas e concomitantemente desinvestimento na construção e aplicação dos dispositivos pedagógicos e administrativos indispensáveis à eficaz implementação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), os docentes que ingressam na carreira são integrados no 1.º escalão, índice 167 e, após dispensa ou realização do Período Probatório, são reposicionados na carreira, nos termos da Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio.

A carreira docente está estruturada na categoria de professor e desenvolve-se do 1.º ao 10.º escalão. Os escalões têm a duração mínima de 4 ou 2 anos de tempo de serviço contabilizado para efeitos de progressão na carreira.

Desta forma e de acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e a nota informativa da Direção Geral da Administração Escolar (DGAE) de 9 de janeiro de 2018, podemos representar de forma resumida como se desenvolve a progressão na carreira docente, tendo em conta que de acordo com a análise do n.º 2 do artigo 37º do ECD verificamos que a progressão na carreira se resume a três requisitos, a saber: tempo de serviço, avaliação de desempenho e formação contínua.

Tabela 3

Progressão na carreira docente de acordo com o ECD e a nota informativa da DGAE de 9/01/2018

Escalão	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Índice	167	188	205	218	235	245	272	299	340	370
% de docentes	0,4	6	16,3	25,6	5,5	13,7	5,2	8,2	3,3	16
Remuneração ilíquida em € (euros) - Ano 2022	1536,90	1730,16	1886,61	2006,25	2162,70	2254,72	2503,21	2751,69	3129,01	3405,09
Acrescento remuneratório em relação ao escalão anterior em €		193,26€ +12,6%	156,45€ +9,0%	119,64€ +6,3%	156,45€ +7,8%	92,02€ +4,3%	248,49€ +11,0%	248,48€ +9,9%	377,32€ +13,7%	276,08€ +8,8%
Tempo de permanência no escalão	4	4	4	4	2	4	4	4	4	
Somatório de anos	0	4	8	12	16	18	22	26	30	34
Aulas observadas obrigatórias		X		X						
Formação contínua (horas)	50h	50h	50h	50h	25h	50h	50h	50h	50h	
Existência de Vaga (Quotas)				X		X				

Nota. Fonte: ECD, nota informativa da DGAE de 9/01/2018 e Jornal da FENPROF, fevereiro de 2022

A ADD condiciona a progressão na carreira docente. Para que o docente progrida para o escalão seguinte é necessário que a menção qualitativa da última ADD não seja inferior a Bom, sendo que, para obtenção das menções de Excelente e Muito Bom existem limites máximos estabelecidos de acordo com o universo de avaliação do docente, de acordo com o Despacho n.º 12567/2012.

Segundo Diogo (2021) o descongelamento da carreira docente com a aplicação dos normativos legais, cada docente terá em média 2 progressões até 2023, sendo que concomitantemente, a integração na carreira de grande número de docentes contratados com a recuperação do tempo de serviço, provocou “entropias” várias ao sistema de ADD, das quais se destacam: a subversão da simplificação e desburocratização, a impreparação dos dispositivos de avaliação interna e externa, enorme número de docentes com necessidade de avaliação externa provocando a necessidade imediata de um elevado número de avaliadores externos numa base de voluntariado.

De acordo com o ponto 4, do artigo 37.º do ECD, com a obtenção das menções de Excelente e Muito Bom nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem a observância do requisito relativo à existência de vagas. Caso contrário o docente para a progressão aos 5.º e 7.º escalões é exigido igualmente o cumprimento do requisito da obtenção de vaga.

De acordo com Delgado (2022) “o condicionamento da carreira dos professores através de quotas e de vagas é inaceitável e injusto” (p. 24), visto que, sujeita os docentes a uma espécie de campeonato de duas eliminatórias, sendo elas, quotas a nível de escola e ou integração numa lista graduada nacional, podendo aí permanecer até a obtenção de vaga.

Da análise da tabela 4, verificamos que que são necessários 34 anos de serviço para aceder ao topo da carreira, se eliminarmos as possibilidades da bonificação do tempo de serviço (menções qualitativas de Muito Bom e Excelente) e a redução do tempo de serviço nos termos do artigo 54.º ECD quando o docente tenha obtido o grau de mestre ou de doutor em Ciências da Educação, em data posterior à sua integração na carreira, como determinado no artigo 2.º da Portaria n.º 344/2008, de 30 de abril.

De acordo com os dados divulgados pelos Sindicato de Professores do Norte, no dia 14/06/2021, a idade média de ingresso na carreira docente é de cerca de 46 anos de idade contabilizando cerca de 16 anos de tempo de serviço. Analisando os três requisitos de progressão na carreira (tempo de serviço, avaliação de desempenho e formação contínua), este docente, com 46 anos de idade e 16 anos de serviço, com as horas de formação necessárias para ser reposicionado nesse escalão, não o é, porque não possui ADD com aulas observadas no 2º escalão, sendo por isso, reposicionado no 2º escalão até reunir o requisito necessário da ADD com aulas observadas. Sendo este um, de muitos entraves com que os docentes se deparam na progressão da carreira.

Posto isto, rapidamente compreendemos que com 46 anos de idade no final do 2º escalão, este docente não pode ambicionar atingir o topo da carreira. Numa situação de progressão na carreira, de acordo com o tempo de permanência atribuído a cada escalão, o docente, chegará à idade da reforma e estará no 8º escalão.

Paradoxalmente, o mesmo docente, sem o requisito da ADD com observação de aulas no 2º escalão conseguiria chegar ao topo da carreira.

Será a ADD um meio para progredir na carreira docente ou um meio promotor de desenvolvimento profissional docente?

De acordo com J. Silva (2009) o sistema de ADD “ao tornar mais exigente o desempenho profissional e ao responsabilizar de forma mais marcada cada docente, abre caminho a um reforço da qualidade do trabalho prestado” (p. 53).

A OCDE (2014) refere que a avaliação de docentes em Portugal é recente e concentra-se mais na prestação de contas para fins de progressão na carreira do que na melhoria do ensino e oferece poucas oportunidades para o *feedback*.

Para Diogo (2021) a ADD necessita de estar associada a uma lógica desenvolvimentista e formativa, ou seja, que promova o desenvolvimento profissional dos intervenientes nomeadamente dos avaliados, que valorize o processo e que acrescente valor aos docentes e que este valor tenha repercussões nas aprendizagens dos alunos. Estará a ADD preparada para ser “(...) um poderoso processo ao serviço da 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 dos alunos” (Fernandes, 2008, p.13).

2.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Pires et al. (2016), os docentes acedem formalmente à profissão após a conclusão de um curso académico que os apetrecha para o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais ao exercício da profissão. Contudo, estas competências não respondem a todas as situações com que os docentes se deparam ao longo da vida profissional, sendo necessário que as competências iniciais se desenvolvam continuamente, de acordo com as necessidades que vão surgindo na escola e na profissão.

De acordo com Reis-Jorge e Queiroz (2016) a “complexidade do ensino desafia as capacidades e as competências profissionais e pessoais dos professores” (p. 47), sendo

que a atividade dos professores é multifacetada “abrangendo áreas de intervenção para os quais não é possível estabelecer procedimentos estandardizados relativos à atuação do professor” (p. 47). O que segundo Ruivo (2009b) faz com que o docente não se sinta profissionalmente confortável.

Para Tardif e Foucher (2010) existem referenciais de competências bem fundamentadas relativamente à profissão docente, nomeadamente para avaliar o rendimento dos professores recentes e mais experientes. O referencial de competências tem de ser complementado por um modelo de desenvolvimento e cada competência, desde o nível iniciante até ao de especialista. Os mesmos autores referem que a profissionalidade docente é um processo de desenvolvimento inacabado.

De acordo com Day (2001) se o processo de desenvolvimento profissional incluiu todos os diferentes tipos de aprendizagem, durante toda a carreira, sendo espectável que os professores tenham oportunidades de participar numa variedade de atividades (formais e informais) indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação, aumentando o seu compromisso profissional.

Neste sentido Pires (2016, p.59) define o desenvolvimento profissional docente “como o processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais”, desde a formação inicial até ao final da carreira. Refere também que o desenvolvimento profissional docente resulta de tipos de aprendizagem formal e informal, sendo influenciado pelo contexto onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a organização da própria carreira.

A Comissão Europeia (2013), refere que está cada vez mais presente nas reformas políticas europeias, uma visão contínua para as competências dos professores, que conjugue a formação inicial de professores, com o apoio ao início de carreira e o desenvolvimento profissional contínuo. Para isto é necessário, segundo Caena (2015) a criação de políticas eficazes para atrair, recrutar e formar candidatos de qualidade e assegurar o seu desenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com o relatório da Eurydice (2021), é fundamental o desenvolvimento profissional docente, visto que, a aprendizagem ao longo da vida é importante para todos, mas especialmente para quem trabalha em profissões em que se transmitem conhecimentos e se facilita a aprendizagem, como é o caso dos professores, sendo por este motivo, em muitos países da Europa uma obrigação legal. Do relatório, conclui-se também

que variedade de modelos de formação frequentados pelos docentes é benéfico ao seu desenvolvimento profissional.

Valle e Manso (2015), referem a importância de “estabelecer planos de formação para a docência, desde uma perspectiva integrante e flexível que aborde os variados aspectos que vão sendo exigidos em função das mudanças sociais e pedagógicas” (p. 64), com o objetivo de proporcionar aos professores formação contínua ao longo da carreira. Por sua vez no relatório da Eurydice (2021), sobressai que o desenvolvimento de um plano de formação contínuo a nível de escola é essencial para equilibrar as necessidades de aprendizagem individuais e organizacionais e para estabelecer prioridades.

Neste sentido, Caena (2015) na tentativa de criar um rumo político no que concerne às competências e formação dos professores, elenca três pontos de referência: o primeiro referindo que deve ocorrer no contexto escolar envolvendo “reflexão, *feedback* adequado e um diálogo profissional permanente com mentores experientes e formadores de professores” (Caena, 2015, p.50), tendo para isso que existir parecerias eficazes entre escolas e universidades.

No segundo ponto sobressai a ideia de que “a competência do professor é um conceito dinâmico, que implica a mobilização de conhecimentos e de aptidões em contextos específicos” (Caena, 2015, p.51), devendo então ser avaliada na prática, na sala de aula e no exercício da profissão.

No que concerne ao terceiro ponto evidencia-se a “necessidade de um continuum no processo de formação de professores, que requer coesão e articulação entre as várias etapas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Caena, 2015, p.51). A autora refere que é uma oportunidade de ouro para que as universidades evoluam para centros de aprendizagem, “criando sinergias inovadoras com as escolas, enquanto comunidades profissionais” (Caena, 2015, p.51).

Outros autores, Alarcão e Roldão (2008) acrescentam que o envolvimento pessoal e a partilha de experiências e saberes como elementos formativos são imprescindíveis à construção e desenvolvimento profissional, perspectivado como um processo de mudança concetual, em contextos de natureza construtivista.

De acordo com Day (2001), os professores que adotam uma atitude reflexiva são aqueles que, a partir de outros olhos, procuram compreender as suas práticas profissionais. Autores como Alarcão & Roldão (2008) referem que o envolvimento pessoal e a partilha de experiências e saberes, assumem-se como elementos formativos

imprescindíveis à construção e desenvolvimento profissional, perspectivado como um processo de mudança concetual, em contextos de natureza construtivista.

Para Vaz (2019) o desenvolvimento profissional do docente está fortemente conectado com o desenvolvimento organizacional, sendo que se concretiza através de experiências de natureza formal e informal.

Segundo Niemi (2007) a formação de professores deve apoiar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira e deve haver um *continuum* na formação em inicial, indução e em serviço. No entanto, temos de considerar que a formação de professores por si só não consegue resolver todos os desafios colocados. Segundo a autora, é um grande desafio europeu, conseguir que diferentes atores e organizações educativas, incluindo instituições de formação de professores, com os seus currículos, cooperem entre si de forma mais eficaz.

2.5. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPETIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Danielson e McGreal (2000), os professores são os primeiros a reconhecer o valor e a necessidade da avaliação com os propósitos do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também da responsabilização e da prestação de contas. Em contraponto, M. Alves (2018) refere que a ADD surge porque a Tutela acredita que esta pode contribuir para a qualidade da educação, valorização e desenvolvimento profissional. Ou seja, quer os professores quer a tutela são unânimes em considerar a necessidade de uma ADD que vise o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Ventura (2012) a avaliação docente deve ter por base um processo de desenvolvimento profissional com potencial para ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, pois só assim o sistema é útil, pertinente e com consequência. Ainda segundo o mesmo autor, refere que é importante avaliar os professores através de um modelo que nos faculte informação credível sobre a forma como desempenham as suas funções, ou seja, não só a multiplicidade de funções e tarefas que o professor pode desenvolver. Para isso, é indispensável que promova a aprendizagem profissional de todos os envolvidos, através de um ambiente colegial e colaborativo (Ventura, 2012).

Para Forte e Flores (2012) é urgente reajustar as estruturas existentes de modo a incentivar nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz” (p. 917).

Na mesma linha de pensamento surge Martins et al. (2010), quando referem que uma avaliação de desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, motivo que paulatinamente acarretará um “incremento da eficácia pedagógica das práticas letivas” (Martins et al., 2010, p.6).

Para Fernandes (2008), os fins a que se destina a avaliação devem ser considerados ao escolher os procedimentos de recolha dos dados, assim como o tipo de interação que o avaliador estabelece com o avaliado, ou seja, deve definir-se o design que o sistema de avaliação pretende assumir. Carreiras (2012) refere que se não existir confiança entre avaliado e avaliador, os objetivos formativos de alteração das práticas e de melhoria do desempenho dificilmente serão alcançados. Desta forma, para que o propósito principal da ADD seja o desenvolvimento profissional do docente é necessária uma interação de confiança entre avaliador e avaliado.

Segundo A. Silva et al. (2014), para que se alcance a finalidade formativa da ADD é necessário que os avaliadores possuam um conjunto de conhecimentos e competências no âmbito da supervisão. Os mesmos autores referem que o papel da supervisão na ADD está dependente da competência dos avaliadores como supervisores e como professores. Sendo que o mesmo papel é facilitado pela existência prévia de uma cultura de colaboração entre docentes, ou seja, existindo uma cultura de trabalho colaborativo entre docentes o papel do avaliador como supervisor tende a ser mais facilmente aceite.

O que é também corroborado por um estudo levado a cabo por Caldas et al. (2017) que concluiu que os docentes “manifestam preferência por modelos de supervisão de natureza democrática, colaborativa e dialógica com a corresponsabilização de todos os elementos do grupo” (p. 74).

De acordo com Casanova (2011) o *feedback* fornecido pelo avaliador e essencialmente a capacidade do professor de se auto avaliar sobre o ocorrido na sala de aula ou no exercício das suas funções, de refletir e encontrar possíveis caminhos de mudança são fundamentais, devendo existir uma lógica de acompanhamento no processo de ADD, mas especialmente no decurso de observação de aulas.

Para F. Gonçalves (2010) a observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências, assumindo-se como pedagógica e formativa, sendo um

exercício responsabilizante para avaliadores e avaliados que exige estratégias metodológicas, técnicas instrumentais múltiplas. O mesmo autor afirma que as relações de causalidade são determinantes para melhor compreender e interpretar os comportamentos

Segundo Arnaud e Ribeiro (2021) “só a prática continuada e sistemática da supervisão-ADD poderá conduzir a uma cultura de escola aprendente, aberta, reflexiva e potenciadora de desenvolvimento profissional” (p. 351), sendo que a ADD se apresenta como uma inevitabilidade necessária à melhoria do ensino.

De acordo com Jardimino et al. (2021) o desenvolvimento profissional docente é um processo que a longo prazo permite aos professores alcançarem novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua, assumindo uma vertente formativa de crescimento e aperfeiçoamento, decorrentes do *feedback* que o professor vai recebendo e assimilando, numa perspetiva evolutiva. Costa et al. (2010, p. 7) mencionam que no “modelo orientado para o desenvolvimento profissional, a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciem *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas”. Ainda no tocante a este ponto, Jardimino et al. (2021) refere que, caso não se verifique esta vertente predominantemente formativa, a perceção da ADD pelos professores basear-se-á numa prestação de contas burocrática, que promove a desconfiança e a desmotivação.

Como aspetos contraproducentes ao desenvolvimento profissional no sistema de ADD emerge o facto de este estar “subjugado a uma avaliação sumativa, com indicadores de prestação de contas, pressupondo um controlo administrativo da carreira, imediatamente percecionado pelos docentes” (Queiroga, 2015, p. 76). O mesmo autor salienta também como aspetos negativos, a implementação de quotas para as menções de Muito Bom e Excelente e os critérios de seleção do avaliador assim como a sua formação específica para o cargo.

Para Darling-Hammond (2010) a avaliação de professores deve ser realizada com a colaboração e adesão dos mesmos, com critérios claros de sucesso que possam ser alcançados por todos os professores, em detrimento de um sistema de quotas que coloca os professores de costas voltadas uns para os outros.

Rodrigues e Martins (2018) referem que relativamente aos propósitos de desenvolvimento profissional, de cooperação e reflexividade que o processo de ADD reivindica nos normativos legais e literatura especializada, no estudo devolvido pelos

mesmos, concluíram que na percepção dos professores inquiridos indiciou artificialidade dessas finalidades. Os mesmos autores salientam que a ADD não se revelou um processo útil no desenvolvimento profissional, tendo sido um processo burocrático sem reflexos positivos na melhoria da prática docente.

No que respeita às linhas de orientação de um sistema de avaliação docente de qualidade, Fernandes (2008), Stronge (2010) e Graça et al. (2011) fundamentam que os objetivos do sistema de avaliação devem estar claramente definidos no Projeto Educativo da Escola, sendo de todo importante, um concertar de objetivos e necessidades entre a escola, os professores, os alunos e a comunidade educativa.

No entender de Moreira (2009) a avaliação do desempenho pode ser uma forma de regulação com vista à melhoria das práticas pedagógicas e ao DPD se for equacionada numa perspetiva formativa.

No entendimento de Martins et al. (2010) a ADD é um processo que, considerando um vasto conjunto de circunstâncias, visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, o que segundo Fernandes (2008) poderá ser processo construtor de motivação coletiva se implicar colaboração, reflexão e investigação em contexto ou, se a conceção de avaliação se restringir a classificar e selecionar “não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos” (p. 29).

Na opinião de Marchão (2011) se a função formativa da ADD for desvalorizada em detrimento de um *feedback* meramente classificativo, vai condicionar o seu propósito no que concerne ao desenvolvimento profissional docente, visto que, “(...) se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, (...), mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção (...)” (Marchão, 2011, p.2).

Stronge (2010) salienta que a avaliação dos professores deve ser baseada “em obrigações profissionais claramente definidas” (Stronge, 2010, p.38), com critérios e níveis de desempenho claros e adequados “bem percebidos por todos e consistentemente implementados” (Stronge, 2010, p.39), recorrer a múltiplas fontes para documentar o desempenho docente, tendo em consideração o em contexto específico de atuação e cada professor.

Para N. Alves e Machado (2010) a autoavaliação do docente, numa vertente formativa, é relevante para o seu desenvolvimento profissional e da própria instituição.

Se porventura a avaliação for realizada numa lógica externa, tratar-se-á de uma avaliação de controlo que não contribuirá para o DPD e não terá na autoavaliação uma participação preponderante, porque assim sendo, “uniformizar-se-ão os efeitos da avaliação através de um sistema de referências económicas baseadas em custo/rentabilidade” (N. Alves & Machado, 2010, p. 106).

Segundo Stronge (2010) a revelação pública de elementos do processo de avaliação, junto de todos os intervenientes, assegura a clareza da comunicação. Esta revelação pública poderá ser facilitada através do envolvimento dos professores e de outros atores na conceção do sistema de avaliação, da distribuição um manual orientador da avaliação e da garantia de formação contínua e sistemática para avaliados e avaliadores sobre o modo de utilização do sistema de avaliação.

Por sua vez, Martins et al. (2010) acrescentam que existe também uma comunicação privada, referindo-se ao contexto específico do avaliado e do avaliador, sempre que reúnam, seja para “apresentar evidências que sustentam a tomada de decisões, informar o avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para alcançar níveis superiores de desempenho, apoiar na resolução de problemas, no desenvolvimento estratégico e na (re)definição de objetivos” (Martins et al., 2010, p.38).

Em Portugal, parece existir um vazio quanto a este momento formativo (reunião pré e pós-observação de aula), contudo a tutela numa tentativa de colmatar lacunas na legislação e direccionar a que o sistema de ADD conseguisse ser um pouco mais formativo, numa das muitas notas informativas, refere no ponto 13.3 da nota informativa de 15 de junho de 2020, o seguinte:

Na avaliação externa, para além da observação de aulas (cf. n.º 4 do artigo 18.º do DR n.º 26/2012), não se encontram previstos no DR n.º 26/2012 momentos pré e pós-observação. Porém, nada obsta a que se realizem, mediante acordo entre avaliador e avaliado.

Ou seja, fica ao critério essencialmente do avaliador. Fazendo com que este esclarecimento em vez de uniformizar procedimentos provoque o seu contrário.

Da literatura compreende-se rapidamente a importância que a observação de aulas e os processos supervisivos comportam no desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido Reis (2011) e Stronge (2010) referem que a observação de aulas num processo sistemático, continuado e validado contribuem para a criação do clima de

confiança necessário em torno do principal objetivo do processo de ADD, a melhoria do desempenho docente com consequência na melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Reis (2011) a observação de aulas compreende três fases: pré-observação, observação e pós-observação. Na fase de pré-observação deve contemplar a negociação e explicitação de alguns procedimentos relacionados com a observação propriamente dita, na observação a objetividade na recolha de informação a fase de pós-observação reveste-se de uma especial importância em todo o processo, porque, a forma como é conduzida pode suscitar a reflexão que constitui o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional.

Para além disso Reis (2011) refere que “A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor” (p.19), referindo que a colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua que será decisivo para a “concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p.19), o que vai de encontro ao aludido por Rosmaninho e Romão (2021), quando referem que as aulas observadas devem ocorrer com agendamento prévio e a sua planificação deve ser analisada com o observador.

Ruivo (2009b) salienta que incongruentes políticas educativas tornaram deficitária a formação inicial dos docentes, mais focada no saber académico do que das necessidades das escolas e dos alunos. Defendendo que as escolas deveriam ser “verdadeiros centros de formação permanente, através da implementação de procedimentos de *coaching* e de formação reflexiva entre pares” (p. 39).

De acordo com A. Silva et al. (2014), na maior parte dos países procura desenvolver sistemas de avaliação docente que se orientem para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas, visando concomitantemente a prestação de contas e o controlo da atividade docente. Isto é, existe a intenção de conciliar a função formativa e sumativa da avaliação. Contudo é de salientar que autores como M. Alves e Figueiredo (2011) assim como Tomás e Costa (2011), referem que a articulação destas duas funções não é tarefa fácil, muitas vezes provocada pela tendência da finalidade sumativa se sobrepôr à formativa.

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, refere que se pretende “...uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional”.

No entanto, segundo Aguiar e Alves (2011) devido à complexidade da avaliação é necessário alcançar um equilíbrio entre as vertentes formativas e de prestação de contas, realizada com os professores essencialmente formativa e em estreita ligação com o desenvolvimento profissional.

A OCDE (2014) relativamente a Portugal refere que “poderia aproveitar de modo mais consistente a avaliação de professores para melhorar os resultados escolares e estabelecer uma relação mais clara entre a avaliação de professores e o respetivo desenvolvimento profissional” (p. 12).

Desta forma, verificamos neste capítulo, que existem evidências científicas que fundamentam a importância da avaliação do desempenho docente assente na perspetiva do desenvolvimento profissional, sendo que algumas evidências são mencionadas no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

Será que a perceção dos professores sobre a operacionalização do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 está alinhada com a pretensão mencionada no seu preâmbulo?

No próximo capítulo apresentaremos detalhadamente a parte empírica do estudo.

3. ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo apresentamos as notas metodológicas que serviram de base ao processo e investigação. Assim sendo apresentaremos o problema e conseqüentemente a pergunta de partida, questões orientadoras da investigação, os objetivos, etapas da investigação, caracterização do instrumento de recolha de dados, técnicas de tratamento de dados, fiabilidade e validade do estudo e as etapas da investigação.

3.1. PROBLEMA E PERGUNTA DE PARTIDA

É frequente observarmos nas escolas professores preocupados, focados e ansiosos com a ADD e o seu resultado, nomeadamente: as conseqüências na sua vida pessoal e profissional de acordo com a menção obtida, a aplicação dos percentis por universo de docentes avaliados para as menções de Muito Bom e Excelente, as normas informais que algumas escolas criam para a distribuir as referidas menções, a pertinência das formações disponibilizadas aos docentes e o diferente acompanhamento proporcionado ao docente avaliado pelos avaliadores ao longo do processo.

De acordo com N. Alves e Machado (2010) a utilidade da ADD é a oportunidade para a reflexão sobre a prática, sendo que o próprio professor deverá refletir criticamente sobre a sua própria ação e melhorá-la, assumir a sua própria autonomia dentro do processo educativo, “reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente” (N. Alves & Machado, 2010, p. 12).

A avaliação dos professores pode ser “uma mera rotina burocrática e administrativa (...)” ou um “um poderoso processo ao serviço da 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 dos alunos” (Fernandes, 2008, p.13).

Desta forma, constatamos que quer Fernandes (2008), quer N. Alves e Machado (2010), reconhecem a utilidade da ADD, na melhoria da qualidade pedagógica e de ensino, assim como, na oportunidade de reflexão sobre a prática, antes da publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Ou seja, existem evidências científicas anteriores à publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que direcionam os objetivos da ADD, a sua utilidade e pertinência.

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, refere que o objetivo da 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. Assim sendo e passada uma década da implementação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, emerge a seguinte pergunta de partida: qual o contributo do atual sistema de ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados?

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, podemos verificar que são concomitantemente objetivos da ADD, permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes e a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Como contraponto é frequente ouvir-se na sala dos professores questões relacionadas com a ansiedade e stress provocadas pela observação pontual de aulas, todo o ensaio preparado para a aula assistida, a formação realizada apenas para a obtenção do requisito legal, a falta de apoio ao longo do processo, o colecionar e registar evidências de impacto duvidoso no que concerne às aprendizagens dos alunos e os (des)critérios verificados nas atribuições das menções de Muito Bom e Excelente.

Por outro lado, Reis-Jorge e Queiroz (2016) refere que o processo de avaliação contribui para desenvolver nos professores uma atitude mais reflexiva sobre a prática, partilhando boas práticas e distinguindo o mérito (G. Oliveira, 2008).

Desta forma, neste estudo pretendemos relacionar os conceitos de avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional, com o objetivo de compreender as perceções dos professores acerca do contributo do atual sistema de ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

Ou seja, entronca na necessidade de perceber se os professores se identificam com o atual sistema de ADD e se são cumpridos os pressupostos de desenvolvimento profissional enunciados nos normativos legais.

Neste sentido, relacionando a pergunta de partida com as considerações tecidas anteriormente, conseguimos compreender a relevância e a pertinência do problema, isto é, será a ADD uma mera rotina burocrática e administrativa ou um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica?

3.2. OBJETIVOS

A razão da escolha desta temática deve-se a motivações pessoais e profissionais.

No que concerne às motivações pessoais, está relacionada com o facto de assumirmos uma postura crítica e reflexiva no âmbito das políticas educativas, na compreensão dos porquês e para quês de tais políticas ou medidas incrementadas, neste caso concreto, no âmbito da avaliação de desempenho docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados. Relativamente às motivações profissionais, ao longo de toda a carreira profissional, quer como docentes contratados ou como docentes do quadro, verificamos que a avaliação de desempenho docente é uma premissa sempre presente, relevante e com consequências pessoais e profissionais na vida dos docentes.

Urge, desta forma, o nosso interesse em aprofundar conhecimentos nesta área e de forma fundamentada propor alterações a nível estrutural e processual para que ADD seja efetivamente um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica.

Neste sentido, tendo em conta o problema formulado, os objetivos que pretendemos atingir com a investigação são:

3.2.1 - OBJETIVOS RELACIONADOS COM O CONHECIMENTO DA REALIDADE

- Conhecer a perceção dos professores inquiridos sobre o atual sistema da Avaliação de Desempenho Docente e se este contribui para o seu desenvolvimento profissional.

- Confrontar se as finalidades da ADD legisladas estão de acordo com as percecionadas pelos professores.

3.2.2 - OBJETIVO RELACIONADO COM A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

- Propor alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) que tornem a ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

3.2.3 – QUESTÕES ORIENTADORAS

Face aos objetivos, formulámos as seguintes questões orientadoras, que consideramos relevantes para a compreensão global da problemática em estudo:

- O atual sistema de ADD visa o desenvolvimento profissional docente?
- Qual a pertinência da ADD?
- As finalidades da ADD, legisladas, vão de encontro às percecionadas pelos inquiridos?
- Quais as alterações que deveriam ser introduzidas no atual sistema de ADD, para que este correspondesse melhor aos objetivos expostos no seu preâmbulo legislativo?

3.3. METODOLOGIA

No tocante à metodologia adotada, com o intuito de dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos definidos recorreremos a uma metodologia mista, com maior predominância da componente quantitativa sobre a qualitativa.

Neste sentido, de acordo com Pérez (2011), o recurso a métodos mistos no âmbito da educação é relevante quando o investigador pretende valorizar a opinião dos participantes e lhes proporciona essa oportunidade. Desta forma, o investigador não se restringe à análise apenas a dados quantitativos, mas considera também a visão particular do inquirido.

A metodologia de investigação qualitativa é pertinente, embora sem se assumir, neste estudo, totalmente na sua complexidade, acabou por acrescentar valor na medida em que, de acordo com Coutinho (2013) permitiu estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Por sua vez, os métodos quantitativos de investigação são também importantes para este estudo porque possibilitam encontrar regularidades que facilitam a compreensão e a predição dos fenómenos, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação de medidas de análise estatística (Almeida & Freire, 2008).

De acordo com Coutinho (2013) a perspetiva quantitativa centra-se na análise de factos, na medição/avaliação das variáveis e a sua comparação no decurso do processo da

investigação. Assim sendo, permite verificar tendências, fornecendo informação descritiva ou verificando ideias desenvolvidas durante a investigação.

Neste sentido, acreditamos que os dados recolhidos pela combinação da metodologia predominantemente quantitativa (que nos ajudará a identificar padrões), com a qualitativa (possibilitando aos inquiridos a oportunidade de tecerem considerações sobre a temática) pode revelar diferentes aspetos da realidade empírica possibilitando-nos uma maior coerência, maior fiabilidade e melhor compreensão do problema em estudo.

No que concerne ao método utilizado neste trabalho científico é claramente um Estudo de Caso, já que de acordo com Cohen et al. (2018), pretendemos pesquisar dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais num contexto específico, neste caso concreto as perceções dos professores de um Agrupamento sobre o sistema de Avaliação de Desempenho Docente.

As vantagens do Estudo de Caso, para este estudo em concreto, de acordo com Rosa (2013) são: descobrir aspetos encobertos de um fenómeno; dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo a partir de vozes consonantes ou mesmo dissonantes, sobre determinados aspetos envolvidos; procurar diversas fontes de informação a fim de apresentar diferentes experiências, permitindo, realizar generalizações analíticas.

Para isso, recorreremos à elaboração de um inquérito por questionário que pormenorizamos no ponto 3.5.

3.4. PARTICIPANTES

De acordo com a literatura da especialidade a população representa o “conjunto total de casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill, M. & Hill, A., 2004, p.41). Sendo que, de acordo com os mesmos autores, a amostra representa um conjunto mais pequeno inserido na população.

Desta forma, neste estudo em particular, a população é representada pelo número total de docentes em função no Agrupamento Escolar (252 docentes), sendo que conseguimos obter resposta de 104 docentes, sendo esta a nossa amostra. O Agrupamento Escolar em estudo pertence ao distrito do Porto, mais propriamente ao concelho de Vila Nova de Gaia.

De acordo com Hill, M. e Hill, A. (2004) a amostra obtida foi aleatória simples, visto que, todos os elementos tiveram a mesma oportunidade de participar.

