

A Avaliação do Desempenho dos Docentes perspetivada  
por professores das Escolas associadas do CFAECAN,  
avaliados nas componentes interna e externa.

Relatório de Projeto

Solange Maria Costa Alfredo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marlene Filipa da Natividade e Sousa

Leiria, setembro 2023

Mestrado em Ciências da Educação- Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Ao Nuno, ao Henrique e à Gabriela, o meu núcleo familiar que estiveram presentes todas as horas.

À Carla que me convidou para a acompanhar neste desafio.

À Elisabete por todo o apoio e amizade.

À minha família e amigos pela compreensão.

A todos os elementos da Direção do AESMP pelo apoio e pela partilha de ideias.

À Professora Doutora Marlene Sousa pela orientação, disponibilidade e empatia.

À Professora Doutora Manuela Prata, Diretora do CFAECAN, pelas indicações e apoio prestado.

À Professora Doutora Antónia Barreto pelo exemplo de vida e pelo sentido de humor.

À Professora Doutora Isabel Rebelo pela coordenação do Mestrado.

Aos colegas professores que colaboraram neste estudo.

Aos meus alunos.

## RESUMO

A Avaliação do Desempenho Docente é um tema que gera sentimentos de injustiça e conflitos entre professores, que necessitam de ver o seu trabalho reconhecido e traduzido numa menção qualitativa para poderem progredir na carreira docente. O atual modelo da Avaliação do Desempenho Docente, em vigor nas nossas escolas desde 2012, aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período de probatório e aos docentes em regime de contrato das Escolas ou Agrupamentos de Escolas Públicas de Portugal Continental.

A Avaliação do Desempenho Docente pode, em determinadas circunstâncias, apresentar duas componentes, externa e interna. A primeira tem como referência os parâmetros estabelecidos a nível nacional e a segunda tem como referência os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico. A avaliação interna decorre apenas na Escola e a externa envolve o Centro de Formação de Associações de Escolas.

O presente relatório desenvolve um estudo sobre as perceções dos docentes, das Escolas ou Agrupamentos de Escolas associadas do Centro de Formação de Associações de Escolas dos concelhos de Alcobaça e Nazaré, avaliados nas duas componentes, sobre o atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

O estudo foi quantitativo e os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário. No tratamento de dados procedeu-se à análise estatística no sentido de concretizar o definido na pergunta de partida e nos objetivos do estudo.

Os resultados evidenciam que, segundo a perceção dos professores respondentes, a Avaliação deve ser feita pelos pares posicionados num escalão da carreira superior e com experiência em supervisão pedagógica. Os inquiridos concordam com a observação de aulas, valorizam a existência momentos de avaliação formativa e consideram que o atual modelo não contribui para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Avaliação do Desempenho Docentes, Avaliação Interna, Avaliação Externa e Observação de Aulas

## ABSTRACT

The Assessment of Teaching Performance is a topic that generates feelings of injustice and conflicts among teachers, who need to see their work recognized and translated into a qualitative mention in order to progress in their teaching career. The current Teaching Performance Assessment model, in force in our schools since 2012, applies to teachers integrated into the career, teachers on probationary period and teachers under contract in Public Schools in Portugal.

The Teaching Performance Assessment may, in certain circumstances, have two components, external and internal. The first has as a reference the parameters established at national level and the second has as a reference the parameters approved by the Pedagogical Council. The internal assessment takes place only at the School and the external assessment involves the School Associations Center.

This report develops a study on the perceptions of teachers, Schools associated with the Center for School Associations in the municipalities of Alcobaça and Nazaré, evaluated in both components, on the current model of Teaching Performance Assessment.

The study was quantitative and data was collected through the application of a questionnaire survey. In data processing, statistical analysis was carried out in order to achieve what was defined in the starting question and in the objectives of the study.

The results show that, according to the perception of the responding teachers, the Assessment should be carried out by peers positioned at a higher career level and with experience in pedagogical supervision. Respondents agree with class observation, value the existence of formative assessment moments and consider that the current model does not contribute to professional development.

**Keywords:** Teacher Performance Assessment, Internal Assessment, External Assessment and Class Observation

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	4
1. Desempenho docente e competências em meio escolar .....	4
1.1. Desempenho profissional e competências profissionais .....	4
1.2. Perfil funcional dos professores .....	6
2. Aspectos da Avaliação do Desempenho Docente e enquadramento normativo .....	12
2.1. Processos de Avaliação do Desempenho Docente .....	12
2.2. Avaliação do Desempenho Docente e Desenvolvimento Profissional .....	17
2.3. Normativos de enquadramento da Avaliação do Desempenho Docente ...	19
3. Modelo atual da Avaliação do Desempenho Docente.....	24
3.1. Regulamento da Avaliação do Desempenho Docente .....	24
3.2. Papéis dos intervenientes no processo da Avaliação do Desempenho Docente .....	30
3.3. Observação de Aulas .....	34
3.4. Referenciais e instrumentos da Avaliação do Desempenho Docente .....	39

Parte II – Estudo Empírico .....	41
1. Metodologia.....	41
2. Apresentação e discussão de resultados .....	48
Conclusões.....	67
Bibliografia.....	74
Anexos .....	1
Anexo 1- Inquérito por Questionário.....	1

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Os saberes dos professores. ....	7
Quadro 2. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. ....	10
Quadro 3. Normativos de referência que fundamentam e organizam a formação contínua dos docentes. ....	18
Quadro 4. Dimensões da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente. ....	21
Quadro 5. Cruzamento de objetivos. ....	23
Quadro 6. Síntese do modelo de avaliação dos professores. ....	26
Quadro 7. Normativos de referência que fundamentam e organizam a ADD. ....	28
Quadro 8. Papéis a desempenhar pelo professor e pelo supervisor antes, durante e após a observação. ....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação”. ....	9
Figura 2. Conceito de avaliação. ....	13
Figura 3. Funções da avaliação. ....	14
Figura 4. Cruzamento de funções e de procedimentos de avaliação. ....	15
Figura 5. Etapas da Avaliação Externa. ....	33

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos professores por grupo de recrutamento. ....	48
Tabela 2. Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes. ....	50
Tabela 3. Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes, na escola atual.....	50
Tabela 4. Distribuição dos professores por ano letivo em que tiveram observação de aulas. ....	53
Tabela 5. Perceção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> .....	54
Tabela 6. Perceção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> .....	56
Tabela 7. Perceção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	57
Tabela 8. Contributo da observação de aulas para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	59
Tabela 9. Importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	60
Tabela 10. Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	61
Tabela 11. Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	63
Tabela 12. Potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD. Média, moda, desvio padrão e <i>Alpha de Cronbach</i> . ....	64

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos professores por grau académico.....	49
Gráfico 2. Distribuição dos professores por escalão. ....	51
Gráfico 3. Distribuição dos professores por Agrupamento/Escola. ....	52
Gráfico 4. Perceção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir. ....	54
Gráfico 5. Perceção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir. ....	55
Gráfico 6. Perceção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.....	57
Gráfico 7. Contributo da observação de aulas para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.....	58
Gráfico 8. Importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.....	60
Gráfico 9. Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional. ....	61
Gráfico 10. Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.....	62
Gráfico 11. Potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD. ....	63

## ABREVIATURAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
CFAE	Centro de Formação de Associações de Escolas
CFAECAN	Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré
ECD	Estatuto da Carreira Docente
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
IQ	Inquérito por Questionário
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
SADDCP	Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico
SIADAP	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem colocado uma grande exigência sobre a Escola, o que torna imperativo estabelecer “um sistema regulador e avaliativo em termos de qualidade, eficiência e eficácia” (Macedo, 2022, p. 116). Só desse modo será possível responder publicamente às exigências sociais, e também políticas, no sentido de regulação da qualidade e de prestação de contas, sendo o desempenho docente uma das partes que deve ser integrada na avaliação de um todo que é a Escola. No parecer de Rodrigues e Martins (2018, p. 223), muitos especialistas da área das Ciências da Educação consideram que a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) deve ser a “um meio de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, no sentido da melhoria das práticas docentes e da ação educativa das escolas”.

A ADD passa a ter mais relevo e importância a partir de 2008, pois, até ser desencadeada a viragem, tratava-se de “um processo de avaliação burocrático e rotineiro, que não responsabilizava os professores pela sua ação docente, sendo o principal objeto a prestação de contas para progredir na carreira” (Machado et al., 2012, p. 81). A implementação da ADD torna-se num processo cada vez mais significativo e importante nas Escolas, mas enquanto para uns é sinónimo de novos desafios e oportunidades, para outros, acarreta insatisfação e descontentamento.

Independentemente da forma como é percebida pelos docentes, a ADD, reveste-se de uma importância significativa no âmbito de um universo complexo que exige múltiplas dimensões, relações e implicações. Uma ADD de qualidade deve ser um instrumento que estimula a formação contínua e, conseqüentemente, melhora a eficácia das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, na prática docente.

Para uma abordagem do tema “Avaliação do Desempenho Docente”, é feito um enquadramento teórico de todos os conceitos fundamentais, nomeadamente, desempenho profissional e competências profissionais, perfil funcional dos professores, processos de Avaliação do Desempenho Docente, Avaliação do Desempenho Docente e desenvolvimento profissional, normativos de enquadramento da Avaliação do Desempenho Docente, regulamento da Avaliação do Desempenho Docente, papéis dos intervenientes no processo da Avaliação do Desempenho Docente, observação de aulas e referenciais e instrumentos da Avaliação do Desempenho Docente. De acordo com Fortin

(1999), no início, além de se obter uma definição dos conceitos em estudo, foi também verificado o “estado dos conhecimentos” para uma melhor delimitação da problemática a estudar.

No seguimento da revisão da literatura, chegamos à seguinte pergunta de partida:

Quais são as perceções dos professores das Escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa, sobre o atual modelo de ADD?

Ao considerar, na nossa pergunta de partida, o atual modelo de ADD, somos encaminhados para a análise da legislação publicada em 2012, que continua em vigor em Portugal Continental, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º41/2012, o Decreto Regulamentar n.º26/2012 e o Despacho Normativa n.º24/2012. O Decreto Regulamentar n.º26/2012, apresenta o regime de ADD, instituído pela 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e define os princípios orientadores, natureza, periodicidade, intervenientes no processo de avaliação, procedimento de avaliação do desempenho, efeitos do processo avaliativo e garantias (D.R.n.º26/2012).

Para dar resposta a esta pergunta de partida, e com a pretensão de obter conhecimento, foram definidos os seguintes objetivos de investigação, que nos orientaram na construção do instrumento de recolha de dados:

- Conhecer as perceções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores devem reunir.
- Conhecer as perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.
- Averiguar de que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.
- Perceber a importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.
- Analisar o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.
- Analisar o contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.
- Identificar as potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.

Este trabalho está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte (Parte I) é composta pelo Enquadramento Teórico e está dividido em três pontos: o ponto 1, que aborda as noções básicas do que se entende por desempenho profissional e competências em meio escolar, o ponto 2 que integra os aspetos da Avaliação do Desempenho Docente e enquadramento normativo e o ponto 3 que apresenta uma abordagem sobre o modelo atual da Avaliação do Desempenho Docente.

A segunda parte (Parte II) inclui o Estudo Empírico e está dividida em dois pontos. O ponto 1 explica a metodologia utilizada e o ponto 2 com a apresentação e discussão de resultados. No primeiro ponto tentamos identificar a problemática da investigação, definimos o paradigma da investigação, identificámos a população alvo, explicámos a escolha das técnicas de recolha de dados e de tratamento de dados. No segundo ponto, caracterizamos os participantes, realizamos uma análise estatística descritiva com recurso ao programa *Microsoft Excel* e apresentamos a discussão de resultados.

Na parte final do trabalho, na Conclusão, sem qualquer intenção de grandiosidade e conscientes de que a nossa pesquisa empírica nos fornecerá apenas uma visão limitada de um contexto, procuramos destacar as principais conclusões que podemos inferir com base no conhecimento da realidade que investigamos e nos conceitos que abordamos. O nosso foco foi na compreensão que a análise e discussão dos resultados podem proporcionar, o que nos permitirá adquirir um conhecimento mais profundo da realidade com a qual lidamos diariamente nas Escolas/Agrupamentos, abrangidos pelo estudo. Esse conhecimento pode ser transformado em informações valiosas para a definição de prioridades e a tomada de decisões futuras por parte das Secções de Avaliação do Desempenho Docente dos Conselhos Pedagógicos (SADDCP) e da Direção do Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré (CFAECAN).

# PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. DESEMPENHO DOCENTE E COMPETÊNCIAS EM MEIO ESCOLAR

### 1.1. DESEMPENHO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Desde a publicação de alguns normativos em 2018, nomeadamente do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que a palavra “competência” tem sido das mais utilizadas em meio escolar, mais concretamente no que se refere às competências dos alunos, mas também têm a sua relevância analisarmos este conceito aplicado aos professores.

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. (Perrenoud, 2001, p. 8).

Podemos designar as competências como “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (Ceutil, 2006, p. 41). As competências são modalidades estruturadas de ação pois traduzem comportamentos específicos que os indivíduos apresentam no exercício da sua atividade profissional. Deste modo, obtém-se resultados específicos de desempenho que permitem a observação, e que pela sua regularidade e consistência possibilitem sustentar avaliações de desempenho profissional dos seus detentores. Considerando o aspeto das competências serem “requeridas”, podem ser divididas em transversais e específicas, dependendo de contexto. As transversais são importantes em contextos mais amplos e diversificados, enquanto as específicas estão associadas ao domínio técnico do profissional. A palavra “exercidas”, também aparece na definição, levando a que “competência” seja indissociável de ação e que seja operacionalizada em função de indicadores comportamentais observáveis na prática profissional. Por fim, serem validadas, é recorrer a indicadores que permitam que se alcancem elevados níveis de desempenho profissional (Ceutil, 2006).

Na Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, que estabelece o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP) é definido no artigo 4.º que se entende por competência “o parâmetro de avaliação que traduz o conjunto de conhecimentos, capacidades de ação e comportamentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz, adequado ao exercício de funções por dirigente ou trabalhador” (L. n.º 66-B/2007, Art.º 4). Com base neste conceito define-se o sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente previsto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

As tecnologias digitais colocam novos desafios às escolas e aos seus professores, tornando-se prioritário conceber novos contextos de aprendizagem, para tal é necessário que os professores adquiram competências digitais. O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, DigCompEdu<sup>1</sup>, “destina-se a apoiar os esforços nacionais, regionais e locais na promoção da competência digital dos educadores, ao oferecer um enquadramento comum de referência, com uma linguagem e lógica comuns.” (Lucas & Moreira, 2018, Prefácio). Deste modo, este quadro vem dar resposta à necessidade de desenvolver competências digitais específicas, na área da educação, para potencializar todos os contributos dados pelas novas tecnologias.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 que aprova o plano de ação para a transição digital e tem como prioridade para Portugal a digitalização através de ações, como é exemplo o “apoio a iniciativas orientadas para a capacitação dos cidadãos com as competências necessárias para o mundo e mercado de trabalho digitais” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, p.9). A palavra “competência” vai sendo utilizada na referida resolução, associada a atualização de conhecimentos, necessidade do mercado laboral e desenvolvimento, percebendo-se que são as competências digitais que estão em causa. Para os docentes surge como objetivo o investimento nas competências digitais, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens, a inovação e o desenvolvimento do sistema educativo, através da integração das tecnologias nas diferentes áreas curriculares de forma transversal (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020).

Para uma participação ativa na sociedade atual, na aprendizagem, no desenvolvimento de uma atividade profissional, as competências digitais devem estar integradas de forma

---

<sup>1</sup> Quadro europeu de competência digital para educadores.

crítica e responsável, incluindo as associadas à “cibersegurança” e ao “bem-estar digital” (Jornal Oficial da União Europeia, p.9).

Cano (2005) destaca que as competências devem permitir realizar tarefas com eficiência e enfrentar novos desafios, para que um profissional possa ser competente no sentido mais amplo do termo. Sendo as capacidades de comunicar oralmente e por escrito e a utilização das tecnologias digitais essenciais, não são menos importantes a capacidade de trabalhar em equipa, a planificação do trabalho, a habilidade no relacionamento interpessoal e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

## 1.2. PERFIL FUNCIONAL DOS PROFESSORES

Definir um perfil profissional do professor, parte da sistematização de competências que devem ser reveladas por este, para assim garantir a qualidade do serviço prestado. Segundo Elias (2008), o conhecimento profissional vai recebendo contributos das mais diversas origens assumindo-se como um misto de saberes. Os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos de um conhecimento especializado, neste sentido “saber” também engloba “saber-fazer” e “saber-ser”, tendo uma conotação mais ampla que junta os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes (Tardif & Raymond, 2000).

Segundo os autores Tardif e Raymond (2000), é importante classificar os saberes dos professores e para tal propõem um “modelo tipológico” que se apresenta no quadro 1. Esta classificação traduz o pluralismo do “saber profissional” que se enquadra num contexto específico com lugares, organizações, instrumentos de trabalho e modos de integração próprios.

## Quadro 1

*Os saberes dos professores.*

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

*Fonte: Tardif & Raymond, 2000, p.215.*

Todos os saberes identificados são efetivamente utilizados pelos professores em sala de aula e em todas as atividades realizadas no contexto da sua profissão. Os professores utilizam os saberes pessoais num “saber-fazer” personalizado, utilizam os saberes relativos às áreas disciplinares que estão a ensinar, baseados na experiência e na formação inicial. Da análise do quadro, também é possível perceber que o saber profissional apresenta uma natureza social, pois foram adquiridos saberes em situações anteriores ao ingresso na carreira e em situações fora do contexto do trabalho docente (Tardif & Raymond, 2000). Todos os saberes referidos pelos autores são aplicados na prática quotidiana de um professor e servem para dar sentido ao desenvolvimento do seu trabalho e resolver problemas que vão surgindo.

A prática docente é de natureza complexa pois exige que o professor desempenhe funções na área da pedagogia, da didática e de conhecimento curricular, tornando-se relevante a definição de um perfil profissional (Silva, 2017).

Perrenoud (2001) destaca “dez grandes famílias de competências” de base para ensinar:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.

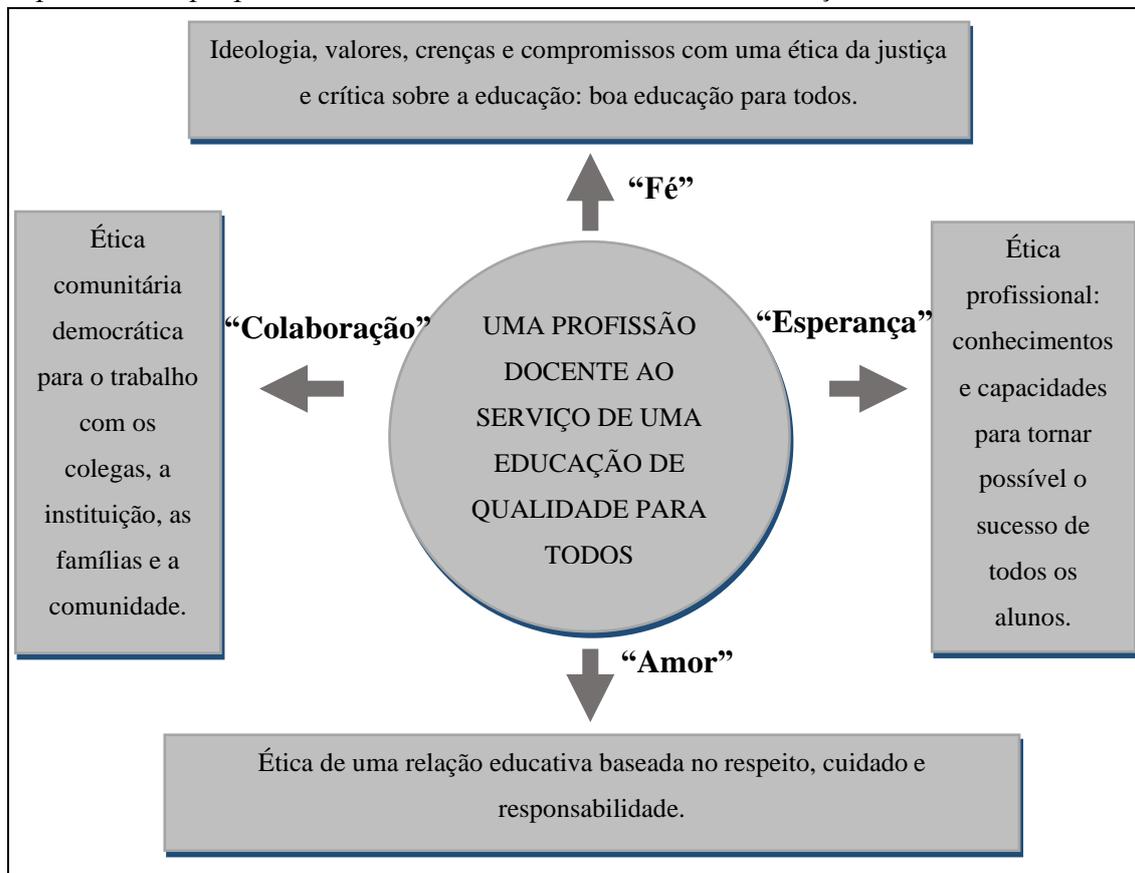
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

As competências são entendidas por Perrenoud de forma ampla, genérica e flexível, conferindo mais sentido à aplicação contextualizada, ultrapassando o sentido de capacidade concreta (Cano, 2005).

Escudero (in Silva, 2017) propõe que as competências docentes sejam agrupadas em três núcleos: conhecimentos de base, capacidades de aplicação do conhecimento e responsabilidade profissional. O primeiro núcleo, conhecimentos de base, engloba o domínio dos conteúdos específicos, bem como as relações transversais, de uma área disciplinar, inclui também o conhecimento de diversas metodologias facilitadoras do desenvolvimento das aprendizagens. Relativamente à capacidade de aplicação do conhecimento, Escudero, inclui a planificação do ensino, a seleção e criação de tarefas, a manutenção de um clima de sala de aula propício ao sucesso, a diversificação das estratégias e a integração da avaliação no ensino e aprendizagem. O terceiro núcleo diz respeito à prática profissional e ética, à reflexão e aprendizagem contínua e à liderança e colaboração. Na opinião de Silva (2017), o mais importante na proposta de Escudero é a apresentação de um referencial para articular as competências profissionais com o fundamento de proporcionar a todas as crianças “uma boa educação”. Assim, o autor identifica quatro dimensões da profissão docente relacionadas com valores e ideologias que são sistematizadas na figura 1. De salientar, as palavras “fé”, “colaboração”, “esperança” e “amor”, associadas a cada uma das dimensões.

## Figura 1

Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação”.



Fonte: Adaptado de Escudero, 2006, p.37 in Silva, 2017, p.11.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere que, cabe ao Governo Português a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes. Tais perfis evidenciam as exigências de formação inicial, mas não dispensam a formação contínua, para que se possa dar respostas aos desafios que vão sendo colocados (LBSE, 1986, Art.º 31, 2). Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. No quadro 2, é possível perceber a organização dos referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, em quatro dimensões: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para cada dimensão, são apresentados os indicadores de desempenho, que constituem um quadro de referência para a organização dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência e para a acreditação de formações necessárias ao desempenho profissional (D.L. n.º 240/2001, Preâmbulo).

## Quadro 2

*Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

<b>1. Dimensão profissional, social e ética</b>	<b>2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>
<p>1.1. Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente;</p> <p>1.2. Exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;</p> <p>1.3. Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;</p> <p>1.4. Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;</p> <p>1.5. Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;</p> <p>1.6. Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional;</p> <p>1.7. Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.</p>	<p>2.1. Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;</p> <p>2.2. Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino;</p> <p>2.3. Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente;</p> <p>2.4. Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correta utilização objetivo da sua ação formativa;</p> <p>2.5. Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;</p> <p>2.6. Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;</p> <p>2.7. Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;</p> <p>2.8. Assegura a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;</p> <p>2.9. Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;</p> <p>2.10. Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, aprendizagem e da sua própria formação.</p>
<b>3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</b>	<b>4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida</b>
<p>3.1. Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;</p> <p>3.2. Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;</p> <p>3.3. Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;</p> <p>3.4. Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;</p> <p>3.5. Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;</p> <p>3.6. Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos;</p> <p>3.7. Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.</p>	<p>4.1. Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;</p> <p>4.2. Reflete sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;</p> <p>4.3. Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;</p> <p>4.4. Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;</p> <p>4.5. Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.</p>

Fonte: *Elaboração própria, com base no do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.*

A definição de perfis de desempenho, apresenta dois objetivos, um servir de referencial para organização da formação dos educadores e dos professores e outro, de quadro de referência considerado para o desenvolvimento da ação educativa e para a própria avaliação do desempenho dos professores (Sanches, 2008).

Relativamente à vertente profissional, social e ética, o professor é o profissional da educação que recorre aos saberes da sua área específica, investiga e reflete sobre a prática educativa, garantindo o desenvolvimento das aprendizagens por todos os seus alunos e uma forma inclusiva. No que diz respeito ao desenvolvimento do ensino e de aprendizagem, o professor mobiliza os saberes pedagógicos e didáticos no desenvolvimento de aprendizagens significativas, integrando os saberes da sua especialidade e os saberes transversais. Utiliza corretamente a língua portuguesa e a avaliação como elemento promotor da qualidade do ensino. No que concerne à participação na escola e à relação com a comunidade escolar, o perfil prevê que participe em todas as fases do Projeto Educativo da Escola, desenvolva projetos curriculares e interaja com as famílias e instituições sociais e culturais da comunidade educativa. Finalmente, no âmbito da dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor desenvolve competências no âmbito da formação contínua, reflete e avalia o efeito das decisões tomadas e incorpora o trabalho em equipa privilegiando a partilha de saberes e experiências. (D.L. n.º 240/2001; Sanches, 2008).

## 2. ASPETOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E ENQUADRAMENTO NORMATIVO

### 2.1. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

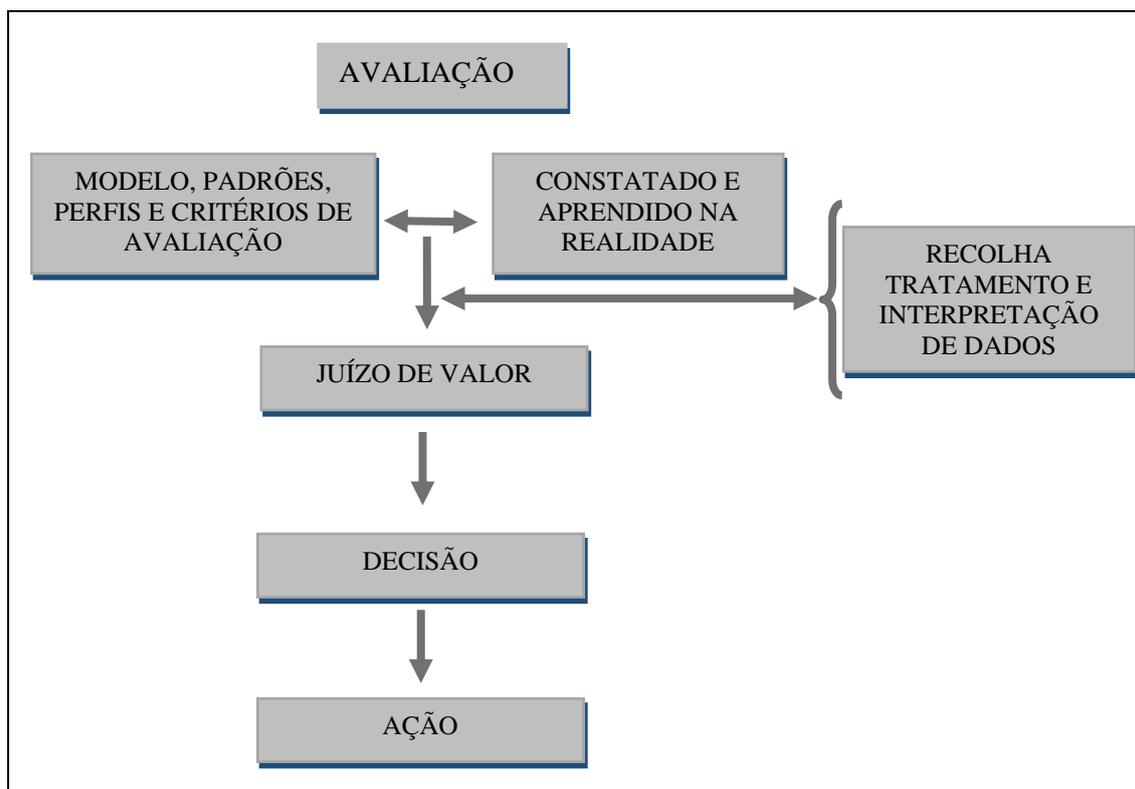
Na visão de Caetano (2008), a avaliação do desempenho tem ganho notoriedade entre os grupos que gerem os recursos humanos, pois é considerado o impacto desta na produtividade do trabalho, de uma forma direta no processo de “controlo do desempenho” e de uma forma indireta relacionado com “seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração”.

O conceito de avaliação foi evoluindo em diferentes direções “avaliação como medida, como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociação” (Sanches, 2008, p.131).

No que se refere à avaliação de desempenho dos professores, um dos conceitos possíveis cujos pressupostos são ilustrados na figura 2, confronta o que é constatado e aprendido da realidade, com base no tratamento e interpretação da informação recolhida, com a norma, o modelo, os padrões, os perfis e os critérios de avaliação. Este exercício permite realizar um juízo de valor a propósito do desempenho profissional, tomar decisões referentes a classificação a atribuir e ainda, desencadear ações que poderão vir de encontro às necessidades de formação para desenvolvimento profissional (Sanches, 2008).

**Figura 2**

*Conceito de avaliação.*



*Fonte: Adaptado de Sanches, 2008, p.132.*

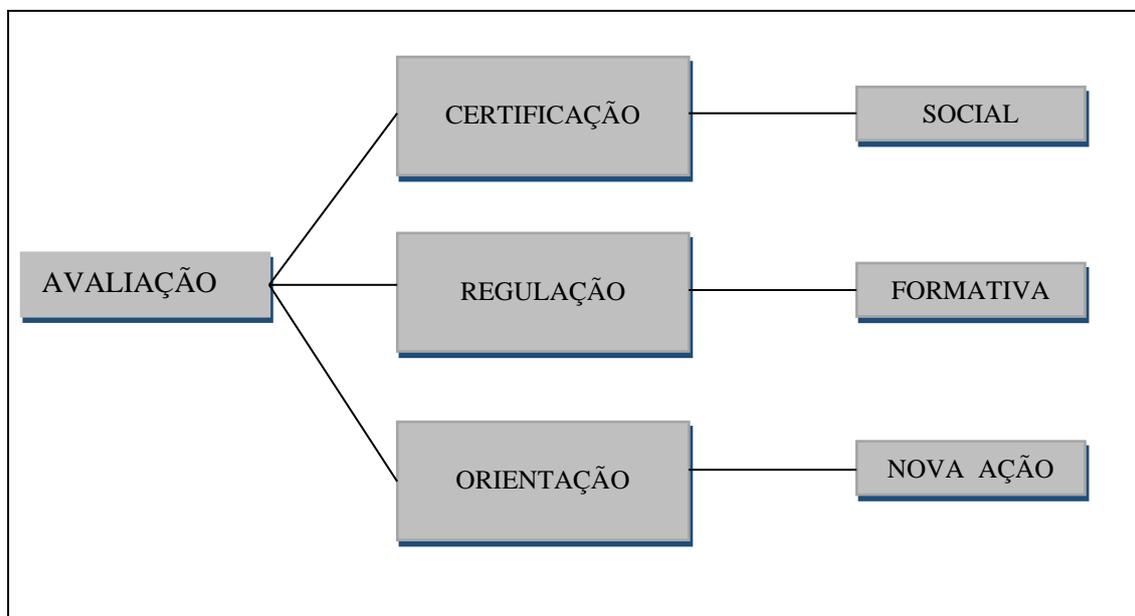
De Ketele (2010, p.13), considera que existem duas correntes sobre a avaliação. Uma afirma que “a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo” e a outra tem como pressuposto que, “se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente”, ideia corroborada pelo autor. Afirma ainda que “a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada”, sendo a concretização deste objetivo identificado como um dos maiores problemas, em primeiro lugar porque nem sempre é clarificada a função do processo avaliativo, e em segundo, nem sempre são apresentados fundamentos para a decisão tomada.

As três funções mais importantes da avaliação são: a certificação, a regulação e a orientação, apresentadas na figura 3. A primeira função diz respeito à certificação dos resultados de uma ação realizada, perante as instâncias sociais. No segundo caso, remete para a regulação, com essência formativa, de melhoramento de uma ação em curso baseada no *feedback*. Por último, a orientação, que prepara a nova ação, com intuito de

identificar as necessidades prioritárias para maximizar os efeitos da prática (De Ketele, 2010).