Considerando a amostra de 104 respondentes, para um grau de confiança de 95%, existe uma margem de erro de 7%.

3.5. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Este estudo insere-se no âmbito de um projeto de investigação mais amplo desenvolvido por uma equipa de investigadores que, pretendem compreender as perceções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, em Portugal Continental. São elementos permanentes da equipa de trabalho uma professora doutorada em ciências da educação, dois professores mestres em ciências da educação e três mestrandos.

Quer a doutorada, quer os mestres em ciências da educação são professores do ensino básico e secundário especializados em Administração Escolar acumulando largos anos de experiência em cargos de gestão escolar, nomeadamente diretor e subdiretor. No que concerne aos três mestrandos possuem um gosto particular pela temática da ADD, apresentando uma perspetiva crítica e construtiva do sistema educativo e do que o rodeia, reunindo experiências diversas no terreno de ação da ADD, nomeadamente enquanto professores avaliados com aulas observadas, sem aulas observadas e árbitro (ponto 3, artigo 25º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

A frequência com que a equipa se reuniu foi maioritariamente de âmbito semanal, sendo que por vezes, foi necessário reunir mais frequentemente para agilizar procedimentos.

Complementarmente à equipa de trabalho permanente, colaboraram sempre que necessário, mais três investigadores séniores com reconhecidos méritos profissionais e académicos, sendo respetivamente docentes na Universidade de Aveiro, na Universidade Católica do Porto e da Universidade Portucalense.

Desta forma, consideramos que o trabalho desenvolvido em equipa de investigação foi uma mais-valia, no sentido em que proporcionou o cruzamento de

experiências, partilha de diferentes pontos de vista sobre o mesmo fenómeno, debate sobre os temas de trabalho e um acrescentar de valor a todos e a cada um.

Para a realização deste estudo, tendo em linha de conta a pergunta de partida e os objetivos do mesmo, recorreremos à elaboração de um IQ. Para a sua elaboração tivemos em consideração o IQ utilizado no estudo exploratório do ano transato e as respetivas melhorias propostas pelos autores, a legislação relacionada com a temática, os produtos extraídos das sessões semanais de reflexão da equipa de trabalho e amplas leituras bibliográficas.

O período temporal de elaboração e validação do IQ foi de sensivelmente 5 meses, evoluindo ao longo de 14 versões.

Para validação do IQ solicitou-se a seis docentes do ensino não superior, conhecedores e participantes ativos em diferentes funções do atual sistema de ADD, que respondessem ao IQ de forma séria e crítica, com o intuito de encontrar falhas, inconsistências, incoerências ou recomendações de melhoria. Após esta validação final, detetaram-se pequenas falhas que foram corrigidas, sendo que o IQ não mereceu mais reformulações.

Tendo em conta que pretendíamos recolher as perceções dos professores sobre a ADD, recorreremos ao IQ porque uma das vantagens é, segundo Quivy e Campenhouldt (2008), a de conseguir recolher uma grande quantidade de dados num curto espaço de tempo, de forma cómoda e económica, sem ser invasivo, segura e assegurando o anonimato dos inquiridos.

Para além disso, o IQ é uma técnica de recolha de dados, que se situa no âmbito do método de medida ao incorporar “testes e escalas de atitudes e opiniões, que visam aferir um certo tipo de comportamentos, reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude” (Dias, 1994, p. 5).

O recurso ao questionário permite ao investigador obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises quantitativas” (A. Gonçalves, 2004, p. 78), quando associado a um método de amostragem.

O IQ destaca-se como uma das técnicas de investigação em Educação apropriada para estudos de grande escala, já que pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual em estudo (Coutinho, 2013), não se limitando a investigações quantitativas, sendo útil no âmbito de investigações de natureza qualitativa,

tal como explica Batista et al. (2021), através do que se define por questionário misto, sendo este que utilizaremos neste estudo.

Contudo, esta técnica de recolha de dados também apresenta algumas limitações, como por exemplo, não permite esclarecimentos de dúvidas que possam surgir, quer para o respondente, quando lê as questões, quer para o investigador, quando lê as respostas (McMillan & Schumacher, 2001). Neste sentido procuramos elaborar cada questão com a máxima clareza e diminuindo possíveis ambiguidades.

O IQ (Apêndice 2) foi elaborado na plataforma *Google Forms* com a vantagem de poder ser enviado por e-mail, sendo que permite facilmente recolher as respostas num ficheiro facilmente exportável no *software Microsoft Excel*. Na elaboração deste questionário tivemos necessidade de criar secções específicas para direccionar os inquiridos mediante a resposta fornecida, sendo que esta funcionalidade do *Google Forms* facilitou e enriqueceu o nosso trabalho, na medida em que, limitou o acesso a determinadas secções apenas aos inquiridos que desempenharam funções específicas (por exemplo avaliador interno e externo) ou vivenciaram experiências particulares no atual sistema de ADD (situação de reclamação ou recurso).

Para facilitar o preenchimento e a recolha dos dados, o inquérito depois de elaborado foi disponibilizado on-line com recurso à plataforma *Google Forms*, apenas acessível aos inquiridos. A distribuição dos questionários foi realizada pela direcção da Escola, após a respetiva autorização (Apêndice 4), via *e-mail* institucional.

O presente IQ (Apêndice 2) cumpre todos os procedimentos relativamente à autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007. O IQ foi submetido para apreciação da Direcção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), tendo sido aprovado e sem observações a assinalar, o pedido de autorização n.º 0830700001 podendo ser consultado em <http://mime.dgeec.mec.pt/>.

O IQ é constituído por uma pequena introdução, onde se contextualiza o estudo de investigação e se esclarecem alguns conceitos, dá-se a conhecer a estrutura do IQ, o tempo previsível de preenchimento, assim como o consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação.

O IQ apresenta-se estruturado em cinco secções, a saber:

- I - Caracterização socioprofissional;
- II - Suporte legislativo da ADD;

III - Avaliação Interna;

IV - Avaliação Externa;

V - Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente.

Na secção I pretendemos conhecer o perfil dos respondentes no que concerne à idade, género, habilitações académicas, vínculo à carreira profissional, tempo de serviço, tempo de serviço na escola atual, escalão, anos em que se encontra nesse escalão, localização da escola onde exerce funções, grupo de recrutamento, função/funções que desempenhou como interveniente no processo de ADD e em que universo foi avaliado no seu último ciclo avaliativo.

Para recolher as informações necessárias recorreu-se a perguntas fechadas e à possibilidade de o inquirido responder com respostas curtas, tipo numérico, com intervalos de caracteres e valores predefinidos, com o intuito de poder trabalhar quantitativamente os dados recolhidos e diminuir possíveis erros dos respondentes. Em algumas questões para salvaguardar a possibilidade de existir alguma circunstância que não esteja contemplada, deixamos a opção outro/outra, para que o respondente a possa assinalar e posteriormente acrescentar a opção num pequeno texto.

Nas secções II, III, IV e V recorreu-se maioritariamente a uma escala tipo *Likert* de quatro níveis, onde se avalia o nível de concordância: discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo totalmente. Desta forma, a escala de quatro níveis obriga o respondente a posicionar-se, relativamente a uma das tendências de resposta, evitando-se, deste modo, respostas de tendência central.

Como as respostas ao IQ possuem carácter obrigatório, podendo existir a possibilidade de os respondentes não se conseguirem situar na escala pré-definida, desconhecerem o assunto ou simplesmente não quererem responder, criou-se a opção, sem opinião, para permitir aos respondentes prosseguir com IQ.

De acordo com Contreras e González (2021) a escala de *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários de opinião e permite medir a opinião do respondente sobre uma dada afirmação ou um conjunto de afirmações. Neste sentido de acordo com a pergunta de partida e os objetivos propostos, consideramos que a escala de tipo *Likert* é a mais adequada para este estudo, visto que, pretendemos aferir a perceção dos docentes sobre a ADD e desta forma os inquiridos conseguem expressar o seu grau de concordância/discordância relativamente a cada afirmação.

Nas secções II, III e IV existem questões fechadas, sim ou não (18, 20, 23, 27, 28, 29 e 30), em que o objetivo é o de encaminhar o inquirido para determinada questão ou grupo de questões mediante a sua resposta e de seguida prosseguir o IQ nas questões que são para todos os inquiridos, ou mediante a resposta continuar a responder ao IQ.

Na secção V existe uma pergunta (31) do tipo “caixa de verificação” com limite no número seleções, sendo um o mínimo e três o máximo de seleções. Na última pergunta (35) é dada a oportunidade ao respondente de tecer as considerações que julgue necessárias acerca do IQ ou da temática da ADD sem limite de caracteres.

Visito que este trabalho está envolvido no âmbito de um projeto mais amplo relacionado com a temática da ADD, existem questões no IQ que não estão diretamente relacionadas com os objetivos propostos neste trabalho, sendo trabalhadas por outros colegas para dar resposta aos seus objetivos. Neste sentido, tivemos a necessidade de efetuar o cruzamento entre os objetivos específicos deste trabalho e as questões formuladas no IQ que darão o suporte necessário para resposta aos mesmos, após o tratamento dos dados.

Assim sendo, podemos observar na tabela seguinte, quais as questões formuladas para sustentar a resposta aos objetivos deste trabalho.

Tabela 4

Cruzamento entre Objetivos Específicos e questões formuladas no IQ

Objetivo	Questão
<p>Objetivo 1 Conhecer a perceção dos professores inquiridos sobre o atual sistema da Avaliação de Desempenho Docente e se este contribui para o seu desenvolvimento profissional.</p>	14.4; 16.2; 16.3; 17.1; 17.2; 17.4; 17.5; 17.6; 19.2; 19.6; 22.1; 22.3; 22.6; 24.1; 24.5; 31; 32.1; 32.2; 32.3; 32.4; 32.5; 32.6; 33.1; 33.2; 33.3; 33.4; 33.5; 33.6; 33.7; 34.1; 34.2; 34.3; 34.4
<p>Objetivo 2 Confrontar se as finalidades da ADD legisladas estão de acordo com as percecionadas pelos professores.</p>	14.3; 14.4; 14.5; 14.6; 17.3; 19.5; 26; 31; 32.1; 32.2; 32.3; 32.4; 33.2; 33.6; 34.1; 34.2;
<p>Objetivo 3 Propor alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) que tornem a ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.</p>	16.4; 16.6; 17.4; 17.6; 19.1; 19.2; 19.6; 22.1; 22.7; 24.1; 24.2; 24.3; 24.4; 24.5; 24.6; 25; 26; 27; 31; 32.1; 32.2; 32.3; 32.4; 32.5; 32.6; 33.1; 33.2; 33.3; 33.4; 33.5; 33.6; 33.7; 34.1; 34.2; 34.3; 34.4; 34.5; 34.6; 34.8; 34.9

3.6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS

Relativamente à técnica de tratamento de dados a utilizar realizar-se-á, no inquérito por questionário, a análise estatística de perguntas fechadas recorrendo ao *software Microsoft Excel*.

De acordo com Gonçalves (2017, p.38) citado por Lapa (2021), a “análise estatística tem como objetivo principal inferir conclusões válidas para a população através do estudo de amostras dessa população”, contudo devemos ter todos os cuidados de modo a não extrapolar além do que o método indutivo nos permite concluir. Desta forma, pretendemos observar padrões de frequência das percepções dos professores sobre o contributo do atual sistema de ADD para o DPD, realizando uma análise descritiva e de inferência dos dados recolhidos.

Para realizar os cálculos necessários, converteu-se as respostas qualitativas em valores numéricos de acordo com a seguinte correspondência: 4 a *Concordo totalmente* (CT), 3 a *Concordo parcialmente* (CP), 2 a *Discordo parcialmente* (DP), 1 a *Discordo totalmente* (DT) e 0 a *Sem opinião* (SO). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) a utilização de escalas com um número par de níveis possibilita maior clareza no tratamento da informação recolhida, ajudando o investigador a identificar uma tendência de resposta e reduzindo a ambiguidade.

De forma a depreender se os itens formulados correspondiam efetivamente aos objetivos ou conceitos que o instrumento pretende medir, utilizou-se medidas estatísticas, como a mediana e a variância, uma vez que os dados recolhidos se distribuem numa escala de cinco pontos.

A variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item, ou seja, corresponde à média aritmética dos desvios em relação à média da distribuição, em termos estatísticos. A mediana é uma das medidas estatísticas de tendência central que indica o valor acima e abaixo do qual se localizam metade dos resultados de distribuição (Coutinho, 2013).

Foi também aplicado o teste U de Mann-Whitney para a igualdade das medianas, teste não-paramétrico para amostras independentes, visto as variáveis serem ordinais, assim como a correlação não paramétrica - Coeficiente de Spearman, com recurso ao *software* informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26.0 para o *Windows*.

3.7. FIABILIDADE E VALIDADE

Depois de estruturado o questionário, realizamos os procedimentos de validação de conteúdo com o envolvimento de peritos e aplicamo-lo a um grupo piloto. Tal como referido anteriormente, após esta validação final, detetaram-se pequenas falhas que foram corrigidas, sendo que IQ não mereceu mais reformulações

De acordo com Coutinho (2013) o resultado do teste estatístico do coeficiente *Alpha de Cronbach* é o indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de escala tipo *Likert* que utiliza as médias das correlações inter itens e o número de questões do questionário.

O valor obtido para este coeficiente foi de 0,93, o que indica uma alta fiabilidade do instrumento, ou seja, é consistente, uma vez que se considera o valor 0,70 deste coeficiente como o limiar inferior de referência a partir do qual os níveis de consistência interna podem ser considerados significativos, e acima de 0,80 é considerado excelente (Hill, M. & Hill, A., 2004).

De acordo com Cohen et al. (2018) estamos perante um estudo de caso, visto que, recolhemos dados de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais num contexto específico, neste caso concreto as perceções dos professores de um Agrupamento sobre o sistema de Avaliação de Desempenho Docente. Desta forma, os dados recolhidos são válidos especificamente para a amostra em estudo.

No que concerne ao método utilizado neste trabalho científico é claramente um Estudo de Caso, já que de acordo com Cohen et al. (2018), pretendemos pesquisar dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais num contexto específico, neste caso concreto as perceções dos professores de um Agrupamento sobre o sistema de Avaliação de Desempenho Docente.

3.8. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

O interesse sobre o estudo desta problemática teve a sua génese, no âmbito das unidades curriculares de Avaliação Institucional e Planeamento e Gestão Estratégica do 1º ano do presente curso de Mestrado em Administração de Organizações Educativas. Como produto do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares supramencionadas

emergiu o estudo exploratório, denominado *A avaliação do desempenho dos professores e o seu desenvolvimento profissional*.

Deste estudo exploratório, foi produzido um artigo com o mesmo nome e submetido no dia 17 de janeiro de 2022 tendo sido aceite a sua apresentação que se realizou no dia 7 de julho, no *I Congresso Internacional Escola, Identidade e Democracia* realizado nos dias 7, 8 e 9 de julho de 2022, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O Congresso é uma iniciativa da comunidade de prática de investigação IDEAFor (Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação) do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

O instrumento utilizado neste estudo exploratório foi um Inquérito por Questionário tendo como ponto de partida os objetivos do estudo, o estado da arte e as experiências dos investigadores. A primeira versão do inquérito por questionário foi discutida e melhorada em contexto de aula na unidade curricular de Avaliação Institucional do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, onde foram propostas alterações que aperfeiçoaram o instrumento, nomeadamente: a uniformização das escalas utilizadas, colocação do campo do consentimento informado, salvaguarda das questões éticas, a numeração de todas as questões, nomeação das secções do inquérito por questionário, definição do número máximo de seleções possíveis nas respostas do tipo lista e a possibilidade dos inquiridos tecerem alguma consideração sempre que achassem necessário em cada secção.

Após estes melhoramentos que permitiram aprimorar e imprimir um carácter mais científico ao instrumento de recolha de dados, foi realizada uma testagem em que se solicitou a quatro professores que respondessem ao questionário-piloto, onde se detetaram pequenas falhas que foram corrigidas e onde se verificou que o tempo previsto está de acordo com o tempo que os inquiridos demoram a responder ao IQ. Este instrumento foi evoluindo, tendo sido alvo de modificações e ajustes ao longo de 6 versões provisórias, sendo que a versão final corresponde à 7ª versão.

O estudo exploratório realizado no 2º semestre do ano letivo passado, pode-se considerar como a semente que germinou para o presente estudo.

Na tabela seguinte é possível visualizar a evolução do presente trabalho cronologicamente por etapa.

Tabela 5*Calendarização do desenvolvimento do trabalho de projeto*

ETAPAS	04/2021	05/2021	06/2021		10/2021	11/2021	12/2021	01/2022	02/2022	03/2022	04/2022	05/2022	06/2022
Realização do estudo exploratório													
Identificação do problema													
Pesquisa bibliográfica													
Construção do questionário													
Validação do questionário													
Aplicação do questionário													
Tratamento dos dados													
Redação do trabalho de projeto													

Neste capítulo, procuramos clarificar o estudo respondendo essencialmente a quatro questões, o que vamos investigar, porquê, para quê e como. Ou seja, clarificamos o problema, definimos a pergunta de partida e os objetivos, apresentamos a metodologia adotada, a caracterização do instrumento de recolha de dados, as técnicas de tratamento dos dados, os procedimentos relativos à fiabilidade e validade e as etapas da investigação.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados, sendo nosso objetivo identificar tendências de resposta, interpretar o seu significado e verificar possíveis relações.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Este estudo de caso desenvolveu-se num Agrupamento Escolar pertencente ao distrito do Porto, mais propriamente ao concelho de Vila Nova de Gaia. O Agrupamento Escolar estudado congrega 2347 alunos e 252 docentes.

A amostra é constituída por 104 docentes do Agrupamento Escolar em estudo, o que representa 41,3 % do universo de 252 docentes.

Tabela 6

Caracterização da amostra

1 - Idade (anos)	Média	Mediana	Moda											
	48	49	49											
2 - Género	Feminino	Masculino	Prefiro não responder											
	75%	25%	0%											
3 - Habilitações Académicas	3.1 - Bacharelato	3.2 - Licenciatura	3.3 - Mestrado	3.4 - Doutoramento										
	0,96%	70,20%	25,96%	2,88%										
4 - Vínculo à carreira profissional	4.1 - Contrato a termo	4.2 - Quadro de Zona Pedagógica - QZP	4.3 - Quadro de Escola / Quadro de Agrupamento (QE/QA)	4.4 - Outro										
	(18,2%)	(21,2%)	(60,6%)	0%										
5 - Tempo de serviço total (anos)	Média	Mediana	Moda											
	22	22	15											
6 - Tempo de serviço na escola atual (anos)	Média	Mediana	Moda											
	8	5	1											
7 - Escalão	NA	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º			
	17,3%	0%	2,9%	17,3%	18,3%	10,6%	15,4%	6,7%	2,8%	1%	7,7%			
8 - Há quantos anos se encontra nesse escalão	1	2	3	4	5	6	Mais de 6	Não se Aplica						
	25%	28,8%	9,3%	4,8%	1,9%	0%	5,8%	14,4%						
10 - Grupo de recrutamento	110	500	100	300	330	620	910	200	220	410	420	520	Outros	
	16,3%	9,6%	8,8%	5,8%	5,8%	5,8%	5,8%	3,8%	3,8%	3,8%	3,8%	3,8%	23,1%	
11 - Funções que desempenhou no processo de ADD	Avaliado	Avaliador Interno			Avaliador Externo			SADD	Árbitro					
	94,2%	16,3%			13,5%			9,6%	3,8%					
12 - Universo de Avaliação	Docentes contratados		Docentes integrados na carreira				Coordenadores de departamento			Avaliadores internos e SADD		Outro		
	17,3%		64,4%				8,7%			9,6%		0%		

Da análise da tabela 6, caracterizamos o respondente ao questionário, em termos médios, com uma idade média de 48 anos, maioritariamente do género feminino, licenciado, pertencente ao quadro de agrupamento, quarto escalão, encontrando-se no segundo ano desse escalão, com uma média de 22 anos de serviço dos quais 8 no agrupamento em estudo que se localiza no distrito do Porto. No que concerne ao grupo de recrutamento, verificamos que dos trinta e cinco grupos existentes, obtivemos resposta de vinte e quatro grupos disciplinares diferentes, sendo que os mais representativos foram 110 - Ensino Básico - 1º Ciclo (16,3%), 500 - Matemática (9,6%) e 100 - Educação Pré-Escolar (8,8%).

Relativamente às funções que desempenharam como intervenientes no processo de ADD salienta-se a de avaliado (94,2%), maioritariamente efetuada enquanto docentes integrados na carreira, incluindo os docentes em período probatório e os docentes avaliados através de ponderação curricular (64,4%). Verificamos também que nenhum dos inquiridos desempenhou o papel de presidente do conselho geral e diretor. Muito provavelmente, pelo facto de associado à sua função assumirem um papel com elevada responsabilidade no processo de ADD preferindo estar afastados de tal “debate” mantendo uma posição neutra e/ou talvez, com receio de, poderem facilmente serem identificados (mesmo após ser garantido a total confidencialidade dos dados).

Após uma análise dos dados mais minuciosa, verificamos que os docentes que se encontram há 5 anos, ou mais, no referido escalão, pertencem ao décimo escalão com a exceção de um docente que está há mais de 6 anos no 2º escalão. Um dos requisitos obrigatórios para a progressão para o 3º escalão é a realização de aulas observadas, podendo ser este o fator que impede a docente de progredir na carreira. Não existe nenhum docente com mais de 4 anos no 4º e 6º escalão, o que significa que, dos inquiridos nenhum docente viu condicionada a sua progressão na carreira por inexistência de vaga (quota).

Para a análise dos resultados obtidos recorreremos aos valores percentuais e absolutos que os inquiridos manifestaram em cada item, sendo que, consideramos também pertinente determinar para cada item a variância e a mediana.

De acordo com Loureiro (2018) ao dividirmos a soma dos quadrados dos desvios pelo tamanho da amostra, obtemos uma média do quadrado dos desvios, denominada de variância. Na prática a variância medeia os efeitos dos desvios maiores e menores relativamente à média.

Por outras palavras a variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item, permitindo identificar maior concentração de respostas nas mesmas opções para valores mais baixos e, para valores mais altos, significa que o item é pouco consensual, sendo que, desta forma, nos permite depreender sobre o valor de concordância global dos diferentes respondentes.

No que concerne à mediana Loureiro (2018) refere que é uma medida resistente de localização, porque é pouco afetada por valores discrepantes ou extremos, comparativamente à média. A mediana divide uma série de dados, depois de ordenados por ordem de grandeza, em duas partes iguais (50% abaixo e 50% acima), ficando um número igual de valores acima e abaixo da mediana.

Assim, nas tabelas seguintes indica-se os níveis de concordância de cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED) das respostas, com exceção das questões 26 e 31 que mereceram uma análise diferenciada por não respeitarem a escala de tipo *Likert*.

A análise das questões 13, 14 e 15 são relativas à secção relacionada com parte II do IQ, ou seja, o suporte legislativo da ADD. As questões 16, 17 e 19 são relativas à parte III do IQ, avaliação interna. No tocante à parte IV do IQ, avaliação externa, apresentamos a análise dos dados recolhidos com as questões 22 e 24. Relativamente à parte V do IQ, Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente e conseqüente plano de ação apresentamos a análise das questões 26, 31, 32, 33 e 34.

Nas questões tipo *Likert*, para a realização dos cálculos necessários e posterior análise realizou-se a seguinte conversão: 4 corresponde a *Concordo totalmente*, 3 corresponde a *Concordo parcialmente*, 2 corresponde a *Discordo parcialmente*, 1 corresponde a *Discordo totalmente* e 0 corresponde a *Sem opinião*.

Teremos em consideração na apresentação, análise e discussão dos resultados, e concomitantemente nas conclusões que recorreremos a medidas estatísticas pertinentes, permitindo apreender tendências e fazer suposições consistentes, mas que não deixam de ser pressupostos suscetíveis de serem avaliados de forma distinta.

4.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos das respostas dos inquiridos à questão 13 encontram-se explanados na tabela seguinte, sendo utilizada a seguinte escala de correspondência 4 a *Concordo totalmente* (CT), 3 a *Concordo parcialmente* (CP), 2 a *Discordo parcialmente* (DP), 1 a *Discordo totalmente* (DT) e 0 a *Sem opinião* (SO).

Tabela 7

Perceção dos inquiridos sobre a operacionalização do suporte legislativo da ADD na sua escola.

13 - Na escola onde leciona:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
13.1 - Os objetivos e as metas da ADD estão contemplados no projeto educativo da escola	7,7% 8	6,7% 7	56,7% 59	14,4% 15	14,4% 15	1,573	3,0
13.2 - O processo da ADD é sigiloso	1% 1	8,7% 9	27,9% 29	54,8% 57	7,7% 8	1,333	4,0
13.3 - A escola dá conhecimento das quotas para as menções de avaliação qualitativa	10,6% 11	13,5% 14	51,0% 53	15,4% 16	9,6% 10	1,359	3,0
13.4 - A escola dá conhecimento da lista ordenada, não nominal, das classificações dos professores avaliados, por universo	55,8% 58	20,2% 21	7,7% 8	4,8% 5	11,5% 12	0,919	1,0
13.5 - A escola dá conhecimento, com detalhe, da sua classificação em cada uma das três dimensões	11,5% 12	27,9% 29	37,5% 39	11,5% 12	11,5% 12	1,359	2,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Da análise da tabela 7, verificamos que se regista forte discordância no que diz respeito ao conhecimento da lista ordenada, não nominal, das classificações dos professores avaliados, por universo (item 13.4: VAR=0,919 e MED=1). Verifica-se também discordância, embora com valores de mediana menos extremos e maior variância, a informação por parte da escola, com detalhe, da classificação em cada uma das três dimensões (item 13.5: VAR=1,359 e MED=2).

Assinala-se uma tendência concordante nos restante três itens. Com valores menos extremos de mediana apresenta-se o facto dos objetivos e as metas da ADD estarem contemplados no projeto educativo da escola (item 13.1: VAR=1,573 e MED=3) e a informação por parte da escola das quotas para as menções de avaliação qualitativa (item 13.3: VAR=1,359 e MED=3). Ressalva-se que existe uma forte concordância no que concerne ao sigilo do processo de ADD na escola (item 13.2: VAR=1,333 e MED=4).

Ou seja, da interpretação dos dados verificamos que de acordo com a opinião dos respondes a operacionalização do suporte legislativo da ADD é sigiloso, os objetivos e as metas da ADD estão contemplados no projeto educativo da escola e a escola dá conhecimento das quotas para as menções de avaliação qualitativa. Por outro lado, os respondentes são da opinião que, a escola não dá conhecimento, com detalhe, da sua classificação em cada uma das três dimensões, nem dá conhecimento da lista ordenada, não nominal, das classificações dos professores avaliados, por universo.

Tabela 8

Perceção dos inquiridos acerca dos pressupostos referidos no preâmbulo.

14 - O atual sistema de ADD:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
14.1 - É transparente	64,4% 67	20,2% 21	8,7% 9	2,9% 3	3,8% 4	0,674	1,0
14.2 - É simples e rigoroso	69,2% 72	16,3% 17	9,6% 10	1,9% 2	2,9% 3	0,608	1,0
14.3 - Valoriza a atividade letiva	56,7% 59	21,2% 22	10,6% 11	9,6% 10	1,9% 2	1,050	1,0
14.4 - É útil na promoção do desenvolvimento profissional	70,2% 73	17,3% 18	10,6% 11	0,0% 0	1,9% 2	0,487	1,0
14.5 - Minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores	66,3% 69	13,5% 14	12,5% 13	0,0% 0	7,7% 8	0,623	1,0
14.6 - Não prejudica a progressão na carreira	83,7% 87	5,8% 6	8,7% 9	1% 1	1% 1	0,442	1,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Relativamente à tabela 8, verificamos que existe para todos os itens uma forte discordância (MED=1) associada a valores baixos de variância, o que indica claramente a posição de discordância dos inquiridos relativamente aos pressupostos referidos no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, ou seja, verifica-se

que os níveis de variância são menores nos itens 14.4 e 14.6, o que indica que os inquiridos foram mais unânimes na resposta a estes itens. Onde se verificou maior variância e conseqüentemente maior dispersão das respostas dos inquiridos foi no item 14.3, relativo à valorização da atividade letiva.

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 8, os inquiridos apresentam grande discordância com os pressupostos explanados no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e que fundamentam a sua existência. Isto é, a percepção dos inquiridos não é de todo condizente com os argumentos elencados no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e que fundamentam a essência do decreto, nomeadamente, no que concerne à sua simplicidade e rigor, à valorização da atividade letiva, à utilidade da ADD na promoção do desenvolvimento profissional, à minimização dos conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores e a não prejudicar os docentes na progressão na carreira.

Por sua vez, na tabela 9 podemos observar os resultados relacionados com a percepção dos inquiridos acerca do seu conhecimento sobre a legislação relacionada com a ADD e a sua evolução.

Tabela 9

Percepção dos inquiridos acerca do seu conhecimento sobre a legislação relacionada com a ADD e a sua evolução.

15 - Considera que:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
15.1 - Conhece os normativos legais relacionados com a ADD	1% 1	14,4% 15	65,4% 68	17,3% 18	1,9% 2	0,532	3,0
15.2 - A legislação relacionada com a ADD é clara	14,4% 15	52,9% 55	23,1% 24	4,8% 5	4,8% 5	0,759	2,0
15.3 - A evolução da legislação tornou o processo de ADD mais justo	48,1% 50	39,4% 41	8,7% 9	0% 0	3,8% 4	0,504	1,0
15.4 - A ponderação para as três dimensões de avaliação é adequada	23,1% 24	47,1% 49	20,2% 21	4,8% 5	4,8% 5	0,824	2,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Da análise da tabela 9, constatamos que os inquiridos apresentam uma tendência concordante relativamente ao seu conhecimento dos normativos legais relacionados com a ADD (item 15.1: VAR=0,532 e MED=3), ou seja, os inquiridos consideram-se informados

e atualizados no que concerne à legislação relacionada com a ADD. Por um lado, este resultado seria exatável, já que, anualmente os professores convivem com a ADD, por outro lado, devido ao emaranhado legislativo relacionado com a ADD e as constantes notas informativas a esclarecer o que ficou dúbio, poderia provocar nos inquiridos a sensação de insegurança e desconhecimento dos normativos legais, facto que não se confirmou.

Nos restantes itens, os inquiridos revelam posições de discordância, sendo que, com valores de mediana igual a 2 e de variância 0,759 e 0,824, surgem respetivamente os itens 15.2 - A legislação relacionada com a ADD é clara e 15.4 - A ponderação para as três dimensões de avaliação é adequada. Ou seja, os respondentes manifestam posição de discordância (MED=2) evidenciando que a legislação não é clara, o que justifica a necessidade de a tutela recorrer a notas informativas para esclarecer situações que não estavam contempladas ou serem dúbias e que, a ponderação para as três dimensões não ser adequada ao que se pretende avaliar.

Consideramos digno de destaque a forte discordância evidenciada pelos respondentes ao item 15.3 - A evolução da legislação tornou o processo de ADD mais justo (VAR=0,504 e MED=1). Ou seja, os respondentes não observam a evolução legislativa no sentido de proporcionar maior justiça ao sistema, pelo contrário. Poderá um sistema de ADD criado para o efeito de avaliar, que provoca a sensação de injustiça surtir o efeito desejado? Poderá esse sistema ser promotor de desenvolvimento profissional?

No que concerne à análise dos dados obtidos pelos respondentes à parte III do IQ, avaliação interna, estes foram agrupados em conformidade com as questões colocadas, sendo relacionadas com a perceção do inquirido sobre os procedimentos da avaliação interna e postura do avaliador interno de acordo com a sua experiência pessoal, na própria escola (questão 16). Seguidamente, a perceção dos inquiridos sobre o avaliador interno (questão 17) e posteriormente a perceção de quem exerceu funções de avaliador interno sobre a sua própria experiência enquanto avaliador interno (questão 19).