### Figura 3

*Funções da Avaliação.*



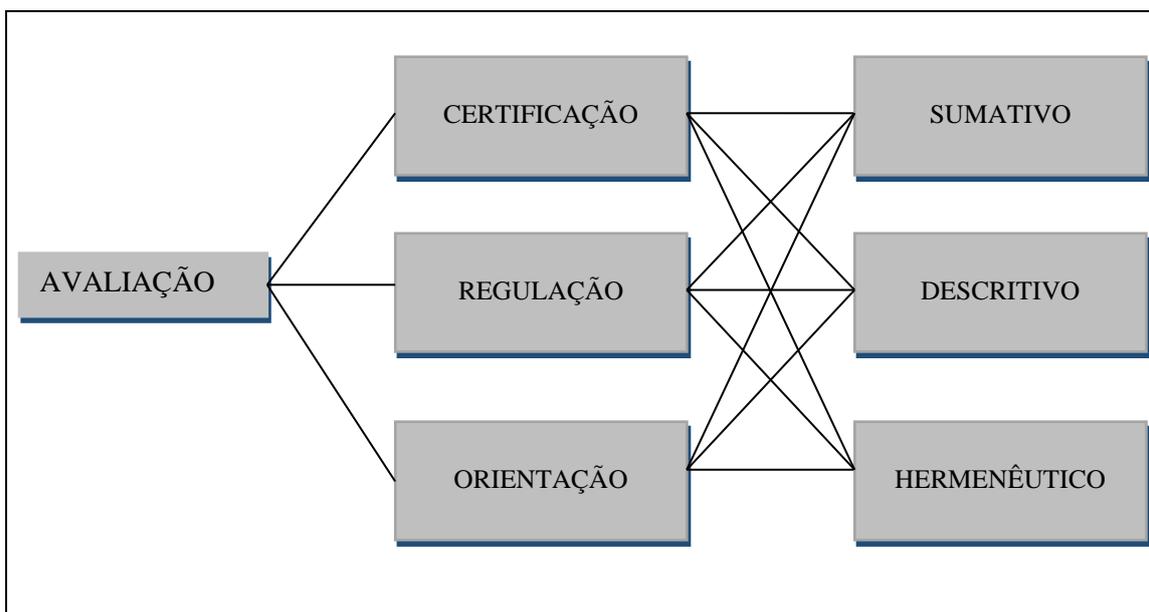
*Fonte: Elaboração própria, baseado em “A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?”, De Ketele (2010, p.14-15).*

As referidas funções da avaliação podem ser conduzidas através de três procedimentos: sumativo, descritivo e hermenêutico. A grande vantagem do primeiro procedimento, o sumativo, é aparentemente a facilidade de interpretação, pois resultados com valores elevados correspondem melhores desempenhos, mas não traduzem a avaliação de capacidades, competências ou atitudes. O procedimento descritivo identifica e apresenta as competências do avaliado. E, finalmente o procedimento hermenêutico, que é o mais complexo dos três, pois envolve a recolha de um conjunto de índices e a sua organização num conjunto coerente, implica a validação de uma hipótese retirada de um conjunto de hipótese alternativas, globalmente envolve o raciocínio (De Ketele, 2010).

Para De Ketele (2010), o cruzamento das três funções com os três procedimentos da avaliação leva a nove tipos de avaliação de natureza diferente, como se pode inferir da figura 4.

#### Figura 4

*Cruzamento de funções e de procedimentos de avaliação.*



*Fonte: Elaboração própria, baseado em “A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?”, De Ketele (2010, p.14-19).*

Para Fernandes (2008, p.5-6) “a avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino”. O mesmo autor refere que há uma série de propósitos associados à avaliação de professores, nomeadamente:

- a) melhorar o desempenho dos professores;
- b) responsabilização e prestação pública de contas;
- c) melhorar práticas e procedimentos das escolas;
- d) compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis;
- e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. (Fernandes, 2008, p.5-6)

Formosinho e Machado (2010, in Macedo, 2022, p.119) reconhecem quatro grandes finalidades associadas à avaliação dos professores:

- A prestação de contas do desempenho docente, corrente numa base regular;

- A gestão das carreiras profissionais (progressão na carreira, acesso a cargos, vencimento);
- O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (permite ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
- A melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

A Avaliação do Desempenho Docente pode ter três focos diferentes, de acordo com Fernandes (2008, p.15), “avaliar a qualidade dos professores” que se traduz na análise da competência do professor, no que sabe, no que faz para desenvolver um ensino com sucesso, “avaliar a qualidade do ensino” com base na análise do desempenho docente no que diz respeito a sua capacidade de aplicar as competências, e, “avaliar a eficácia dos professores” tendo como referência os resultados dos alunos. O mesmo autor citando Medley (1982), considera que a competência do professor está relacionada com os saberes específicos que domina, o desempenho está associado à forma como atua na escola perante a diversidade de situações a que está sujeito. Por fim, a eficácia do professor depende não só da sua competência e do seu desempenho, mas também da forma como os alunos irão responder perante determinadas situações.

Sanches (2008, p.134-135) considera três exemplos de modelos de avaliação em que a centralidade pode ser nos “resultados escolares”, no “comportamento do professor” e na “prática reflexiva”. No primeiro caso, o foco são os resultados escolares como alavanca do sucesso escolar, correndo-se o risco de não analisar a qualidade das aprendizagens. A Avaliação do Desempenho Docente baseada no comportamento do professor centra-se na capacidade que este tem de criar, em sala de aula, um ambiente favorável ao processo de aprendizagem, este modelo é limitado pela subjetividade de interpretação de quem avalia. Finalmente, o modelo baseado na prática reflexiva, apoia-se na análise dos pontos fortes e dos pontos fracos, tendo em vista a melhoria da prática docente. Do ponto de vista do mesmo autor, é este último modelo de avaliação que tem predominância no quadro de referência português.

A partir dos fundamentos apresentados, concordamos que as finalidades da avaliação de desempenho fundem-se em duas categorias essenciais: a responsabilidade, no sentido de

prestação de contas, e o desenvolvimento profissional dos professores (Gonçalves & Melão, 2014).

A Avaliação do Desempenho Docente tem sentido na medida em que, sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última, melhorar a qualidade do ensino. (Alves & Machado, 2010)

## 2.2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional ao longo da vida, é apresentado na quarta dimensão do “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) evidenciando que não basta o docente ter qualificação para desempenhar as suas funções, deve ainda ter a preocupação de atualizar-se, para poder acompanhar todos os desafios que vão sendo impostos pela sociedade e conseqüentemente pelo exercício da atividade docente (Macedo & Paixão, 2020). Consideramos que “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2019, p.10).

A forma como a formação contínua dos docentes deve ser implementada, coordenada e apoiada está legislada por normativos, cujo resumo se apresenta no quadro 3.

### Quadro 3

*Normativos de referência que fundamentam e organizam a Formação contínua dos docentes.*

<b>Legislação</b>	<b>Resumo</b>
Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
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.
Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho	Procede à alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro	Procede à segunda alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.

*Fonte: Elaboração própria.*

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, pode ler-se que “estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.” O mesmo decreto define, que a formação contínua dos docentes é obrigatória para preenchimento dos requisitos previstos para avaliação do desempenho e para a progressão na carreira. É definido ainda que, pelo menos metade da formação realizada seja na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (D.L. n.º 22/2014, Art.º 9).

O desenvolvimento profissional surge, ao abrigo da legislação, como uma imposição e se considerarmos a finalidade de “tornar os docentes mais aptos a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (Elias, 2008, p.130), caminhamos no mesmo sentido dos propósitos e objetivos da ADD.

A formação contínua e profissional dos professores deve articular as dimensões pessoais e organizacionais e deve ser desenvolvida em duas vertentes:

- A vertente individual, enquanto instrumento de melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem orientados para a diminuição do insucesso e do abandono escolar;

- A vertente coletiva, onde a avaliação do desempenho deve estimular o compromisso interno com o desenvolvimento organizacional, com a criação de culturas colaborativas e de redes de produção de autoconhecimento essencial à melhoria da qualidade dos serviços prestados. (Elias, 2008, p.140)

Para Formosinho e Machado (2011, p.2), a formação contínua tem “finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens.”

Segundo Sanches (2008), a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores são considerados objetivos finais. Todos os aspetos ligados a valorização, aperfeiçoamento e melhoria do desempenho profissional, bem como a procura de formação que evidencie uma atitude refletiva face às necessidades são considerados objetivos intermédios da ADD.

Segundo Alves e Machado (2010, p.101), o sentido da ADD é dado pelo contributo para o desenvolvimento profissional do professor, “numa lógica de emancipação e de consciencialização das práticas”, contribuindo para a articulação de estratégias de ação na construção do Projeto Educativo de Escola.

### 2.3. NORMATIVOS DE ENQUADRAMENTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Na tentativa de compreender pressupostos, finalidades ou objetivos da ADD, consideramos, em primeiro lugar, LBSE, em que a avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo pessoal docente aparece ligada à progressão na carreira (LBSE, 1986, Art.º 39). Princípio que é reforçado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Estatuto da Carreira Docente (ECD), no artigo 41.º, pois “a avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira”.

O SIADAP também contempla a Avaliação do Desempenho Docente. Segundo Sanches (2008, p.124-125), este sistema integrado de gestão e avaliação tem como objetivos: contribuir para a melhoria da gestão da administração pública, desenvolver práticas de avaliação e autorregulação da administração pública, promover a motivação e o desenvolvimento de competências, reconhecer e distinguir o mérito, identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional com vista à melhoria do desempenho e melhorar a prestação de informação e transparência.

Segundo Gonçalves e Melão (2014), em Portugal, até 2008, a ADD mereceu pouco relevo por parte da investigação educacional. A viragem é desencadeada pela implementação do modelo de avaliação, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, com diferenças significativas em relação ao modelo que esteve em vigor durante 20 anos, pois tratava-se de “um processo de avaliação burocrático e rotineiro, que não responsabilizava os professores pela sua ação docente, sendo o principal objeto a prestação de contas para progredir na carreira” (Machado et al., 2012, p.81). Previamente, o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, alterou o ECD, “fundamentado na política das necessidades de mudança sem preparar os contextos educativos” (Herdeiro & Silva, 2012, p.19), documento que serviu, segundo Machado et al. (2012), para clarificar as categorias hierarquizadas de professor e professor titular. O D.R. n.º2/2008 definiu que o papel de avaliador no processo de ADD seria unicamente da competência de professores titulares.

As alterações regulamentadas pela tutela, desencadearam forte contestação por parte dos professores, conduzindo a sucessivas revisões do ECD, por parte do Ministério da Educação, dada a incapacidade de ter condições favoráveis para a implementação do processo avaliativo nas escolas. As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho, acabaram com a divisão dos docentes nas categorias de professor e de professor titular e permitiram o desenvolvimento de um novo diploma a regulamentar o sistema de Avaliação do Desempenho Docente, Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, continuando com “critérios de exigência e valorização do mérito profissional”, mas com uma versão mais simplificada de ADD (Herdeiro & Silva, 2012, p.20).

Em 2012 são publicados os dois principais normativos de referência em que se baseia e organiza o modelo de ADD, atualmente em vigor, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Uma das alterações

introduzidas prende-se com as dimensões consideradas na avaliação do desempenho do pessoal docente. No quadro 4, que apresenta as dimensões consideradas nos três decretos regulamentares apresentados desde 2008, é possível constatar que, em 2012, as duas dimensões “vertente profissional, social e ética” e “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, são substituídas pela dimensão “científica e pedagógica”, mantendo-se as dimensões relacionadas com a “participação na escola e relação com a comunidade” e “formação contínua e desenvolvimento profissional”. De salientar que, até 2012, as dimensões coincidiam com as definidas no “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (D.L. 240/2002).

#### **Quadro 4**

*Dimensões da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente.*

<b>Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro</b>	<b>Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho</b>	<b>Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro</b>
a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	a) Vertente profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

*Fonte: Elaboração própria, com base nos Decretos Regulamentares.*

Da análise do quadro de referência do processo avaliativo constata-se que “há uma incidência substancial nas áreas que dizem respeito à prática docente e à participação na vida da escola, ou seja, revela-se a qualidade do desempenho do professor” (Herdeiro & Silva, 2012, p.22).

O artigo 40.º do ECD, no ponto dois, apresenta a finalidade da ADD:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (D.L. n.º41/2012, Art.º 40, 2)

No ponto três, do mesmo artigo, são apresentados os objetivos da ADD:

Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional. (D.L. n.º41/2012, Art.º 40, 3)

O artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, apresenta, nos pontos 1 e 2, os seguintes objetivos:

- 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.

Nos objetivos apresentados, é clara a ideia de “fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação” (D.L.n.º41/2012, Preâmbulo). Na opinião de Elias (2008), a prestação do serviço educativo nas escolas pode ser melhorada num processo

em que haja cruzamento da avaliação do desempenho dos docentes e a autoavaliação da escola, contemplada na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de educação e do ensino não superior desenvolvendo o regime previsto na LBSE, no que diz respeito ao sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. O quadro 5 apresenta o cruzamento dos objetivos contemplados nos três normativos atuais, nomeadamente o da ADD, o do ECD e na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, demonstrando que é possível ter um processo integrado de avaliação interna na escola que contemple a autoavaliação e a ADD.

### Quadro 5

*Cruzamento de objetivos.*

<b>Princípios orientadores consagrados no D. R. n.º 26/2012, e caracterização e objetivos da avaliação do desempenho consagrados no D.L. n.º 41/2012</b>	<b>Objetivos do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, consagrados na L. n.º 31/2002</b>
Visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos. (D.R n.º26/2012, Art.º 3, 1)	Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia. (L.n.º31/2002, Art.º 3, a) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas. (L.n.º31/2002, Art.º 3, c)
A valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. (D.R n.º26/2012, Art.º 3, 1)	Aperfeiçoar a sua organização e funcionamento quanto aos programas de formação. (L.n.º31/2002, Art.º 15, e)
Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente. (ECD, Art.º40, 3a)	Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas. (L.n.º31/2002, Art.º 3, c) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas. (L.n.º31/2002, Art.º 3, g)
Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente. (ECD, Art.º40, 3b)	Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas. (L.n.º31/2002, Art.º 3, g)
Identificar as necessidades de formação do pessoal docente. (ECD, Art.º40, 3b)	Aperfeiçoar a sua organização e funcionamento quanto aos programas de formação. (L.n.º31/2002, Art.º 15, e)
Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente. (ECD, Art.º40, 3d)	Aperfeiçoar a sua organização e funcionamento quanto à organização das atividades letivas. (L.n.º31/2002, Art.º 15, f) Aperfeiçoar a sua organização e funcionamento quanto à gestão dos recursos. (L.n.º31/2002, Art.º15,g)
Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente. (ECD, Art.º40, 3e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. (ECD, Art.º40, 3f)	Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino. (L.n.º31/2002, Art.º 3, f)

*Fonte: Estrutura reproduzida e adaptada do quadro de Elias (2008, p.158).*

### 3. MODELO ATUAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

#### 3.1. REGULAMENTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

As alterações a que o modelo avaliativo foi sujeito, de 2008 a 2012, com constantes reformulações e recomendações resultantes de memorandos de entendimento celebrados entre o Ministério da Educação e as associações sindicais representativas dos professores e educadores, demonstra que a operacionalização do modelo de ADD não é consensual (Dias, 2018).

Em 2012, com a publicação dos Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, inicia-se o atual ciclo avaliativo, que introduz a componente da avaliação externa. O modelo avaliativo passa a contemplar uma componente interna, onde intervém um avaliador interno, e uma componente externa, onde intervém um avaliador externo.

Os nove propósitos em que se baseia o atual modelo de ADD são retirados do preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro:

- (...) princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- (...) garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.
- (...) promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas.
- Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação (...)
- A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.

- A avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente — «científico-pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional».
- (...) estabelece, ainda, a composição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, bem como as competências dos diversos órgãos e intervenientes no procedimento da avaliação de desempenho (...)
- Consagra-se, ainda, um regime especial de avaliação para os docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado.
- (...) estabelecem-se regras de modo que os docentes não sejam prejudicados, para efeitos de progressão na carreira, pelo resultado das avaliações obtidas nos termos de modelos de avaliação do desempenho precedentes. (D.R. n.º26/2012, Preâmbulo)

A publicação do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, cria uma bolsa de avaliadores externos, que “é constituída, em cada Centro de Formação de Associações de Escolas (CFAE), uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor” (D.N. 24/2012, Preâmbulo). O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos:

- a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. (D.R. n.º 26/2012, Art.º13, 1)

O avaliador interno é definido pela escola onde o docente exerce funções e é o coordenador do departamento curricular ou quem este designar, por delegação de

competências. A avaliação externa não abrange o universo de todos os professores, destina-se aos docentes em período probatório, nos 2.º e 4.º escalões da carreira, aos docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente<sup>2</sup> ou sempre que os docentes requeiram a atribuição da menção de Excelente<sup>3</sup>. A avaliação tem natureza interna para os restantes docentes não incluídos neste universo. De referir que é potenciada “a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados” (D.R. n.º 26/2012, Preâmbulo).

Analisando o modelo legislado pelo referido decreto, é possível elaborar o quadro 6 que apresenta uma síntese dos pontos mais relevantes, no que diz respeito à componente interna e à componente externa da ADD.

## Quadro 6

*Síntese do modelo de avaliação dos professores.*

	<b>Componente Interna</b>	<b>Componente Externa</b>
<b>Avaliadores</b>	Coordenador do Departamento ou Diretor.	Professor do mesmo grupo de recrutamento, das escolas associadas ao CFAE.
<b>Dimensões</b>	Científica e pedagógica. Participação na escola e relação com a comunidade. Formação contínua e desenvolvimento profissional.	Científica e pedagógica.
<b>Elementos de referência da avaliação</b>	Os objetivos e as metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo Conselho Pedagógico.	Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pelo Ministério da Educação e Ciência, pelo Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.
<b>Métodos e Procedimentos</b>	Análise do relatório de autoavaliação.	Observação de aulas.
<b>Instrumentos</b>	Documento de registo e avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico.	Instrumentos e rubricas nacionais (Anexos I, II e III do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro).
<b>Duração</b>	Período correspondente aos escalões da carreira docente <sup>4</sup> .	180 minutos.

*Fonte: Adaptado de Flores (2022).*

<sup>2</sup> Menção qualitativa que resulta de uma classificação inferior a 5, numa escala graduada de 1 a 10 valores.

<sup>3</sup> Menção qualitativa que resulta, cumulativamente, de uma classificação igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9, numa escala graduada de 1 a 10 valores.

<sup>4</sup> A carreira docente desenvolve-se do 1.º ao 10.º escalão. Todos os escalões têm a duração de 4 anos, exceto 5.º escalão com a duração de 2 anos.

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 21.º, a avaliação na componente externa representa 70% da percentagem prevista para a dimensão científica e pedagógica, sendo os restantes 30% atribuídos à avaliação da componente interna. A classificação final atribuída corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões: 60% para a dimensão científica e pedagógica, 20% para a dimensão da participação na escola em relação com a comunidade (avaliação interna) e 20% para a dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional (avaliação interna).

A avaliação externa é feita com base nos parâmetros científico e pedagógicos, com igual ponderação 50% na sua classificação. O parâmetro científico diz respeito aos conteúdos disciplinares que o docente leciona (40%) e ao conhecimento de língua portuguesa que enquadra e agiliza a aprendizagem dos conteúdos disciplinares (10%). O parâmetro pedagógico integra os elementos didáticos (40%) e relacionais (10%) (D. n.º 13981/2012, Art.º4-6).

Do exposto, salientamos o facto deste modelo recorrer às técnicas de observação de aulas, de autoavaliação e de avaliação pelos pares. Assume especial relevância a elaboração do quadro 7, com a indicação e o resumo da maioria dos normativos de referência, que têm de estar presentes na implementação do modelo de ADD.

## Quadro 7

*Normativos de referência que fundamentam e organizam a ADD.*

<b>Legislação</b>	<b>Resumo</b>
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro	Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, bem como à respetiva republicação.
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.
Despacho normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto	Estabelece os critérios para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular previsto no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, bem como os procedimentos a que a mesma deve obedecer.
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 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.
Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro	Determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP e 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 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 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.
Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro	Define regimes de exceção no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente consagrado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Nota Informativa-Progressão na Carreira de 9 de janeiro de 2018 <sup>5</sup>	Esclarece as questões e dúvidas dos diferentes intervenientes, decorrentes do descongelamento da carreira a operacionalizar durante o ano de 2018.
Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro	Define regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio	Define os termos e a forma como se processa o reposicionamento no escalão da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do pessoal docente com tempo de serviço prestado antes do ingresso na referida carreira e a que se refere o n.º 3 do artigo 36.º e o n.º 1 do artigo 133.º do respetivo estatuto de carreira docente (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março	Regula o modelo de recuperação do tempo de serviço dos docentes de carreira dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário, cuja contagem do tempo de serviço esteve congelada entre 2011 e 2017.
Nota Informativa-Avaliação do Desempenho Docente e Formação Contínua de Docentes de 15 de junho de 2020 <sup>6</sup>	Orientações que permitem o desenvolvimento de uma leitura convergente dos normativos legais em vigor, bem como uma uniformização dos procedimentos seguidos pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/ENA).
Despacho n.º 4272-A/2021, de 27 de abril	Estabelece a 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.

Fonte: Adaptado de Macedo (2022, p.120).

<sup>5</sup>[https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal\\_docente/carreira/20180109\\_grh\\_ni\\_ProgressaoCarreira.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal_docente/carreira/20180109_grh_ni_ProgressaoCarreira.pdf)

<sup>6</sup>[https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/notas\\_informativas/2020/20200605-grh-ni-avaldesdoc-fomcont.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/notas_informativas/2020/20200605-grh-ni-avaldesdoc-fomcont.pdf)

Analisando o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, destacamos os efeitos mais relevantes que o processo avaliativo tem na carreira docente. A atribuição da menção de Excelente ou de Muito Bom<sup>7</sup>, tem a bonificação de um ano ou de seis meses respetivamente, na progressão na carreira docente. A atribuição da menção de Excelente ou de Muito Bom, nos 4.º e 6.º escalões, permite a progressão sem observação do requisito relativo à existência de vagas. A atribuição da menção Regular<sup>8</sup> ou Insuficiente tem efeitos negativos na progressão da carreira e define que sejam utilizadas estratégias para reverter a situação.

Para prever a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais, e adaptando o regime de ADD ao SIADAP, são fixados percentis máximos, comumente designados por quotas, para as classificações de Excelente e Muito Bom. Este contingente de menções de mérito “constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo”. Os resultados da avaliação externa das escolas indicam os critérios a aplicar para a determinação dos percentis, e consequentemente, melhores resultados na avaliação externa da escola permitem a atribuição de um maior número de menções de mérito aos docentes (Despacho n.º 12567/2012).

No Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e no ECD, foi legislada a condição, já referida anteriormente, sobre atribuição das menções de mérito aos docentes posicionados nos 4.º e 6.º escalões que progridem ao escalão seguinte sem observação do requisito relativo à existência de vagas. Os docentes que obtêm a menção de Bom ficam numa lista a aguardar vaga para progressão. Com uma decalagem temporal de seis anos, em 2018, a Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro, dos Ministérios das Finanças e da Educação, define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira docente, sendo omissa a explicação para a existências destas vagas.

---

<sup>7</sup> Menção qualitativa que resulta, cumulativamente, de uma classificação igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8, numa escala graduada de 1 a 10 valores, e não tenha sido atribuído ao docente a classificação de Excelente.

<sup>8</sup> Menção qualitativa que resulta de uma classificação igual ou superior a 5 e inferior a 6,5, numa escala graduada de 1 a 10 valores.

Segundo o Sindicato dos Professores do Norte (2022),

As vagas para progressão aos 5.º e 7.º escalões são um mecanismo que, de forma injusta e discriminatória, o governo utiliza para impedir a progressão de milhares de educadores e professores na carreira docente.

Apesar dos anos de serviço cumprido, mas não contabilizados, de uma avaliação injusta, agravada pelas quotas da avaliação, de os docentes do continente serem discriminados em relação aos seus colegas das regiões autónomas (quer pelas vagas, quer pelo tempo de serviço) e de a carreira docente ter sido sujeita a políticas que muito a desvalorizaram, o atual governo decide manter a obrigatoriedade de obtenção de vaga, regime que já retém cerca de 5000 docentes nos 4.º e 6.º escalões.

### 3.2. PAPÉIS DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Um processo de avaliação pressupõe sempre a existência de um avaliador e de um avaliado (Elias, 2008). O diálogo entre estes dois intervenientes é favorável ao desenvolvimento da avaliação formativa, permitindo ao professor ser acompanhado pelo seu avaliador, nos momentos de reflexão com o desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as dificuldades.

A respeito das modalidades de avaliação, Machado et al. (2012), sistematiza que se traduzem na autoavaliação, na heteroavaliação e na coavaliação. No primeiro caso, avaliador e avaliado coincidem, o que coloca em causa a sua legitimidade científica, mas vem de encontro à indução de práticas autoavaliativas no ensino que se pretende reflexivo. O professor deve desenvolver uma postura reflexiva quando a pretensão é educar para a autonomia (Alarcão, 1996). A heteroavaliação pode ser externa e interna, a externa com maior objetividade, neutralidade e distanciamento enquanto na interna os avaliadores têm uma certa proximidade profissional e afetiva que poderá assumir um caráter mais colaborativo. A coavaliação pretende desenvolver um elevado grau de

reflexibilidade no processo de avaliação de desempenho, admite que o avaliado também é avaliador, e que o avaliador poderá ser avaliado.

A autoavaliação deve ser o ponto de partida nas práticas para desenvolver processo de ensino-aprendizagem, implementadas pelo professor que tem o dever de refletir sobre a sua ação no sentido de a analisar e melhorar. As atitudes adotadas pelo professor devem de ir ao encontro à necessidade de autoavaliar-se com objetividade e veracidade. (Alves & Machado, 2010). O recurso à autoavaliação na implementação da ADD é relevante “num tempo em que os discursos políticos privilegiam a descentralização, a autonomia e a certificação da qualidade” (Alves & Machado, 2010, p.106).

A avaliação pelos pares, definida nas orientações político-normativas em vigor, situa-se na heteroavaliação com carácter interno (Machado et al., 2012). Segundo Caetano (2008), a avaliação pelos pares remonta aos anos vinte do século passado, desenvolvida em contexto militar para estudar relações sociais nos grupos, método sociométrico. É recomendável que, nos contextos em que se utiliza a avaliação pelos pares, se reúnam as seguintes condições:

- 1) existência de grupos de colegas com uma visão comum sobre os aspetos salientes dos comportamentos dos outros;
- 2) existência de grupos de pares cujos membros sejam capazes de perceber e interpretar com exatidão os aspetos salientes do comportamento dos outros;
- 3) uma necessidade percebida de se melhorar a eficácia com que as características dos membros do grupo são avaliadas. (Kane & Lawler, 1978, in Caetano, 2008, p.81)

Flores e Machado (2022) defendem que a avaliação pelos pares é uma característica fundamental do modelo de ADD português. A participação do professor no seu processo de avaliação, a sua contribuição para o desenvolvimento profissional e as relações colegiais têm sido defendidas desde a implementação do atual modelo.

No panorama legislativo atual, os intervenientes no processo de ADD são: o Presidente do Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico, a SADDCP, o Avaliador Externo, o Avaliador Interno e o Avaliado (D. R. n.º 26/2012, Art.º 8).

Ao presidente do Conselho Geral compete homologar a proposta de decisão do recurso interposto pelo avaliado e notificar o diretor ou a SADDCP para contra-alegar e nomear um árbitro<sup>9</sup>.

O processo de avaliação do desempenho do pessoal docente é da responsabilidade do diretor, cabe-lhe assegurar as condições necessárias à sua realização. Compete-lhe ainda, proceder à avaliação dos docentes incluídos nos regimes especiais de avaliação de desempenho e apreciar e decidir as reclamações nos processos em que foi avaliador<sup>10</sup>.

O Conselho Pedagógico elege os quatro docentes que integram a SADDCP, aprova o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas três dimensões e aprova os parâmetros estabelecidos para cada uma delas<sup>11</sup>.

Compete à SADDCP aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente; calendarizar os procedimentos de avaliação; conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas três dimensões previstas no artigo; acompanhar e avaliar todo o processo; aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; e aprovar o plano de formação previsto para docentes que obtiveram a classificação com menção Insuficiente, sob proposta do avaliador<sup>12</sup>.

Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos<sup>13</sup>. A figura 5 apresenta as etapas que este avaliador deve seguir durante a avaliação externa. Num primeiro momento, toma conhecimento da planificação da aula a observar, seguidamente procede ao registo de

---

<sup>9</sup> Artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>10</sup> Artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>11</sup> Artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

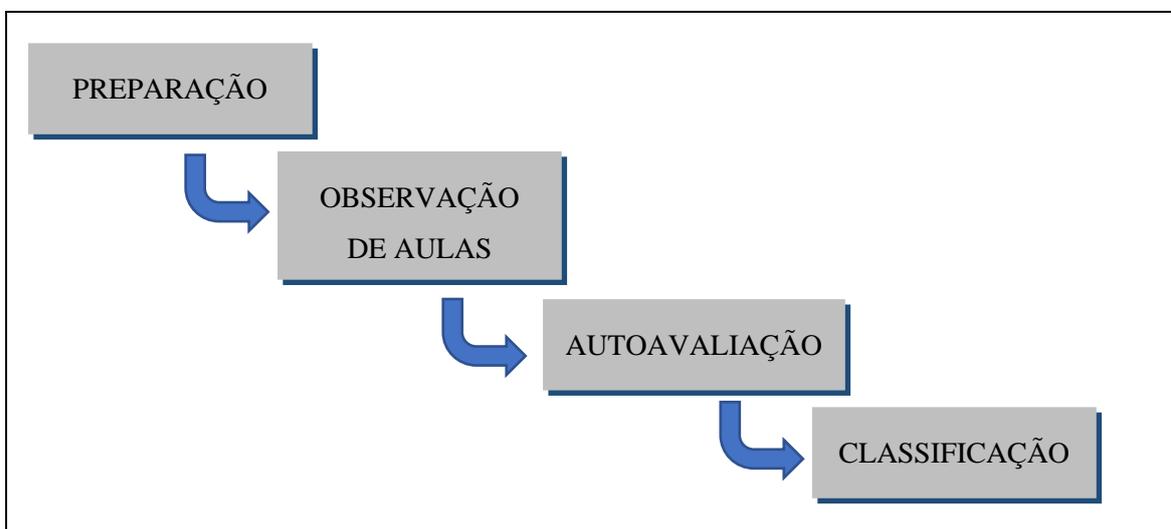
<sup>12</sup> Artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>13</sup> Artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

cada aula observada tendo por preferência os parâmetros nacionais e os respetivos instrumentos de registo que constam dos anexos do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, e faculta ao avaliado informação sobre a observação efetuada. Na etapa seguinte, o avaliador externo recebe uma cópia do relatório de autoavaliação do avaliado para posteriormente, emitir um parecer sobre o relatório, no que diz respeito às aulas observadas, que encaminha para o diretor do CFAE e fica a aguardar convocatória do diretor da escola do avaliado, com conhecimento ao diretor do CFAE, para articular com o avaliador interno. Finalmente, o avaliador externo entrega a classificação nos serviços administrativos da escola do avaliado.

### Figura 5

*Etapas da Avaliação Externa.*



*Fonte: Elaboração própria, com base nas "orientações para procedimentos de avaliação externa do desempenho docente"<sup>14</sup>.*

Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas três dimensões previstas, através dos seguintes elementos: projeto docente, caso exista, pois, tem carácter opcional, documento de registo e avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico para esse efeito e relatórios de autoavaliação, um por cada ano letivo do ciclo avaliativo<sup>15</sup>.

Segundo Reis (2011), o avaliador, designado por este autor, por mentor ou supervisor, deve possuir competências na vertente profissional e na vertente pessoal, sendo o critério para a sua seleção a forte credibilidade como profissional. Também são pré-requisitos as

<sup>14</sup> [https://www.siaavco.pt/bdavext/docs/avcoa\\_procedimentos\\_prazos\\_avext.pdf](https://www.siaavco.pt/bdavext/docs/avcoa_procedimentos_prazos_avext.pdf)

<sup>15</sup> Artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível. Considera ainda que, as competências de relação interpessoal e de comunicação são importantes na relação de supervisão focada na colaboração, no apoio e no aconselhamento de práticas adequadas. Relativamente aos efeitos das culturas colaborativas, Hargreaves refere que “a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores” (Hargreaves, 1998, in Forte & Flores, 2012, p.4).

Ao avaliado compete a elaboração do relatório de autoavaliação anual, que se traduz num documento de reflexão da atividade desenvolvida, focando os seguintes elementos: “a) prática letiva; b) as atividades promovidas; c) a análise dos resultados obtidos; d) o contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo da Escola; e) a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa” (D.R. n.º26/2012, Art.º 19). Deve ter ainda presente a identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e a melhoria dos processos de ensino e resultados escolares dos alunos.

### 3.3. OBSERVAÇÃO DE AULAS

No início do desenvolvimento desta temática, é fundamental introduzir o conceito de supervisão pedagógica. Segundo Maio et al. (2010, p.49), a análise dos normativos de referência mostra:

- Uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão: uma gestão de topo – o Diretor; uma gestão intermédia – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de ano, ciclo ou curso e Diretor de Turma.
- Uma supervisão de cariz formativo, que encontramos, fundamentalmente, nos órgãos de gestão intermédia (...)
- Uma supervisão de carácter sumativo, portanto instrumental, ligada ao processo da avaliação do desempenho docente (...)

- Uma supervisão que incide sobre todos os domínios de intervenção profissional do professor (...)

A supervisão pedagógica assume um papel importante como ferramenta para o docente aperfeiçoar as suas práticas, valorizando a reflexão sobre a ação. É neste âmbito que surge a observação de aulas, como ferramenta ao serviço da melhoria da qualidade da ação educativa (Dias, 2013).