Desta forma, os inquiridos manifestaram as seguintes perceções relativamente à avaliação interna na sua escola:

Tabela 10*Percepções dos inquiridos sobre a avaliação interna na sua escola*

16 - Na escola onde leciona:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
16.1 - O avaliador interno pertence sempre ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado	2,9% 3	13,5% 14	51,0% 53	27,9% 29	4,8% 5	0,968	3,0
16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados	13,5% 14	34,6% 36	44,2% 46	4,8% 5	2,9% 3	0,772	2,0
16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função	35,6% 37	35,6% 37	24,0% 25	1,0% 1	3,8% 4	0,766	2,0
16.4 - A operacionalização dos normativos legais difere entre os avaliadores internos	1,9% 2	20,2% 21	47,1% 49	23,1% 24	7,7% 8	1,155	3,0
16.5 - A proximidade com o avaliador interno tem interferência na classificação	4,8% 5	13,5% 14	62,5% 65	13,5% 14	5,8% 6	0,917	3,0
16.6 - Existe muita discrepância de critérios entre os avaliadores internos	4,8% 5	13,5% 14	56,7% 59	17,3% 18	7,7% 8	1,120	3,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

De acordo com os dados apresentados na tabela 10, verificamos que, existe concordância (MED=3) nos itens 16.1, 16.4, 16.5 e 16.6 e discordância (MED=2) nos itens 16.2 e 16.3. De realçar que existe concordância nos itens relacionados com o facto de o avaliador interno pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, a operacionalização dos normativos legais diferir entre os avaliadores internos, a proximidade com o avaliador interno tem interferência na classificação e que existe discrepância de critérios entre os avaliadores internos. Ou seja, de acordo com os resultados obtidos inferimos que existe subjetividade na avaliação interna, visto que, os critérios diferem entre avaliadores internos e a proximidade com o mesmo também tem interferência na classificação.

Com níveis de discordância e com as variâncias mais baixas da tabela encontram-se os itens 16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados (MED=2,0 e VAR=0,772) e 16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função (MED=2,0 e VAR=0,766). Estes resultados

demonstram que o avaliador interno, que “acompanha” o docente na escola não se encontra motivado para a função a exercer e concomitantemente não contribui para o desenvolvimento dos professores avaliados. Porque será?

Será porque, esses docentes estão sobrecarregados de funções, sem tempo no horário e fora do horário para essa função que não queriam desempenhar e então... fica para depois!

A resposta a estas perguntas poderá ser obtida aquando da aplicação dos IQ a nível nacional para tentar responder a esta e outras questões levantadas neste trabalho, mas que, dado ser um estudo de caso, não é aconselhável inferir os resultados obtidos para outra amostra que não a população-alvo desta pesquisa. Neste caso concreto, teria sido interessante cruzar os resultados obtidos com uma análise de cariz mais qualitativo, partindo para entrevistas semiestruturadas, por exemplo, o que não foi possível por limitações de tempo.

Será porque, lhes atribuíram a função e não os prepararam para o cargo e então... a lacuna de formação específica condiciona a operacionalização do dia-a-dia do avaliador interno!

Por algum motivo será!

Tentaremos um esclarecimento e aprofundamento destas questões ao prosseguir com este estudo numa amostra mais alargada e a nível nacional continental, uma vez que a nível insular a ADD está sujeita a regulamentação própria.

Na tabela 11, observamos as respostas dos inquiridos no que concerne ao avaliador interno no desempenho das suas funções.

Tabela 11

Percepção dos inquiridos relativamente ao avaliador interno no desempenho das suas funções.

17 - O seu avaliador interno:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
17.1 - Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo	1,9% 2	5,8% 6	63,5% 66	24,0% 25	4,8% 5	0,816	3,0
17.2 - Prestou-lhe as informações necessárias	1,9% 2	11,5% 12	58,7% 61	22,1% 23	5,8% 6	0,930	3,0
17.3 - Preocupou-se em cumprir a legislação	0,0% 0	2,9% 3	62,5% 65	25,0% 26	9,6% 10	1,151	3,0
17.4 - Colaborou e orientou a sua prática	19,2% 20	35,6% 37	26,9% 28	10,6% 11	7,7% 8	1,186	2,0
17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função	2,9% 3	25,0% 26	42,3% 44	19,2% 20	10,6% 11	1,335	3,0
17.6 - Forneceu-lhe os <i>feedbacks</i> necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática	28,8% 30	46,2% 48	11,5% 12	5,8% 6	7,7% 8	0,906	2,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Antes de analisarmos profundamente a tabela 11, sentimos necessidade de constatar que verificamos, alguma incoerência nas respostas dos inquiridos relativamente aos itens 14.5 e 17.1, visto que, no item 14.5 refere que o atual sistema de ADD, minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores, sendo que os resultados evidenciaram uma forte discordância (MED=1,0 e VAR=0,623). Quando confrontados o item 17.1- Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo, os respondentes, revelaram concordância (MED=3,0 e VAR=0,816).

Se por um lado parece ser incoerência nas respostas, o mesmo facto, pode ser justificado da seguinte forma, os respondentes consideram que o atual sistema de ADD, na generalidade, não minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores, mas neste caso concreto e relativamente ao avaliador interno, consideram que possuem uma boa relação pessoal com o mesmo.

Da análise a tabela 17 verificamos que existe concordância nas respostas dos inquiridos (MED=3,0) nos itens 17.1, 17.2, 17.3, 17.5, 17.6, ou seja, existe unanimidade no que concerne à relação pessoal estabelecida, à disponibilidade para prestar informações, no cumprimento da legislação e competência para exercício da função.

Estes níveis de concordância são importantes para o desenvolvimento profissional porque de acordo com o que afirma Carreiras (2012) se não existir confiança entre avaliado e avaliador, os objetivos formativos de alteração das práticas e de melhoria do desempenho dificilmente serão alcançados. Desta forma, para que o propósito principal da ADD seja o desenvolvimento profissional do docente é necessária uma interação de confiança entre avaliador e avaliado, o que neste caso concreto podemos afirmar que existe.

Concomitantemente, de acordo com Jardimino et al. (2021) o desenvolvimento profissional docente é um processo que a longo prazo permite aos professores alcançarem novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua, assumindo uma vertente formativa de crescimento e aperfeiçoamento, decorrentes do *feedback* que o professor vai recebendo e assimilando.

Pelos dados recolhidos os avaliadores internos, escusam-se a essa função, visto que, os respondentes manifestaram discordância (MED=2,0) no que concerne ao acompanhamento prestado pelo avaliador interno, em dois itens fundamentais ao desenvolvimento profissional, nomeadamente: 17.4 - Colaborou e orientou a sua prática (MED=2,0 e VAR=1,186) e 17.6 - Forneceu-lhe os *feedbacks* necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática (MED=2,0 e VAR=0,906).

Contudo no relatório Eurydice (2021) refere que os principais objetivos da avaliação de professores em Portugal são formativos, no que concerne a “fornecer *feedback* para melhorar o desempenho” (p. 112) e sumativos relativamente a “viabilizar a progressão salarial” (p. 122). A questão que emerge é, quando e por quem é realizado este *feedback* para melhorar o desempenho?

Em suma, pela análise dos dados, depreende-se que os avaliadores internos têm conhecimentos da legislação e esforçam-se para a cumprir (17.3), estão disponíveis para prestar as informações aos colegas (17.2), estabelecem boas relações com eles (17.1) e os avaliados reconhecem competência aos avaliadores internos (17.5), contudo e contrapondo este último item, os professores discordam que o avaliador interno colaborou e orientou a sua prática (17.4), assim como, no que respeita aos *feedbacks* necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática.

Isto é, os inquiridos reconhecem competência ao avaliador interno, mas este não orienta a prática do docente avaliado nem lhe fornece *feedback* construtivo. É alguém

próximo administrativamente e pessoalmente, mas distante no que diz respeito ao acrescentar valor aos avaliados e ao seu desenvolvimento profissional.

Como é obvio, diversos fatores poderão ter influência no pouco contributo do avaliador interno no desenvolvimento profissional dos avaliados (16.2), nomeadamente a pouca consistência (16.4) e discrepância (16.6) de procedimentos entre os avaliadores internos e a falta de motivação para o exercício da função (16.3).

Mas para aprofundar esta questão temos que analisar as percepções fornecidas pelos próprios avaliadores internos, que se encontram explanadas na tabela 12.

Tabela 12

Percepções dos avaliadores internos

19 - No exercício da função de avaliador interno:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
19.1 - Houve reuniões entre avaliadores internos para uniformizar critérios	5,6% 1	16,7% 3	55,6% 10	16,7% 3	5,6% 1	1,036	3,0
19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados	16,7% 3	44,4% 8	27,8% 5	5,6% 1	5,6% 1	0,928	2,0
19.3 - Os parâmetros e descritores aprovados na escola são claros	5,6% 1	33,3% 6	27,8% 5	33,3% 6	0,0% 0	0,928	3,0
19.4 - Confrontou o relatório de autoavaliação com evidências e informações	38,9% 7	27,8% 5	0,0% 0	33,3% 6	0,0% 0	1,742	2,0
19.5 - Teve em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5 ^o e 7 ^o escalão)	5,6% 1	5,6% 1	38,9% 7	50,0% 9	0,0% 0	0,706	4,0
19.6 - Possui formação necessária para o cargo	22,2% 4	27,8% 5	33,3% 6	16,7% 3	0,0% 0	1,085	2,5

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Da análise da tabela 12 ressalva-se que as percepções dos avaliadores internos apresentam forte concordância (MED=4,0 e VAR=0,706) no item 19.5 - Teve em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5^o e 7^o escalão), o que significa, que existe um cuidado especial na classificação atribuída a dos docentes que progridem para o 5^o ou 7^o escalões. De certa forma, esta norma informal de atuação deturpa o "(...) regime exigente, rigoroso, onde se valoriza a atividade letiva" presente no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

As percepções dos avaliadores internos apresentam uma tendência concordante relativamente aos itens 19.1 - Houve reuniões entre avaliadores internos para uniformizar critérios (MED=3,0 e VAR=1,036) e 19.3 - Os parâmetros e descritores aprovados na escola são claros (MED=3,0 e VAR=0,928), sendo que podemos sintetizar inferindo que de acordo com os resultados obtidos, das percepções dos avaliadores internos, os mesmos se reúnem previamente para uniformizar critérios e consideram que são claros os parâmetros e descritores aprovados na escola.

No que concerne ao item 19.6 - Possui formação necessária para o cargo (MED=2,5 e VAR=1,085), verificamos que na percepção dos avaliadores internos 50% consideram que possuem formação necessário para o cargo e que 50% consideram que não possuem formação para o cargo.

O facto de os avaliadores internos não possuírem formação para o cargo, pode de certa forma, ter interferência nos resultados obtidos nos itens 17.4 - Colaborou e orientou a sua prática e 17.6 - Forneceu-lhe os *feedbacks* necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática, visto que, como refere Costa et al. (2010) o desenvolvimento profissional docente é um processo decorrente do *feedback* que o professor vai recebendo e assimilando, numa perspetiva evolutiva, sendo que no “modelo orientado para o desenvolvimento profissional, a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciem *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas” (Costa et al., 2010, p. 7).

Por outro lado, verificamos que existe tendência discordante nas percepções dos avaliadores internos, em relação aos itens 19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados (MED=2,0 e VAR=0,928) e 19.4 - Confrontou o relatório de autoavaliação com evidências e informações (MED=2,0 e VAR=1,742). Estes indicadores indiciam que não existe um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo por parte dos professores avaliadores do trabalho realizado pelos professores avaliados, com a agravante de que não se confronta o relatório de autoavaliação com evidências e informações.

Os resultados constatados nestes dois itens 19.2 e 19.4, ajuda a compreender a concordância verificada em 19.5, ou seja, na classificação da ADD poderá ser mais determinante o escalão para o qual o docente avaliado progride do que seu desempenho profissional. Este facto coloca em causa a credibilidade da ADD, visto que as melhores

classificações poderão não ser atribuídas aos que demonstraram melhores desempenhos, mas sim atribuídas a quem delas necessita para progredir.

Isto coloca diversos problemas ao sistema de ADD, porque corremos o risco de não premiar e reconhecer os melhores profissionais. A postura de reconhecimento fomenta o desenvolvimento profissional, em que o principal objetivo é reunir informação que permita ajudar os professores a serem melhores professores, priorizando uma avaliação formativa. De acordo com Casanova (2011) o *feedback* fornecido pelo avaliador e essencialmente a capacidade do professor de se auto avaliar sobre o ocorrido na sala de aula ou no exercício das suas funções, de refletir e encontrar possíveis caminhos de mudança são fundamentais, devendo existir uma lógica de acompanhamento no processo de ADD.

(...) a observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao eu profissional do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. (Queirós, 2006, p. 11).

De acordo com Queirós (2006) a observação de aulas deve acrescentar valor aos intervenientes, promover a reflexão conjunta, contruindo conhecimento para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Na questão aberta, onde os respondentes, de forma facultativa, puderam tecer considerações que julgassem pertinentes, salienta-se para este caso concreto, a consideração seguinte tecida pelo respondente 8: “É importante que o avaliado possa assistir a aulas do avaliador interno e externo a fim de constatar a forma como ele realiza as atividades letivas, promovendo, assim, a cultura democrática da partilha”, ou seja, esta opinião que vai de encontro ao defendido por M. Silva (2013) quando refere que, as atuais tendências supervisivas vão de encontro a uma conceção democrática de supervisão salientando-se a reflexão e aprendizagem colaborativa em ambientes promotores de desenvolvimento profissional.

Assume um papel relevante a partilha, o trabalho colaborativo entre pares, reflexão conjunta e um acompanhamento no sentido de criar ambientes promotores de desenvolvimento profissional.

Que riquíssimo que seria um sistema de ADD que valorizasse o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula.

No tocante à avaliação externa, os resultados obtidos tiveram proveniência nas percepções dos professores avaliados com observação de aulas (Tabela 13) e das percepções dos professores avaliadores (Tabela 14).

Tabela 13

Percepção dos professores avaliados com observação de aulas sobre a avaliação externa

22 - No âmbito da avaliação externa:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada	19,0% 11	24,1% 14	36,2% 21	13,8% 8	6,9% 4	1,306	3,0
22.2 - O avaliador externo revelou conhecimento da legislação sobre a ADD	10,3% 6	5,2% 3	46,6% 27	31,0% 18	6,9% 4	1,397	3,0
22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho	19,0% 11	8,6% 5	41,4% 24	27,6% 16	3,4% 2	1,369	3,0
22.4 - O avaliador externo estava motivado	31,0% 18	19,0% 11	20,7% 12	20,7% 12	8,6% 5	1,700	2,0
22.5 - O avaliador externo deveria ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma escola	3,4% 2	17,2% 10	48,3% 28	22,4% 13	8,6% 5	1,256	3,0
22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	24,1% 14	39,7% 23	24,1% 14	8,6% 5	3,4% 2	0,972	2,0
22.7 - É adequado que a avaliação externa represente 70% da percentagem para a dimensão científica e pedagógica, quando existe observação de aulas	29,3% 17	44,8% 26	15,5% 9	1,7% 1	8,6% 5	0,800	2,0
22.8 - As grelhas de registo e recursos usados na observação de aulas garantem a objetividade da ADD	34,5% 20	48,3% 28	12,1% 7	1,7% 1	3,4% 2	0,616	2,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Na tabela 13 podemos observar os resultados obtidos pelos respondentes que já experienciaram aulas observadas, que de acordo com a legislação podem ser solicitadas por: ser docente em período probatório, ser docente integrado no 2º e 4º escalão, pretender a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão e ter obtido a menção de insuficiente. Neste estudo, nenhum docente solicitou aulas observadas por ter obtido

a menção de insuficiente, 1,7% solicitaram aulas observadas para a realização do período probatório, 19,0% com o objetivo da atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão e a maioria, 77,6% por serem docentes integrados no 2º e 4º escalão, já que, para a progressão ao escalão seguinte é requisito obrigatório a realização de aulas observadas.

Verifica-se que os respondentes demonstram tendência concordante em quatro dos itens propostos e discordante nos restantes quatro. Os itens em que demonstram tendência concordante são o 22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada (MED=3,0 e VAR=1,306), o 22.2 - O avaliador externo revelou conhecimento da legislação sobre a ADD (MED=3,0 e VAR=1,397), o 22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho (MED=3,0 e VAR=1,369) e o 22.5 - O avaliador externo deveria ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma escola (MED=3,0 e VAR=1,256). Verificamos, que apesar da maioria dos respondentes se situar numa posição de concordância, a variância relativamente elevada o que indica dispersão dos respondentes pelos vários níveis de concordância, como podemos observar na tabela 13.

Desta análise infere-se que na generalidade o avaliador externo possui formação específica e preparação para desempenhar as funções, sendo conhecedor da legislação. Os respondentes concordam que na mesma escola, existindo dois ou mais docentes a avaliar no mesmo grupo disciplinar, o avaliador externo deveria ser o mesmo, certamente para que os procedimentos e critérios sejam uniformes e não exista discrepância na classificação final dependente do avaliador externo.

Averigua-se uma tendência de discordância relativamente aos itens 22.4 - O avaliador externo estava motivado (MED=2,0 e VAR=1,700), 22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional (MED=2,0 e VAR=0,972), 22.7 - É adequado que a avaliação externa represente 70% da percentagem para a dimensão científica e pedagógica, quando existe observação de aulas (MED=2,0 e VAR=0,800) e 22.8 - As grelhas de registo e recursos usados na observação de aulas garantem a objetividade da ADD (MED=2,0 e VAR=1,369). De acordo com os resultados recolhidos verificamos que, existe discordância segundo as perceções dos respondentes, relativamente aos itens supramencionados, sendo que nos itens 22.6 e 22.7 a variância é menor o que significa que menor dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, mais saliente é a discordância nesses dois itens.

Estes resultados vão de encontro ao concluído por Rosmaninho e Romão (2021), quando salientam que a observação de aulas não tem proporcionado aos professores uma reflexão sobre as suas práticas, como seria desejável.

De acordo com Danielson (2001), os sistemas de avaliação de professores devem contemplar avaliadores com experiência capazes de fazer uma avaliação objetiva a coerente (quem), sendo que segundo Graça, Duarte, Lagartixa e Tching (2011) citado por M. Alves et al. (2018) a ADD é considerada um instrumento importante no sistema educativo nomeadamente no que respeita à motivação dos docentes “para os professores atestarem o reconhecimento do seu desempenho” (M. Alves et al., 2018, p. 62).

Segundo Jardimino et al. (2021) a desconfiança e desmotivação podem surgir pela própria orgânica do sistema que se quer classificativo, mas também, pela falta de preparação e formação que os avaliadores poderão ter para exercerem o cargo.

Em suma, no que concerne à observação e aulas e de acordo com os resultados obtidos verificamos que a ADD assume uma postura de controlo centrada na prestação de contas, prioriza as técnicas sumativas em que o objetivo é medição de resultados, fundamentando à posteriori penalizações ou gratificações (M. Alves & Figueiredo, 2011).

Qual será o motivo pelo qual, segundo as perceções dos professores, os avaliadores externos não se encontram motivados para o exercício da função?

De acordo com as perceções dos professores, estes reconhecem que os avaliadores externos possuem formação específica e preparação adequada para o desempenho da função, porque é que o contributo dos avaliadores externos no desenvolvimento profissional dos docentes avaliados é diminuto?

Procuraremos possíveis respostas a estas questões depois da análise das perceções dos avaliadores externos, que se encontram resumidas na tabela seguinte (Tabela 14).

Tabela 14*Percepções dos avaliadores externos*

24 - Enquanto avaliador externo:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
24.1 - Recebi formação adequada	28,6% 4	42,9% 6	0,0% 0	21,4% 3	7,1% 1	1,538	2,0
24.2 - A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil operacionalização	21,4% 3	50,0% 7	7,1% 1	14,3% 2	7,1% 1	1,231	2,0
24.3 - Os parâmetros e os níveis de desempenho garantem a simplicidade e o rigor do processo	28,6% 4	42,9% 6	14,3% 2	7,1% 1	7,1% 1	1,055	2,0
24.4 - Deveria ter redução da componente letiva	0,0% 0	0,0% 0	14,3% 2	78,6% 11	7,1% 1	1,187	4,0
24.5 - Desenvolvi trabalho em equipa com os outros avaliadores externos	7,1% 1	50,0% 7	35,7% 5	7,1% 1	0,0% 0	0,571	2,0
24.6 - Fui compreendido e valorizado durante o processo	71,4% 10	7,1% 1	14,3% 2	7,1% 1	0,0% 0	1,033	1,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Pela análise da tabela 14 verificamos que, de acordo com as percepções dos avaliadores externos, existe uma forte concordância relativamente ao item 24.4 - Deveria ter redução da componente letiva (MED=4,0 e VAR=1,187), o que significa que os respondentes consideram que deveria existir redução da componente letiva para quem desenvolve funções de avaliador externo. Este facto, é também corroborado, na questão aberta aos respondentes, sendo que o respondente 2, refere: “Quando somos destacados para avaliadores externos acrescenta trabalho à nossa componente letiva e não letiva. Esquecem-se que os professores trabalham muito mais do que a carga horária registada no papel”.

Poderá inferir-se que, desta forma, poucos serão os docentes a demonstrar vontade de exercer as funções de avaliador externo.

Por sua vez, verifica-se uma tendência discordante no que concerne aos itens 24.1 - Recebi formação adequada (MED=2,0 e VAR=1,538), 24.2 - A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil operacionalização (MED=2,0 e VAR=1,231), 24.3 - Os parâmetros e os níveis de desempenho garantem a simplicidade e o rigor do processo (MED=2,0 e VAR=1,055) e 24.5 - Desenvolvi trabalho em equipa com os outros avaliadores externos (MED=2,0 e VAR=0,571).

Os itens 24.1, 24.2 e 24.3 apresentam níveis mais elevados de variância quando comparados com a variância apresentada no item 24.5, o que significa que as respostas dos inquiridos foram menos dispersas para o item 24.5.

Ou seja, de acordo com as percepções dos avaliadores externos, os mesmos apresentam discordância no que concerne ao terem recebido formação adequada para o desempenho da função (24.1), a legislação em vigor não é de fácil operacionalização (24.2), os parâmetros e os níveis de desempenho não garantem a simplicidade e o rigor do processo (24.3) e não é desenvolvido trabalho em equipa com os outros avaliadores externos (24.5).

Relativamente à formação adequada para a função de avaliador Rosmaninho e Romão (2021), referem que é necessária maior formação científica no âmbito específico da observação de aulas.

De acordo com a alínea c) do ponto 1 do artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que refere que, o avaliador externo deve “Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”, pelas percepções apresentadas pelos respondentes os avaliadores externos devem estar a exercer a função por deterem experiência profissional em supervisão pedagógica.

Será esta experiência suficiente para avaliar com rigor?

A reivindicação da redução da componente letiva para o desempenho das funções deveria ser tida em linha de conta?

Promover o trabalho em equipa para a uniformização de critérios e formas de atuação credibilizariam o avaliador externo e o próprio sistema de ADD?

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos os seguintes depoimentos, respondente 79 – “(...) Os avaliadores têm que ter formação e alguns benefícios para o cargo que desempenham, caso contrário, estarão desmotivados e a fazer que fazem” e respondente 101 – “Os avaliadores deviam ter uma formação específica que credibilizasse a sua função e conseqüentemente fossem capazes de acrescentar valor a quem avaliam. Ser avaliador por obrigação não é um bom princípio”.

Ou seja, para a determinante função de avaliador os respondentes reclamam formação específica para a função, um perfil de avaliador que acrescente valor e seja

contributivo no desenvolvimento profissional e é uma função que deve ser apreciada e reconhecida, devendo os candidatos manifestar interesse na função.

Verificamos que as percepções dos professores avaliados não estão em concordância com as expressadas pelos avaliadores externos no que concerne à formação para o desempenho das funções, visto que, os professores avaliados apresentam níveis de concordância (MED=3,0) e os avaliadores externos apresentam níveis de discordância (MED=2,0).

Verificamos também que existe pontos de vista diferenciados entre as percepções dos avaliadores internos quando comparadas com os avaliadores externos, nomeadamente no que se refere ao trabalho em equipa e à simplicidade dos parâmetros, sendo que os avaliadores internos apresentam uma percepção com maior tendência concordante, referindo que, realizam trabalho em equipa e os parâmetros são simples (MED=3 nos itens 19.1 e 19.3) e os avaliadores externos apresentam uma percepção discordante com estes mesmos parâmetros (MED=2 nos itens 24.2 e 24.3).

Da análise da tabela 14, verificamos que existe uma forte discordância no que concerne ao item 24.6 - Fui compreendido e valorizado durante o processo (MED=1,0 e VAR=1,033), o que significa que de acordo com as percepções dos avaliadores externos, os mesmos consideram que não são compreendidos nem valorizados durante o processo. Podendo, este facto, ser o causador da percepção de desmotivação apresentada pelos docentes avaliados no que concerne aos avaliadores externos (22.4 - MED=2,0 e VAR=1,700).

Será que os avaliadores externos têm bem delimitado qual o seu papel, unanimidade de atuação, pertinência da função no que ao desenvolvimento profissional do professor avaliado diz respeito? Ao que tudo indica, não. Os avaliadores externos não têm o seu papel definido, ficando ao seu próprio critério a forma de atuação, assim sendo, onde se situa a credibilidade e justiça do atual sistema de ADD?

A própria tutela numa tentativa de colmatar lacunas na legislação e direccionar a que o sistema de ADD conseguisse ser um pouco mais formativo, numa das muitas notas informativas, refere no ponto 13.3 da nota informativa de 15 de junho de 2020, o seguinte:

Na avaliação externa, para além da observação de aulas (cf. n.º 4 do artigo 18.º do DR n.º 26/2012), não se encontram previstos no DR n.º 26/2012 momentos pré e pós-observação. Porém, nada obsta a que se realizem, mediante acordo entre avaliador e avaliado.

O que significa que, nada obsta a que não se realizem. Em que é que ficamos? Cada avaliador externo operacionaliza como acha, ou como lhe é conveniente operacionalizar.

Da experiência detida enquanto professor avaliado foi possível presenciar duas abordagens distintas no que concerne a aulas observadas. Numa das experiências existiu um diálogo preparatório de uniformização de perspetivas por parte do avaliador e das possibilidades contextuais por parte do avaliado, da planificação para a proposta de aula, a avaliadora fazia questões, tirava dúvidas, fornecia sugestões e orientações, imbuu-se na progressão pedagógica apresentada, procurou experimentar, adaptar e aplicar no seu próprio contexto. No dia das aulas observadas chegou atempadamente, apresentou-se e cumprimentou a turma, trabalhou com os alunos e colaborou com o professor avaliado, despediu-se da turma e refletiu em conjunto com o avaliado fornecendo-lhe *feedback* pertinente. Acrescentou valor ao processo, ao avaliado e a si mesmo.

Numa outra experiência, a avaliadora para responder à solicitação e apresentação do avaliado demorou três semanas, sendo que nesse momento a sua preocupação era uma única. De entre dois horários, do avaliador e avaliado acertar a data e a hora da aula observada. Sobre a planificação da aula observada não teceu nenhuma consideração, nem sequer confirmou a informar que tinha recebido o plano de aula. Conclusão, na hora da aula estava na escola errada, chegou à escola correta trinta minutos após o início da aula, não tinha conhecimento do que ia observar e conseqüentemente o *feedback* foi curto e oco, mas surpreendentemente conseguiu classificar posteriormente a aula.

Em suma, o processo no tocante à observação de aulas pode ser tão diferente potenciando ou inibindo o desenvolvimento profissional que o torna tão subjetivo. Vejamos, alterando um dos intervenientes todo o sistema se alterou. Como é óbvio, na primeira situação a observação de aulas foi pertinente, útil e contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado, na segunda situação, foi o cumprir de uma formalidade.

De acordo com Casanova (2011) para que o professor possa melhorar as suas práticas deverá existir diálogo entre avaliado e avaliador em dois momentos distintos: antes da observação da aula e posteriormente à observação, sendo que, o avaliado deve também ter conhecimento dos parâmetros de avaliação que serão tidos em linha de conta. No atual sistema de ADD estão contempladas horas letivas ou não letivas para a realização deste processo? Não. Ou seja, quando existe este “diálogo” construtivo antes, durante e

depois da observação de aulas existe por boa vontade dos intervenientes, não por terem sido criadas condições formais para tal.

O papel dos avaliadores interno e externo é de vital importância para a credibilização do sistema, já que, de acordo com Fernandes (2008, p.24) a avaliação “tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” num clima que se quer de aceitação e reconhecimento onde “os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores” (Fernandes, 2008, p.24).

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos o seguinte depoimento, respondente 39:

Reparem que apesar de achar que ADD não é necessária solicitei aulas observadas para procurar ter a menção que mereço, porque de outra forma não conseguiria. Na minha opinião as aulas observadas são produtivas e devem ser fomentadas nas escolas de forma informal e construtiva, agora ter de solicitar para poder ter a menção mais alta parece-me ser um convite para os professores não solicitarem, por isso, acho que sou uma docente excelente solicito em todos os ciclos avaliativos aulas observadas.

Este depoimento coloca à vista alguns dos constrangimentos causados pelo atual sistema de ADD, já que no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 no seu preâmbulo refere o seguinte:

Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna.

Resumindo, sempre que um docente pretenda que lhe seja atribuída a menção de excelente necessita de uma avaliação externa, ou seja, tem de requer aulas observadas. Para a menção de Excelente ou Muito Bom é necessário ter quota.

De acordo com a nota informativa da DGAE de 9 de janeiro de 2018, relativamente à progressão da carreira, a obtenção das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem a dependência do cumprimento do requisito da existência de vaga, nos termos do n.º 4 do artigo 37.º do ECD.

Acresce que, no ECD no artigo 48.º, refere que, existe a bonificação de um ano ou meio ano, na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte, quando o docente obtém a menção de respetivamente Excelente ou Muito Bom.

Ou seja, está montado um sistema competitivo com vantagens e benefícios para quem conseguir as menções de Muito Bom ou Excelente e com consequências com grande impacto na carreira, para quem não as conseguir.

No Decreto Regulamentar n.º 26/2012 no seu preâmbulo refere também que a avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Também no ponto 4 do artigo 18º, refere que a observação de aulas corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

Na nossa opinião, mais uma vez o preâmbulo é construtivo e certo quando refere que avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente, não sendo tão certa na forma de operacionalização, quando refere que a observação de aulas corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos. Que acompanhamento é este?

De um ciclo avaliativo normal de 4 anos, um docente com 1100 minutos semanais de componente letiva ao longo dos 4 anos vai lecionar 228800 minutos de aulas, mas será observado em apenas 180 minutos, o representa em termos relativos 0,08% de todo o tempo que lecionou.

Metaforicamente falando, em proporção de minutos efetivos com os minutos observados, seria como entrar num estádio de futebol para analisar a performance do Cristiano Ronaldo e a mesma se restringisse a 15 minutos de um jogo das últimas quatro épocas e atribuir-lhe uma classificação. Poderia correr muito bem, mas poderia não correr assim tão bem!

Um facto é que estes 180 minutos observados possuem um grande peso na classificação final do professor avaliado, já que havendo observação de aulas, a avaliação externa (observação de aulas) representa 70% da percentagem prevista na dimensão científica e pedagógica que representa 60% da classificação final.

Provocará ansiedade ou receio de falhar? E se correr mal?

A observação de aulas é um momento de desenvolvimento profissional, que pode ser maximizado pela interação contruída entre avaliador e avaliado, pelo envolvimento

de ambos no processo e pelo *feedback* construtivo fornecido pelo avaliador ao avaliado. Para além disso, Queirós (2006) refere que:

(...) a observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao eu profissional do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. (Queirós, 2006, p. 11)

Ou seja, a observação de aulas é uma mais-valia para o aumento do conhecimento, porque é que se nega legalmente a possibilidade desse aumento de conhecimento?

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, no ponto 7 do artigo 18.º - Observação de Aulas, que refere “Não há lugar à observação de aulas dos docentes em regime de contrato a termo”, ou seja, um docente com contratos sucessivos a termo está impedido de beneficiar das potencialidades das aulas observadas para o seu desenvolvimento profissional.