A observação de aulas é utilizada como estratégia de supervisão e de desenvolvimento profissional, associada ao modelo de supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011). O modelo de supervisão clínica constitui um:

processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2003, p.120).

A observação de aulas, a sua índole supervisiva não deve ser associado exclusivamente ao processo de ADD, pode ter diversos objetivos, nomeadamente no âmbito:

- Um período probatório ou um processo de indução profissional, para promover a integração do docente na comunidade educativa e nas funções a desempenhar;
- Um estágio de iniciação à prática profissional, com os objetivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor;
- Processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíprocas de aulas;

- Processos formais de avaliação do desempenho docente, que reconheçam o mérito, constituam um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiem a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas. (Reis, 2011, p.7-8)

Nas últimas três décadas tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para desenvolver o processo de observação de aulas no sentido mais formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores. Surge como um processo essencialmente formativo e colaborativo com as principais finalidades propostas por Reis (2011, p.12):

- Diagnosticar os aspetos /as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor;
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos;
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades;
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Gonçalves (2010, p.56), defende cinco princípios que é necessário considerar no ato de observar, nomeadamente:

- A observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências e, por isso, deve ter uma função pedagógica e formativa;

- A observação de aulas é mais do que orientar um olhar para um objeto. É necessário, para além de olhar, conseguir ver a totalidade do objeto e a sua infra-ecologia;
- O ato de definir o processo de observação é, só por si, um ato que, pela sua natureza metodológica, funcional, estrutural e essencial, se torna num exercício responsabilizante de observadores e observados;
- Sendo a natureza do objeto de observação multidimensional, teremos de admitir que exige estratégias metodológicas, técnicas e instrumentais e múltiplas. Coloca-se, aqui, a questão da casualidade;
- A condição humana dos atores do processo de observação de aulas obriga-nos à conciliação entre o que observamos diretamente e as razões e os significados dos comportamentos exibidos.

A observação de aulas deve ser desenvolvida num processo colaborativo entre o professor e supervisor que “facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p.19). Os intervenientes devem desempenhar papéis importantes antes, durante e após a observação, para assegurar os benefícios do processo (Quadro 8). “Observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica” (Vieira & Moreira, 2011, p.28).

## Quadro 8

*Papéis a desempenhar pelo professor e pelo supervisor antes, durante e após a observação.*

	<b>Professor</b>	<b>Supervisor</b>
<b>Antes da observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepare-se para discutir com o mentor ou supervisor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os objetivos da aula;</li> <li>– A estratégia definida para a concretização desses objetivos;</li> <li>– A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada;</li> <li>– As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos;</li> <li>– A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objetivos previstos;</li> <li>– Os aspetos/as dimensões em que gostaria que o observador centrasse a sua atenção;</li> <li>– As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>).</li> </ul> </li> <li>• Informe o observador sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, o tipo de intervenção que ele poderá ter na aula e a sala onde irá decorrer a aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifique os objetivos da observação;</li> <li>• Encontre-se com o professor para discutir:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os objetivos da aula;</li> <li>– A estratégia definida para a concretização desses objetivos;</li> <li>– A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada;</li> <li>– As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos;</li> <li>– A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objetivos previstos;</li> <li>– Os aspetos/as dimensões em que o professor gostaria que centrasse a sua atenção;</li> <li>– As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades e tipos de observação, de registo e de <i>feedback</i>).</li> </ul> </li> <li>• Explique o que irá fazer durante a observação;</li> <li>• Defina uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.</li> </ul>
<b>Durante a observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresente o supervisor aos alunos;</li> <li>• Explique o objetivo da sua presença na sala de aula;</li> <li>• Imediatamente após o final da aula, anote as suas reflexões sobre a forma como a aula decorreu para posterior discussão com o supervisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminua ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;</li> <li>• Registe as observações de acordo com as regras previamente estabelecidas;</li> <li>• Registe as suas impressões e questões sobre aspetos que deseje discutir durante a reunião de <i>feedback</i>;</li> <li>• Participe na aula apenas se for convidado para tal.</li> </ul>
<b>Após a observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juntamente com o observador, reconstrua o que aconteceu na sua aula;</li> <li>• Relacione os objetivos previstos para a aula com o que realmente aconteceu;</li> <li>• Prepare-se para refletir sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– O que considera ter corrido bem;</li> <li>– O que gostaria de alterar e como;</li> <li>– Situações atípicas que tenham ocorrido.</li> </ul> </li> <li>• Solicite comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juntamente com o professor, reconstrua o que aconteceu na aula;</li> <li>• Peça ao professor para reflectir sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– O que considera ter corrido bem;</li> <li>– O que gostaria de alterar e como;</li> <li>– Situações atípicas que tenham ocorrido.</li> </ul> </li> <li>• Seja específico (centre-se em aspetos concretos);</li> <li>• Descreva os comportamentos observados em vez de os etiquetar/avaliar;</li> <li>• Centre-se em comportamentos que o professor tenha capacidade e possibilidade de modificar;</li> <li>• Finalmente, apresente sugestões construtivas.</li> </ul>

Fonte: Reis (2011, p.20).

Para se observar e avaliar é necessária a existência de um objeto de observação, de observadores, os avaliadores, e de observados, os avaliados. São atores, processos e

objetos que se entrecruzam e se interinfluenciam no processo de observação de aulas para Avaliação do Desempenho Docente (Gonçalves, 2010).

#### 3.4. REFERENCIAIS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Os métodos ou instrumentos de avaliação de desempenho, assumem importância para as organizações no que diz respeito à facilidade ou dificuldade de aplicação, e a sua aceitação por parte dos avaliadores e dos avaliados determina a eficácia do sistema de avaliação. Os instrumentos assumem características diferentes dependendo dos elementos que se pretende focar no desempenho avaliado, e podem ser centrados em diferentes aspetos. Podemos encontrar instrumentos de medida centrados na personalidade, centrados no comportamento, centrados na comparação com outros e centrados nos resultados. No caso dos métodos de avaliação centrados no comportamento, têm recebido maior atenção por parte dos investigadores, originando uma maior diversidade de instrumentos, traduzindo-se numa maior aplicação prática ao nível das organizações (Caetano, 2008).

Na opinião de Gonçalves (2010), os instrumentos permitem respeitar a singularidade das culturas organizacionais, do meio onde se insere o avaliador e o avaliado, tendo como referência os propósitos que pretendem satisfazer, deverão ser também eles singulares. Segundo Reis (2011, p.29-30) a observação de aulas pode ser orientada por diferentes tipologias de instrumentos, nomeadamente:

- Grelhas de observação de fim aberto, que permitem a recolha de dados exploratórios sobre áreas muito abrangentes como, por exemplo, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula;
- Grelhas de observação focada em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas;
- Listas de verificação, que permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões;

- Escalas de classificação, com as quais se pretende atribuir uma avaliação, segundo uma escala, a um conjunto de características ou qualidades;
- Mapas de registo do movimento do professor e dos alunos dentro da sala de aula, das interações que estabelecem uns com os outros, da organização espacial dos equipamentos numa sala de aula, etc.

Vieira e Moreira (2011) recomendam que os instrumentos de observação evitem atribuição explícita de níveis de desempenho, traduzidos por exemplo em menções, que conduzem diretamente a um juízo de valor, condicionando o potencial formativo da avaliação.

Resta ainda referir os instrumentos utilizados na recolha das informações que avaliam os docentes, relatório de autoavaliação e documento de registo de participação nas três dimensões da ADD. Estes instrumentos visam atestar evidências da própria ação docente, relacionando-os com os padrões de desempenho e respetivos indicadores (Ventura, 2008, in Macedo, 2022).

O documento de registo de participação nas três dimensões da ADD, elaborado pela SADDCP e aprovado pelo Conselho Pedagógico, com o objetivo de obter uma classificação quantitativa numa escala graduada de 1 a 10 valores recorre, na maioria dos casos, a descritores de níveis de desempenho.

Segundo Macedo (2022), a ADD requer a utilização de instrumentos avaliativos que devem ser construídos colaborativamente entre avaliador e avaliado, através da partilha de conhecimentos tendo em conta o próprio contexto.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### 1. METODOLOGIA

No atual clima de contestação que se vive nas escolas e nas ruas, a maioria dos professores argumentam contra o atual sistema de ADD, por este não reconhecer o seu permanente trabalho desenvolvido com os alunos. Os professores não veem premiado o seu trabalho, o que seria justo em muitos casos e por vezes obtém classificações de Excelente e Muito Bom que são convertidos em Bom devido às quotas (Blog DeAr Lindo, 2023). A classificação de Bom terá ainda uma segunda consequência no caso dos docentes que se encontram no 4.º ou 6.º escalões, que por não terem obtido Excelente ou Muito Bom, vão ter de aguardar mais uns anos por uma vaga que permita passar ao escalão seguinte, tudo isso com repercussões no salário auferido. Como consequência temos, na nossa opinião, a desmotivação dos melhores professores, devido ao efeito do sentimento de injustiça interferindo diretamente na disponibilidade e no envolvimento. Esta situação permitiu que a definição da temática deste Relatório de Projeto fosse tarefa relativamente fácil, por ser um assunto que também foi o tema de uma unidade curricular deste Mestrado.

Passamos seguidamente à tentativa de obter conhecimento científico, ir além do conhecimento comum que faz parte das nossas vivências do quotidiano, “pouco sistemático e pouco crítico”. O conhecimento científico, obtido através do método científico, é objetivo, empírico, racional, replicável, sistemático, metódico, comunicável, analítico e cumulativo. Na produção de conhecimento científico, a única atitude correta que o investigador deve seguir é a que “procura aprofundar quais são os fenómenos e as relações que mantêm com os factos” (Almeida & Freire, 2008). Fortin (1999, p.18) refere que “a investigação é, portanto, um método de aquisição de novos conhecimentos.”

Na investigação social, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.15), “importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho”. Com a ambição de seguir este caminho e baseados em diversos estudos sobre ADD que recomendam e sugerem que estes sejam ampliados e replicados a todas as escolas do país (Oliveira, 2022; Macedo, 2022; Queiroga, 2015) decidimos, no seguimento da proposta da Diretora do CFAECAN, realizar o nosso estudo sobre ADD na área de influência do referido Centro. Os resultados do estudo serão uma mais-valia, no nosso entendimento,

para todos os docentes, lideranças intermédias e de topo que poderão perceber quais os pontos fortes e fracos da implementação do modelo de ADD e ainda desenvolver um trabalho que vá de encontro às reais necessidades dos professores avaliados com observação de aulas, dentro dos limites impostos pelos normativos legais.

Para dar início ao trabalho e estruturá-lo de forma coerente, é importante “enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida” Quivy e Campenhoudt (1998, p.32). Adotando esta fórmula eficaz definimos a nossa pergunta de partida:

Quais são as perceções dos professores das Escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa, sobre o atual modelo de ADD?

É nosso intuito que esta pergunta de partida respeite as principais qualidades definidas pelos autores referidos, nomeadamente a clareza, a exequibilidade e a pertinência.

Com a finalidade de dar uma resposta mais objetiva e circunscrita à questão central subjacente à investigação, recorreremos à definição de sete objetivos específicos:

- Conhecer as perceções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores devem reunir.
- Conhecer as perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.
- Averiguar de que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.
- Perceber a importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.
- Analisar o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.
- Analisar o contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.
- Identificar as potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.

A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa estão relacionadas com abordagens metodológicas distintas. A diferenciação entre essas abordagens orienta o processo de investigação e a forma como se gera conhecimento. A utilização de diferentes métodos leva a que, cada uma das pesquisas esteja ligada a perspectiva paradigmática própria, com distinção ao nível da técnica de recolha de dados e à forma como estes vão ser tratados e analisados (Carmo & Ferreira, 2008).

Considerando o projeto de investigação e os respetivos objetivos definidos para este estudo, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa, que segundo Reis (2018, p.78):

Considera que todos os dados podem ser quantificáveis, o que significa que são traduzidos em números, as opiniões e informações para os classificar e analisar. É baseado na observação de fenómenos e tem a finalidade de validar os conhecimentos e a possibilidade de extrapolar os resultados. Permite a realização de estudos com grandes amostras representativas, generalizando às respetivas populações (...). Este tipo de pesquisa tem como vantagens o conhecimento estruturado, validade interna, generalização, previsibilidade e baixo custo.

Tendo em conta os objetivos definidos, a pesquisa é considerada descritiva pois “a sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observação” (Reis, 2018, p.77). Este tipo de pesquisa é comumente adotado nas investigações levadas a cabo no âmbito das ciências sociais e humanas com o propósito de conhecer situações e atitudes de pessoas.

A população alvo ou universo são os professores que foram avaliados na componente interna e externa, nos anos letivos 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023, e que exercem funções numa Escola ou Agrupamento de Escolas Públicas do CFAECAN que está inserido na unidade administrativa ou entidade intermunicipal, NUT III do Oeste, inserida na NUT II do Centro. O universo é identificado pela Diretora do CFAECAN, que contacta diretamente os docentes, através de correio eletrónico, e solicita a sua colaboração no estudo.

Quivy e Campenhoudt (1998, p.109) consideram que o trabalho de recolha e análise de dados “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre o campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro.”

O instrumento de recolha de dados escolhido para a realização deste estudo, em linha de conta com a pergunta de partida, é o inquérito por questionário (IQ). Existem algumas vantagens importantes em utilizar um inquérito por questionário como método de recolha de informações pois permite obter facilmente informações de uma grande quantidade de pessoas com diferentes tipos de dados, enquanto respeita o anonimato dos participantes. Para o investigador, o questionário requer pouco tempo para recolher dados de um grande número de pessoas, o que facilita a análise das respostas por meio de uniformização e categorização. Para o participante, o questionário permite que ele responda no momento mais conveniente para ele e normalmente evita respostas elaboradas e complexas. No entanto, também possui algumas limitações, como a impossibilidade de esclarecer dúvidas que possam surgir tanto para o respondente, ao ler as perguntas, e para o investigador, ao analisar as respostas (McMillan & Schumacher, 2001). Deste modo, é fundamental elaborar cada questão com a máxima clareza possível, reduzindo ambiguidades e aumentando a compreensão do questionário pelos respondentes.

Numa primeira fase o IQ foi elaborado em formato *Microsoft Word* e enviado à orientadora do projeto, que o encaminhou para duas docentes do ensino superior, que fizeram uma revisão detalhada, para posterior reformulação e validação.

O recurso às novas tecnologias da informação e comunicação possibilitou que o inquérito fosse aplicado em formato digital com recurso à ferramenta *Google Forms* (Anexo 1) que permite facilmente recolher as respostas num ficheiro do *Microsoft Excel*. Para garantir que o inquérito, em formato digital, não apresentava falhas ou incoerências, solicitou-se a duas docentes do ensino não superior, conhecedoras do atual modelo de ADD, que respondessem ao IQ.

O seu envio foi facilmente agilizado através do correio eletrónico, num primeiro momento enviado para a Diretora do CFAECAN, que posteriormente encaminhou para o universo dos docentes, autorizados a responder apenas uma vez. No pedido de colaboração que foi feito aos docentes para participarem neste estudo é assegurado o total anonimato dos

respondentes e confidencialidade dos dados, tendo os respondentes, no início do IQ, de validar a frase “☐ Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas”, para prosseguirem com as respostas.

O IQ foi organizado em sete secções (partes), nomeadamente:

Parte 1 - Caracterização socioprofissional

Parte 2 - Avaliadores internos e externos

Parte 3 - Observação de aulas

Parte 4 - Relatório de autoavaliação

Parte 5 - Desenvolvimento profissional

Parte 6 - Melhoria da qualidade do serviço educativo

Parte 7 - Pontos fortes e fracos do modelo de ADD

Na parte 1, pretendemos caracterizar os professores pessoal e profissionalmente, através do conhecimento perfil dos respondentes no que concerne à idade, género, grupo de recrutamento, habilitações académicas, vínculo à carreira profissional, número total de anos letivos de exercício de funções docentes, escalão em que se encontra posicionado, Escola ou Agrupamento de Escolas onde exerce funções, função(ões) que já desempenhou como interveniente no processo de ADD e ano letivo em que teve avaliação externa (Observação de Aulas).

Seguidamente, nas restantes secções, foram elaboradas perguntas com recurso a uma escala do tipo *Likert* de cinco níveis. Recorre-se frequentemente a este tipo de escala em questionários de opinião para medir a perspetiva dos participantes em relação a uma afirmação ou conjunto de afirmações. Para o estudo em questão, que tem como objetivo avaliar a opinião dos professores sobre o atual modelo de ADD, a escala *Likert* é considerada a mais apropriada, pois permite que os inquiridos expressem o seu nível de concordância ou discordância em relação a cada afirmação, de acordo com a pergunta inicial e os objetivos propostos (Contreras & González, 2021).