Consequência desse facto, pode até ser um professor excelente, mas não pode obter essa menção, porque no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 na alínea a) do ponto 3 do artigo 20.º - Resultado da avaliação refere que “as classificações quantitativas são convertidas em menções qualitativas nos seguintes termos: a) Excelente se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas”.

No presente estudo, verificamos a indignação de um dos respondentes relativamente a este assunto na questão aberta, onde refere o seguinte:

Porque é que os professores contratados não podem ter aulas observadas?

Porque é que os professores contratados estão impedidos de obter a menção de excelente?

Porque é que os professores contratados têm um universo diferente no que concerne à atribuição de quotas?

Enquanto a avaliação docente estabelecer diferenças de categorias (professor do quadro, professor contratado, etc) na própria profissão a própria avaliação não vai acarretar nada de bom.

A panóplia de funções que o professor tem de efetuar deve estar contemplada e não esgotada nas três dimensões a avaliar (Respondente 38).

Será que a tutela tem respostas para as questões colocadas pelo respondente 38? Não faz muito sentido um dos objetivos da ADD ser o desenvolvimento profissional

docente e alguns docentes estarem impedidos de participarem plenamente no sistema. Neste enquadramento pode-se sempre equacionar a possibilidade de o sistema não pretender dar resposta plena a esse objetivo!

No relatório Eurydice (2021) salienta que os avaliadores são os principais responsáveis pela avaliação individual dos professores, nomeadamente no que concerne ao fornecer *feedback*, o que não vai em linha de conta com os resultados obtidos neste estudo. Pelos resultados obtidos, inferimos que o *feedback* para melhorar o desempenho docente, na maioria das situações não existe e é transformado numa classificação final.

Os seja, terão os avaliadores bem definidas as suas tarefas e funções no que concerne à avaliação formativa da ADD ou resume-se à componente sumativa?

Visto que, avaliar é diferente de classificar. Quando avaliamos existe um processo e não simplesmente um produto (De Ketele, 2010), por outro lado quando classificamos atribuímos valor ao produto e não ao processo. Em que ficamos?

No que concerne à perceção dos professores acerca se as quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" deveriam ser, eliminadas, mantidas, diminuídas, permitindo que menos docentes consigam obter essas menções, aumentadas, permitindo que mais docentes consigam obter essas menções ou sem opinião, os respondentes posicionaram-se da seguinte forma:

Tabela 15

Perceção dos inquiridos sobre a existência de quotas no atual sistema de ADD

26 - As quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" deveriam ser:				
26.1 Eliminadas	26.2 Mantidas	26.3 - Diminuídas, permitindo que menos docentes consigam obter essas menções	26.4 - Aumentadas, permitindo que mais docentes consigam obter essas menções	26.5 Sem opinião
83,7%	0%	0%	16,3%	0%
87	0	0	17	0

Da análise da tabela anterior, verificamos que de acordo com a opinião dos respondentes, as quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" deveriam ser eliminadas (26.1) para 83,7% dos respondentes e aumentadas (26.4) para 16,3%. Não obtiveram nenhuma resposta favorável os itens 26.2 – Mantidas, 26.3 - Diminuídas, permitindo que menos docentes consigam obter essas menções e 26.5 - Sem opinião.

Na questão 35, onde é possível aos inquiridos tecerem alguma consideração que julguem pertinentes, salientamos a fornecida pelo respondente - 12 "(...) O sistema está viciado, com as quotas para excelente e muito bom a serem atribuídas a quem delas precisa e não a quem se destaca para as merecer (...)", ou seja, os resultados obtidos corroboram a informação prestada por este respondente.

Desta forma verifica-se que os docentes são da opinião que as quotas impostas não existem, ou, a existir que permitam que mais docentes consigam obter essas menções. O que vai de encontro ao que defende Queiroga (2015) referindo que um dos aspetos negativos do sistema de ADD é a existência de quotas para as menções de Muito Bom e Excelente.

Num estudo levado a cabo por Rodrigues e Martins (2018) verificaram que apenas uma percentagem de 13,1% dos docentes concorda que o sistema de ADD permitiu distinguir e premiar o mérito dos professores.

Um sistema de ADD bem elaborado precisa de quotas para destacar o mérito? Na nossa opinião não, se bem elaborado ele próprio distingue o mérito.

Num estudo realizado por Coelho (2011) citado por Queiroga (2015), com o objetivo de conhecer a opinião dos diferentes intervenientes relativamente à avaliação, concluiu-se, entre outros factos que, os professores consideram a ADD um processo burocrático e discordam com o sistema de quotas, o que é corroborado também pelo presente estudo pelos resultados obtidos.

Os respondentes também manifestaram o seu desagrado relativamente à existência de quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" no atual sistema de ADD na questão aberta, onde lhes era possível tecerem alguma consideração. Neste sentido destacam-se os depoimentos voluntariamente prestados pelos respondentes 1 e 103 quando referem respetivamente que "A maioria dos professores passou a querer cargos e projetos para obter uma classificação que lhes permita não serem afetados por cotas (...)" e "A avaliação como feita atualmente promove a promoção dos "amigos" em primeiro lugar!" o que vai de encontro aos resultados obtidos no item 16.5 - A proximidade com o avaliador interno tem interferência na classificação (MED=3 e VAR=0,917).

De acordo com Jardimino et al. (2021), no caso de não se verificar uma vertente formativa na ADD a perceção dos professores, basear-se-á numa prestação de contas burocrática, que promove a desconfiança e a desmotivação.

A necessidade de existência de quotas surge da necessidade de limitar o acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente", sendo consagrado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, como “um modelo de reconhecimento e promoção do mérito no sistema educativo”. Como já tivemos possibilidade de verificar, da análise das perceções dos avaliadores internos, constatou-se que os mesmos levam em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5º e 7º escalão) (item 19.5), ou seja, a atribuição das menções de "Muito Bom" e "Excelente" nascem enviesadas, porque poderá ser mais determinante o escalão para o qual o docente avaliado progride do que seu desempenho profissional.

No que diz respeito a conhecer a opinião dos respondentes acerca da pertinência da ADD, ou seja, para que é que a ADD deveria ser importante, sentimos necessidade de apresentar os dados recolhidos por ordem decrescente. Relembramos que nesta questão, os inquiridos podiam assinalar um, dois ou no máximo três itens mencionados. Desta forma, apresentamos os resultados obtidos na tabela seguinte.

Tabela 16

Opinião dos respondentes sobre a pertinência da ADD

31 - A ADD deveria ser necessária para: (assinale, no máximo, três aspetos que considere importantes)		
Item	N	%
31.3 - Promover o desenvolvimento profissional dos docentes	88	84,6
31.4 - Identificar as necessidades de formação dos docentes	54	51,9
31.8 - Não é necessária	38	36,5
31.2 - Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos	29	27,9
31.1 - Melhorar a prática pedagógica docente	28	26,9
31.5 - Motivar os docentes	15	14,4
31.6 - Promover a meritocracia	14	13,5
31.7 - Progredir na carreira	12	11,5

Verificamos que da análise da tabela, de acordo com as opiniões dos professores, os dois itens mais unânimes, sobre para que deveria ser pertinente a ADD, foram: 31.3 - Promover o desenvolvimento profissional dos docentes (N=88, ou seja 84,6% dos respondentes assinalaram este item) e 31.4 - Identificar as necessidades de formação dos docentes (N=54, ou seja 51,9% dos respondentes assinalaram este item).

Ou seja, a maioria dos respondentes é da opinião que a ADD deveria ser necessária para promover o desenvolvimento profissional dos docentes e identificar as suas necessidades de formação. Opiniões que vão de encontro ao preconizado no artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que refere que os objetivos da ADD são:

1 - 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.

2 - Para além dos objetivos 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.

O que é corroborado por Danielson e McGreal (2000), quando afirmam que os professores são os primeiros a reconhecer o valor e a necessidade da avaliação com os propósitos do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos o seguinte depoimento, respondente 12 – “A ADD só tem lógica se assente na base do desenvolvimento profissional, na melhoria da qualidade do serviço docente”, o que vem de encontro aos resultados obtidos.

De realçar, que o item que encerra o pódio é o 31.8 - Não é necessária (N=38, ou seja 36,5% dos respondentes assinalaram este item), ou seja, um grande número de docentes refere que a ADD não é pertinente, que não é necessária. O que vai de encontro ao risco apresentado por Fernandes (2009) quando afirma, que não podemos deixar que a ADD se banalize no pior sentido e se “(...) transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo (...)” (p.21).

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos o seguinte depoimento, respondente 14 – “Não concordo com a avaliação dos professores, simplesmente porque os profissionais, se o são, não são por acaso, tiveram formação intensa e específica para tal (...) É mais uma discriminação do que uma avaliação. (...)”. Os respondentes consideram que a ADD não é credível, da forma como é operacionalizada não é útil, considerando mesmo que é mais discriminação do que

uma avaliação. Por sua vez, o respondente 27 refere que “A ADD como está atualmente não faz sentido. Não tem utilidade”.

As percepções dos professores sobre para que deveria ser útil a ADD fazem-nos refletir em dois sentidos distintos, um primeiro em que os professores concordam com os objetivos presentes no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e um outro em que os docentes não se revêm na forma como é operacionalizado o sistema de ADD, referindo mesmo que ela não é necessária.

De acordo com a respostas dos inquiridos, seguem-se por ordem decrescente os seguintes itens 31.2 - Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos (N=29, o que representa 27,9%), 31.1 - Melhorar a prática pedagógica docente (N=28, o que representa 26,9%), 31.5 - Motivar os docentes (N=15, o que representa 14,4%), 31.6 - Promover a meritocracia (N=14, o que representa 13,5%) e 31.7 - Progredir na carreira (N=12, o que representa 11,5%).

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos o seguinte depoimento, respondente 34 – “ADD é importante para regular as boas práticas pedagógicas, para aferir a necessidade de formação por parte do docente e permitir uma maior articulação/colaboração entre pares na melhoria das aprendizagens dos alunos”. Este depoimento resume em certa parte o que os resultados obtidos hierarquizaram no que refere à pertinência da ADD.

Ou seja, os inquiridos são da opinião que em primeira instância o sistema de ADD deve ser útil para promover o desenvolvimento profissional dos docentes e identificar as suas necessidades de formação, certamente porque em consequência disso posteriormente se consegue melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e a prática pedagógica docente. O que vai de encontro a Ventura (2012) quando afirma que a avaliação docente deve ter por base um processo de desenvolvimento profissional com potencial para ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, pois só assim o sistema é útil, pertinente e com consequência.

De realçar que os itens menos selecionados sobre a utilidade da ADD foram motivar os docentes, promover a meritocracia e por último progredir na carreira. O que indicia que a motivação docente não está relacionada com a o sistema de ADD, nem com a promoção da meritocracia que este possa acarretar. Os respondentes também não se revêm a utilidade de um sistema de ADD para progredir na carreira.

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos a do respondente 9 – “A subida de escalão deveria de ser automática”, ou seja, vai de encontro aos resultados obtidos na questão 31, em que a necessidade da ADD para a progressão na carreira foi a menos selecionada. Os respondentes não consideram necessário um sistema de ADD para progredir na carreira, considerando que essa progressão deva ser automática.

Com o intuito de conhecermos qual o contributo do atual sistema de ADD na escola em questão, elaboramos a questão número 32, em que os respondentes se posicionaram da seguinte forma para cada item.

Tabela 17

Percepções dos respondentes sobre o contributo do atual sistema de ADD

32 - O atual sistema de ADD, na sua escola, tem contribuído para:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente	42,3% 44	44,2% 46	6,7% 7	2,9% 3	3,8% 4	0,625	2,0
32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes	48,1% 50	39,4% 41	6,7% 7	1,9% 2	3,8% 4	0,580	1,0
32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais	56,7% 59	31,7% 33	4,8% 5	2,9% 3	3,8% 4	0,600	1,0
32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira	2,9% 3	10,6% 11	9,6% 10	71,2% 74	5,8% 6	1,324	4,0
32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta	42,3% 44	42,3% 44	4,8% 5	5,8% 6	4,8% 5	0,775	2,0
32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas	37,5% 39	47,1% 49	5,8% 6	5,8% 6	3,8% 4	0,747	2,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Da observação da tabela 17 verificamos que existe uma forte discordância associada a uma baixa variância, o que significa que a dispersão das respostas é reduzida, relativamente aos itens 32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes (MED=1,0 e VAR=0,580) e 32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais (MED=1,0 e VAR=0,600).

Relativamente ao item 32.2 o sistema de ADD na escola não tem contribuído para Identificar as necessidades de formação dos docentes, mas os docentes consideram que o sistema de ADD deveria ser pertinente para esse facto, como podemos constatar em 31.4 (51,9% dos inquiridos é da opinião que o sistema de ADD deveria ser útil para esse motivo).

De acordo com Casanova (2011) os órgãos de gestão têm o importante papel de identificar as necessidades de formação dos professores, devendo os professores contribuir também com propostas ajustadas às suas necessidades.

No que concerne ao item 32.3 as respostas dos inquiridos vão de encontro ao explanado no item 31.6, ou seja, o atual sistema na escola não tem sido útil para diferenciar e premiar os melhores profissionais (32.3) mas nem os docentes consideram que um sistema de ADD seja necessário para esse motivo (31.6). Para além disso, como já referimos, aquando das perceções dos avaliadores internos (19.5) poderá ser mais determinante o escalão para o qual o docente avaliado progride do que seu desempenho profissional, o que não abona nada a favor do diferenciar e premiar os melhores profissionais (32.3).

Em suma, o contemplando no preâmbulo do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, quando refere que o ECD consagrou um modelo de reconhecimento e promoção do mérito no sistema educativo, perde um pouco a credibilidade quando confrontados com os resultados obtidos pelos inquiridos. Para além disso refere também no Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro o seguinte:

A diferenciação dos desempenhos determinada mediante a contingência das menções de mérito permite não só o estabelecimento de elevados padrões de rigor e exigência no modelo de avaliação, mas, simultaneamente, constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo.

Resumidamente, pela opinião dos inquiridos nos itens 19.5, 31.6 e 32.3 constatou-se que para a atribuição das menções de mérito poderá ser mais determinante o escalão para o qual o docente avaliado progride do que seu desempenho profissional. Ou seja, o sistema de ADD está moribundo do que à credibilidade diz respeito. As menções de mérito, não significam mérito no desempenho das funções, poderão ser, passaportes para o escalão seguinte?

Talvez a ADD não esteja a ser levada a sério... por quem compete fazer esta distinção.

Da análise da tabela 17, verificamos um posicionamento de discordância e de variância relativamente baixa, o que significa que a dispersão das respostas é reduzida, no que concerne aos itens 32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente (MED=2,0 e VAR=0,625), 32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta (MED=2,0 e VAR=0,775) e 32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas (MED=2,0 e VAR=0,747).

Se o atual sistema de ADD promovesse o desenvolvimento profissional dos docentes, os respondentes deveriam ter assinalado níveis de concordância em vez de níveis de discordância. Estes resultados são indiciadores que o atual sistema de ADD, de acordo com a perceção dos inquiridos, não promove o desenvolvimento profissional dos docentes, indo de encontro referido por Lapo e Flores (2016) quando se referem à inutilidade da ADD na criação de oportunidades para a aprendizagem profissional.

De acordo com Flores (2009), a maior competitividade e isolamento por parte dos professores está relacionada, em grande parte, com o sistema de quotas que potencia estes comportamentos, não promovendo o trabalho colaborativo, a reflexão conjunta. Ou seja, a competitividade provocada para obter menções de mérito é contraproducente do trabalho em equipa e inibe a reflexão conjunta e consequentemente na melhoria da prática pedagógica, justificando os níveis de discordância nos itens 32.1, 32.5 e 32.6.

Estes resultados corroboram o concluído por Rosmaninho e Romão (2021) quando referem que “os processos de observação de aulas devem ser realizados como prática de promoção do desenvolvimento profissional” (p. 185) e que os docentes “gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas” (p. 184), sendo imprescindível que o professor observado arrecade *feedback* do observador.

Em contraponto, regista-se como único item e com forte concordância o item 32.4 - ser um entrave à progressão na carreira (MED=4,0 e VAR=1,324), o que revela unanimidade no que concerne à utilidade do atual sistema de ADD, de acordo com a perceção dos inquiridos. O que significa que na opinião dos inquiridos o atual sistema de ADD tem como principal objetivo limitar a progressão da carreira dos docentes.

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, destacamos os seguintes depoimentos:

Respondente 4 - Classificar ou atribuir um número não é avaliar. Este processo é a infantilização da profissão e só existe por motivos económicos e politíqueiros.

Respondente 26 - Uma boa avaliação docente não deve ser classificativa, mas sim avaliativa, fornecendo ao avaliado recomendações criteriosas para o seu desenvolvimento profissional. Que aspetos da prática docente deve melhorar e investir.

O que se tem feito é classificar de forma a impedir a progressão, ou seja, tem sido um desperdício de energia, de tempo, de recursos nas escolas.

É necessário uma mudança.

Respondente 33 - Não basta legislar para poupar.

Deve-se pensar em legislar para conseguir motivar os profissionais, incentivar, dignificar a profissão e recolher informação credível para todos.

Da forma que está é uma farsa.

Respondente 57 - Não existe ADD. Existe unicamente uma simulação de avaliação, com o único intuito de impossibilitar a progressão na carreira da maioria dos docentes.

Respondente 86 - (...) Avaliar para poupar uns milhares de euros, vai ficar muito caro.

Todos estes depoimentos vão no sentido de o sistema de ADD estar pensado para ser um entrave à progressão na carreira e consequentemente se diminuir na despesa pública com os obstáculos criados na progressão da carreira. Isto significa que de acordo com as respostas dos inquiridos, os objetivos legislados no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes), não vão de encontro aos percecionados pelos docentes. Ou seja, os objetivos decretados não são percecionados da mesma forma por quem está no terreno, enviesando assim a pertinência e utilidade da ADD.

Tabela 18*Percepções dos inquiridos sobre o processo de ADD*

33 - Considera que o processo de ADD:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
33.1 - Provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados	1,9% 2	1,0% 1	59,6% 62	37,5% 39	0,0% 0	0,358	3,0
33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas	5,8% 6	2,9% 3	42,3% 44	49,0% 51	0,0% 0	0,636	3,0
33.3 - É realizado de forma solitária	4,8% 5	2,9% 3	18,3% 19	70,2% 73	3,8% 4	1,066	4,0
33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares	17,3% 18	60,6% 63	16,3% 17	2,9% 3	2,9% 3	0,573	2,0
33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes	48,1% 50	35,6% 37	10,6% 11	3,8% 4	1,9% 2	0,711	2,0
33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes	50,0% 52	34,6% 36	13,5% 14	0,0% 0	1,9% 2	0,554	1,0
33.7 - Provoca desmotivação aos docentes avaliados	5,8% 6	3,8% 4	58,7% 61	30,8% 32	1,0% 1	0,654	3,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Da análise da tabela 18 verificamos que, com a exceção do item 33.3, que as variâncias apresentam valores baixos, o que significa que o item 33.3 é onde existe maior dispersão de respostas, sendo que nos restantes a dispersão é menor.

Desta forma verificamos que os respondentes apresentam um nível forte de discordância relativamente ao item 33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes (MED=1,0 e VAR=0,554), sendo que estes resultados vão de encontro aos obtidos por Casanova (2011) quando refere "(...) a avaliação do desempenho entre outros indicadores não promove o desenvolvimento profissional." (p. 109)

Pela análise da tabela 18 constatamos que existe discordância relativamente aos itens 33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares (MED=2,0 e VAR=0,573) e 33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes (MED=2,0 e VAR=0,711). Ou seja, para os inquiridos a ADD não promove o trabalho colaborativo entre pares, nem fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes contradizendo o que refere Ventura (2012),

quando afirma que, é indispensável que a ADD promova a aprendizagem profissional de todos os envolvidos, através de um ambiente colegial e colaborativo.

Já no estudo levado a cabo por Casanova (2011), concluiu que a ADD fomenta o trabalho docente, mas não fomenta a colaboração e cooperação entre pares necessária à construção de novas aprendizagens, ou seja, verificou-se que cada um trabalha mais, podendo este facto estar associado ao aumento da carga burocrática para responder às solicitações requeridas pelo sistema de ADD.

Não deveria o próprio sistema encontrar os indicadores que pretende aferir com o mínimo de interferência no dia-a-dia dos avaliados?

Se assim fosse, provavelmente não teríamos níveis de concordância tão altos relativamente ao item 33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas, ou seja, o sistema “convida” o avaliador a assistir a uma peça de teatro na escola? Será que o sistema pretende valorizar quem contribui para a melhoria dos resultados académicos ou premiar quem ensaiou melhor?

Em contraponto, na tabela 18 verificamos que existe concordância dos inquiridos para os itens 33.1 - Provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados (MED=3,0 e VAR=0,358), 33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas (MED=3,0 e VAR=0,636) e 33.7 - Provoca desmotivação aos docentes avaliados (MED=3,0 e VAR=0,654) demonstraram níveis de concordância.

Relativamente aos resultados obtidos no item 33.2, questionamos se o sistema “convida” o avaliador a assistir a uma peça de teatro na escola? Será que o sistema pretende valorizar quem contribui para a melhoria dos resultados académicos ou premiar quem ensaiou melhor?

Ou seja, com o atual sistema de ADD com observação pontual de aulas, com uma preparação para o cargo de avaliador externo possivelmente sem a formação adequada (item 24.1), nas condições regulamentadas, o mais previsível, é que a observação de aulas cumpra apenas a formalidade de prestação de contas e que quem avalia pouco ou nada contribua no processo e, assim sendo, apenas classifica o que provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados (33.1), agravando muitas vezes situações de injustiça, irrelevância e de inutilidade da ADD na criação de oportunidades para a aprendizagem profissional (Lapo & Flores, 2016).

De acordo com Casanova (2011) para que o professor possa melhorar as suas práticas deverá existir diálogo entre avaliado e avaliador em dois momentos distintos:

antes da observação da aula e posteriormente à observação, sendo que, o avaliado deve também ter conhecimento dos parâmetros de avaliação que serão tidos em linha de conta. No atual sistema de ADD estão contempladas horas letivas ou não letivas para a realização deste processo? Não. Ou seja, quando existe este “diálogo” construtivo antes, durante e depois da observação de aulas existe por boa vontade dos intervenientes, não por terem sido criadas condições para tal.

Verificamos, pela análise da tabela 18, que os respondentes apresentam um nível forte de concordância relativamente ao item 33.3 - É realizado de forma solitária (MED=4,0 e VAR=1,066).

Melhor dizendo, os docentes sentem-se envolvidos num processo de carácter sumativo, distante e com pouco apoio ao longo do processo. O que não é testemunhado por De Ketele (2010) visto que para o autor, o professor não age sozinho na organização escolar, sendo antes um elemento de um sistema onde atuam outros elementos. Assim, quando se avalia a ação num sistema, está a avaliar-se indiretamente o sistema e as ações dos outros elementos nesse sistema.

Assim senso, podemos inferir duas perspetivas diferentes, por um lado a opinião dos professores referindo que realizaram o processo de ADD de forma solitária, por outro um autor que refere que, quando avaliamos um elemento estamos a avaliar indiretamente o sistema e as ações dos outros elementos nesse sistema.

Ou seja, na elaboração de um sistema de ADD é importante ter em linha de conta que não se consegue avaliar isoladamente um professor, porquê então deixá-lo com o sentimento que realizou sozinho todo o processo?

De acordo com Flores (2009), a maior competitividade e isolamento por parte dos professores está relacionada, em grande parte, com o sistema de quotas que potencia estes comportamentos, não promovendo o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta.

O que parece ir contra um dos objetivos do sistema de ADD emanados do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, que é o desenvolvimento profissional. Isto é, a colocação de quotas para as menções de mérito gera uma competitividade que desta forma não é promotora de desenvolvimento profissional.

Cruzando estes resultados com os depoimentos realizados pelos respondentes na última questão, quando lhes é possibilitado tecerem alguma consideração que julguem pertinente, verificamos que existe articulação entre os resultados obtidos e as considerações que alguns dos respondentes voluntariamente produziram.

Verifica-se nos depoimentos manifestações de desagrado com o atual sistema de ADD e da sua inoperância, das quais salientamos as seguintes:

Este sistema de avaliação apenas promove a divisão dos professores, a não existência de trabalho colaborativo e uma competição não saudável. A maioria dos professores passou a querer cargos e projetos para obter uma classificação que lhes permita não serem afetados por cotas, daí que, o trabalho colaborativo, a troca de ideias e experiências não existe, passando os professores a "esconder" o que fazem para ter melhor avaliação (Respondente 1).

O sistema de ADD retira tempo útil e foco aos professores, não contribuindo para a melhoria do sistema educativo (Respondente 16).

A ADD como está atualmente não faz sentido. Não tem utilidade (Respondente 27).

Desta forma, podemos observar na tabela 19, o nível de concordância/discordância de acordo com a opinião dos respondentes relativamente a alguns itens elencados, que nos poderão ajudar a ser o ponto de partida para a elaboração do plano de ação.

Da análise dos resultados, podemos verificar que em todos os itens elencados existe concordância em todos eles (MED=3 ou 4), sendo que a variância oscila entre valores mais baixos (0,898) e mais elevados (1,892), o que significa que nos valores mais baixos a dispersão das respostas é menor e que nos valores mais elevados a dispersão das respostas é maior, contudo nunca colocando em cauda a concordância da maioria dos respondentes, visto que, o item com níveis de concordância mais baixos é o item 34.8 - É importante a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento e os níveis de concordância representam 50,9%, ou seja, a maioria das respostas.

Assim sendo, verificamos que existe uma tendência de concordância forte nos dois primeiros itens apresentados, ou seja, os itens 34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional e 34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas. O que vai de encontro aos resultados obtidos na questão 31 e apresentados na tabela 16, quando os respondentes indicam que, de acordo com a sua opinião, a utilidade da ADD deveria ser para em primeiro lugar promover o desenvolvimento profissional dos docentes seguido de ser necessária para identificar as necessidades de formação dos docentes.

Para que o sistema de ADD contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional, deve, segundo Costa et al. (2010) ser acompanhado por observadores com

formação, que forneçam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. Acresce a isto que a oferta formativa deve ser pertinente e ajustada às necessidades reais dos professores.

Tabela 19

Perceções dos inquiridos sobre o futuro da ADD

34 - Considera que:							
Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional	1,9% 2	1,9% 2	23,1% 24	70,2% 73	2,9% 3	0,754	4,0
34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas	1,9% 2	1,9% 2	38,5% 40	57,7% 60	0,0% 0	0,407	4,0
34.3 - No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com carácter informal e sistemático, realizada por pares	8,7% 9	10,6% 11	51,9% 54	26,9% 28	1,9% 2	0,898	3,0
34.4 - No âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo	11,5% 12	17,3% 18	47,1% 49	21,6% 22	2,9% 3	1,038	3,0
34.5 - Todos os docentes deveriam ter aulas observadas regularmente, com o respetivo <i>feedback</i>	12,5% 13	13,5% 14	44,2% 46	26,9% 28	2,9% 3	1,134	3,0
34.6 - Deveriam existir reuniões entre avaliador e avaliado para definirem os objetivos e monitorizarem o processo	1,9% 2	12,5% 13	51,0% 53	30,8% 32	3,8% 4	0,863	3,0
34.7 - Existindo observação de aulas, deveria ser obrigatória a existência de harmonização, entre avaliadores externos, na aplicação dos parâmetros e critérios de avaliação	1,9% 2	13,5% 14	41,3% 43	38,5% 40	4,8% 5	1,034	3,0
34.8 - É importante a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento	16,3% 17	14,4% 15	34,6% 36	16,3% 17	18,3% 19	1,892	3,0
34.9 - É importante a criação de uma bolsa de avaliadores externos permanente, por parte do Centro de Formação da Área Educativa	9,6% 10	9,6% 10	42,3% 44	31,7% 33	6,7% 7	1,387	3,0

Escala: 4 CT, 3 CP, 2 DP, 1 DT e 0 SO

Estes resultados estão em concordância com o referido Graça, Duarte, Lagartixa e Tching (2018) citado por M. Alves et al. (2011) quando referem que a ADD é importante para cumprir os objetivos de desenvolvimento profissional e permitir às escolas identificar necessidades de formação.

Este facto coloca em causa uma multiplicidade de fatores no que concerne à formação contínua e à sua pertinência, devendo ser repensada a oferta formativa proporcionada aos docentes para que seja útil e pertinente no seu desenvolvimento profissional e não uma repetição de conceitos. De acordo com Varela (2021), refere que todo o investimento na educação é entregue à construção civil e a tecnologia, mas nunca para a formação cultural e científica da força de trabalho. Ou seja, segundo a autora, o investimento em educação, foi e continua a ser na criação de infraestruturas e em tecnologia (no que se vê) e nunca na formação dos recursos humanos na criação de condições de desenvolvimento profissional (no que não se vê). Claro que para isso teríamos que repensar todo um sistema, formar formadores, disseminar formações, ajustar formações aos grupos e contextos específicos e desviar financiamento do que se vê, para o que não se vê e acarretar valor acrescido às pessoas. Existirá vontade política?

Os respondentes revelam que o atual sistema de ADD não promove o desenvolvimento profissional dos docentes (33.6), mas são da opinião que deveria ser o seu foco principal (34.1), ou seja, os docentes reveem-se num sistema de ADD que privilegie verdadeiramente o seu desenvolvimento profissional o que, de acordo com, Jardimino et al. (2021) caso não se verifique esta vertente predominantemente formativa, a perceção da ADD pelos professores basear-se-á numa prestação de contas burocrática, que promove a desconfiança e a desmotivação (33.7).

Em consonância com a opinião do autor, nomeadamente na vertente formativa da ADD, verificamos que os respondentes são da opinião que no âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo (34.4). Relacionando este facto com a concordância evidenciada no item 34.5 - todos os docentes deveriam ter aulas observadas regularmente, com o respetivo *feedback*.

O que é corroborado por Jardimino et al. (2021) quando referem que, desenvolvimento profissional docente é um processo que a longo prazo permite aos professores alcançarem novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua, assumindo uma vertente formativa de crescimento e aperfeiçoamento, decorrentes do *feedback* que o professor vai recebendo e assimilando, numa perspetiva evolutiva.

O que vem evidenciar importância ao nível de concordância evidenciado pelos respondentes no item 34.8 - É importante a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento, visto que segundo Costa et al. (2010) para que o sistema de ADD contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional, ele deve ser acompanhado por observadores com formação, que forneçam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. Ou seja, tem de ser alguém a quem é reconhecida competência para o desempenho das funções, não é por já ter sido avaliador em anos anteriores, ou por estar em determinado escalão da carreira que reúne as competências para a função de avaliador.

Fernandes (2008) refere que a ADD se deve realizar num clima que se quer de aceitação e reconhecimento onde “os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores” (p. 24). Nesta senda, algo que ajudaria a credibilizar o sistema seria o referido no item 34.6 - deveriam existir reuniões entre avaliador e avaliado para definirem os objetivos e monitorizarem o processo, facto este, que possivelmente desencadeia a concordância dos respondentes com este item. A avaliação, o desenvolvimento profissional não pode estar dependente da sorte ou azar de quem vem avaliar, da escola onde é desenvolvido o processo, deve sim, ser o mais uniforme, útil, pertinente e independente das pessoas e das escolas.

Da mesma forma que, os respondentes manifestaram o seu nível de concordância com o facto de ser obrigatória a existência de harmonização, entre avaliadores externos, na aplicação dos parâmetros e critérios de avaliação (34.7).

Os respondentes também apresentaram níveis de concordância relacionados com a criação de uma bolsa de avaliadores externos permanente, por parte do Centro de Formação da Área Educativa (34.9), dando continuidade ao referido no item 34.7 e 34.8, no que concerne a exigência de harmonização de procedimentos e critérios entre avaliadores assim como a exigência de requisitos para o exercício da função, o que vai de encontro ao salientado por Fernandes (2008) refere que a ADD “tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” (p. 24).

Sentimos necessidade de elaborar uma tabela síntese que posicione os itens elencados no IQ relativamente ao nível de concordância (maioritariamente concordante, maioria discordante ou nem concordante nem discordante), de acordo com os objetivos do trabalho.