Nas restantes partes, de 2 a 7, foram formuladas questões que pretendem sustentar a resposta aos objetivos específicos, cuja correspondência é a seguinte:

Parte 2 - Objetivos 1 (Questões 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5.,1.6.,1.7.,1.8.,1.9., 1.10., 1.11., 1.12.,1.13. e 1.14.) e 2 (Questões 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5.,2.6.,2.7. e 2.8.)

Parte 3 - Objetivo 3 (Questões 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5.,3.6. e 3.7.)

Parte 4 – Objetivo 4 (Questões 4.1., 4.2., 4.3., 4.4. e 4.5.)

Parte 5 – Objetivo 5 (Questões 5.1., 5.2., 5.3., 5.4., 5.5. e 5.6.)

Parte 6 – Objetivo 6 (Questões 6.1., 6.2., 6.3., 6.4. e 6.5.)

Parte 7 – Objetivo 7 (Questões 7.1., 7.2., 7.3., 7.4., 7.5.,7.6.,7.7.,7.8.,7.9., 7.10., 7.11. e 7.12.).

No final do IQ é fornecido um espaço que permite ao participante fazer uma observação ou comentário.

A forma como a recolha de dados é efetuada, encaminha para um determinado tipo de análise e tratamento. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a recolha de dados por meio de IQ, determina que a análise seja estatística. O recurso a tabelas, gráficos e estatística descritiva deve contemplar uma reflexão teórica prévia, para assegurar a coerência no tratamento de dados. A manipulação rápida de um grande número de variáveis, neste tipo de tratamento, é facilitada pela capacidade dos meios informáticos.

A estatística é uma forma de representar dados que permite realizar comparações e obter conclusões relevantes sobre o objeto em estudo, sendo considerada um meio imparcial para interpretar esses dados. A estatística descritiva consiste em recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados numéricos com o propósito de descrever e analisar um determinado grupo sem a necessidade de tirar conclusões ou fazer inferências sobre a população a partir da qual esse grupo foi selecionado. Na estatística descritiva são usados indicadores como média, moda e desvio padrão, para descrever dados (Pestana & Gageiro, 2008, in Queiroga, 2015). Optamos pelos referidos indicadores da estatística descritiva e utilizamos o teste do *Alpha de Cronbach* que nos forneceu uma estimativa da fiabilidade da escala de *Likert* utilizada no IQ e o grau de consistência interna de um

grupo de itens, designados no IQ por afirmações, sobre um determinado tema. O instrumento de recolha de dados é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o coeficiente de *Alpha de Cronbach* é pelo menos 0,70, contudo em alguns cenários, como é o caso em que temos um número reduzido de itens, é considerado aceitável um valor de 0,6 (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Para a realização dos cálculos ao nosso tratamento de dados existem alguns programas específicos, nomeadamente o *Statistical Software for Social Sciences*, mas, no nosso caso, optamos pela utilização do *Microsoft Excel*, por questões de licenciamento. Foi necessário a criação de fórmulas para calcular coeficiente de *Alpha de Cronbach*<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A fórmula foi criada com base no tutorial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Hgf22LMcOHc>

## 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na análise dos resultados obtidos recorremos, para a caracterização dos participantes, aos valores de frequência e de percentagem que são obtidos diretamente no *Google Forms*.

A população era constituída por 210 docentes e responderam ao IQ 41 professores, sendo assim, alcançou-se uma taxa de retorno de 19,5%.

Tendo por base a estruturação do IQ apresentam-se os dados referentes à caracterização socioprofissional dos docentes que participaram no estudo.

A idade dos professores foi recolhida por intervalos de idades, e verificamos que não temos inquiridos com menos de 35 anos. No intervalo de idades de 35-44 anos temos 7 professores (17,1%), no intervalo de idades de 45-54 anos temos 30 professores (73,2%) e no intervalo de idades de 55-64 anos temos 4 professores (9,7%). Participaram no estudo 32 professoras (78,0%) e 9 professores (22,0%).

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes pelo grupo de recrutamento a que pertencem (código e disciplina).

**Tabela 1**

*Distribuição dos professores por grupo de recrutamento.*

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
110- Ensino Básico - 1º Ciclo	9	22,0%
520- Biologia e Geologia	5	12,2%
100- Educação Pré-Escolar	4	9,7%
510- Física e Química	3	7,3%
620- Educação Física	3	7,3%
230- Matemática e Ciências da Natureza	2	4,9%
330- Inglês	2	4,9%
400- História	2	4,9%
500- Matemática	2	4,9%
550- Informática	2	4,9%
Outros	7	17,0%
Total	41	100,0 %

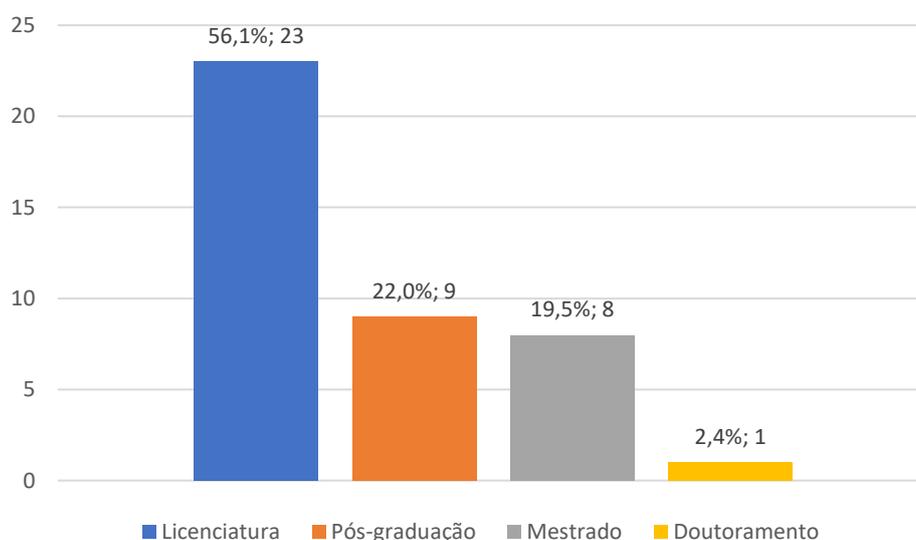
Constatamos que os grupos de recrutamento mais representados são 110 - Primeiro Ciclo com 22,0%; seguido de 520 - Biologia e Geologia com 12,2%; 100 - Educação Pré-

Escolar com 9,7%; 510 - Física e Química e 620 - Educação Física com 7,3% cada; 230 - Matemática e Ciências da Natureza, 330 - Inglês, 400 - História, 500 - Matemática e 550 - Informática com 4,9% cada; e finalmente, os restantes 17,0% correspondem a 7 professores, cada um de um diferente grupo de recrutamento, não referido nos anteriores.

Os dados relativos às habilitações académicas são apresentados no gráfico 1.

### Gráfico 1

*Distribuição dos professores por grau académico.*



A maioria dos professores possuem o grau académico de licenciados, 56,1%, com pós-graduação temos 22,0 % dos professores, com o grau de mestre temos 19,5% dos professores e apenas 2,4%, que corresponde a 1 professor, com doutoramento.

Relativamente ao vínculo à carreira profissional, 27 professores (65,9%) pertencem à Quadro de Escola ou Quadro de Agrupamento. Ao Quadro de Zona Pedagógica estão vinculados 13 professores (31,7%). Destaca-se que apenas 1 professor (2,4%) em situação de contratado.

Todos os professores que responderam ao questionário, têm pelo menos 10 anos letivos de exercício de funções docentes. A tabela 2 apresenta a distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes.

## **Tabela 2**

*Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes.*

<b>Anos de Serviço</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
Entre 10 e 15 anos	5	12,2%
Entre 16 e 20 anos	3	7,3%
Entre 21 e 25 anos	16	39,0%
Entre 26 e 30 anos	17	41,5%
Total	41	100,0 %

A maioria dos professores, 17 (41,5%) têm entre 26 e 30 anos de ensino, logo seguido de 16 professores (39,0%) que têm entre 21 e 25 anos de ensino, 5 professores (12,2%) têm entre 10 e 15 anos de ensino e 3 professores (7,3%) têm entre 16 e 20 anos de ensino.

Um levantamento que também se torna pertinente é o número de anos letivos de exercício de funções docentes na escola em que se encontra atualmente (Tabela 3), pois poderá refletir alguma estabilidade ao nível da carreira profissional.

## **Tabela 3**

*Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes, na escola atual.*

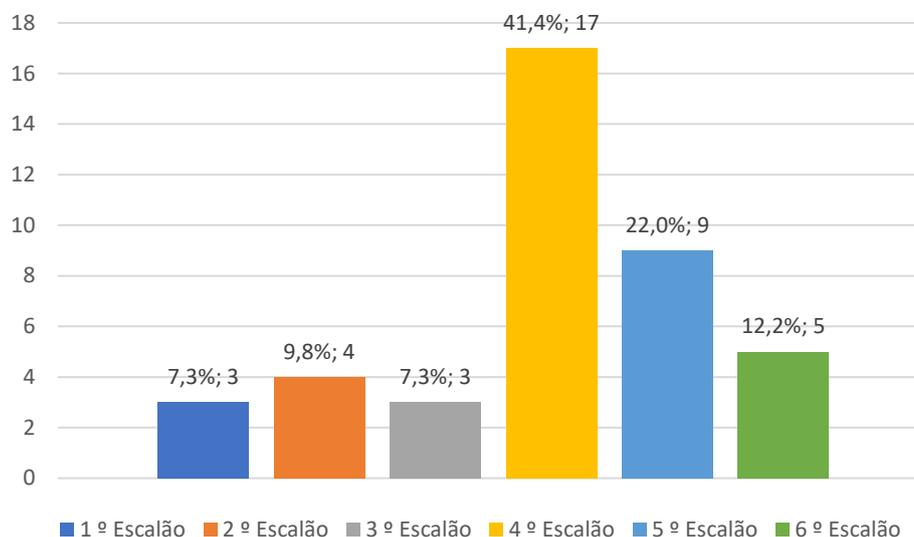
<b>Anos de Serviço</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
Entre 1 e 4 anos	13	31,7%
Entre 5 e 9 anos	12	29,3%
Entre 10 e 14 anos	8	19,5%
Entre 15 e 19 anos	3	7,3%
Entre 20 e 24 anos	5	12,2%
Total	41	100,0 %

A maioria dos professores, 13 (31,7%) têm entre 1 e 4 anos de ensino na escola atual, logo seguido de 12 professores (29,3%) que têm entre 5 e 9 anos de ensino na escola atual, 8 professores (19,5%) têm entre 10 e 14 anos de ensino na escola atual, 5 professores (12,2%) têm entre 20 e 24 anos de ensino na escola atual e 3 professores (7,3%) têm entre 15 e 19 anos de ensino na escola atual.

O gráfico 2 apresenta o escalão em que estão posicionados os professores.

## Gráfico 2

*Distribuição dos professores por escalão.*



A maioria dos professores, 17 (41,4%) estão posicionados no 4º escalão, 9 professores (22,0%) estão posicionados no 5º escalão, 5 professores (12,2%) estão posicionados no 6º escalão, 4 professores (9,8%) estão posicionados no 2º escalão, 3 professores (7,3%) estão posicionados no 1º escalão e 3 professores (7,3%) estão posicionados no 3º escalão.

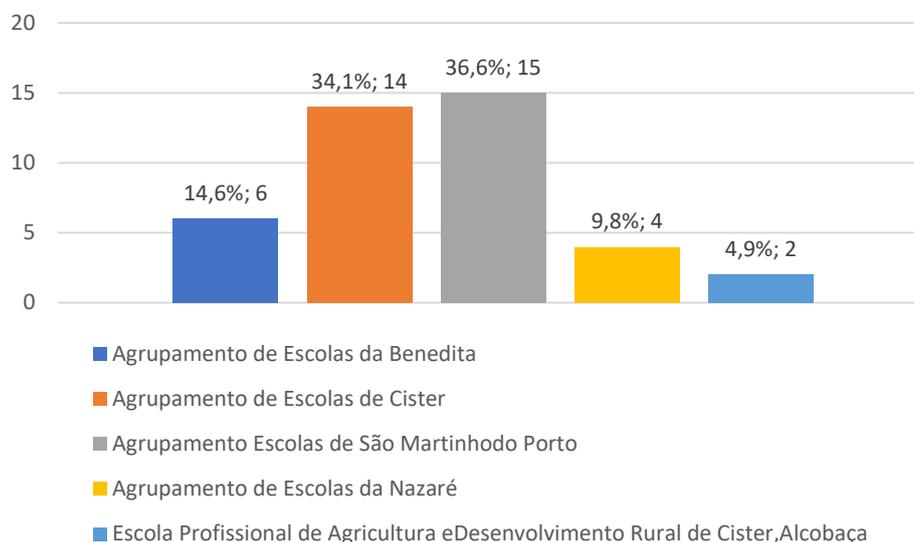
O CFAECAN congrega todas as Escolas ou Agrupamentos de Escolas Públicas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré, mas também particulares e cooperativas da respetiva área geográfica<sup>17</sup>. O estudo contempla apenas as cinco Escolas/Agrupamentos Públicos, pois o disposto no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, aplica-se aos docentes integrados na carreira, em período de probatório ou em contrato de trabalho a termo resolutivo, sob a tutela do Ministério da Educação.

<sup>17</sup> <https://cfaecan.pt/wp-content/uploads/2021/04/REGULAMENTO-INTERNO-CFAECAN.pdf>

No gráfico 3, podemos observar a distribuição dos por professores pelas diferentes Escolas ou Agrupamento de Escolas.

### Gráfico 3

*Distribuição dos professores por Agrupamento/Escola.*



O Agrupamento Escolas de São Martinho do Porto foi o que teve uma maior adesão de professores a participarem no IQ, 15 professores (36,6%), seguido do Agrupamento de Escolas de Cister com 14 professores a responderem (34,1%), do Agrupamento de Escolas da Benedita participaram 6 professores (14,6%), do Agrupamento de Escolas da Nazaré participaram 4 professores (9,8%) e da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister participaram 2 professores (4,9%). Inferimos que estes valores estão diretamente ligados com o número total de docentes que exerce funções em cada um dos Agrupamentos/Escola, com uma exceção, o Agrupamento de Escolas de São Martinho, já é comum este Agrupamento ter uma maior representatividade por exemplo na frequência Ações de Curta Duração dinamizadas pelo CFAECAN, no ano letivo 2019/2020<sup>18</sup>.

Alguns dos professores já desempenharam funções como intervenientes no processo de ADD. Dos participantes, 8 professores (19,5%) já desempenharam a função de avaliador interno, 3 professores (7,3%) já desempenharam as funções de avaliador externo, 2

<sup>18</sup> [https://cfaecan.pt/wp-content/uploads/2021/05/Relatorio\\_-\\_2019-2020\\_-\\_Plano-de-Formacao-e-de-Atividades.pdf](https://cfaecan.pt/wp-content/uploads/2021/05/Relatorio_-_2019-2020_-_Plano-de-Formacao-e-de-Atividades.pdf)

professores (4,9%) já desempenharam as funções de árbitro e 1 professor (2,4%) já desempenhou funções enquanto elemento de SADDCP.

O universo do estudo incidia sobre os professores que tiveram observação de aulas em três anos letivos definidos, como mostra a tabela 4.

**Tabela 4**

*Distribuição dos professores por ano letivo em que tiveram observação de aulas.*

<b>Ano Letivo</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
2020/2021	10	24,4%
2021/2022	13	31,7%
2022/2023	14	34,1%
Outro	4	9,8%
Total	41	100,0 %

No ano letivo 2022/2023 tiveram observação de aulas 14 professores (34,1%), no ano letivo 2021/2022 tiveram observação de aulas 13 professores (31,7%), no ano letivo 2020/2021 tiveram observação de aulas 10 professores (24,4%) e 4 professores (9,8%) tiveram observação de aulas fora dos três períodos referidos anteriormente.

Seguidamente passamos à análise das respostas, dadas pelos inquiridos aos itens, agrupados segundo as secções do IQ, referidas anteriormente.

Os resultados são apresentados em gráfico, no *Google Forms*, onde é possível retirar o valor de frequência absoluto de respostas, de acordo com a escala de *Likert*, e ainda exportar todos os dados para o programa *Microsoft Excel*. Para posterior realização de cálculos e análise estatística houve a necessidade de fazer a seguinte conversão: 1 corresponde a discordo totalmente (DT), 2 corresponde a discordo parcialmente (DP), 3 corresponde a não discordo nem concordo (ND/NC), 4 corresponde a concordo parcialmente (CP) e 5 corresponde a concordo totalmente (CT).