Tabela 20

Distribuição dos itens do IQ de acordo com o nível de concordância, discordância ou nem concordância nem discordância de acordo com os objetivos do trabalho.

Objetivos do IQ	Maioritariamente concordante	Maioritariamente discordante	Nem concordante nem discordante
<p>Objetivo 1 Conhecer a percepção dos professores inquiridos sobre o atual sistema da Avaliação de Desempenho Docente e se este contribui para o seu desenvolvimento profissional.</p>	17.1; 17.2; 17.5; 22.1; 22.3; 32.4; 33.1; 33.2; 33.3; 33.7; 34.1; 34.2; 34.3; 34.4	14.4; 16.2; 16.3; 17.4; 17.6; 19.2; 22.6; 24.1; 24.5; 32.1; 32.2; 32.3; 32.5; 32.6; 33.4; 33.5; 33.6;	19.6; 31;
<p>Objetivo 2 Confrontar se as finalidades da ADD legisladas estão de acordo com as percebidas pelos professores.</p>	17.3; 19.5; 32.4; 33.2; 34.1; 34.2;	14.3; 14.4; 14.5; 14.6; 32.1; 32.2; 32.3; 33.6;	26; 31;
<p>Objetivo 3 Propor alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) que tornem a ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.</p>	16.4; 16.6; 19.1; 22.1; 24.4; 32.1; 32.2; 32.3; 32.5; 32.6; 33.1; 33.2; 33.3; 33.7; 34.1; 34.2; 34.3; 34.4; 34.5; 34.6; 34.8; 34.9	17.4; 17.6; 19.2; 22.7; 24.1; 24.2; 24.3; 24.5; 24.6; 32.4; 33.4; 33.5; 33.6;	19.6; 25; 26; 27; 31;

Esta tabela será frequentemente consultada e analisada na elaboração do plano de ação, para conjuntamente se construir o mesmo, tendo em linha de conta o estado da arte, os resultados obtidos e as percepções e intuições dos autores deste trabalho.

Com recurso ao *software* informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 26.0 para o *Windows*, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney para a igualdade das medianas, teste não-paramétrico para amostras independentes, visto as variáveis serem ordinais. Realizou-se também a correlação não paramétrica - Coeficiente de Spearman.

Pretendeu-se saber se existem diferenças significativas no que concerne às percepções evidenciadas pelos docentes nos quatro primeiros escalões e não integrados na carreira (docentes não integrados na carreira, 1º, 2º, 3 e 4º escalões) dos restantes (5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10 escalões), nos itens relativos ao desenvolvimento profissional (ver tabela 4). Os resultados obtidos estão resumidos na tabela seguinte, sendo que, se verificou diferenças significativas para os itens destacados a sombreado.

Tabela 21

Resultados do teste U de Mann-Whitney, para os dois grupos, por item relacionado com o desenvolvimento profissional

Itens	VAR	MED	Teste U de Mann-Whitney
14 - O atual sistema de ADD:			
14.4 - É útil na promoção do desenvolvimento profissional	0,487	1,0	U = 1235,5 (p = 0,73)
16 - Na escola onde leciona:			
16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados	0,772	2,0	U = 1132,5 (p = 0,369)
16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função	0,766	2,0	U = 1128 (p = 0,944)
17 - O seu avaliador interno:			
17.1 - Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo	0,816	3,0	U = 923 (p < 0,05) Concordam mais os dos escalões mais elevados
17.2 - Prestou-lhe as informações necessárias	0,930	3,0	U = 1050,5 (p = 0,296)
17.4 - Colaborou e orientou a sua prática	1,186	2,0	U = 1065 (p = 0,668)
17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função	1,335	3,0	U = 1017 (p = 0,653)
17.6 - Forneceu-lhe os <i>feedbacks</i> necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática	0,906	2,0	U = 973 (p = 0,234)
19 - No exercício da função de avaliador interno:			
19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados	0,928	2,0	U = 6,5 (p = 0,174)
19.6 - Possui formação necessária para o cargo	1,085	2,5	U = 6,5 (p = 0,166)
22 - No âmbito da avaliação externa:			
22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada	1,306	3,0	U = 332 (p = 0,712)
22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho	1,369	3,0	U = 360,5 (p = 0,81)
22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	0,972	2,0	U = 317,5 (p = 0,317)

32 - O atual sistema de ADD, na sua escola, tem contribuído para:			
32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente	0,625	2,0	U = 1045,5 (p = 0,166)
32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes	0,580	1,0	U = 947,5 (p < 0,05) Concordam mais os dos escalões mais elevados
32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais	0,600	1,0	U = 919 (p < 0,05) Concordam mais os dos escalões mais elevados
32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira	1,324	4,0	U = 1137,5 (p = 0,714)
32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta	0,775	2,0	U = 1142 (p = 0,63)
32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas	0,747	2,0	U = 1127 (p = 0,45)
33 - Considera que o processo de ADD:			
33.1 - Provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados	0,358	3,0	U = 1331,5 (p = 0,985)
33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas	0,636	3,0	U = 1060 (p < 0,05) Concordam mais os dos escalões menos elevados
33.3 - É realizado de forma solitária	1,066	4,0	U = 1122 (p = 0,354)
33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares	0,573	2,0	U = 1068,5 (p = 0,156)
33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes	0,711	2,0	U = 1158,5 (p = 0,384)
33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes	0,554	1,0	U = 1181 (p = 0,479)
33.7 - Provoca desmotivação aos docentes avaliados	0,654	3,0	U = 1285 (p = 0,879)
34 - Considera que:			
34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional	0,754	4,0	U = 956 (p < 0,01). Concordam mais os dos escalões menos elevados
34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas	0,407	4,0	U = 1031 (p < 0,05). Concordam mais os dos escalões menos elevados
34.3 - No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com carácter informal e sistemático, realizada por pares	0,898	3,0	U = 1064 (p = 0,106)
34.4 - No âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo	1,038	3,0	U = 941 (p < 0,05). Concordam mais os dos escalões menos elevados

Da análise dos resultados obtidos da aplicação do teste U de Mann-Whitney, explanados na tabela 21, verifica-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos, nos itens, 17.1, 32.2, 32.3, 33.2, 34.1, 34.2 e 34.4.

Da análise da tabela 22, podemos verificar que, relativamente ao item 17.1, relativo ao facto do avaliador interno estabelecer uma boa relação pessoal com o respondente,

verifica-se os níveis de concordância apresentados são superiores para o grupo de respondentes pertencente aos escalões mais elevados. O que de certa forma seria previsível, visto que, estamos a falar de professores que certamente desenvolvem a sua atividade profissional na escola há já alguns anos, existindo um conhecimento mútuo, de empatia e respeito profissional.

Nos itens relativos ao contributo do atual sistema de ADD, 32.2 e 32.3, verificamos que o grupo dos docentes dos escalões menos elevados manifesta maior discordância quando comparado com o grupo dos escalões mais elevados. O que significa que o grupo dos escalões menos elevados, vinca mais o seu nível de discordância no que concerne ao contributo do atual sistema de ADD para identificar as necessidades de formação dos docentes diferenciar e premiar os melhores profissionais.

Os respondentes pertencentes ao grupo dos docentes dos escalões menos elevados apresentam níveis de concordância superiores no que se refere ao item 33.2, relativamente ao facto do atual sistema de ADD possibilitar que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas. Estes resultados, eram de certa forma expectáveis, visto que os docentes com menos anos de carreira são aqueles que vivenciaram como avaliados a obrigatoriedade de aulas observadas para progredir na carreira. Nesta obrigatoriedade, o docente avaliado tem margem de manobra, para selecionar a turma em que vai ser observado, de certa forma os conteúdos abordados e a estratégias utilizadas, podendo de antemão com relativa antecedência fazer um ensaio geral da aula observada.

Verificou-se também que os respondentes pertencentes ao grupo dos docentes dos escalões menos elevados apresentam níveis maiores de concordância relativamente aos itens 34.1, 34.2 e 34.4. Ou seja, são os docentes com menos anos de carreira que idealizam um sistema de ADD em que o foco principal seja o desenvolvimento profissional, que o próprio sistema contribua para detetar as necessidades formativas dos docentes e uma observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo, no âmbito da avaliação externa.

Pretendeu-se conhecer se existem diferenças significativas nas perceções evidenciadas pelos docentes que exerceram a função de avaliadores (avaliadores internos e externos), nos itens relativos ao desenvolvimento profissional (ver tabela 4), quando comparadas com as perceções dos avaliados.

Tabela 22

Resultados do teste U de Mann-Whitney, diferenças significativas entre avaliadores e avaliados relativos aos itens de desenvolvimento profissional

Itens	VAR	MED	Teste U de Mann-Whitney
14 - O atual sistema de ADD:			
14.4 - É útil na promoção do desenvolvimento profissional	0,487	1,0	U = 692,5 (p = 0,442)
16 - Na escola onde leciona:			
16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados	0,772	2,0	U = 538,5 (p < 0,05). Concordam mais os avaliadores
16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função	0,766	2,0	U = 744,5 (p = 0,808)
17 - O seu avaliador interno:			
17.1 - Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo	0,816	3,0	U = 602 (p = 0,083)
17.2 - Prestou-lhe as informações necessárias	0,930	3,0	U = 586 (p = 0,14)
17.4 - Colaborou e orientou a sua prática	1,186	2,0	U = 537,5 (p = 0,4)
17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função	1,335	3,0	U = 529 (p = 0,121)
17.6 - Forneceu-lhe os <i>feedbacks</i> necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática	0,906	2,0	U = 593,5 (p = 0,802)
19 - No exercício da função de avaliador interno:			
19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados	0,928	2,0	U = 6,5 (p = 0,742)
19.6 - Possui formação necessária para o cargo	1,085	2,5	U = 6 (p = 0,617)
22 - No âmbito da avaliação externa:			
22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada	1,306	3,0	U = 45 (p < 0,01). Concordam mais os avaliadores.
22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho	1,369	3,0	U = 114,5 (p = 0,352)
22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	0,972	2,0	U = 87,5 (p = 0,09)
32 - O atual sistema de ADD, na sua escola, tem contribuído para:			
32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente			U = 608 (p = 0,178)
32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes	0,580	1,0	U = 608 (p = 0,175)
32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais	0,600	1,0	U = 572,5 (p = 0,077)
32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira	1,324	4,0	U = 701 (p = 0,794)
32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta	0,775	2,0	U = 555,5 (p = 0,073)

32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas	0,747	2,0	U = 564,5 (p = 0,075)
33 - Considera que o processo de ADD:			
33.1 - Provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados	0,358	3,0	U = 832,5 (p = 0,942)
33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas	0,636	3,0	U = 788,5 (p = 0,631)
33.3 - É realizado de forma solitária	1,066	4,0	U = 611 (p = 0,123)
33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares	0,573	2,0	U = 695,5 (p = 0,562)
33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes	0,711	2,0	U = 604,5 (p = 0,128)
33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes	0,554	1,0	U = 661 (p = 0,329)
33.7 - Provoca desmotivação aos docentes avaliados	0,654	3,0	U = 742 (p = 0,569)
34 - Considera que:			
34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional	0,754	4,0	U = 693,5 (p = 0,516)
34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas	0,407	4,0	U = 789 (p = 0,624)
34.3 - No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com carácter informal e sistemático, realizada por pares	0,898	3,0	U = 725,5 (p = 535)
34.4 - No âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo	1,038	3,0	U = 673,5 (p = 0,311)

Da análise dos resultados obtidos da aplicação do teste U de Mann-Whitney, verifica-se que existem diferenças significativas entre os grupos de avaliadores e de avaliados nos itens 16.2 e 22.1, sendo que para os restantes itens não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos.

Desta forma verificamos que de acordo com as perceções dos respondentes, no item 16.2, em que o valor da mediana indica discordância no que concerne ao contributo do avaliador interno no desenvolvimento profissional dos avaliados, da análise do teste U de Mann-Whitney verifica-se que a discordância é maior no grupo de avaliados, sendo que existe maior concordância no grupo de avaliadores.

Ou seja, os resultados indicam que apesar de ambos os grupos discordarem que o avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados, existem diferenças significativas entre os dois grupos, sendo que os níveis de concordância são maiores no grupo de avaliadores. O que significa que os avaliadores

internos têm a percepção que contribuem mais para o desenvolvimento dos professores avaliados, do que a percepção que os professores avaliados têm do contributo do avaliador interno no seu desenvolvimento profissional.

Verificou-se que existem diferenças significativas entre os avaliadores e avaliados no item 22.2, sendo que os avaliadores apresentam níveis de concordância superiores no que concerne aos conhecimentos que o avaliador externo revelou sobre a legislação da ADD. Ou seja, na percepção dos avaliados o conhecimento do avaliador externo acerca da legislação sobre a ADD apresenta níveis de concordância mais baixos do que as percepções dos avaliadores.

No que concerne às relações entre itens, recorreu-se à correlação não paramétrica - coeficiente de Spearman.

Neste sentido, procurou-se verificar se existe relação entre a percepção do avaliado sobre o avaliador (22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada) com a informação prestado pelo avaliador (24.1 - Recebi formação adequada).

Verificou-se que, neste estudo a correlação de Spearman é direta e perfeita entre estas duas variáveis ($r = 1$; $p < 0,01$), o que significa que as percepções dos avaliados sobre os avaliadores vão de encontro às dos próprios avaliadores, no que concerne à formação específica para o desempenho da função.

Constatou-se que a correlação de Spearman é direta e forte ($r = 0,824$; $p < 0,01$), entre as variáveis, 22.4 - O avaliador externo estava motivado e 22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, o que significa que, quando o valor de uma variável aumenta, existe uma forte tendência ao valor da outra variável aumentar linearmente (uma proporção direta), ou seja, a motivação do avaliador externo é diretamente proporcional ao contributo para o desenvolvimento proporcional do avaliado.

De acordo com depoimento do respondente 101 – “Os avaliadores deviam ter uma formação específica que credibilizasse a sua função e conseqüentemente fossem capazes de acrescentar valor a quem avaliam. Ser avaliador por obrigação não é um bom princípio”, de certa forma é o que os resultados nos indicam, o avaliador não tem de estar no sistema “obrigado”, pois se for fazer a função por fazer pouco valor acrescentará a quem avalia.

O que nos faz refletir, na forma como poderíamos motivar os avaliadores? Conceder-lhes tempo para avaliar? Profissionalizar a função e avaliador, equiparando-a à de inspetor?

No seguimento destes resultados, surge que a correlação de Spearman é direta e forte ($r = 0,823$; $p < 0,01$) entre os itens 22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada e 22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, ou seja, quanto melhor for formação e preparação adequada do avaliador externo maior será o seu contributo no desenvolvimento profissional do avaliado.

Ainda nesta senda, verificou-se que a correlação de Spearman é direta e forte entre os itens 24.1 - Recebi formação adequada e 24.6 - Fui compreendido e valorizado durante o processo, sendo que, $r = 0,596$; $p < 0,05$. O que significa que há medida que a variável formação aumenta, aumenta também a valorização e compreensão ao longo do processo.

Constatamos também que a correlação de Spearman é direta e forte entre os itens 22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho e 22.4 - O avaliador externo estava motivado, sendo que, $r = 0,758$; $p < 0,01$. O que significa que, na perceção dos respondentes, a motivação do avaliador externo no desempenho da função afeta proporcionalmente o rigor com que mesmo avalia.

Desta forma verificamos que se pretendemos promover o desenvolvimento profissional com a ADD, a avaliação externa tem de ser realizada por avaliadores devidamente formados e credíveis, capazes de acrescentar valor aos avaliados, num processo contínuo e sistemático, mais formativo e menos sumativo.

No que concerne à avaliação interna verificou-se que a correlação de Spearman é direta e forte entre os itens 19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados e 19.4 - Confrontou o relatório de autoavaliação com evidências e informações, sendo que, $r = 0,846$; $p < 0,01$. O que significa, que quanto maior for o acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados por parte do avaliador interno, maior será a sua capacidade de confrontar o relatório de autoavaliação com evidências e informações.

Como verificamos a mediana destes dois itens situa-se em 2,0 (discordo parcialmente) o que, de acordo com os respondentes deste estudo, significa que não existe acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados por parte do avaliador interno, nem é confrontado o relatório de autoavaliação

com evidências e informações, o que denota que o que é escrito no relatório de ADD pode até não ser tido em linha de conta para a classificação final.

Procurou-se aferir se existe correlação entre os itens 17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função, 19.6 - Possui formação necessária para o cargo e 16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função. Da análise dos resultados obtidos da correlação de Spearman verificou-se que existe correlação direta fraca entre 16.3 e 17.5 ($r = 0,260$; $p < 0,01$), existe correlação direta moderada entre 16.3 e 19.6 ($r = 0,486$; $p < 0,05$) e as variáveis 17.5 e 19.6 são independentes ($r = 0,304$; $p = 0,118$), ou seja, não existe correlação.

Como a correlação de Spearman é direta e fraca nas variáveis 16.3 e 17.5, significa que a alteração de uma variável não afeta consideravelmente a outra.

Contudo, verificamos que no caso dos avaliadores internos onde existe maior relação é entre os itens 16.3 e 19.6, sendo que a correlação é moderada, o que significa que a influência de uma variável sobre a outra também é moderada. Ou seja, a formação que os avaliadores internos possuem para o desenvolvimento da função afeta moderadamente a motivação dos mesmos, isto é, quanto maior for a formação maior será motivação para o desempenho das funções de avaliador.

Em suma, da análise das correlações de Spearman, verificamos que existem variáveis que tem a capacidade de influenciar fortemente outras. São exemplo disso, a formação específica para o desempenho da função, que influencia a motivação dos avaliadores no desempenho da função e conseqüentemente o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos avaliados, além que valoriza e credibiliza a função do avaliador.

O que é corroborado por Costa et al. (2010) que refere, que o sistema de ADD deve ser acompanhado por observadores com formação, que forneçam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. É também salientado que os a ADD deve ser “desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” (Fernandes, 2008, p.24).

Acresce que se verificou que é necessário um maior acompanhamento do trabalho desenvolvido ao longo do ciclo avaliativo pelo avaliador interno, até para contrastar as evidências e informações mencionadas no relatório de autoavaliação.

Terminamos a apresentação deste capítulo, apresentação, análise e discussão dos resultados, com quatro depoimentos voluntariamente cedidos pelos respondentes na

última questão, respondente 18 – “(...) Foi o melhor questionário sobre avaliação docente que respondi. Precisamos que alguma coisa se altere para que a avaliação docente não fique tão descredibilizada”, respondente 36 – “A avaliação docente tem de ser repensada”, respondente 79 – “A ADD deveria ser repensada (...)” e respondente 86 – “Os professores querem e devem ser avaliados, mas avaliados seriamente para promover mudanças”.

Estes resultados inferem-se para a população que esta amostra representa e unicamente para ela, contudo, estes depoimentos manifestam a necessidade de “romper” com o atual sistema de ADD e motiva-nos à elaboração do plano de ação que apresentaremos no capítulo respectivo.

Ao longo deste capítulo e de acordo com a sequência definida no IQ fomos apresentando, analisando e discutindo os resultados, verificando tendências e correlações de variáveis sendo que é necessário dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos que nos propusemos neste estudo que se apresentam no próximo capítulo. Achamos também pertinente refletir sobre as principais limitações com que nos confrontámos ao longo deste estudo, assim como, apresentar propostas de trabalhos a desenvolver no futuro.

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

5.1. CONCLUSÕES

Após a apresentação dos resultados, análise e discussão, cabe-nos identificar, em referência à questão de partida e aos objetivos definidos, as respetivas conclusões.

Sendo a questão de partida, qual o contributo do atual sistema de ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados, verificamos que o contributo do atual sistema de ADD no desenvolvimento profissional não vai de encontro ao preconizado nos objetivos dos documentos legais, nomeadamente no Decreto Regulamentar n.º 26/2012. O que contrasta também com o salientado por Ventura (2012), quando refere que é indispensável que a ADD promova a aprendizagem profissional de todos os envolvidos.

Para além disso, de acordo com os respondentes, o atual sistema de ADD tem contribuído para ser um entrave à progressão na carreira o que, mais uma vez, contraria os objetivos decretados no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 que visam ser, entre outros, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como, diagnosticar as necessidades de formação dos mesmos. Ou seja, os resultados vão de encontro ao que salienta M. C. Silva (2022) quando refere que “O resultado de sistemas de medição de desempenho deficientes, são sistemas de incentivos que geram comportamentos e desempenhos contrários aos desejáveis” (para. 5).

Relativamente aos objetivos decretados os resultados indicam que não estão a ser atingidos com a operacionalização do atual sistema de ADD, mas os respondentes são da opinião que o sistema de ADD deveria contribuir para esses mesmos objetivos.

Este facto, de acordo com as perceções dos respondentes deve-se ao diminuto contributo dos avaliadores internos e externos no desenvolvimento profissional dos docentes avaliados, sendo que no caso dos avaliadores externos, os mesmos referem que não se sentem compreendidos nem valorizados no exercício das suas funções.

Relativamente aos avaliadores internos e externos, os resultados obtidos revelam que os mesmos não se encontram motivados para o exercício das suas funções, sendo que,

no caso dos avaliadores externos manifestaram a necessidade de mais tempo para o desempenho da função.

De acordo com as percepções dos respondentes acerca da figura do avaliador, aferimos que se assume uma postura mais classificativa do que promotora de desenvolvimento profissional dos avaliados, o que de acordo com Jardimino et al. (2021), no caso de não se verificar uma vertente formativa a percepção dos professores, basear-se-á numa prestação de contas burocrática, que promove a desconfiança e a desmotivação.

Este facto pode ocorrer pela própria orgânica do sistema que se quer classificativo, mas também, pela falta de preparação e formação que os avaliadores poderão ter para exercerem o cargo.

Ficou também patente que a existência de formação específica para o desempenho da função de avaliador não é consensual, mas que para Ruivo (2009a) se reveste de bastante importância no sistema de ADD, já que os avaliadores devem possuir “características pessoais e profissionais especiais, formação especializada, (...)” (Ruivo, 2009a, p. 7). Por sua vez Jardimino et al. (2021) salienta que se existir falta de preparação e de formação dos avaliadores para exercerem o cargo o processo tenderá a ser mais sumativo e menos formativo.

Ainda no tocante deste ponto, Fernandes (2008, p.24) refere que a avaliação “tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” num clima que se quer de aceitação e reconhecimento onde “os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores”.

Concomitantemente, é um sistema em que a proximidade com pessoas com influência pode ter interferência na avaliação final, sendo agravado com a existência de quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente".

Todavia, também se verificou que existe uma norma informal na escola, que sentença à partida que as menções de "Muito Bom" e "Excelente" são destinadas prioritariamente para os docentes que delas necessitam para progredir na carreira (5º e 7º escalões). Este facto, coloca sérios riscos à credibilidade, veracidade e pertinência da ADD, contrariando mesmo o seu propósito.

Constatou-se também que que o atual sistema de ADD não minimiza os conflitos entre avaliadores e avaliados.

Os resultados obtidos indiciam que o sistema de ADD não é promotor de práticas de reflexão conjunta, com a respetiva troca de experiências e observação de aulas com

respetivo *feedback* construtivo ao docente, visto que, os respondentes expressaram que o processo se desenvolve de forma solitária sem promover o trabalho em equipa, tendo-se verificado sempre níveis de discordância dos respondentes relativamente aos itens relacionados com o desenvolvimento profissional.

Ou seja, relembrando (Fernandes, 2008) depreendemos que, como o atual sistema de ADD não demonstrou ser, ao longo destes dez anos, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e tendencialmente se banalizou num sentido negativo tornando-se numa mera rotina burocrática e administrativa.

No que concerne ao primeiro objetivo deste trabalho, conhecer a perceção dos professores inquiridos sobre o atual sistema de ADD e se este contribui para o seu desenvolvimento profissional, concluímos que os respondentes na sua maioria, referem que:

- O atual sistema de ADD não é útil na promoção do desenvolvimento profissional (14.4);

- Os avaliadores internos contribuíram pouco para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados (16.2) e não se encontram motivados para o exercício da sua função (16.3). Os avaliados referem que os avaliadores internos pouco colaboraram e orientaram a sua prática (17.4), assim como, discordam que os avaliadores internos lhes tenham fornecido *feedbacks* necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática (17.6);

- Os avaliadores internos estabeleceram uma boa relação pessoal com os avaliados (17.1), fornecem-lhes as informações necessárias (17.2) e demonstram reunir as competências necessárias para o exercício da função (17.5);

- Os próprios avaliadores internos referiram que não efetuam o melhor acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados (19.2);

- O avaliador externo pouco contribuiu para o desenvolvimento profissional do avaliado (22.6);

- Na perceção dos avaliados os avaliadores externos possuem formação específica e preparação adequada (22.1), avaliaram com rigor (22.3), mas não se encontram motivados para o exercício da função (22.4);

- Os próprios avaliadores externos referiram que não receberam formação adequada (24.1), não desenvolveram trabalho em equipa com outros avaliadores externos;

- O atual sistema de ADD, na escola onde foi desenvolvido este estudo, pouco ou nada tem contribuído para melhorar a prática pedagógica docente (32.1), identificar as necessidades de formação dos docentes (32.2), diferenciar e premiar os melhores profissionais (32.3), observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta (32.5) e aumentar a reflexão sobre as práticas educativas (32.6). Tendo contribuído unicamente para ser um entrave à progressão na carreira (32.4).

- O atual sistema de ADD pouco ou nada promove o trabalho colaborativo entre pares (33.4), pouco ou nada fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes (33.5) e pouco ou nada promove o desenvolvimento profissional dos docentes (33.6). Por outro lado, provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados (33.1), proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas (33.2), é realizado e forma solitária (33.3) e provoca desmotivação aos docentes avaliados (33.7).

Ou seja, na perceção dos respondentes o atual sistema de ADD não é útil na promoção do desenvolvimento profissional dos avaliados; os avaliadores internos não se encontram motivados, apresentam lacunas formativas e de preparação para a função que conseqüentemente, faz com que o contributo para o desenvolvimento profissional dos avaliados seja diminuto, provocando que o sistema de ADD se torne um procedimento burocrático e que acrescenta pouco valor aos envolvidos. Para além disso, as aulas observadas são previamente ensaiadas e o processo é realizado de forma solitária o que conseqüentemente provoca desmotivação aos docentes avaliados.

Contudo, verifica-se que existe uma boa relação pessoal entre avaliadores internos e avaliados.

Relativamente ao segundo objetivo, verifica-se que as finalidades legisladas, nomeadamente, o desenvolvimento profissional dos docentes e diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos, não estão de acordo com as percebidas pelos professores.

Sustentamos esta afirmação, de acordo com os altos níveis de discordância sobre o sistema de ADD, nomeadamente nos itens, 14.3 - Valoriza a atividade letiva, 14.4 - É útil

na promoção do desenvolvimento profissional, 14.5 - Minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores e 14.6 - Não prejudica a progressão na carreira, 32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente, 32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes, 32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais e 33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes.

E com os seguintes níveis de concordância acerca do atual sistema de ADD, nomeadamente nos itens, 19.5 - Teve em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5º e 7º escalão), 32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira e 33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas.

Ou seja, verificamos que o princípio da ADD poderá estar subvertido, visto que, os respondentes percecionam que o seu principal objetivo é ser um entrave à progressão na carreira e não a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos. O ambiente artificial em que decorrerem as aulas observadas, extremamente sumativo e pouco formativo, não é promotor de um desenvolvimento profissional profícuo (De Ketele, 2010).

As normas informais que se estabelecem para a atribuição das menções de “Muito Bom” e “Excelente”, deturpam a credibilidade da avaliação.

Os respondentes são também da opinião que o atual sistema de ADD não produz benefícios significativos, no que concerne à valorização da atividade letiva, em não prejudicar a progressão da carreira, em melhorar a prática pedagógica docente, em diferenciar e premiar os melhores profissionais, na identificação das necessidades de formação dos docentes e na promoção do desenvolvimento profissional dos mesmos.

Relativamente ao terceiro objetivo, propor alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) que tornem a ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes, elencamos um conjunto de premissas de acordo com as perceções manifestadas pelos respondentes.

Assim sendo, na proposta de alterações temos de ter em linha de conta que, os respondentes pretendem uniformização de critérios entre os diversos avaliadores (16.4) e (16.6), maior orientação, acompanhamento e mais *feedback* por parte do avaliador interno referindo os pontos fortes e fracos da sua prática (17.4), (17.6) e (19.2). O maior acompanhamento conduzirá à diminuição da ansiedade e insegurança dos docentes avaliados (33.1) e evitando que o processo se realize de forma solitária (33.3)

É fundamental, segundo os respondentes, melhorar os índices de motivação dos avaliadores, sendo para isso necessário, na nossa opinião, a criação de alguns privilégios, nomeadamente tempo útil necessário para o desempenho da função (22.4). Repensar a percentagem atribuída na dimensão científica e pedagógica, quando existe observação de aulas (22.7), ou, criar condições para que a observação de aulas, seja mais contínua, formativa e sistemática.

Relativamente aos avaliadores externos será necessário promover formação adequada (24.1), de fácil operacionalização prática e que garanta simplicidade e o rigor do processo (24.2) e (24.3), promovendo articulação entre avaliadores externos (24.5) e tudo somado certamente contribuirá para que sejam compreendidos e valorizados (24.6). Os respondentes estão de acordo com observação de aulas (avaliador externo) com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo (34.4), a todos os docentes e com o respetivo *feedback* (34.5) e com reuniões entre avaliador e avaliado para definirem os objetivos e monitorizarem o processo (34.6).

Os respondentes manifestaram a sua concordância com a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento (34.8), assim como, a criação de uma bolsa de avaliadores externos permanente, por parte do Centro de Formação da Área Educativa (34.9).

É unânime a eliminação das quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente", o que acarretaria certamente benefícios no processo formativo da ADD, e alteraria a perceção que o sistema de ADD existe unicamente para ser um entrave à progressão na carreira (32.4). É fundamental que o sistema se credibilize, sendo capaz de melhorar a prática pedagógica docente (32.1), identifique as necessidades de formação dos mesmos, possibilite e promova a observação de aulas de colegas, com a respetiva reflexão sobre as práticas (32.5), (32.6) e (34.3).

Os respondentes consideram que, o foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional (34.1) e também deve contribuir para detetar necessidades formativas (34.2), tendo mesmo revelado forte concordância. Curioso é, que estas premissas vão de encontro aos dois objetivos da ADD decretados no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, mas pelos vistos não se conseguem concretizar no atual sistema de ADD.

Que alterações se poderão fazer para que os dois objetivos decretados, sejam verdadeiramente concretizados e percecionados por quem está no terreno?

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Pretendemos neste ponto resumir as principais limitações com que nos confrontámos ao longo deste estudo, assim sendo:

- Recorrer unicamente ao IQ como único instrumento de recolha de dados. Como já foi referido existem vantagens e desvantagens do IQ como instrumento de recolha de dados, sendo que uma das desvantagens é não permitir esclarecimentos de dúvidas que possam surgir, quer para o respondente, quando lê as questões, quer para o investigador, quando lê as respostas (McMillan & Schumacher, 2001).

- A morosidade do deferimento da Direção Geral da Educação na autorização da aplicação do IQ em contexto escolar, mesmo após a inserção na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

- O facto de ser um estudo de caso, impede-nos de fazer generalizações. Visto que os resultados obtidos são válidos unicamente para a amostra em questão, não devendo ser generalizados.

- A situação profissional do investigador, que devido ao facto de ser professor a tempo inteiro criou constrangimentos na gestão das tarefas. Assim como, a situação pessoal do investigador, relativamente ao facto de ter dois filhos menores (2 e 6 anos), fez com que, algumas vezes, não conseguisse dedicar todo o tempo que gostaria de despender a este projeto.

5.3. SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Temos consciência que apesar da riqueza da informação recolhida, existem ainda muitos caminhos a explorar. Neste sentido, apresentamos as seguintes propostas:

- Complementar o presente estudo com outros de âmbito qualitativo, através da realização de entrevistas e/ou *focus group*, a avaliadores, elementos da SADD e avaliados, realizando uma triangulação dos resultados obtidos.

- Ampliar a amostra deste estudo a todos os agrupamentos de Portugal continental, com o objetivo de permitir que as perceções relativas à avaliação do desempenho docente sejam mais representativas e se possam generalizar os resultados.

- Estudo comparativo entre as perceções dos professores com contrato a termo e dos professores que já ingressaram na carreira, e confrontar as diferentes perceções sobre a mesma situação.

- Desenvolver um estudo longitudinal que seja capaz de acompanhar todo o sistema de ADD, antes do ingresso na carreira e desde o ingresso da carreira até à reforma.

Síntese: Aproveitaremos as conclusões do estudo para serem o mote à conceção do plano de ação/intervenção que é apresentado no próximo capítulo.

Na elaboração do plano de ação/intervenção procuraremos realizar um exercício de raciocínio tendo por base as inúmeras reflexões que fomos fazendo ao longo da realização deste trabalho, de forma criativa e com recurso a ferramentas de gestão e planeamento estratégico, com o enfoque de propor melhorias ao atual sistema de ADD na persecução dos objetivos a que se propõe.

6. PLANO DE AÇÃO / INTERVENÇÃO

Iniciando este plano de ação/intervenção sentimos a necessidade de relembrar as questões de investigação, sendo que a questão de investigação principal é:

-O atual sistema de ADD visa o desenvolvimento profissional docente?

E as questões de investigação subsidiárias são:

- Qual a pertinência da ADD?

- As finalidades da ADD, legisladas, vão de encontro às percecionadas pelos inquiridos?

- Quais as alterações que deveriam ser introduzidas no atual sistema de ADD, para que este correspondesse melhor aos objetivos expostos no seu preâmbulo legislativo?

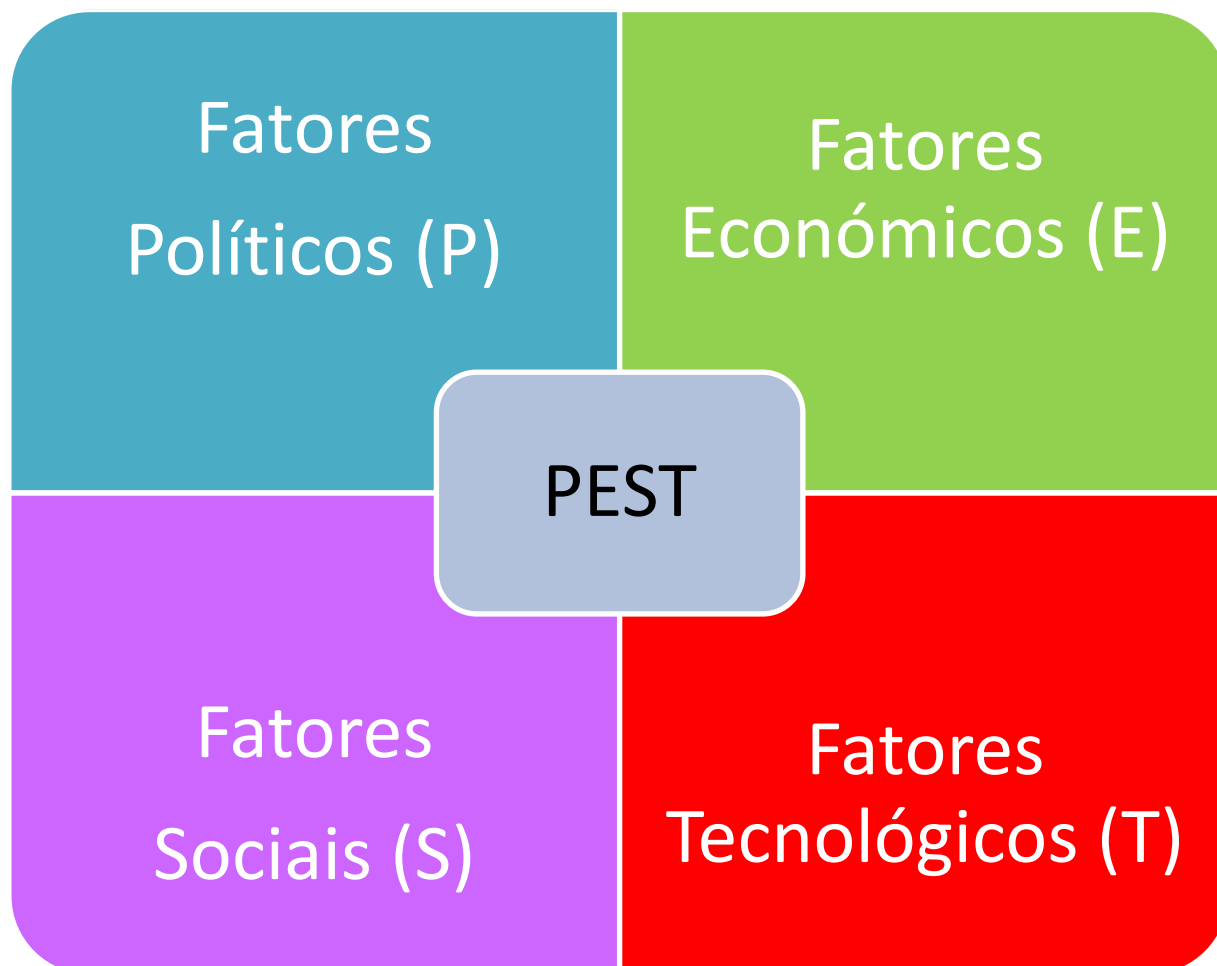
Neste sentido, ao longo deste capítulo, procuraremos elaborar um plano de ação/intervenção que consiga contemplar diferentes visões sobre o mesmo problema com o intuito de propor alterações de natureza estrutural e processual que tornem a atual ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim sendo, é nosso propósito contribuir para que este corresponda melhor ao exposto no seu preâmbulo legislativo e aos objetivos a que se propõe.

Com o objetivo de elaborar um diagnóstico de partida, sentimos necessidade de elaborar a análise PEST, sendo que PEST é o acrónimo de análise Política (P), Económica (E), Social (S) e Tecnológica (T). De acordo com Woebcken (2019) a análise PEST consiste na análise dos fatores macro ambientais, nomeadamente, fatores políticos (P), fatores económicos (E), fatores sociais (S) e fatores tecnológicos (T) que enquadram e condicionam, neste caso concreto, a ação da escola no geral e da ADD em particular.

É de salientar que na realização deste exercício surgiram-nos algumas dificuldades na distinção dos fatores, nomeadamente dos políticos e económicos, porque se encontram relacionados e várias vezes são mesmo fatores político-económicos. Neste sentido, apresentamos de forma esquemática de que forma estes fatores se articulam entre si.

Figura 2

Representação esquemática dos fatores e da sua articulação na análise PEST



Fonte: Adaptado de Woebcken (2019), <https://elvisnevesmkttd.wordpress.com/2017/06/25/analise-pest/>

Observando a Figura 2, verificamos que os fatores estão todos relacionados entre si e que ao produzirmos alterações isoladamente num fator certamente provocará alterações, com maior ou menor impacto, nos restantes.

De seguida, sintetizamos numa tabela por fator, os condicionalismos para a ação da escola no geral e da ADD em particular.

Tabela 23

Análise dos fatores políticos e relevância para a escola ao nível da ADD

Fatores Políticos	Relevância para a escola ao nível da ADD
Continuidade ideológica das políticas educativas.	Sistema de ADD que não cumpre os objetivos a que se propõe; Provoca descredibilidade do próprio sistema; Desmotivação dos diversos atores.
Objetivos políticos conflitantes no que concerne ADD: <ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento profissional docente;- Obstáculos na progressão da carreira (vagas limitadas no acesso ao 5º e 7º escalão);- Limite de quotas de acesso às menções de mérito “Muito Bom” e “Excelente”;- Racionalização dos recursos de forma a reduzir a despesa pública;- Aumentar a qualidade do serviço educativo;- Diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.	Provoca dispersão relativamente ao foco principal da ADD; Exige uma resposta organizacional e individual que vise compatibilizar ambos objetivos; Fomenta a necessidade de criar mecanismos rigorosos de avaliação do desempenho docente.
Limite da autonomia (centralização do poder), constrangimentos na tomada de decisão organizacional	Pouca interferência na manutenção do corpo docente e sua continuidade; Necessidade de equacionar planos de formação específicos; Criação de normas informais internas para salvaguardar a progressão na carreira; Necessidade de encontrar formas de reconhecimento que motivem os docentes;
Municipalização da educação	Tendência crescente da influência do poder político na escola e conseqüentemente na classificação da ADD.

Tabela 24

Análise dos fatores económicos e relevância para a escola ao nível da ADD

Fatores Económicos	Relevância para a escola ao nível da ADD
Orçamento do estado destinado para a educação.	A autonomia da escola na decisão do destino da verba destinada à educação é muito reduzida, quase nenhuma. A escola não consegue decidir, por exemplo, se parte desse orçamento será investido em infraestruturas, tecnologia ou capacitação do pessoal docente.
Constrangimentos na forma como é libertada a verba atribuída à escola ao longo do ano letivo e a rigidez das diferentes rúbricas.	Limitação na resolução de problemas estruturais, como por exemplo, ao nível das infraestruturas ou tecnologia; Necessidade de encontrar estratégias alternativas de financiamento; Impossibilidade de canalizar verbas para promover formação docente em áreas de carência da escola.
Diminuição da despesa pública com pessoal docente; Obstáculos na progressão da carreira, aulas observadas, vagas limitas no acesso ao 5º e 7º escalão; Limite de quotas de acesso às menções de mérito “Muito Bom” e “Excelente”;	Criação de normas informais para salvaguardar a progressão na carreira; Necessidade de encontrar formas de reconhecimento que motivem os docentes;
As crises económicas sucessivas provocadas pela pandemia e pela guerra.	Provoca incertezas ao nível da estabilidade financeira de todos os atores, com principal enfoque nos professores deslocados e nos que se deslocam consideravelmente diariamente. Incerteza da verba destinada à educação.

Tabela 25*Análise dos fatores sociais e relevância para a escola ao nível da ADD*

Fatores Sociais	Relevância para a escola ao nível da ADD
Relações interpessoais	O atual sistema de ADD provoca menos investimento nas relações (inter)pessoais, não valoriza o trabalho colaborativo e consequentemente deteriora o clima escolar.
Conflito de interesses	Aumento dos conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores, existindo a possibilidade de sobrepor os valores individuais aos coletivos da comunidade educativa; Necessidade de encontrar estratégias de compatibilização entre avaliados e entre estes e avaliadores.
Envelhecimento da classe docente	Possibilidade de existência de conflito geracional entre docentes; Avaliadores desmotivados e forçados no desempenho da função; Desigualdades na preparação e postura dos avaliadores no desempenho na função, provoca desigualdades de ambientes propícios ao desenvolvimento profissional docente; Impossibilidade dos docentes contratados usufruírem da observação de aulas para o seu desenvolvimento profissional e da atribuição da menção de “Excelente”; Dificuldade em lidar com as novas tecnologias e inúmeras plataformas.
Ajustar a oferta educativa aos desafios presentes e futuros, numa perspetiva inclusiva que contemple a diversidade sociocultural e as diferenças individuais.	Cria heterogeneidade das turmas: exige uma resposta adequada a alunos de realidades multiculturais diversas e com necessidades educativas distintas (medidas universais, seletivas e adicionais). Para isso é necessário, um corpo docente altamente formado, especializado e colaborativo para dar a melhor resposta a todos e a cada um.

Tabela 26

Análise dos fatores tecnológicos e relevância para a escola ao nível da ADD

Fatores tecnológicos	Relevância para a escola ao nível da ADD
Trabalho colaborativo em ambientes digitais	Possibilidade de partilha de recursos e estratégias entre pares; Reflexão por parte dos docentes sobre a integração didática das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Utilização regrada, inteligente e estratégica de novas tecnologias e de plataformas de gestão da aprendizagem pela comunidade educativa, assim como, produção e partilha de recursos educativos digitais.
Facilidade de contacto entre docentes	Fluidez e eficácia na transmissão de mensagens.
Inovação	Recurso às TIC, com o intuito de maximizar as aprendizagens e as potencialidades dos alunos, potenciando as suas áreas fortes e trabalhar as áreas emergentes, promovendo metodologias ativas que visem a inclusão de todos os alunos.
Recolha de informação	Com recurso às TIC recolher informação pertinente de todos os <i>Stakeholders</i> , contribuindo para a melhoria da escola e para a avaliação do desempenho docente. Avaliação do desempenho 360º.

Após esta reflexão pessoal sobre os fatores macro ambientais, que enquadram e condicionam, a ação da escola no geral e da ADD em particular, pretendemos de seguida, de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, estruturar o cenário realista da ADD na escola.

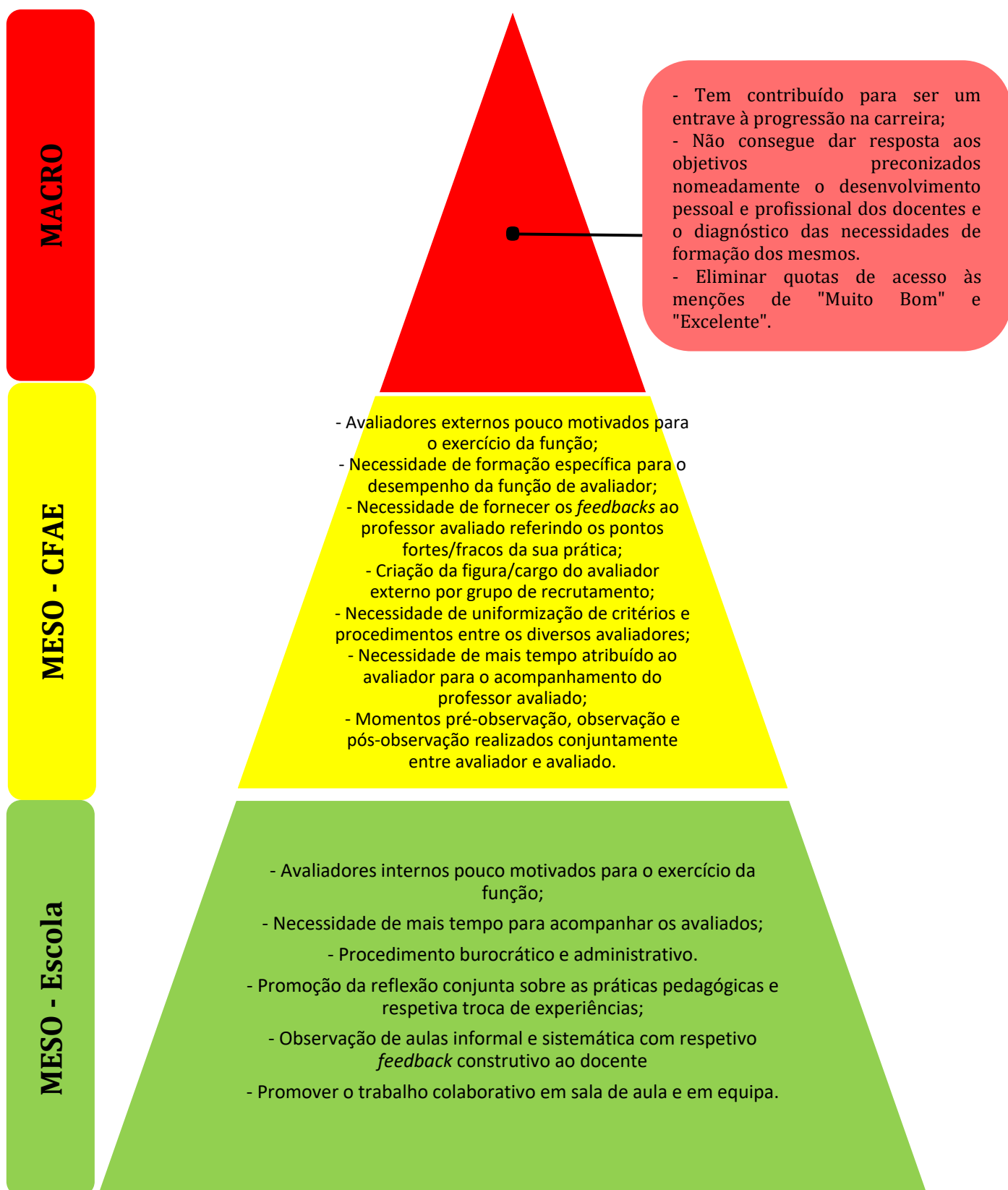
De acordo com Santos (2011) sobre a utilidade do método dos cenários, refere que o mesmo “proporciona a possibilidade de se raciocinar, e até mesmo de se inventar o futuro, pelo que o domínio e aplicação deste método, se reveste de todo o interesse” (p. 5).

Ou seja, neste exercício de raciocínio e alguma criatividade, pretendemos construir o cenário realista de acordo com os resultados obtidos neste estudo, priorizar eixos de intervenção com recurso à matriz Gravidade, Urgência e Tendência (GUT) do cenário realista, perspetivando alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) em direção a um cenário teoricamente mais otimista relativamente ao contributo da ADD no DPD e terminar com uma análise *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (SWOT) desse mesmo cenário otimista.

Desta forma, de acordo com os resultados obtidos e as conclusões do estudo elaboramos a seguinte *check-list* que representa o cenário realista da ADD na escola de acordo com as perceções dos respondentes. Sendo que hierarquizamos as premissas de acordo com o que preconizamos ser de interferência Macro (Ministério da Educação), Meso (CFAE) e (Escola), com a devida salvaguarda que, em várias situações, devido à pouca autonomia e centralização do poder, os níveis meso estão muito dependentes das alterações estruturais ao nível macro.

Figura 3

Premissas Macro, Meso e Micro



O que fazer para criar um cenário otimista no que concerne ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes? Por onde começar?

Neste sentido, existe uma ferramenta denominada de matriz GUT, que é o acrónimo Gravidade (G), Urgência (U) e Tendência (T). De acordo com Napoleão (2019) a matriz GUT pode ser também denominada como Matriz de Prioridades, visto que é uma ferramenta utilizada para a priorização de tomadas de decisões, sendo para isso necessário atribuir uma nota de 1 a 5 de acordo com a tabela 29.

Segundo Napoleão (2019) a gravidade está associada ao impacto do problema, a urgência está associada tempo de resolução do problema e a tendência está associada ao potencial de crescimento do problema.

Para diminuir a subjetividade no momento de atribuir a pontuação, Napoleão (2019) recomenda a utilização do seguinte método:

Tabela 27

Matriz GUT – Critérios de pontuação

Nota	Gravidade (G)	Urgência (U)	Tendência (T)
5	Extremamente grave	Imediatamente	Irá piorar rapidamente
4	Muito grave	Muito urgente	Irá piorar a curto prazo
3	Grave	Urgente	Irá piorar a médio prazo
2	Pouco grave	Pouco urgente	Irá piorar a longo prazo
1	Sem gravidade	Pode esperar	Não irá mudar

Fonte: Napoleão, M. (2019). <https://ferramentasdaqualidade.org/matriz-gut-matriz-de-priorizacao/>

O resultado final é expresso pelo produto obtido pela multiplicação das notas atribuídas na gravidade, urgência e tendência, ou seja, $G \times U \times T = \text{Resultado Final}$ (classificação).

O *ranking* de prioridade (classificação) consiste na ordenação por ordem decrescente do produto obtido.

Tabela 28

Aplicação da Matriz de Prioridades GUT às premissas elencadas

Problemas/Causas/Soluções	G	U	T	GxUxT	Classificação
Tem contribuído para ser um entrave à progressão na carreira.	4	5	3	60	10º
Não consegue dar resposta aos objetivos preconizados nomeadamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos.	5	5	4	100	1º
Eliminar quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente".	3	4	4	48	11º
Avaliadores externos pouco motivados para o exercício da função;	4	5	4	80	4º
Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador;	4	5	5	100	1º
Necessidade de fornecer os <i>feedbacks</i> ao professor avaliado referindo os pontos fortes/fracos da sua prática;	4	5	4	80	4º
Criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento;	4	3	3	36	12º
Necessidade de uniformização de critérios e procedimentos entre os diversos avaliadores;	4	5	4	80	4º
Necessidade de mais tempo atribuído ao avaliador para o acompanhamento do professor avaliado;	4	5	5	100	1º
Momentos pré-observação, observação e pós-observação realizados conjuntamente entre avaliador e avaliado.	4	4	4	64	9º
Avaliadores internos pouco motivados para o exercício da função;	4	5	4	80	4º
Necessidade de mais tempo para acompanhar os avaliados;	4	4	5	80	4º
Procedimento burocrático e administrativo.	3	2	3	18	14º
Promoção da reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e respetiva troca de experiências;	3	3	3	27	13º
Observação de aulas informal e sistemática com respetivo <i>feedback</i> construtivo ao docente	3	2	3	18	14º
Promover o trabalho colaborativo em sala de aula e em equipa.	3	2	3	18	14º

De acordo com a análise da tabela 28, distinguimos 4 eixos de intervenção prioritária que se sintetizam na tabela seguinte:

Tabela 29*Eixos estratégicos de intervenção resultantes da aplicação da Matriz GUT*

1º eixo estratégico de intervenção	<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar resposta aos objetivos preconizados nomeadamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos;- Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador;- Necessidade de mais tempo atribuído ao avaliador para o acompanhamento do professor avaliado (avaliador externo).
2º eixo estratégico de intervenção	<ul style="list-style-type: none">- Avaliadores externos pouco motivados para o exercício da função;- Necessidade de fornecer os feedbacks ao professor avaliado referindo os pontos fortes/fracos da sua prática;- Necessidade de uniformização de critérios e procedimentos entre os diversos avaliadores;- Avaliadores internos pouco motivados para o exercício da função;- Necessidade de mais tempo para acompanhar os avaliados; (avaliador interno).
3º eixo estratégico de intervenção	<ul style="list-style-type: none">- Momentos pré-observação, observação e pós-observação realizados conjuntamente entre avaliador e avaliado;- Tem contribuído para ser um entrave à progressão na carreira;- Eliminar quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente";- Criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento.
4º eixo estratégico de intervenção	<ul style="list-style-type: none">- Promoção da reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e respetiva troca de experiências;- Procedimento burocrático e administrativo;- Observação de aulas informal e sistemática com respetivo <i>feedback</i> construtivo ao docente,- Promover o trabalho colaborativo em sala de aula e em equipa.

Da análise da tabela, verificamos que promovendo mudanças de natureza estrutural e/ou processual, para o 1º eixo estratégico de intervenção, acarreta melhorias para os eixos seguintes. Como já constatamos anteriormente da análise das correlações de Spearman, verificamos que existem variáveis que têm a capacidade de influenciar fortemente outras. São exemplo disso, a formação específica para o desempenho da função de avaliador, que influencia a motivação dos avaliadores no desempenho da função e consequentemente o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos avaliados, além que valoriza e credibiliza a função do mesmo.

Ou seja, promovendo mudanças no 1º eixo estratégico e prioritário estamos consequentemente a promover alterações nos restantes eixos estratégicos.

Neste sentido, constatamos que no 1º eixo estratégico de intervenção a prioridade é que o sistema de ADD seja pertinente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos.

Como conseguir alterar percepção dos professores relativamente à ADD, visto que a mesma está fortemente associada aos entraves que cria na progressão na carreira?

No nosso entendimento o sistema de ADD tem de conseguir atingir superiormente estes objetivos: a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes e a recolha de indicadores pertinentes que fundamentem as necessidades de formação dos docentes, sendo utilizados na elaboração do plano de formação de cada escola.

Para isso, o sistema de ADD deve ser contínuo, predominantemente formativo, o que é corroborado por Danielson e McGreal (2000), quando afirmam que o desenvolvimento profissional é um processo que necessita de um período de tempo alargado para que os professores possam cumprir o seu plano de desenvolvimento.

O mesmo sistema deve ser avaliado por observadores experientes e formados para o exercício da sua função, com uma formação contínua adequada às suas necessidades específicas e sem limite de quotas para as menções de mérito, já que, os professores não se revêm num sistema em que o seu próprio benefício poderá prejudicar um colega igualmente bom e que merece ser recompensado, da mesma maneira e com a mesma dignidade. O que também é condicente com o defendido por M. Alves e Figueiredo (2011), quando referem que é importante que se aposte numa avaliação fundamentalmente formativa por apresentar uma ligação estreita com o desenvolvimento profissional e intervir na melhoria dos desafios educativos contemporâneos.

O acima transcrito é anterior à publicação do atual Decreto Regulamentar n.º 26/2012, será que a administração central vai estando atenta ao que se vai investigando?

Desta forma, de acordo com F. Oliveira (2021) na elaboração e implementação de um sistema de ADD que vise um verdadeiro contributo para o desenvolvimento profissional docente e o diagnóstico das necessidades de formação dos mesmos, assumem-se como pilares fundamentais, os seguintes:

1. Credibilizar o sistema;
2. Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador;
3. Ajustar a formação contínua às necessidades específicas dos professores;

4. Criar um sistema predominantemente formativo e contínuo;
5. Promover tempo para o desenvolvimento profissional docente;
6. Promover o trabalho em equipa;
7. Premiar equipas;
8. Eliminação das quotas e reinvestir no próprio sistema.

Neste pequeno exercício iremos colocar-nos maioritariamente na posição da Tutela e pontualmente no órgão de gestão da escola, tendo como desafio a implementação de um cenário otimista, de consenso entre a Tutela e os professores.

1. Credibilizar o Sistema

Pior que ter um sistema sem utilidade, é ter um sistema sem utilidade e que não é credível.

O sistema perfeito não existe, tem de ser construído e pode nunca ser alcançado, mas uma coisa é certa, tem de contribuir para a melhoria da profissionalidade docente.

No que concerne à credibilidade do sistema aprez-nos tecer uma consideração relevante, o atual sistema de ADD não é credível para ninguém, nem mesmo para a Tutela. Fundamentamos a nossa opinião, no facto de a Tutela ter que recorrer a um sistema de quotas para diminuir a despesa.

Sendo que o argumento utilizado para a imposição do limite por quotas é o facto de que, caso não fosse imposto existiria o risco de todos os professores obterem menções de mérito. Então, estamos perante “um pau de dois bicos” que confirma a descredibilidade do sistema, mesmo por quem o regulamentou. Um sistema bem elaborado de base, não necessitaria de quotas para premiar, ele próprio seria capaz de premiar os melhores e com ele a melhoria seria uma realidade.

Credibilizar algo que não é credível, parece-nos não ser a melhor opção, estaríamos a tentar “endireitar, algo que nasceu torto”. Por isso, a nossa opção passa por deixar cair o atual sistema de ADD (só por isto, já estamos a promover melhorias), aproveitando a oportunidade para dialogar com todos os *stakeholders* (professores, órgãos de gestão das escolas, universidades, investigadores, CFAE, representantes dos encarregados de educação, alunos, etc.), tendo como ponto de partida a criação de um sistema do qual se retire informação útil e pertinente para o mesmo, que promova melhorias em si próprio,

que promova o dinamismo e que (in)diretamente contribua para a melhoria do sistema educativo e de todos os *stakeholders*.

Vamos definir como data de início de implementação do **Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP)**, o ano letivo de 2025/26, ver cronograma, figura 4 (temos três anos letivos para alicerçar tudo o que necessitamos).

Nesta credibilização é fundamental fazê-la com todos, mas essencialmente com os professores e para os professores. De acordo com Varela (2021) o centro do processo de ensino deve ser o professor e não o aluno, fundamentando que numa escola com excelentes professores, o que só é conseguido com excelentes condições de trabalho, os alunos serão excelentes, independentemente da proveniência deles e do seu estatuto socioeconómico. Os professores são a “chave” para o sucesso da ideia e para isso têm de estar envolvidos e participativos na construção do PDP, porque sabemos, porque acreditamos e porque temos a certeza que, todos juntos, vamos contribuir para um sistema educativo melhor.

Com o aumento da credibilidade vamos concomitantemente aumentar, de forma natural, a dignificação da carreira de professor, que por sua vez, terá ecos na sociedade, contribuindo para o reconhecimento do desempenho docente em todo o seu espectro de ação.

2. Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador

Continuando na credibilização do sistema dirigimos o foco agora para a importância que a figura do avaliador assume, presente no 1º eixo estratégico de intervenção.

Nos tópicos que abordaremos de seguida, no que concerne a formação, eleição e regalias são ambas válidas quer para avaliadores externos quer internos, sendo que, o avaliador interno pode observar aulas dos avaliados e os avaliados.

De acordo com os resultados observados no nosso estudo, verificamos que os avaliadores apresentam bons índices de concordância nos aspetos relacionados com características pessoais e éticas, no entanto, nos aspetos em que a sua intervenção poderia ser promotora de desenvolvimento profissional do docente avaliado, verificamos que segundo a opinião dos respondentes o contributo foi diminuto.

Este facto pode ser consequência do próprio sistema, já que, não existe uma uniformização legal de procedimentos de trabalho prévio pré-aula, aula e pós-aula, ou então, pela pouca formação que os avaliadores têm para o cargo, sentindo-se desconfortáveis e sem “arcaboiço” para intervir, recolher informação pertinente e com a sua intercedência exponenciar o desenvolvimento profissional dos docentes que avaliam. Então, como defesa assumem uma postura mais classificativa e menos avaliativa.

Neste sentido, segundo Costa et al. (2010) para que o sistema de ADD contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional, ele deve ser acompanhado por observadores com formação, que forneçam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. Para Fernandes (2008) a avaliação “tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” (p. 24) num clima que se quer de aceitação e reconhecimento onde “os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores” (p. 24).

Pretende-se que o processo avaliativo se desenvolva em acompanhamento constante quer pelo avaliador interno, quer pelo avaliador externo.

Assim sendo, a nossa estratégia para colaborar na credibilização dos avaliadores e consequentemente o novo PDP diferencia-se em três grandes aspetos do atual sistema: nos critérios e requisitos para a função, investimento na formação dos avaliadores e no acompanhamento que os avaliadores fornecem aos avaliados, sendo que, os avaliadores teriam suporte, apoio e consultoria de uma equipa regional articulada com os serviços centrais do Ministério da Educação.

Quem seriam os avaliadores?

Seria criada uma bolsa de avaliadores constituídos por docentes, eleitos **pelos próprios pares** de entre os professores de QZP ou QE/QA, nos quais eles reconheçam mérito e competência no trabalho desenvolvido e que consequentemente, segundo os próprios, são profissionais altamente capazes de acrescentar valor crítico e reflexivo aos próprios colegas.

Ou seja, atempadamente, mediante a dimensão da escola, em cada departamento o diretor comunica a lista de professores que possuem formação superior ou igual à pós-graduação em supervisão pedagógica. No início da reunião de sufrágio cada professor pode e deve manifestar o seu (des)interesse na função e preferencialmente argumentar os motivos.

Os docentes que não manifestaram abertura para o desempenho das funções não deverão ser escolhidos pelos colegas, visto que é um cargo importantíssimo e que tem de ser realizado num espírito de missão de elevado compromisso e comprometimento. Podem ser eleitos docentes que não possuam formação específica, mas que manifestaram vontade no exercício das funções e sejam docentes do quadro do ME.

A todos os selecionados será possibilitado uma **formação inicial financiada**, com a duração de 150h, com o objetivo de uniformizar princípios, métodos, práticas e procedimentos, assim como, todo o *Know How* necessário ao exercício da função. Os docentes pertencentes a esta bolsa de avaliadores, como já foi referido, teriam suporte, apoio e consultoria de uma equipa regional articulada com os serviços centrais do Ministério da Educação.

Como contrapartida pelo exercício das funções de avaliador, o mesmo usufrui de mais 5 dias férias em período de férias escolares dos alunos, direito de preferência na escolha da sua mancha horária letiva (devendo ser realizados todos os esforços para conseguir corresponder ao pedido do docente), redução de 4 horas semanais da componente letiva e a totalidade das horas de estabelecimento (destinadas e justificadas para o exercício da função de avaliador), ajudas de custo e formação financiada.