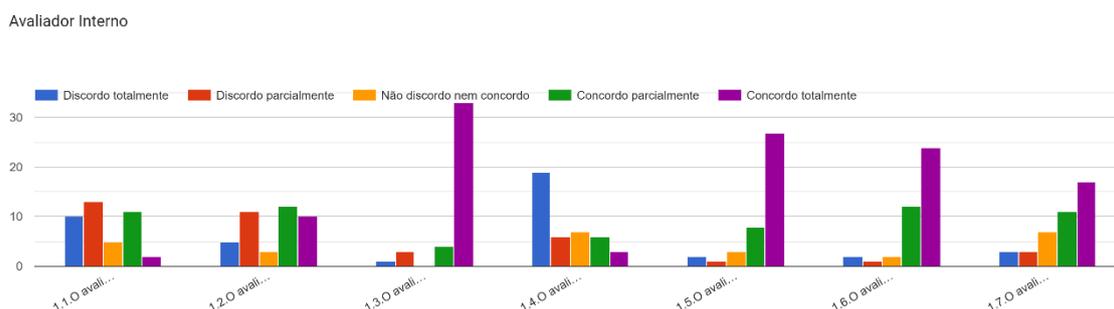
Como referimos, de seguida serão apresentados e analisados os resultados relativos ao nível de concordância relativamente a todas as afirmações, agrupadas por assunto, que passarão a ser designadas de itens. Pareceu-nos pertinente, contudo, permitir aos professores a possibilidade de escreverem um comentário ou uma observação no final. Também esses comentários serão transcritos e analisados.

## Conhecer as percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.

O gráfico 4 serviu de base para a construção da tabela 5 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos às percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.

### Gráfico 4

*Percepção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.*



### Tabela 5

*Percepção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
1.1. O avaliador interno deve ser o diretor ou o coordenador de estabelecimento.	10 24,4%	13 31,7%	5 12,2%	11 26,8%	2 4,9%	2,56	2	1,25	0,72
1.2. O avaliador interno deve ser o coordenador do departamento.	5 12,2%	11 26,8%	3 7,3%	12 29,3%	10 24,4%	3,27	4	1,40	0,72
1.3. O avaliador interno deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado.	1 2,4%	3 7,3%	0 0,0%	4 9,8%	33 80,5%	4,59	5	0,99	0,72
1.4. O avaliador interno deve estar integrado no escalão igual ao do avaliado.	19 46,4%	6 14,6%	7 17,1%	6 14,6%	3 7,3%	2,22	1	1,35	0,72
1.5. O avaliador interno deve estar integrado num escalão superior ao do avaliado.	2 4,9%	1 2,4%	3 7,3%	8 19,5%	27 65,9%	4,39	5	1,06	0,72
1.6. O avaliador interno deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	2 4,9%	1 2,4%	2 4,9%	12 29,3%	24 58,5%	4,34	5	1,03	0,72
1.7. O avaliador interno deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	3 7,3%	3 7,3%	7 17,1%	11 26,8%	17 41,5%	3,88	5	1,23	0,72

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

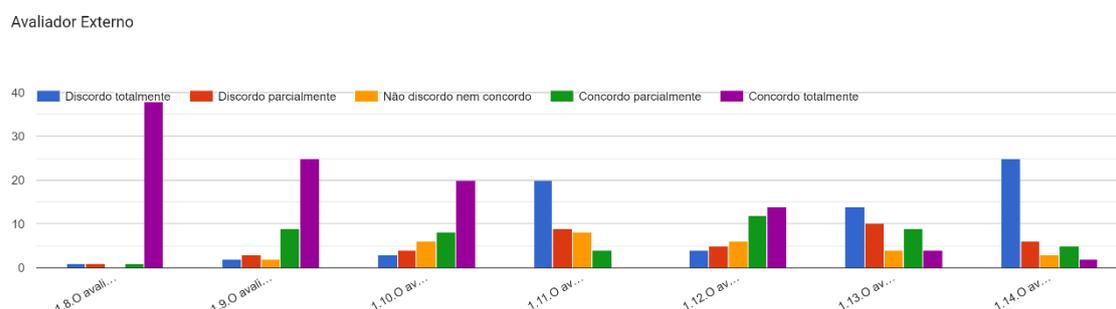
Analisando os dados podemos verificar que os professores inquiridos apresentam maior concordância (média mais elevada) e maior consenso (menor desvio padrão) em relação ao item 1.3., o avaliador interno que deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, de seguida os itens 1.5 e 1.6. estão muito equiparados, no entanto, é demonstrado mais consenso em relação ao 1.6., o avaliador interno deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica. Cruzando os resultados de 1.4., 1.5. e 1.7. infere-se que, o posicionamento do avaliador interno num determinado escalão é mais valorizado do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar. A maior discordância é mostrada em relação ao item 1.7., o avaliador interno deve estar integrado no escalão igual ao do avaliado, logo seguido do item 1.1., o avaliador interno deve ser o diretor ou do coordenador de estabelecimento. O item menos consensual, com maior desvio padrão, é o 1.2., o avaliador interno deve ser o coordenador do departamento. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,72, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna substancial.

### **Conhecer as percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.**

O gráfico 5 serviu de base para a construção da tabela 6 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos às percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.

#### **Gráfico 5**

*Percepção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.*



**Tabela 6**

*Percepção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
1.8. O avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado	1 2,4%	1 2,4%	0 0,0%	1 2,4%	38 92,8%	4,80	5	0,77	0,62
1.9. O avaliador externo deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	2 4,9%	3 7,3%	2 4,9%	9 22,0%	25 60,9%	4,27	5	1,15	0,62
1.10. O avaliador externo deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	3 7,3%	4 9,8%	6 14,6%	8 19,5%	20 48,8%	3,93	5	1,30	0,62
1.11. O avaliador externo deve ser professor na mesma Escola do avaliado.	20 48,7%	9 22,0%	8 19,5%	4 9,8%	0 0,0%	1,90	1	1,03	0,62
1.12. O avaliador externo deve ser professor noutra Escola do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).	4 9,8%	5 12,2%	6 14,6%	12 29,3%	14 34,1%	3,66	5	1,32	0,62
1.13. O avaliador externo deve ser docente do ensino superior, especializado em supervisão pedagógica ou gestão escolar.	14 34,1%	10 24,3%	4 9,8%	9 22,0%	4 9,8%	2,49	1	1,40	0,62
1.14. O avaliador externo deve ser um Inspetor da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).	25 61,0%	6 14,6%	3 7,3%	5 12,2%	2 4,9%	1,85	1	1,26	0,62

*Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT*

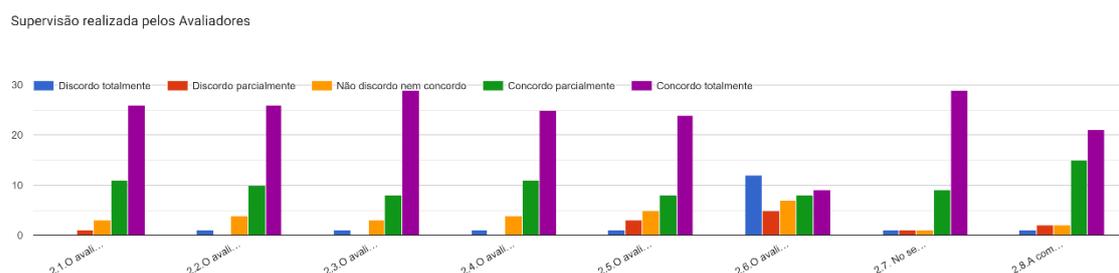
O item com maior concordância e maior consenso de todo o IQ é o 1.8., o avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, 92,8% dos professores concordam totalmente. De seguida, as médias de 4,27 e de 3,93, dos itens 1.9. e 1.10. demonstram que é mais valorizado, pelos inquiridos, a experiência profissional em supervisão do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, caso não seja tido em conta o escalão do avaliador. Em relação à proveniência do avaliador externo, existe um maior consenso na discordância no item 1.11., o avaliador externo deve ser professor na escola do avaliado, quando comparado com a concordância no item 1.12., o avaliador externo deve ser professor noutra Escola do CFAE. Por último, a maioria dos professores inquiridos discordam que o avaliador externo seja docente do ensino superior, item 1.13., e discordam totalmente do item 1.14., o avaliador externo deve ser um Inspetor da IGEC. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,62, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna substancial.

## Conhecer as percepções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

O gráfico 6 serviu de base para a construção da tabela 7 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos às percepções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

**Gráfico 6**

*Percepção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.*



**Tabela 7**

*Percepção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
2.1. O avaliador interno deve acompanhar o trabalho do docente avaliado.	0 0,0%	1 2,4%	3 7,3%	11 26,8%	26 63,5%	4,51	5	0,74	0,81
2.2. O avaliador interno deve reunir com o avaliado para analisarem o documento de registo e avaliação das atividades realizadas pelo avaliado.	1 2,4%	0 0,0%	4 9,8%	10 24,3%	26 63,5%	4,46	5	0,86	0,81
2.3. O avaliador interno deve fornecer os feedbacks necessários referindo os pontos fortes/fracos da prática do avaliado.	1 2,4%	0 0,0%	3 7,3%	8 19,5%	29 70,8%	4,56	5	0,83	0,81
2.4. O avaliador interno deve informar o avaliado sobre a proposta de classificação que irá apresentar à Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD).	1 2,4%	0 0,0%	4 9,8%	11 26,8%	25 61,0%	4,44	5	0,86	0,81
2.5. O avaliador externo deve ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma Escola.	1 2,4%	3 7,3%	5 12,2%	8 19,5%	24 58,6%	4,24	5	1,08	0,81
2.6. O avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a observar.	12 29,2%	5 12,2%	7 17,1%	8 19,5%	9 22,0%	2,93	1	1,54	0,81
2.7. No seguimento do primeiro momento de observação de aula, o avaliador deve fornecer feedback ao avaliado sobre os pontos fracos a serem melhorados no segundo momento de observação.	1 2,4%	1 2,4%	1 2,4%	9 22,0%	29 70,8%	4,56	5	0,86	0,81
2.8. A componente de avaliação externa deve incluir momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	1 2,4%	2 4,9%	2 4,9%	15 36,6%	21 51,2%	4,29	5	0,94	0,81

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

Relativamente às percepções sobre a supervisão realizada pelos avaliadores, há apenas a exceção do item 2.6. em que não temos um elevado nível de concordância por parte dos professores inquiridos, nos restantes sete a concordância é elevada e o consenso também é na maioria elevado, constatando-se que os professores valorizam as interações e o *feedback*, tanto do avaliador interno como do avaliador externo. Relativamente ao item 2.6., o avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a observar, o número de inquiridos que respondem com nível de concordância é igual ao número de inquiridos que respondem com nível de discordância, 17 professores em cada um dos casos, mas os 12 professores que respondem “discordo totalmente”, permite concluir que a discordância é mais acentuada. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,81, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna quase perfeita.

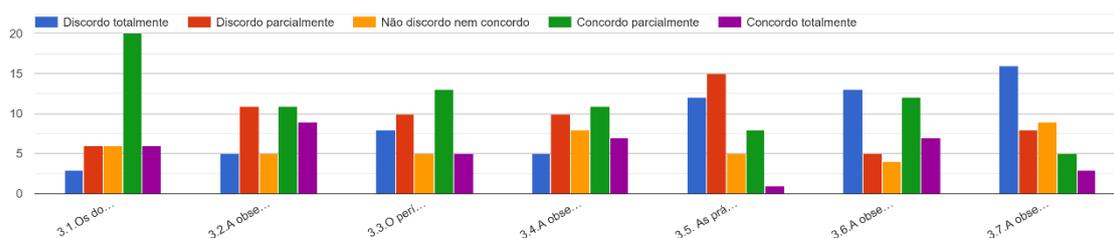
### **Averiguar de que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.**

O gráfico 7 serviu de base para a construção da tabela 8 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos às percepções dos professores sobre de que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.

### **Gráfico 7**

*Contributo da observação de aulas para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.*

Observação de aulas



**Tabela 8**

*Contributo da observação de aulas para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
3.1. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de observação de aulas utilizado.	3 7,3%	6 14,6%	6 14,6%	20 48,9%	6 14,6%	3,49	4	1,13	0,80
3.2. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da qualidade da componente científica e pedagógica do avaliado.	5 12,2%	11 26,8%	5 12,2%	11 26,8%	9 22,0%	3,20	2	1,37	0,80
3.3. O período de observação de aulas, de 180 minutos, é suficiente para o conhecimento da prática científica e pedagógica do docente.	8 19,5%	10 24,4%	5 12,2%	13 31,7%	5 12,2%	2,93	4	1,35	0,80
3.4. A observação de aulas favorece a partilha de práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos entre os docentes.	5 12,2%	10 24,4%	8 19,5%	11 26,8%	7 17,1%	3,12	4	1,29	0,80
3.5. As práticas letivas observadas pelo avaliador externo traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado.	12 29,3%	15 36,6%	5 12,2%	8 19,5%	1 2,4%	2,29	2	1,15	0,80
3.6. A observação de aulas contribui para a melhoria da prática profissional.	13 31,6%	5 12,2%	4 9,8%	12 29,3%	7 17,1%	2,88	1	1,53	0,80
3.7. A observação de aulas contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	16 39,0%	8 19,5%	9 22,0%	5 12,2%	3 7,3%	2,29	1	1,29	0,80

*Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT*

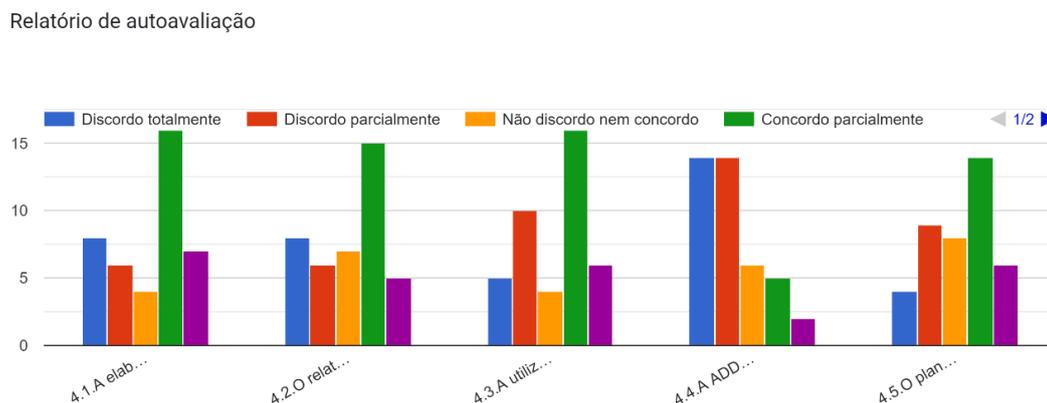
Neste grupo de 7 itens, verifica-se, pela análise das médias, que não existem diferenças muito acentuadas entre os níveis de concordância e de discordância. São apresentadas opiniões maioritariamente concordantes relativamente aos itens 3.1., 3.2. e 3.4., enquanto nos itens 3.3. e 3.6. o peso dos níveis de discordância é ligeiramente mais significativo, pois temos mais respostas posicionadas em “discordo totalmente” do que em “concordo totalmente”. Destacam-se pelo maior nível de discordância os itens 3.5., as práticas letivas observadas pelo avaliador externo traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado, e 3.7., observação de aulas contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,80, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna quase perfeita.

### **Perceber a importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.**

O gráfico 8 serviu de base para a construção da tabela 9 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos a importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.

## Gráfico 8

Importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.



## Tabela 9

Importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
4.1. A elaboração do relatório de autoavaliação é fundamental para a reflexão do professor sobre a atividade desenvolvida.	8 19,5%	6 14,6%	4 9,8%	16 39,0%	7 17,1%	3,20	4	1,40	0,66
4.2. O relatório de autoavaliação contribui para que os professores identifiquem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.	8 19,5%	6 14,6%	7 17,1%	15 36,6%	5 12,2%	3,07	4	1,33	0,66
4.3. A utilização de três páginas no máximo, sem documentos em anexo, é suficiente para a elaboração do relatório de autoavaliação.	5 12,2%	10 24,4%	4 9,8%	16 39,0%	6 14,6%	3,20	4	1,29	0,66
4.4. A ADD, no que diz respeito à componente interna, deve ser feita apenas com base no relatório de autoavaliação.	14 34,1%	14 34,1%	6 14,7%	5 12,2%	2 4,9%	2,20	1	1,17	0,66
4.5. O plano de formação da Escola contempla as necessidades de formação identificadas pelos docentes nos relatórios de autoavaliação.	4 9,8%	9 22,0%	8 19,5%	14 34,1%	6 14,6%	3,22	4	1,22	0,66

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

No conjunto de itens referentes à importância da elaboração do relatório de autoavaliação, pela análise da média, moda percebemos que os professores respondem com níveis de concordância que contemplam, com alguma representatividade, todos os níveis da escala de *Likert*. Verifica-se, no entanto, que em 4 dos 5 itens, nomeadamente 4.1., 4.2., 4.3. e 4.5. o número de respostas “concordo parcialmente” é mais elevado, verificando-se que nestes 4 itens prevalece a concordância em relação ao que é afirmado. Apenas no item

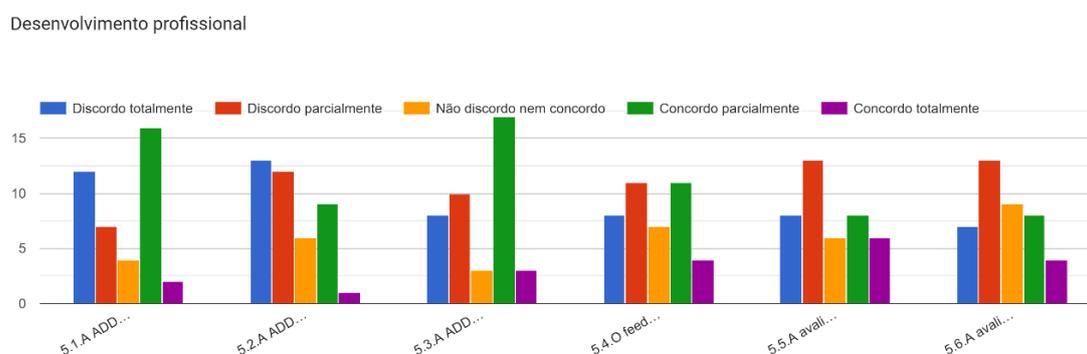
4.4., ADD, no que diz respeito à componente interna, deve ser feita apenas com base no relatório de autoavaliação, a opinião da maioria dos professores é discordante. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,66, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna substancial.