Ou seja, é preconizado que PDP seja capaz de promover e proporcionar acompanhamento próximo, durante todo o processo de desenvolvimento e que neste acompanhamento, não permaneça mais que dois anos consecutivos o mesmo avaliador e avaliado. Porque pretende-se diversificar a quantidade de estímulos e de situações promotoras de desenvolvimento profissional com diferentes intervenientes, ouvir e dialogar com pessoas diferentes e estimulantes que acrescentem sempre algo de novo e desta forma evitar conformismo e rotinas.

Este acompanhamento será predominantemente focado para a melhoria da prática letiva (podendo e devendo avaliador e avaliado ter outros enfoques, mediante as necessidades, mas o principal é a prática letiva), ou seja, direcionado para o ciclo de preparação da aula, observação da aula, reflexão conjunta pós-aula. A sessão preparatória de aula e a pós-aula devem ser realizadas por videoconferência. Por acordo, entre avaliador e avaliado(s), estas sessões poderão ser realizadas em pequenos grupos, promovendo a aprendizagem colaborativa, a partilha de boas-práticas, a troca de conhecimentos e vivências promotoras do enriquecimento coletivo da classe.

3. Ajustar a formação contínua às necessidades específicas dos professores

Para conseguir otimizar a formação contínua às necessidades específicas dos professores, achamos fundamental no PDP ter em atenção os interesses e necessidades dos professores e as necessidades verificadas pelos avaliadores e pela escola.

Desta forma, os professores, por solicitação do órgão de gestão da escola manifestavam os seus interesses e necessidades de formação. Posteriormente, o órgão de gestão comunicava os resultados ao Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) para que conjuntamente com os dados recolhidos de outras escolas conseguisse agrupar necessidades prioritárias, de acordo com a perceção dos docentes da área de afetação.

Por outro lado, e no final de 2 anos de implementação do PDP, acresce que, da observação realizada, o avaliador tem de ser capaz de elencar as necessidades de formação que verificou serem as mais ajustadas ao avaliado para a execução das suas funções. Este levantamento tem de ser comunicado ao interessado e tem que ser realizada uma reflexão conjunta sobre as mesmas.

A escolha das formações frequentadas recai sobre o avaliado, mas o mesmo deve ter também em linha de conta o parecer do avaliador. No caso de dois avaliadores diferentes, em dois momentos diferentes, elencarem a mesma prioridade de formação, o avaliado deve reunir todos os esforços para a frequentar.

Para além disso, o avaliador, ao longo do processo, deve reunir elementos que fundamentem o nível de proficiência do avaliado em determinada competência ou área de formação, para que seja possível agrupar e dirigir formações específicas aos formandos.

Desta forma, deixaríamos de ter formações por exemplo, no âmbito das TIC em que alguns formandos têm dificuldades em ligar e utilizar o computador na ótica do utilizador e outros detêm conhecimentos no âmbito da programação e redes informáticas, sendo que, nestes casos, muitas vezes, as horas de formação não foram potencialmente benéficas para ninguém. Pretendíamos, assim criar grupos mais homogéneos de proficiência para que o formador consiga potenciar as horas de formação no máximo de aprendizagem possível.

Para operacionalizar a proficiência existiriam 3 níveis (elementar, intermédio e avançado), sendo que, competiria ao avaliador aferir em que nível de proficiência o avaliado se encontra, sendo este facto relevante para a frequência de determinada

formação. Ou seja, apesar de a escolha da formação recair sobre o avaliado este não poderia frequentar formação para a qual não reunisse o nível de proficiência exigido.

Um outro aspeto relevante é que a oferta de formação seja atual e distinta da que foi abordada na formação inicial de professores, seja prática e reflexiva. Consideramos que os professores já apreenderam bem os conteúdos na sua formação inicial, necessitando atualmente de os atualizar, refletir e de se munirem de ferramentas que o(s) auxiliem no dia-a-dia da profissão, que não sejam formações para cumprir o requisito legal, mas que sejam formações que acrescentem valor para o seu desempenho na procura de níveis de profissionalidade de excelência.

Para isso seria importante fomentar o salientado por Pires et al. (2016) que consiste em estabelecer uma maior dinâmica de supervisão dos professores nos primeiros anos de carreira (6 anos), assim como dos docentes contratados, de forma a promover o desenvolvimento profissional e a facilitar a sua inclusão na dinâmica organizacional.

4. Criar um sistema predominantemente formativo e contínuo

Sendo o desenvolvimento profissional um processo contínuo, é claro que o PDP também o é. O PDP reconhece a necessidade do professor, ao longo da sua carreira, aprofundar e adquirir diversos conhecimentos sobre temáticas diversas, sendo que, o professor é percecionado como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais.

Neste sentido, pretendemos assegurar a continuidade do sistema, como um sistema dinâmico que recolha e analise informação, para posteriormente realizar investimento no próprio sistema com o objetivo de melhorar a profissionalidade docente.

Neste ponto pretendemos que a observação de aulas seja prática sistemática e revestida de alguma informalidade, num ambiente mais naturalista, mais real, mais construtivo. Desta forma pretendemos que a informalidade, a proximidade, a colaboração, o *feedback* construtivo por alguém reconhecido pelos próprios pares contribua para auxiliar o professor a melhorar a sua prática. Assim sendo, o objetivo não seria classificar para punir, mas sim, avaliar para melhorar.

No PDP a observação de aulas não seria obrigatoriamente agendada, poderia ser ou não, mediante os objetivos do avaliador e do avaliado. Não seria necessário também

observar a aula completa, dependendo dos objetivos pretendidos, mas que teriam que ser concertados e dialogados previamente entre avaliador e avaliado.

O objetivo comum consistiria em melhorar a qualidade e profissionalidade dos professores, sendo que concordamos que a melhoramos mais e melhor quando trabalhamos em conjunto para esse fim, corrigindo e aperfeiçoando, dando tempo para o aperfeiçoamento e para as melhorias, de forma contínua e persistente ao longo do tempo.

Partindo do princípio de que o professor está sempre preparado para a aula que vai lecionar, tem de estar preparado para a aula ser observada por alguém que o acompanha e que lhe retornará *feedback* crítico construtivo sobre a sua atuação.

Uma outra nuance a ser valorizada no PDP é que cada professor deverá estar envolvido em diversas equipas, ele não será mais um professor com x cargos e y turmas. Será um professor que participará e estará envolvido em diversas equipas e em todas elas terá um papel. Abordaremos a temática do trabalho em equipa no ponto 6.

5. Promover tempo para o desenvolvimento profissional docente

Será possível promover tempo para o DPD, sem que colida com a vida pessoal e familiar do professor?

No presente estudo, verificamos que os avaliadores reivindicam mais tempo para o desempenho da função e concomitantemente para um melhor acompanhamento dos professores avaliados. Este tempo é necessário não só para avaliadores, mas para todos os docentes.

Para os docentes se desenvolverem profissionalmente é necessário tempo, tempo para se instruírem, reaprenderem, disseminarem boas práticas, partilharem experiências, observarem e serem observados, poderem melhorar conjuntamente.

Neste ponto temos de ter em linha de conta a velha máxima que “tempo é dinheiro”. Mais tempo, corresponde a mais dinheiro que significa também, maior responsabilização.

Para a operacionalização da proposta a seguir apresentada é necessário que a tutela defina os princípios gerais, para que à posteriori cada escola se adapte às indicações, evitando desta forma clivagens a nível nacional. Assim sendo, não se corre o risco de umas escolas estarem a criar condições para o desenvolvimento profissional dos docentes e outras não.

A proposta passa pelo órgão de gestão da escola, recorrer ao crédito horário atribuído e canalizá-lo para atividades no âmbito do sistema PDP.

Normalmente este crédito horário é usado para prestar apoios aos alunos com mais dificuldades, alunos que por vezes estão sobrecarregados de apoios que não respondem às suas reais necessidades. Será este apoio efetivamente produtivo para os alunos, ou será uma repetição de apoios saturantes e sem consequências positivas?

Cada caso é um caso, mas muitos destes apoios serão apoios muito generalistas sem a especificidade necessária à superação das suas dificuldades, pelo que, deste modo propomos que se “invista” este crédito horário no desenvolvimento profissional docente.

Porquê investir estas horas nos professores em detrimento de as investir nos alunos?

Porque com estas horas atribuídas ao PDP acreditamos que estamos mais próximos de criar as condições necessárias quanto ao “tempo” que os professores reivindicam, para que eles próprios partilhem práticas educativas, aulas de porta aberta, espaços, ideias, que sejam criativos (e para isto é preciso tanto tempo) e que reflitam individualmente e conjuntamente.

Para além disso, acreditamos que ao melhorarmos as condições dos professores, aumentamos o investimento nas pessoas (nomeadamente nos professores) e tudo o que conseguirmos acrescentar de valor diretamente nos professores terá reflexos em tudo o que é a escola, inclusive nas aprendizagens dos alunos e consequentemente na sociedade.

Ou seja, este tempo não é despesa, é investimento de qualidade com sucesso garantido.

6. Promover o trabalho em equipa

O trabalho em equipa já foi abordado ao longo deste plano estratégico e a sua importância para o PDP. No entanto é de salientar que para que o trabalho em equipa faça sentido, é necessário saber o que deve ser feito em conjunto e o que cada um pode fazer individualmente para o bem comum.

Neste aspeto, assumem preponderância vital as orientações emanadas do órgão de gestão da escola, na disseminação de uma cultura de equipa e na importância que cada um tem na equipa e que contributo a equipa espera de cada um.

Para isso, é necessário que a organização da escola, as lideranças intermédias e as equipas de trabalho tenham os objetivos bem definidos, públicos e partilhados com todos.

Dentro de cada equipa (entre professores, professores com alunos, professores e alunos, professores, alunos e pessoal não docente, etc.) é fundamental saber dividir as

tarefas e a mesma tarefa não ser apenas da responsabilidade de uma pessoa. Não pode acontecer apenas uma pessoa saber realizar determinada tarefa. Quantas vezes nas escolas acontece que determinada tarefa específica, apenas uma pessoa é que sabe executar? E quando essa pessoa não está por algum infortúnio?

Um dos indicadores de sucesso destas equipas de trabalho, será o facto de a informação ser clara para todos, que todos saibam de quase tudo, que a informação chegue primeiro que a contrainformação.

No trabalho em equipa é fundamental evitar a dispersão, contrabalançando a dispersão com um bom planeamento e constante aferição se os objetivos da equipa estão a ser alcançados e/ou, quer isto dizer, se a direção do esforço está a ser bem aplicada.

A mais-valia do trabalho em equipa é que o resultado alcançado, quando bem efetuado é superior à soma dos trabalhos individuais realizados, para além disso, o trabalho em equipa promove colaboração, partilha, ajuda, superação, entreaajuda, confiança, inteligência, distribuição de tarefas e funções, honestidade, lealdade, esforço e recompensação. Não serão estes os valores e mais alguns que pretendemos passar para os nossos jovens e para a sociedade?

Sendo que todos estes valores e mais alguns estão presentes no trabalho de equipa.

Então, como a melhor maneira de influenciar pessoas é pelo exemplo, que sejam criadas condições para que os professores sejam verdadeiros exemplos de promoção de trabalhos em equipa. Desta forma, os professores deixarão de responder isoladamente respondendo em equipa e as respostas em equipa eliminam “ataques” individuais e possibilidade de todos reverem a sua função em determinada equipa como muito importante para o sucesso da mesma.

Ajudará este trabalho em equipa à melhoria do clima escolar, da motivação para o trabalho, para a promoção de melhoria constante da profissão docente?

Estamos convictos que sim, que promoverá entreaajuda, desenvolvimento profissional entre todos, melhoria no clima escolar, já que, todos se sentirão a melhorar e apoiados por avaliadores e pelas próprias equipas a que pertencem internamente.

7. Premiar equipas

Quando se fala em premiar equipas, falamos em destacar o que se sobressai para além do normal. Aqui não há nomes individuais, mas sim nomes de equipas.

É fundamental alimentar e reconhecer o trabalho desenvolvido pelas equipas, ao longo do ano, semestralmente, trimestralmente e mensalmente.

Como premiar?

Destacar formalmente o excelente trabalho perante toda a comunidade educativa é um bom princípio, recompensando toda a equipa por igual, com regalias não pecuniárias (como melhoria das condições de trabalho, investimento na formação, etc.) e criar novos desafios.

E que tal uma equipa que desenvolva dinâmicas de equipa para os profissionais docentes e não docentes, que são a equipa mais fixa que a escola detém, visto que, os alunos vão passando e eles vão ficando?

Sendo que estas dinâmicas poderiam ser posteriormente disseminadas aos alunos, com o objetivo de, ao longo dos anos, ser criada uma cultura de escola assente em pequenas dinâmicas grupais de identificação com a escola.

8. Eliminação das quotas e reinvestir no próprio sistema

E por último, mas não menos importante, a eliminação das quotas das menções de mérito, sendo que, o verdadeiro mérito é de um sistema que consegue aferir resultados pertinentes para investir nele próprio e desta forma, a evoluir juntamente com as pessoas que avalia e desenvolve.

Um sistema bem elaborado não precisa de quotas para destacar o mérito; ele quando bem elaborado já faz a distinção.

A realidade é que atualmente o sistema de ADD ao pretender “premiar” alguns em detrimento de outros, contradiz os objetivos emanados no próprio Decreto Regulamentar n.º 26/2012 com os do Despacho nº 12567/2012 (que estabelece os percentis para as menções de mérito), emergindo um novo objetivo oculto que é o diminuir e limitar a despesa do erário público com o vencimento dos professores, atrapalhando e impedindo a progressão na carreira. Sendo que o investimento nas pessoas, nas que avaliam e nas que são avaliadas é muito diminuto.

No PDP como o princípio principal está assente no desenvolvimento profissional, proporcionando a todos oportunidades específicas de desenvolvimento profissional a progressão na carreira seria uma consequência natural, do almejado desenvolvimento profissional.

Consideramos ser importante avaliar o PDP para conseguir ser específico no que seria relevante proporcionar a cada um, recolhendo indicadores que ajudassem o próprio sistema a selecionar e a tomar decisões sobre o que seria melhor para todos os docentes.

Neste sentido Carvalho (2012) refere que a “avaliação enquanto processo de recolha de informações úteis para a tomada racional de decisões é uma nova perspetiva que resulta do interesse pelos múltiplos aspetos da avaliação” (p. 31).

Assim conseguir-se-ia, certamente, um sistema mais formativo, mais avaliativo e menos classificativo, mais capacitado para promover maior desenvolvimento e envolvimento e que tornaria melhor o sistema educativo e a sociedade em geral.

Cronograma de implementação do Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP)

Figura 4

Cronograma de implementação do Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP)

	set/22	out/22	nov/22	dez/22	jan/23	fev/23	mar/23	abr/23	mai/23	jun/23	jul/23	
1 - Credibilizar o sistema		Explicação Prévia				Negociação com os stakeholders						
2 - Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador		Levantamento dos avaliadores pelos próprios pares e órgãos de gestão										
3 - Formação contínua ajustada às necessidades		Necessidades de formação por indicação dos docentes								Formações gerais		
4 - Sistema predominantemente formativo e contínuo		Explicação Prévia				Negociação com os stakeholders						
5 - Promover tempo para o desenvolvimento profissional docente		Explicação Prévia				Negociação com os stakeholders						
6 - Promover o trabalho em equipa		Explicação Prévia										
7 - Premiar equipas		Explicação Prévia										
8 - Eliminação das quotas e reinvestir no próprio sistema.		Explicação Prévia										

	set/23	out/23	nov/23	dez/23	jan/24	fev/24	mar/24	abr/24	mai/24	jun/24	jul/24	ago/24	set/24	out/24	nov/24	dez/24	jan/25	fev/25	mar/25	abr/25	mai/25	jun/25	jul/25	ago/25	set/25					
1 - Credibilizar o sistema	Negociação com os stakeholders												Definição e regulamentação do processo																	
2 - Necessidade de formação específica para o desempenho da função de avaliador	1ª Formação				2ª Formação				3ª Formação				4ª Formação				5ª Formação				6ª Formação									
3 - Formação contínua ajustada às necessidades	Formações de âmbito geral transversais a todos os grupos de recrutamento																													
4 - Sistema predominantemente formativo e contínuo	Negociação com os stakeholders												Definição e regulamentação do processo																	
5 - Promover tempo para o desenvolvimento profissional docente	Negociação com os stakeholders						Definição e regulamentação do processo																							
6 - Promover o trabalho em equipa	Negociação com os stakeholders												Definição e regulamentação do processo																	
7 - Premiar equipas	Negociação com os stakeholders												Definição e regulamentação do processo																	
8 - Eliminação das quotas e reinvestir no próprio sistema.					Negociação com os stakeholders								Definição e regulamentação do processo																	

Início

Pretendemos, neste cronograma, clarificar de que forma as atividades/tarefas se vão realizar ao longo do tempo, a articulação entre elas e a sua sequencialização.

Apresentamos de seguida a análise SWOT do PDP como objetivo de refletirmos e elaborarmos previamente um diagnóstico estratégico integrado no processo de melhoria contínua relativamente ao PDP.

O acrónimo SWOT significa, *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).

De acordo com Casarotto (2019) a Análise SWOT pressupõe a divisão do ambiente em duas partes: ambiente interno e ambiente externo.

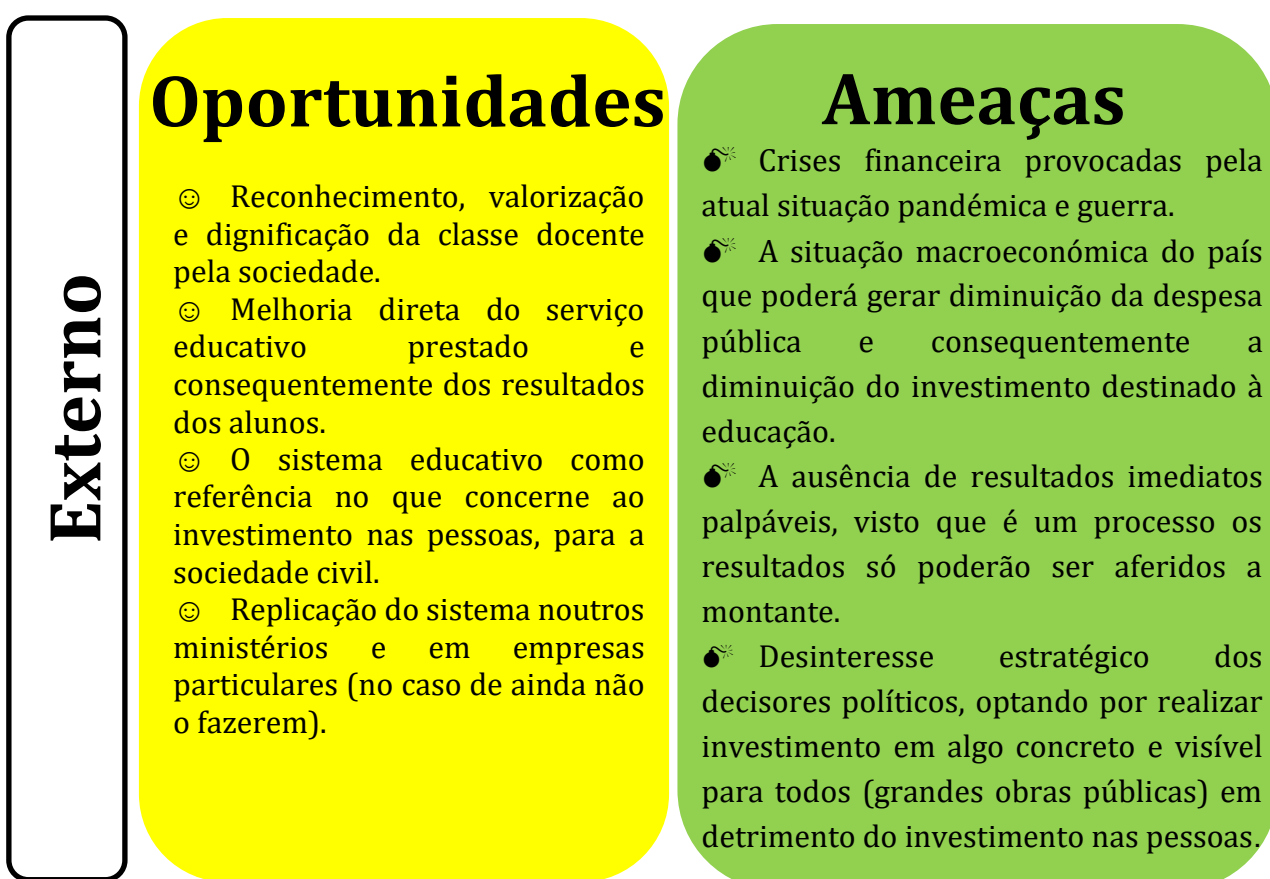
O ambiente interno é influenciável e gerido pela organização, neste caso concreto, referimo-nos ao próprio PDP.

O ambiente externo, contém elementos que não podem ser previstos ou controlados pela organização, pelo que a sua análise permite a identificação de tendências que se traduzem em oportunidades e ameaças.

A Análise SWOT relaciona os pontos fortes e pontos fracos de uma instituição com as oportunidades e ameaças do seu meio envolvente.

Figura 5

Análise SWOT do Processo de Desenvolvimento de Professores (PDP)



Forças

- ✓ O facto de na base da sua construção estar o desenvolvimento profissional dos docentes e investimento na melhoria da profissionalidade docente.
- ✓ Participação e diálogo no processo com todos os intervenientes do sistema educativo, principalmente os professores, recolhendo informação diretamente dos próprios professores, proporcionando maior identificação com o sistema.
- ✓ Processo formativo, contínuo, com acompanhamento de proximidade que tem como objetivo desenvolver o trabalho colaborativo gerando reflexões construtivas.
- ✓ Seleção dos avaliadores por reconhecimento de competências pelos próprios pares para o desempenho das funções.
- ✓ Formação inicial dos avaliadores e constante acompanhamento.
- ✓ Criação e níveis de proficiência nas formações, para que sejam horas verdadeiramente úteis para todos os formandos.
- ✓ Recolha e aferição dos resultados recolhidos para orientação de decisões do próprio sistema.
- ✓ Contrapartidas e regalias do desempenho das funções de avaliador.
- ✓ A criação de condições, nomeadamente, de tempo para o desenvolvimento profissional de todos e de cada um.
- ✓ Promoção do trabalho em equipa, diminuindo as fragilidades individuais e proporcionando aprendizagem a todos e específica a cada um.
- ✓ Sistema para todos, sem quotas e em que se (re)investe nas pessoas, no aumento do valor acrescentado dos profissionais que são avaliados.

Fraquezas

- A dimensão do sistema e sua aplicação uniforme em todo o território.
- A possível existência de poucos candidatos a avaliadores com qualidade comprovada.
- No âmbito da formação o discurso ter mudado, mas as práticas continuarem a ser as mesmas.
- Possíveis resistências à mudança por parte de alguns *stakeholders*.
- A possibilidade de os professores não se envolverem de acordo com o pretendido.

Terminamos com a seguinte reflexão: preconizamos para o futuro da classe docente um sistema de ADD apenas capaz de diminuir a despesa, com um sistema (não muito) barato, inconsequente, com obstáculos colocados ao longo do trajeto e algumas estradas sem saída, ou, ambicionamos um sistema de ADD que preconize uma aferição dos resultados para consequentemente realizar um investimento útil e pertinente no próprio sistema?

7. BIBLIOGRAFIA/QUADRO LEGAL

7.1. BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, J. & Alves M. (2010). A Avaliação do desenvolvimento docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves e M. Flores, M. (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp.229-258). Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Roldão, C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Edições Pedagogo.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5ª Edição). Psiquilíbrios.
- Alves, M., Cunha, P., Lourenço, A., & Monteiro, A. (2018). *Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente*. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 61-78.
- Alves, M., Figueiredo, L. (2011). A avaliação de desempenho docente – Quanto vale o que fazemos. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº33, 123-140.
- Alves, N. & Machado, E. (2010). *O polo de excelência: Caminhos para a avaliação de desempenho docente*. Areal Editores.
- Arnaud, P., & Ribeiro, C. (2021). Perceções de avaliadores e avaliados sobre o atual modelo de ADD: conhecer para compreender e (re)agir. *Gestão E Desenvolvimento*, (29), 329-356.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10036>
- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação de desempenho docente. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 45-64). Areal Editores.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista, In P. Sá, A.

Costa & A. Moreira (Eds.) *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 13-36). UA Editora.

Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho & F. Caena & J. M. Valle (Eds.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 11-56). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Caldas, J., Romão, P., & Diogo, F. (2017, maio, 8-9). A supervisão docente e as lideranças intermédias. Qual o papel do coordenador na supervisão da prática docente? In Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro, *VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar- Rede escolar – (re)configurações, tensões e desafios* [Simpósio]. Eixo 5 - Gestão da escola e gestão do agrupamento. http://simposiooge.web.ua.pt/2017/wp-content/uploads/2017/05/210705_VIII-Simposio-OGE_Resumos_S.pdf

Carreiras, M. (2012). *O impacto da avaliação do desempenho docente na função docente e no desenvolvimento organizacional da escola*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Carvalho, R. (2012). *Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Casanova, M. (2011). *Desafios da avaliação do desempenho docente*. 8º Congresso Nacional da Administração Pública. Desafios e Soluções, 99-111.

Casarotto, C. (2019, dezembro 20). Aprenda o que é análise SWOT, ou análise FOFA, e saiba como fazer uma análise estratégica do seu negócio. *Rockcontent*. <https://rockcontent.com/br/blog/como-fazer-uma-analise-swot/>

CCAP. (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendação nº2*. Ministério da Educação.

- CCAP. (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Ministério da Educação.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Contreras, N., & González, I. (2021). Likert scale validation results using traditional approach and new recommendations contrast. *Revista espácios*, 42 (16), 61-78.
- Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). *Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação* (pp. 1-17). 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Education Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Association for Supervision and Curriculum development.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 197-235). Areal Editores.
- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O*

- Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente.* (pp. 13-31). Areal Editores.
- Delgado, A. (2022). A Avaliação do desempenho: os vícios do processo. *Jornal da FENPROF*, nº308, fevereiro 2022, 24.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais.* Universidade do Porto.
- Diogo, J. (2021). Avaliação do Desempenho Docente: Um novo voo de Ícaro? *PROFFORMA*, (26), 1 – 8.
- EUROPEAN COMMISSION, (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (Brussels, EC).
- Eurydice, Agência Executiva Europeia da Educação e Cultura, Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O. (2019). *Carreiras docentes na Europa: Acesso, progressão e apoio*, (A,Delhaxhe,editor) Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: desafios, Problemas e Oportunidades.* Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, maio, 19-24.
- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores Entre o controle e o desenvolvimento. In C. Ramos (Ed.), *Avaliação de professores: Visões e realidades. Actas da Conferência Internacional* (pp. 17-26). Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2(1), 239-256. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

- Flores, M. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Areal Editores.
- Forte, A & Flores, M. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa, (Online)*, vol. 42, nº 147. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C. Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente – Um guia para a ação*. Lisboa editora, S.A.
- Grancho, J. (2009). Avaliação e Autonomia das Escolas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coords), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 23-32). RVJ, Editores.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Universidade do Minho. <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. (pp. 54-88). Areal Editores.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC*, 61, 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico?. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 111-140). Areal Editores.

- Hill, M., & Hill, A. (2004). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Jardilino, J., Sampaio, A. & Oliveri, A. (2021). Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. 29(111), 318-337.
- Lapa, L. (2021). Testes estatísticos: breves reflexões, In P. Sá, A. Costa & A. Moreira (Eds.) *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 73-86). UA Editora.
- Lapo, J., Flores, A. (2016). Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional, In M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs.) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 198-129). De Facto Editores.
- Loureiro, L. (2018). *Manual de análise de dados para a investigação em enfermagem - capítulos I a IV*. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. https://web.esenfc.pt/pav02/include/download.php?id_ficheiro=122824&codigo=7c879a8c30db5f251d9337f807b8c8ac7b5835ec
- Marchão, A. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3, 1-6.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5^aed.). Longman.
- Napoleão, M. (2019, abril 17). *Matriz GUT (Matriz de Priorização)*. <https://ferramentasdaqualidade.org/matriz-gut-matriz-de-priorizacao/>
- Niemi, H. (2007, setembro 27-28). *O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores*. [Conferência]. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Lisboa, Portugal.

- OCDE (2014). *PERSPETIVAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: PORTUGAL*. OCDE Publishing.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OCDE Publishing.
- Oliveira, G. (2008). Os Professores Devem Ser Avaliados. E os Alunos Também. *Gazeta de Matemática*, 32-35.
- Oliveira, F. (2021). *A avaliação do desempenho dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. Material produzido para a avaliação das unidades curriculares de avaliação institucional e planeamento e gestão estratégica do presente mestrado.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV (1), 15 -29.
- Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves, T. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 50(1), 57-78. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_3
- Priberam. (2022, janeiro 03). *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/>
- Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia*, Caderno 4, 9-14.
- Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente - Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Quivy, R. & Campenhouldt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Gradiva.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reis-Jorge, J. & Queiroz, E. (2016). Que contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores? Um estudo exploratório. *Alameda*, 3, 46-57.
- Rodrigues, N. & Martins, M. (2018). Utilidade da ADD: critérios para o desenvolvimento profissional e institucional. *Gestão e desenvolvimentos*, 26, 223 – 244.
- Rosa, P. (2013). *Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências*. Editora da UFMS.
- Rosmaninho, J. & Romão, P. (2021). Pares (des)emparelhados: contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional. *Revista Interações*, (58), 170 – 194.
- Ruivo, J. (2009a). Avaliar professores é fácil?. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coords), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 5-6). RVJ, Editores.
- Ruivo, J. (2009b). Formação, Avaliação e Autonomia Docente. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coords), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 33-42). RVJ, Editores.
- Santos, M. (2011). *Textos de apoio sobre o método dos cenários – Compilações*. Texto em construção. Universidade de Évora.
- Silva, A., Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 41-66.
- Silva, J. (2009). A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coords), *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 43-58). RVJ, Editores.

- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344.
- Silva, M. C. (2022). *A produtividade como medida de avaliação de desempenho*. Jornal Público. <https://www.publico.pt/2022/06/20/opiniao/opiniao/produtividade-medida-avaliacao-desempenho-2010356>
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 22-44). Areal Editores.
- Tardif, J. & Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. (pp. 32-53). Areal Editores.
- Tomás, I., & Costa, A. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 457-484.
- Valle, J. & Manso, J. (2015). A formação para a docência: Uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional docente. In A. Mouzinho & F. Caena & J. M. Valle (Eds.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 11-56). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Varela, R. (2021, maio, 25). *O centro do processo de ensino deve ser o professor, não o aluno*. <https://vilanovaonline.pt/2021/05/25/o-ranking-das-escolas-a-mota-de-agua-o-palheiro-e-a-garagem/>.
- Vaz, A. (2019). *Avaliação do Desempenho Docente - Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Évora.

Veloz, H. (2000). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)*. 1-17.

Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Aprendizagem: A revista da prática pedagógica*, 5(30), 56-57.

Wobcken, C. (2019, agosto 7). O que é análise PEST e como aplicá-la no seu negócio?. *Rockcontent*. <https://rockcontent.com/br/blog/analise-pest/>

7.2. QUADRO LEGAL

Pretendemos neste espaço apresentar o quadro legislativo diretamente relacionado com a ADD, assim como as notas informativas publicadas. Desta forma, elaboramos um resumo do que atualmente se encontra em vigor.

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

Despacho n.º 4272-A/2021, de 27 de abril — Adequação dos prazos do ciclo avaliativo previsto no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e no Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, bem como os procedimentos de natureza excecional inerentes à formação contínua dos educadores de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário, relativos aos anos escolares de 2019-2020 e 2020-2021.

Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro – Procede à segunda alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, alterado pelo Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.

2.ª Nota Informativa da DGAE sobre tempo de serviço/2020, de 10 de agosto — Recuperação de 2 anos, 9 meses e 18 dias.

Nota Informativa da DGAE sobre ADD e Formação Contínua/2020, de 15 de junho — Avaliação de desempenho e formação contínua.

Circular B20028014G/2020, da DGAE, de 14 de abril – Formação contínua, avaliação do desempenho docente e observação de aulas.

Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho — Procede à alteração do Despacho n.º 779/2019, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 13, de 18 de janeiro de 2019, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica

1.ª Nota Informativa da DGAE sobre tempo de serviço/2019, de 7 de junho — Recuperação de 2 anos, 9 meses e 18 dias.

Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro — Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.

Nota informativa da DGAE sobre ADD/2019, de 15 de janeiro — Avaliação de desempenho docente.

Circular B18002577F/2018, da DGAE, de 9 de fevereiro — Requisitos de progressão na carreira: formação contínua e observação de aulas.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro — Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro — Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.

Despacho n.º 12635/2012, 27 de setembro — Determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP nas menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro — Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira.

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto — Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.

Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto — Revogação do despacho normativo n.º 24/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 186, de 23 de setembro de 2010.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro — Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011, de 27 de abril — Princípios a que deve obedecer o novo quadro legal da avaliação e da classificação do desempenho das escolas e dos docentes.

Despacho n.º 5465/2011, de 30 de março — Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas.

Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro — Altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de 'Muito Bom' e 'Excelente'.

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho — Determina as percentagens máximas para atribuição de menções qualitativas de 'Excelente' e de 'Muito Bom', em cada agrupamento ou escolas não agrupadas.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 05 de fevereiro — Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

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

Despacho n.º 16794/2005, de 03 de agosto — Determina os termos e condições em que os docentes devem realizar as acções de formação contínua.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro — Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

APÊNDICES

1 - DOCUMENTO DE VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	141
2 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	156
3 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	178
4 - AUTORIZAÇÃO DO MIME	179
5 - QUADRO SÍNTESE DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 34.....	182

Validação de Questionário

A Perceção dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

O presente Inquérito por Questionário (IQ) enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido por uma equipa de investigadores, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, com o objetivo de compreender as perceções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, em Portugal Continental.

O questionário apresenta cinco secções:

Parte I - Caracterização socioprofissional;

Parte II - Suporte legislativo da ADD;

Parte III - Avaliação Interna;

Parte IV - Avaliação Externa;

Parte V - Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente.

Solicita-se que analise cada um dos itens e os valorize quanto à:

- clareza da redação;
- adequação ao objetivo a que está indexado;
- coerência das alternativas de resposta;
- relevância para este estudo sobre a perceção dos professores sobre a ADD

No final de cada item, pede-se que, se for caso disso, apresente as suas sugestões.

Parte I. Caracterização socioprofissional

O respondente deverá assinalar a sua a opção de acordo com a respetiva situação.

VALIDAÇÃO					
Objetivos	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Caracterizar os professores pessoal e profissionalmente Conhecer o distrito do agrupamento associado ao docente	1 - Idade (anos)				
	2 - Género				
	3 - Habilitações Académicas				
	4 - Vínculo à carreira profissional				
	5 - Tempo de serviço total (anos), até 31 de agosto de 2021				
	6 - Tempo de serviço na escola atual (anos), incluindo este ano letivo				
	7 - Escalão a que pertence				
	8 - Há quantos anos se encontra nesse escalão, incluindo este ano letivo				
	9 - Distrito da escola onde leciona no presente ano letivo				
	10 - Grupo de recrutamento a que pertence				
	11 - Assinale a/as função/funções que desempenhou como interveniente no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)				
	12 - No seu último ciclo avaliativo, assinale o universo em que foi avaliado				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte I?

Parte II - Suporte legislativo da ADD

13 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

13 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Na escola onde leciona:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre a clareza e tomada de conhecimento dos processos inerentes à operacionalização da ADD na escola onde lecionam.	13.1 - Os objetivos e as metas da ADD estão contemplados no projeto educativo da escola				
	13.2 - O processo da ADD é sigiloso				
	13.3 - A escola dá conhecimento das quotas para as menções de avaliação qualitativa				
	13.4 - A escola dá conhecimento da lista ordenada, não nominal, das classificações dos professores avaliados, por universo				
	13.5 - A escola dá conhecimento, com detalhe, da sua classificação em cada uma das três dimensões				

14 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“O atual sistema de ADD:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o atual sistema de ADD.	14.1 - É transparente				
	14.2 - É simples e rigoroso				
	14.3 - Valoriza a atividade letiva				
	14.4 - É útil na promoção do desenvolvimento profissional				
	14.5 - Minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores				
	14.6 - Não prejudica a progressão na carreira				

15 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Considera que:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o conhecimento da legislação relacionada com a ADD	15.1 - Conhece os normativos legais relacionados com a ADD				
	15.2 - A legislação relacionada com a ADD é clara				
	15.3 - A evolução da legislação tornou o processo de ADD mais justo				
	15.4 - A ponderação para as três dimensões de avaliação é adequada				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte II?

Parte III - Avaliação Interna

16 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

16 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Na escola onde leciona:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre a avaliação interna	16.1 - O avaliador interno pertence sempre ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado				
	16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados				
	16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função				
	16.4 - A operacionalização dos normativos legais difere entre os avaliadores internos				
	16.5 - A proximidade com o avaliador interno tem interferência na classificação				
	16.6 - Existe muita discrepância de critérios entre os avaliadores internos				

17 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: “O seu avaliador interno:”

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o avaliador interno	17.1 - Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo				
	17.2 - Prestou-lhe as informações necessárias				
	17.3 - Preocupou-se em cumprir a legislação				
	17.4 - Colaborou e orientou a sua prática				
	17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função				
	17.6 - Forneceu-lhe os feedbacks necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática				

18 - Na próxima pergunta o respondente deverá assinalar a sua a opção, referindo se já exerceu funções de avaliador interno, no atual sistema de ADD:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente já exerceu funções de avaliador interno, no atual sistema de ADD	18.1 - Sim				
	18.2 - Não				

19 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua própria experiência:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

19 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: “**No exercício da função de avaliador interno:**”

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes que já exerceram a função de avaliador interno sobre o desempenho da função	19.1 - Houve reuniões entre avaliadores internos para uniformizar critérios				
	19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados				
	19.3 - Os parâmetros e descritores aprovados na escola são claros				
	19.4 - Confrontou o relatório de autoavaliação com evidências e informações				
	19.5 - Teve em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5º e 7º escalão)				
	19.6 - Possui formação necessária para o cargo				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte III?

Parte IV – Avaliação Externa

20 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, referindo se já foi avaliado com observação de aulas:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente já foi avaliado com observação de aulas	18.1 - Sim				
	18.2 - Não				

21 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, relativamente ao motivo pelo qual requereu aulas observadas:

Ser docente em período probatório	Ser docente integrado no 2º e 4º escalão	Pretender a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão	Ter obtido a menção de insuficiente
-----------------------------------	--	--	-------------------------------------

21 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A observação de aulas foi requerida por”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a causa que promoveu a observação de aulas	21.1 - Ser docente em período probatório				
	21.2 - Ser docente integrado no 2º e 4º escalão				
	21.3 - Pretender a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão				
	21.4 - Ter obtido a menção de insuficiente				

22 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua situação:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

22 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“No âmbito da avaliação externa”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes avaliados sobre a avaliação externa	22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada				
	22.2 - O avaliador externo revelou conhecimento da legislação sobre a ADD				
	22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho				
	22.4 - O avaliador externo estava motivado				
	22.5 - O avaliador externo deveria ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma escola				
	22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional				
	22.7 - É adequado que a avaliação externa represente 70% da percentagem para a dimensão científica e pedagógica, quando existe observação de aulas				
	22.8 - As grelhas de registo e recursos usados na observação de aulas garantem a objetividade da ADD				

23 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, referindo se já exerceu funções de avaliador externo, no atual sistema de ADD:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente já foi avaliado com observação de aulas	23.1 - Sim				
	23.2 - Não				

24 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua própria experiência:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

24 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Enquanto avaliador externo:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes que já exerceram a função de avaliador externo sobre o desempenho da função	24.1 - Recebi formação adequada				
	24.2 - A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil operacionalização				
	24.3 - Os parâmetros e os níveis de desempenho garantem a simplicidade e o rigor do processo				
	24.4 - Deveria ter redução da componente letiva				
	24.5 - Desenvolvi trabalho em equipa com os outros avaliadores externos				
	24.6 - Fui compreendido e valorizado durante o processo				

25 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, referindo se no seu último ciclo avaliativo, a menção qualitativa (de insuficiente a excelente) correspondeu à classificação quantitativa (de 1 a 10)?:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente já foi avaliado com observação de aulas	25.1 - Sim				
	25.2 - Não				

26 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua opinião:

Eliminadas	Mantidas	Diminuídas	Aumentadas	Sem opinião
------------	----------	------------	------------	-------------

26 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“As quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" deveriam ser:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a opinião dos docentes sobre as quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente"	26.1 - Eliminadas				
	26.2 - Mantidas				
	26.3 - Diminuídas, permitindo que menos docentes consigam obter essas menções				
	26.4 - Aumentadas, permitindo que mais docentes consigam obter essas menções				
	26.5 - Sem opinião				

27 - O respondente deverá assinalar a opção, de acordo com a sua opinião sobre a justiça da sua avaliação no último ciclo avaliativo:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente considera justa a sua última avaliação	27.1 - Sim				
	27.2 - Não				

28 - O respondente deverá assinalar a opção, mediante procedeu a reclamação ou não:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente prosseguiu para reclamação	28.1 - Sim				
	28.2 - Não				

29 - O respondente deverá assinalar a opção, de acordo com o resultado da reclamação se foi ou não favorável:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO

Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente obteve sucesso na reclamação	29.1 - Sim				
	29.2 - Não				

30 - O respondente deverá assinalar a opção, de acordo com o pedido de recurso:

Sim	Não
-----	-----

VALIDAÇÃO

Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer se o respondente solicitou recurso	30.1 - Sim				
	30.2 - Não				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte IV?

--

Parte V - Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente

31 - O respondente deverá assinalar no máximo três aspetos que considera importantes:

31 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A ADD deveria ser necessária para: (assinale, no máximo, três aspetos que considere importantes)”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre a utilidade da ADD	31.1 - Melhorar a prática pedagógica docente				
	31.2 - Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos				
	31.3 - Promover o desenvolvimento profissional dos docentes				
	31.4 - Identificar as necessidades de formação dos docentes				
	31.5 - Motivar os docentes				
	31.6 - Promover a meritocracia				
	31.7 - Progredir na carreira				
	31.8 - Não é necessária				

32 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua própria experiência:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

32 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“O atual sistema de ADD, na sua escola, tem contribuído para:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o contributo da ADD na sua escola	32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente				
	32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes				
	32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais				
	32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira				
	32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta				
	32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas				

33 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua própria experiência:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

33 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Considera que o processo de ADD:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o desenvolvimento processo de ADD	33.1 - Provoca ansiedade, insegurança e desmotivação aos docentes avaliados				
	33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas				
	33.3 - É realizado de forma solitária				
	33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares				
	33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes				
	33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes				

34 - O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com a sua própria experiência:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

34 - A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Considera que:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre a pertinência da ADD	34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional				
	34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas				
	34.3 - No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com carácter informal e sistemático, realizada por pares				
	34.4 - No âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com carácter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo				
	34.5 - Todos os docentes deveriam ter aulas observadas regularmente, com o respetivo feedback				
	34.6 - Deveriam existir reuniões entre avaliador e avaliado para definirem os objetivos e monitorizarem o processo				
	34.7 - Existindo observação de aulas, deveria ser obrigatória a existência de harmonização, entre avaliadores externos, na aplicação dos parâmetros e critérios de avaliação				
	34.8 - É importante a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento				
	34.9 - É importante a criação de uma bolsa de avaliadores externos permanente, por parte do Centro de Formação da Área Educativa				

35 - O respondente poderá, se assim o entender, tecer algumas considerações que julgue pertinentes.

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte V?

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Perceção dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Caso detete alguma imprecisão ou incorreção, ou algum aspeto que não esteja claro, pode contactar-nos através do email: p.add.esse.ipp@gmail.com.

Com a aplicação deste Inquérito por Questionário (IQ), pretende-se compreender as implicações do Atual Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), nas escolas de Portugal Continental.

Atendendo à importância do tema, com implicações a vários níveis sobre a vida das escolas e dos professores, agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste IQ. Por economia de palavras, a designação "escola" indica tanto agrupamento de escolas como escola não agrupada. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens, escolha a opção que melhor descreve a sua experiência pessoal e a sua perceção sobre a realidade da escola onde leciona.

Este IQ apresenta cinco secções:

- I - Caracterização socioprofissional;
- II - Suporte legislativo da ADD;
- III - Avaliação Interna;
- IV - Avaliação Externa;
- V - Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente.

Tempo previsto de preenchimento:
15 minutos.

Gratos pela sua colaboração!

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 em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

*

Tomei conhecimento da informação supra mencionada e aceito responder ao questionário.

I - Caracterização Socioprofissional

1 - Idade (anos) *

A sua resposta

2 - Género *

- 2.1 - Feminino
- 2.2- Masculino
- 2.3 - Prefiro não responder

3 - Habilitações Académicas *

Assinale apenas o grau académico mais elevado.

- 3.1 - Bacharelato
- 3.2 - Licenciatura
- 3.3 - Mestrado
- 3.4 - Doutoramento

4 - Vínculo à carreira profissional *

- 4.1 - Contrato a termo
- 4.2 - Quadro de Zona Pedagógica - QZP
- 4.3 - Quadro de Escola / Quadro de Agrupamento (QE/QA)
- 4.4 - Outro

5 - Tempo de serviço total (anos), até 31 de agosto de 2021 *

A sua resposta _____

6 - Tempo de serviço na escola atual (anos), incluindo este ano letivo *

A sua resposta _____

7 - Escalão a que pertence *

Selecionar



8 - Há quantos anos se encontra nesse escalão, incluindo este ano letivo *

Selecione



9 - Distrito da escola onde leciona no presente ano letivo *

Selecione



10 - Grupo de recrutamento a que pertence *

Selecione



11 - Assinale a/as função/funções que desempenhou como interveniente no processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) *

- 11.1 - Presidente do Conselho Geral
- 11.2 - Diretor
- 11.3 - Elemento da secção de avaliação de desempenho docente (SADD)
- 11.4 - Avaliador interno
- 11.5 - Avaliador externo
- 11.6 - Avaliado
- 11.7 - Árbitro
- 11.8 - Outra. Qual?

11.8.1 - Outra. Qual?

A sua resposta

12 - No seu último ciclo avaliativo, assinale o universo em que foi avaliado *

- 12.1 - Docentes contratados
- 12.2 - Docentes integrados na carreira, incluindo os docentes em período probatório e os docentes avaliados através de ponderação curricular
- 12.3 - Coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimento
- 12.4 - Avaliadores internos e membros da Secção de Avaliação do Desempenho Docente (SADD)
- 12.5 - Outro. Qual?

12.5.1 - Outro. Qual?

A sua resposta

II - Suporte legislativo da ADD

13 - Na escola onde leciona: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
13.1 - Os objetivos e as metas da ADD estão contemplados no projeto educativo da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2 - O processo da ADD é sigiloso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.3 - A escola dá conhecimento das quotas para as menções de avaliação qualitativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4 - A escola dá conhecimento da lista ordenada, não nominal, das classificações dos professores avaliados, por universo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5 - A escola dá conhecimento, com detalhe, da sua classificação em cada uma das três dimensões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 - O atual sistema de ADD: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
14.1 - É transparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2 - É simples e rigoroso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3 - Valoriza a atividade letiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.4 - É útil na promoção do desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14.5 - Minimiza os conflitos entre avaliados e entre estes e avaliadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.6 - Não prejudica a progressão na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 - Considera que: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
15.1 - Conhece os normativos legais relacionados com a ADD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2 - A legislação relacionada com a ADD é clara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3 - A evolução da legislação tornou o processo de ADD mais justo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4 - A ponderação para as três dimensões de avaliação é adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III - Avaliação Interna

16 - Na escola onde leciona: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
16.1 - O avaliador interno pertence sempre ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2 - O avaliador interno contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.3 - Os avaliadores internos estão motivados para o exercício da sua função

16.4 - A operacionalização dos normativos legais difere entre os avaliadores internos

16.5 - A proximidade com o avaliador interno tem interferência na classificação

16.6 - Existe muita discrepância de critérios entre os avaliadores internos

17 - O seu avaliador interno: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
17.1 - Estabeleceu uma boa relação pessoal consigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2 - Prestou-lhe as informações necessárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3 - Preocupou-se em cumprir a legislação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4 - Colaborou e orientou a sua prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.5 - Demonstrou reunir as competências necessárias para o exercício da função	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.6 - Forneceu-lhe os feedbacks necessários referindo os pontos fortes/fracos da sua prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 - Exerceu funções de avaliador interno, no atual sistema de ADD? *

18.1 - Sim

18.2 - Não

Avaliador Interno

19 - No exercício da função de avaliador interno: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
19.1 - Houve reuniões entre avaliadores internos para uniformizar critérios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.2 - Fez um acompanhamento ao longo do ciclo avaliativo do trabalho realizado pelos colegas avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19.3 - Os parâmetros e descritores aprovados na escola são claros

19.4 - Confrontou o relatório de autoavaliação com evidências e informações

19.5 - Teve em linha de conta, o escalão para o qual o docente avaliado progride (5º e 7º escalão)

19.6 - Possui formação necessária para o cargo

IV - Avaliação Externa

20 - Foi avaliado com observação de aulas? *

- 20.1 - Sim
 20.2 - Não

Observação de aulas

21 - A observação de aulas foi requerida por *

- 21.1 - Ser docente em período probatório
 21.2 - Ser docente integrado no 2º e 4º escalão
 21.3 - Pretender a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão
 21.4 - Ter obtido a menção de insuficiente

22 - No âmbito da avaliação externa *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
22.1 - O avaliador externo possuía formação específica e preparação adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.2 - O avaliador externo revelou conhecimento da legislação sobre a ADD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.3 - O avaliador externo avaliou com rigor o seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.4 - O avaliador externo estava motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22.5 - O avaliador externo deveria ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22.6 - O avaliador externo, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22.7 - É adequado que a avaliação externa represente 70% da percentagem para a dimensão científica e pedagógica, quando existe observação de aulas

22.8 - As grelhas de registo e recursos usados na observação de aulas garantem a objetividade da ADD

Avaliadores externos

23 - Exerceu funções de avaliador externo, no atual sistema de ADD? *

- 23.1 - Sim
- 23.2 - Não

Avaliadores externos

24 - Enquanto avaliador externo: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sem opinião
24.1 - Recebi formação adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.2 - A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil operacionalização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.3 - Os parâmetros e os níveis de desempenho garantem a simplicidade e o rigor do processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.4 - Deveria ter redução da componente letiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.5 - Desenvolvi trabalho em equipa com os outros avaliadores externos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.6 - Fui compreendido e valorizado durante o processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação final

Considerando que a avaliação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação, nomeadamente: 60% - científica e pedagógica; 20% - participação na escola e relação com a comunidade; e 20% - formação contínua e desenvolvimento profissional.

25 - No seu último ciclo avaliativo, a menção qualitativa (de insuficiente a excelente) correspondeu à classificação quantitativa (de 1 a 10)? *

- 25.1 - Sim
- 25.2 - Não

26 - As quotas de acesso às menções de "Muito Bom" e "Excelente" deveriam ser: *

- 26.1 - Eliminadas
- 26.2 - Mantidas
- 26.3 - Diminuídas, permitindo que menos docentes consigam obter essas menções
- 26.4 - Aumentadas, permitindo que mais docentes consigam obter essas menções
- 26.5 - Sem opinião

27 - Considera que a avaliação, do seu último ciclo avaliativo, foi justa? *

Se considera que não foi justa e não procedeu à reclamação deve assinalar "Não"

- 27.1 - Sim
- 27.2 - Não

28 - Procedeu à reclamação? *

- 28.1 - Sim
- 28.2 - Não

29 - A decisão à reclamação foi favorável? *

29.1 - Sim

29.2 - Não

30 - Pediu recurso? *

30.1 - Sim

30.2 - Não

V - Impacto da ADD no desenvolvimento profissional docente

31 - A ADD deveria ser necessária para: (assinale, no máximo, três aspetos que considere importantes) *

31.1 - Melhorar a prática pedagógica docente

31.2 - Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos

31.3 - Promover o desenvolvimento profissional dos docentes

31.4 - Identificar as necessidades de formação dos docentes

31.5 - Motivar os docentes

31.6 - Promover a meritocracia

31.7 - Progredir na carreira

31.8 - Não é necessária

32 - O atual sistema de ADD, na sua escola, tem contribuído para: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
32.1 - Melhorar a prática pedagógica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.2 - Identificar as necessidades de formação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.3 - Diferenciar e premiar os melhores profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.4 - Ser um entrave à progressão na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.5 - Observar aulas dos colegas promovendo a troca de experiências, práticas e reflexão conjunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.6 - Aumentar a reflexão sobre as práticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33 - Considera que o processo de ADD: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
33.1 - Provoca ansiedade e insegurança aos docentes avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.2 - Proporciona que as aulas observadas sejam previamente ensaiadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.3 - É realizado de forma solitária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.4 - Promove o trabalho colaborativo entre pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.5 - Fornece recomendações promotoras para o desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.6 - Promove o desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.7 - Provoca desmotivação aos docentes avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34 - Considera que: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
34.1 - O foco principal da ADD deve ser o desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.2 - A ADD deve contribuir para detetar necessidades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.3 - No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com carácter informal e sistemático, realizada por pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34.4 - No âmbito da avaliação externa, seria útil a observação de aulas com caráter formativo e sistemático, ao longo do ciclo avaliativo

34.5 - Todos os docentes deveriam ter aulas observadas regularmente, com o respetivo feedback

34.6 - Deveriam existir reuniões entre avaliador e avaliado para definirem os objetivos e monitorizarem o processo

34.7 - Existindo observação de aulas, deveria ser obrigatória a existência de harmonização, entre avaliadores externos, na aplicação dos parâmetros e critérios de avaliação

34.8 - É importante a criação da figura/cargo do avaliador externo por grupo de recrutamento

34.9 - É importante a criação de uma bolsa de avaliadores externos permanente, por parte do Centro de Formação da Área Educativa



Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Diretor

Fernando Jorge da Costa Rodrigues de Oliveira, na qualidade de mestrando da Escola Superior de Educação do Porto, do curso de Mestrado em Administração de Organizações Educativas, vem por este meio solicitar a vossa Exa. autorização para proceder à distribuição de um inquérito por questionário a todos os docentes deste agrupamento de escolas.

O presente Inquérito por Questionário (IQ) enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido por uma equipa de investigadores, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, com o objetivo de compreender as perceções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, em Portugal Continental.

O inquérito por questionário pode ser consultado e preenchido com recurso ao seguinte endereço <https://forms.gle/sAFtrnjXc9tuuYr69>.

A recolha de informação e a investigação subsequente respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, pelo que a equipa de investigação se encontra totalmente disponível para qualquer esclarecimento sobre o estudo a desenvolver através do e-mail p.add.es.e.ipp@gmail.com.

No caso de resposta positiva da sua parte, agradecia a posterior disseminação do presente inquérito por questionário por todos os docentes do agrupamento de escolas.

Sem outro assunto de momento.

Vila Nova de Gaia, 5 de maio de 2022

Autorização do MIME



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Paula Romão

Nome do Interlocutor:

Paula Romão

E-mail do interlocutor:

Paula Romão

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0830700001

Designação:

Perceção dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

Descrição:

O presente Inquérito por Questionário (IQ) enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido por uma equipa de investigadores que pretendem compreender as perceções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente, em Portugal Continental.

É um estudo de âmbito nacional, por isso tem como população alvo todos os professores dos 810 Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas de Portugal Continental.

Os inquéritos poderão ser respondidos online, respetivamente através da seguinte ligação:

<https://forms.gle/YBHxeBhsZ34T6p1H9>

Os inquéritos poderão ser respondidos online, respetivamente através da seguinte ligação:

<https://forms.gle/YBHxeBhsZ34T6p1H9>

Os Inquéritos serão enviados por e-mail para os diretores e será pedido para estes o reencaminharem para os seus professores. Não há obrigatoriedade de reenvio das ligações eletrónicas por parte dos diretores, nem de resposta por estes ou pelos professores.

Os endereços e-mail dos diretores são públicos e coletados a partir das páginas web das escolas.

Os dados recolhidos são confidenciais e serão usados apenas com fins investigativos, nunca sendo pedido o nome do professor ou da escola, nem será associado o respondente à resposta, garantindo-se o anonimato total.

O IQ teve como ponto de partida a legislação relacionada com a temática, um artigo exploratório de um dos investigadores, sessões de reflexão da equipa de trabalho com apoio de um grupo de peritos, com o objetivo de procurar estudar as perceções dos professores sobre a ADD e as implicações na vida das escolas e dos professores.

Será indicado o e-mail p.add.ese.ipp@gmail.com de ligação aos pesquisadores para os inquiridos poderem esclarecer eventuais dúvidas.

Todos os respondentes terão de assinalar inequivocamente que aceitam participar no estudo, num consentimento informado, livre e esclarecido, tendo de validar a seguinte declaração:

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me

garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação.

Objetivos:

Os objetivos do Trabalho são os seguintes:

- Compreender em que medida o atual sistema de Avaliação de Desempenho Docente contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, de acordo com as perceções dos docentes.

- Conhecer a perceção dos professores inquiridos sobre o atual sistema da Avaliação de Desempenho Docente e se este contribui para o seu desenvolvimento profissional.

- Confrontar se as finalidades da ADD legisladas estão de acordo com as percecionadas pelos professores.

- Propor alterações de natureza estrutural (ao modelo legal) e processual (modo como é implementado nas escolas) que tornem a ADD mais eficaz no contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Periodicidade:	Pontual
Data do início do período de recolha de dados:	23-05-2022
Data do fim do período de recolha de dados:	31-10-2022
Universo:	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Unidade de observação:	Os 810 Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas públicos de Portugal Continental
Método de recolha de dados:	Inquérito por Questionário
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	08307_202204061530_Documento1.pdf (PDF - 415,13 KB)
Nota metodológica:	08307_202205172107_Documento2.pdf (PDF - 95,52 KB)
Outros documentos:	08307_202205172107_Documento3.pdf (PDF - 240,97 KB)
Data de registo:	17-05-2022
Versão:	2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Paula Romão

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque muito onerosos e contemplando múltiplos dados pessoais sensíveis, do foro profissional e vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais do foro profissional e vida privada que configuram categorias especiais de dados, a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção dos dados pessoais a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatória a recolha prévia das declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo, inclusivé na revisão da consigne de consentimento informado e esclarecido do inquérito e considerado o elevado e extenso número de dados pessoais a recolher, ponderar acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos mesmos e devida proteção dos titulares.

c) No caso presente de utilização de uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (deverá proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 | Versão 2 |

Quadro síntese das respostas à questão 34

Respondente	Depoimento
1	Este sistema de avaliação apenas promove a divisão dos professores, a não existência de trabalho colaborativo e uma competição não saudável. A maioria dos professores passou a querer cargos e projetos para obter uma classificação que lhes permita não serem afetados por cotas, daí que, o trabalho colaborativo, a troca de ideias e experiências não existe, passando os professores a "esconder" o que fazem para ter melhor avaliação.
2	Quando somos destacados para avaliadores externos acrescenta trabalho à nossa componente letiva e não letiva. Esquecem-se que os professores trabalham muito mais que a carga horária registada no papel.
4	Classificar ou atribuir um número não é avaliar. Este processo é a infantilização da profissão e só existe por motivos económicos e politiquieiros.
8	É importante que o avaliado possa assistir a aulas do avaliador interno e externo a fim de constatar a forma como ele realiza as atividades letivas, promovendo, assim, a cultura democrática da partilha.
9	A subida de escalão deveria de ser automática.
12	A ADD só tem lógica se assente na base do desenvolvimento profissional, na melhoria da qualidade do serviço docente. O sistema está viciado, com as quotas para excelente e muito bom a serem atribuídas a quem delas precisa e não a quem se destaca para as merecer. Requerer aulas observadas para melhorar, por vezes, pode ser entendido como uma provocação para quem delas necessita para progredir. Atualmente o único fundamento que da ADD ainda existir é na poupança (que não sei se é poupança) de alguns euros na despesa pública, porque para além disso ela não serve para nada que acresce valor às organizações ou aos profissionais. O tempo que se perde em entre avaliados, avaliador interno, avaliador externo, elementos da SAAD, etc. na avaliação se fosse direcionado para a recuperação das aprendizagens dos alunos seria mais útil e produtivo.
14	Não concordo com a avaliação dos professores, simplesmente porque os profissionais, se o são, não são por acaso, tiveram formação intensa e específica para tal. Não vejo isso acontecer desta forma noutras profissões. É mais uma discriminação do que uma avaliação. Não consigo concordar com avaliação nenhuma. Deviam investir sim, em mais formação gratuita, sem massacrar, mas sim para actualizar de forma cativante.
16	O sistema de ADD retira tempo útil e foco aos professores, não contribuindo para a melhoria do sistema educativo.
19	"Parabéns! Foi o melhor questionário sobre avaliação docente que respondi.

	Precisamos que alguma coisa se altere para que a avaliação docente não fique tão descredibilizada."
26	"Uma boa avaliação docente não deve ser classificativa, mas sim avaliativa, fornecendo ao avaliado recomendações criteriosas para o seu desenvolvimento profissional. Que aspetos da prática docente deve melhorar e investir. O que se tem feito é classificar de forma a impedir a progressão, ou seja, tem sido um desperdício de energia, de tempo, de recursos nas escolas. É necessário uma mudança."
27	"A ADD como está atualmente não faz sentido. Não tem utilidade. Bom instrumento de investigação."
33	"Não basta legislar para poupar. Deve-se pensar em legislar para conseguir motivar os profissionais, incentivar, dignificar a profissão e recolher informação credível para todos. Da forma que está é uma farsa."
34	A ADD é importante para regular as boas práticas pedagógicas, para aferir a necessidade de formação por parte do docente e permitir uma maior articulação/colaboração entre pares na melhoria das aprendizagens dos alunos.
36	A avaliação docente tem de ser repensada.
38	Porque é que os professores contratados não podem ter aulas observadas? Porque é que os professores contratados estão impedidos de obter a menção de excelente? Porque é que os professores contratados têm um universo diferente no que concerne à atribuição de quotas? Enquanto a avaliação docente estabelecer diferenças de categorias (professor do quadro, professor contratado, etc) na própria profissão a própria avaliação não vai acarretar nada de bom. A panóplia de funções que o professor tem de efetuar deve estar contemplada e não esgotada nas três dimensões a avaliar.
39	Reparem que apesar de achar que ADD não é necessária solicitei aulas observadas para procurar ter a menção que mereço, porque de outra forma não conseguiria. Na minha opinião as aulas observadas são produtivas e devem ser fomentadas nas escolas de forma informal e construtiva, agora ter que solicitar para poder ter a menção mais alta parece-me ser um convite para os professores não solicitarem, por isso, sendo que acho que sou uma docente excelente solicito e todos os ciclos avaliativos aulas observadas.
57	Não existe ADD. Existe unicamente uma simulação de avaliação, com o único intuito de impossibilitar a progressão na carreira da maioria dos docentes.
79	"A ADD deveria ser repensada.

	Os avaliadores têm que ter formação e alguns benefícios para o cargo que desempenham, caso contrário, estarão desmotivados e a "fazer que fazem".
86	A ADD é importante para aferir a necessidade de formação por parte do docente, promover a articulação e colaboração entre pares na melhoria das aprendizagens dos alunos. Contudo da forma como está enraizada não é possível, é necessária uma "lufada de ar fresco". Os professores querem e devem ser avaliados, mas avaliados seriamente para promover mudanças. Avaliar para poupar uns milhares de euros, vai ficar muito caro.
101	"Os avaliadores deviam ter uma formação específica que credibilizasse a sua função e conseqüentemente fossem capazes de acrescentar valor a quem avaliam. Ser avaliador por obrigação não é um bom princípio."
103	A avaliação como feita atualmente promove a promoção dos "amigos" em primeiro lugar!

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

**O (Des)Contributo do Atual Sistema de
Avaliação de Desempenho Docente no
DesENVOLVIMENTO Profissional**

Fernando Jorge da Costa Rodrigues de Oliveira