### Analisar o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

O gráfico 9 serviu de base para a construção da tabela 10 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

### Gráfico 9

Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.



### Tabela 10

Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional. Média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
5.1. A ADD incentiva a inovação e a melhoria das práticas letivas.	12 29,2%	7 17,1%	4 9,8%	16 39,0%	2 4,9%	2,73	4	1,90	0,93
5.2. A ADD promove o trabalho colaborativo entre professores.	13 31,8%	12 29,2%	6 14,6%	9 22,0%	1 2,4%	2,34	1	1,48	0,93
5.3. A ADD promove a prática reflexiva por parte do avaliado.	8 19,5%	10 24,4%	3 7,3%	17 41,5%	3 7,3%	2,93	4	1,77	0,93
5.4. O <i>feedback</i> recebido no âmbito da ADD (a avaliação global do desempenho docente) contribui para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	8 19,5%	11 26,8%	7 17,1%	11 26,8%	4 9,8%	2,80	2	1,71	0,93
5.5. A avaliação por pares internos (avaliadores internos) contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	8 19,5%	13 31,8%	6 14,6%	8 19,5%	6 14,6%	2,78	2	1,88	0,93
5.6. A avaliação por pares externos (avaliadores externos) potencia o desenvolvimento profissional dos professores.	7 17,0%	13 31,7%	9 22,0%	8 19,5%	4 9,8%	2,73	2	1,55	0,93

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

Relativamente ao conjunto de itens relacionados com ADD e desenvolvimento profissional, a maioria dos inquiridos manifesta uma opinião discordante em relação ao que é afirmado, sendo o item 5.3., a ADD promove a prática reflexiva por parte do avaliado, o que apresenta um posicionamento dos inquiridos, em relação à escala, menos negativo. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,93, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna quase perfeita.

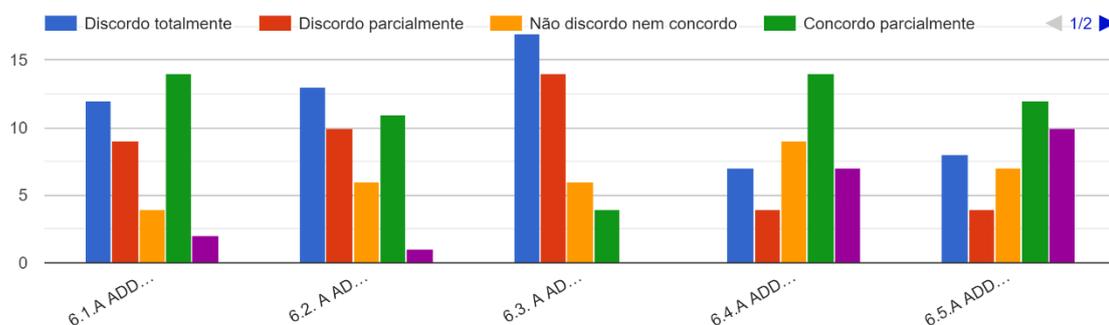
**Analisar o contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.**

O gráfico 10 serviu de base para a construção da tabela 11 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos ao contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.

**Gráfico 10**

*Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.*

Melhoria da qualidade do Serviço Educativo



**Tabela 11**

*Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
6.1. A ADD avalia as competências profissionais do professor.	12 29,2%	9 22,0%	4 9,8%	14 34,1%	2 4,9%	2,63	4	1,34	0,86
6.2. A ADD regula a qualidade do serviço educativo.	13 31,7%	10 24,4%	6 14,6%	11 26,9%	1 2,4%	2,44	1	1,25	0,86
6.3. A ADD está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos.	17 41,5%	14 34,1%	6 14,6%	4 9,8%	0 0,0%	1,93	1	0,97	0,86
6.4. A ADD deve ser considerada na elaboração do projeto educativo da Escola.	7 17,1%	4 9,8%	9 22,0%	14 34,0%	7 17,1%	3,24	4	1,32	0,86
6.5. A ADD deve ser considerada na autoavaliação da Escola.	8 19,5%	4 9,8%	7 17,1%	12 29,2%	10 24,4%	3,29	4	1,44	0,86

Escola: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

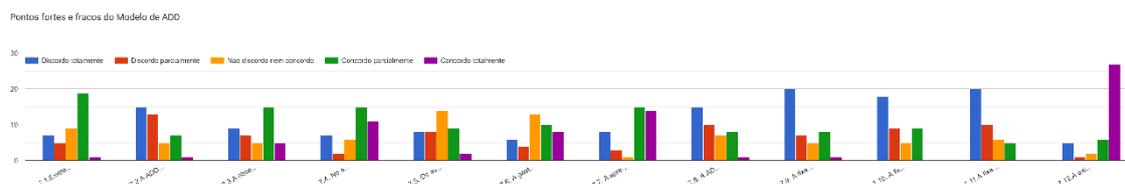
Relativamente a esta temática a opiniões são maioritariamente discordantes nos itens 6.1., 6.2., e 6.3. O item que apresenta uma maior discordância é o 6.3., a ADD está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos, com cerca de 75% dos professores a discordarem. Os itens que afirmam que a ADD deve ser considerada no Projeto Educativo e na autoavaliação da escola apresentam maioritariamente a concordância dos inquiridos. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,86, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna quase perfeita.

**Identificar as potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.**

O gráfico 11 serviu de base para a construção da tabela 12 com todos dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e *Alpha de Cronbach*, relativos às potencialidades e fragilidades do modelo de ADD.

**Gráfico 11**

*Potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.*



**Tabela 12**

*Potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD. Média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach.*

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
7.1. Existe atualmente uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da ADD.	7 17,1%	5 12,2%	9 22,0%	19 46,3%	1 2,4%	3,05	4	1,17	0,80
7.2. A ADD é encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	15 36,6%	13 31,7%	5 12,2%	7 17,1%	1 2,4%	2,17	1	1,17	0,80
7.3. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.	9 22,0%	7 17,1%	5 12,2%	15 36,5%	5 12,2%	3,00	4	1,38	0,80
7.4. No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com caráter informal e sistemático, realizada por pares internos.	7 17,1%	2 4,9%	6 14,6%	15 36,6%	11 26,8%	3,51	4	1,38	0,80
7.5. Os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	8 19,5%	8 19,5%	14 34,1%	9 22,0%	2 4,9%	2,73	3	1,15	0,80
7.6. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do Centro de Formação e Associação de Escolas vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.	6 14,6%	4 9,8%	13 31,7%	10 24,4%	8 19,5%	3,24	3	1,28	0,80
7.7. A apresentação de reclamação pelo docente avaliado é condicionada pelo receio de vir a ser prejudicado na sua situação profissional.	8 19,5%	3 7,3%	1 2,4%	15 36,6%	14 34,2%	3,59	4	1,50	0,80
7.8. A ADD permite a monitorização da qualidade do ensino por parte do Ministério da Educação, orientada para uma prestação de contas.	15 36,6%	10 24,4%	7 17,1%	8 19,5%	1 2,4%	2,27	1	1,21	0,80
7.9. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, decorrentes dos resultados da avaliação externa das Escolas estabelece elevados padrões de rigor e exigência na aplicação do modelo de ADD.	20 48,8%	7 17,1%	5 12,2%	8 19,5%	1 2,4%	2,10	1	1,27	0,80
7.10. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo.	18 43,8%	9 22,0%	5 12,2%	9 22,0%	0 0,0%	2,12	1	1,19	0,80
7.11. A fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, permite a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais.	20 48,8%	10 24,4%	6 14,6%	5 12,2%	0 0,0%	1,90	1	1,05	0,80
7.12. A existência de vagas para progressão aos 5º e 7º escalões da carreira condiciona a atribuição de Excelente e Muito Bom.	5 12,2%	1 2,4%	2 4,9%	6 14,6%	27 65,9%	4,20	5	1,37	0,80

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT

Os professores do CFAECAN inquiridos concordam maioritariamente com as afirmações dos itens 7.1., 7.3. e 7.4. e 7.7.. A maior concordância é obtida em relação ao item 7.12., a existência de vagas para progressão aos 5º e 7º escalões da carreira condiciona a atribuição de Excelente e Muito Bom, com moda 5. Os itens, 7.8., 7.9., 7.10., e 7.11., relacionados com a fixação de percentis máximos são os que obtêm maiores níveis de discordância neste conjunto. A opinião dos participantes no estudo também é maioritariamente discordante em relação ao item 7.2., a ADD é encarada pelos professores numa perspetiva formativa. Neste último conjunto de itens temos os únicos 2 de todo o questionário com um valor de moda 3, ou seja, os inquiridos respondem “não discordo nem concordo” relativamente ao item 7.5., os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de Avaliação do Desempenho Docente, e ao item 7.6., a gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do CFAE vem fomentar o rigor e a transparência na ADD. O coeficiente de *Alpha Cronbach* é de 0,80, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna quase perfeita.

Dos professores que responderam ao IQ, sete (representados de P1 a P7) escreveram um comentário no final.

Os professores escreveram que:

**P1:** Este sistema de avaliação, contribui para um clima pouco saudável nas escolas. É injusto não melhorar a prática docente. É burocrático, e não promove a melhoria das práticas. Este modelo de avaliação serve apenas para pagar mal aos docentes e impedir que todos cheguem ao topo da carreira. No entanto considero que nem todos devem nem podem chegar ao topo porque nem todos trabalham para a excelência da escola.

**P2:** A ADD nos moldes atuais deveria terminar.

**P3:** A avaliação de desempenho é demasiado subjetiva e está dependente da opinião do avaliador interno que não é muitas vezes séria e rigorosa. Atualmente constitui um fator de desmotivação e/ou impede o avaliado de ter uma

participação democrática na escola (opiniões menos favoráveis ditam uma avaliação mais baixa).

**P4:** Desejo que o resultado deste trabalho permita alcançar melhorias para o desenvolvimento da ADD no sentido de beneficiar todos os docentes.

**P5:** Tendo tido aulas assistidas no 4º escalão há 3 anos, estou há 2 anos à espera de vaga para passar ao 5º escalão. De que me serve desempenhar diversos cargos de coordenação pedagógica ou de liderança intermédia? NADA! Trabalho mais horas, tenho mais responsabilidades e a compensação é nenhuma! E com repercussões negativas para o meu futuro profissional e para a minha eventual futura aposentação.

**P6:** A ADD é fundamental pois muitos de nós somos bons professores, mas não somos todos excelentes. O atual modelo propõe uma série de objetivos muito pertinentes, que do meu ponto de vista, não estão a ser atingidos, relacionados principalmente com a dimensão formativa da avaliação e com a promoção de práticas reflexivas conjuntas. A minimização dos conflitos entre pares, avaliadores e avaliados, também é um dos objetivos que não foi alcançado.

**P7:** Nem todos os professores deveriam ser avaliados pelos cargos que desempenham.

Estes comentários refletem diferentes pontos de vista sobre a ADD, destacando preocupações sobre a sua eficácia, justiça e impacto na carreira dos professores.

## CONCLUSÕES

Os constrangimentos e problemas relativos à implementação da ADD já foram identificados em investigações anteriores (Queiroga, 2015; Vaz, 2019; Macedo, 2022; Oliveira, 2022). Neste relatório apresentamos um estudo que nos permite conhecer as perceções dos professores das Escolas e Agrupamentos de Escolas associadas do CFAECAN sobre o modelo atual de ADD, com recurso a uma escala de opinião que nos ajuda a perceber quais os aspetos onde temos maior ou menor concordância relativamente ao regime implementado. Com este estudo não pretendemos encontrar conclusões generalizadas, pois estudamos o contexto de cinco Escolas/ Agrupamentos num determinado período, em que uma condição que as une, é pertencerem ao mesmo CFAE.

Os avaliadores internos e externos devem pertencer, segundo a opinião dos inquiridos, ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, do nosso ponto de vista, foram tidas em conta as competências científicas e pedagógicas, nomeadamente no parâmetro científico que diz respeito aos conteúdos disciplinares lecionados.

A análise dos níveis de concordância também nos permite inferir que o escalão da carreira em que se encontra o avaliador interno ou externo é mais valorizado do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar. As respostas são mais concordantes se o avaliador estiver num escalão superior ao do avaliado do que se tiver formação, uma vez que é colocada a hipótese de não se considerar a variável escalão. Outro requisito que é valorizado nos avaliadores interno e externo é a experiência profissional em supervisão pedagógica. Os respondentes validam que os seus avaliadores, interno e externo, sejam os seus pares, que têm mais anos letivos de serviço docente e que são detentores de experiência profissional em supervisão.

Em relação à avaliação externa, os participantes no estudo concordam que esta seja feita pelos seus pares, desde que, os avaliadores externos não exerçam funções na mesma escola do avaliado. A concordância é maioritária quando se afirma que o avaliador externo deve ser professor noutra escola do CFAE. Somos da opinião de que estes resultados são explicados pelo que já foi anteriormente concluído no estudo realizado por Queiroga (2015, p.418),

a implementação da avaliação pelos pares externos é vantajosa, pelo facto de o avaliador ser uma pessoa externa e neutra a escola/agrupamento do professor

avaliado, o que acarreta um desconhecimento e aparente inexistência relacional entre ambos, não sendo por estas razões a classificação tão influenciada por favoritismos, familiaridades e amizades, o que facilita a imparcialidade na tomada de decisão sobre a classificação final.

Já o posicionamento das opiniões de resposta, em relação à possibilidade do avaliador externo ser um inspetor do IGEC, é quase na totalidade de discordância. Quanto à possibilidade de ser um docente do ensino superior, especializado em supervisão pedagógica ou gestão escolar, também reúne maioritariamente um parecer desfavorável. Seguimos na linha de pensamento de Flores e Machado (2022), que defendem que a avaliação pelos pares é uma característica fundamental do modelo de ADD português.

Relativamente ao modo como a supervisão pedagógica deve ser realizada pelos avaliadores, temos um conjunto de afirmações onde obtemos os maiores níveis de concordância de todo o IQ. Deduzimos, no nosso entender com base nos resultados, que os inquiridos atribuem especial relevância às práticas de reflexão conjunta, como a análise dos referenciais e instrumentos utilizados na ADD, a implementação de práticas que forneçam *feedback* com o objetivo de fomentar a melhoria de fragilidades, também valorizam a existência de momentos de avaliação formativa.

Diversas investigações sobre supervisão identificam as características que um supervisor de qualidade deve possuir. Deve ter uma forte credibilidade como profissional e deve possuir as competências de relação interpessoal e comunicação, pois uma boa supervisão deve ser centrada na “colaboração, no apoio e no aconselhamento” (Reis, 2011, p.17). O que vem de encontro às perceções dos inquiridos.

No conjunto de afirmações sobre a supervisão destaca-se o item “o avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a observar” com opiniões dispersas pela escala de mais incidentes na discordância. É nosso entender que tal resultado deve estar relacionado com o facto dos docentes não terem contemplado no horário semanal tempos para este tipo de reunião, é tempo que terá de ser retirado às suas horas de trabalho individual ou da vida pessoal.

Os professores do CFAECAN, concordam na sua maioria, que a observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores,

sendo indispensável para a avaliação da qualidade da componente científica e pedagógica. Já em relação ao período de observação de aulas, de 180 minutos, é considerado insuficiente. Também percebemos que os inquiridos consideram que as práticas letivas observadas não traduzem as práticas diárias do avaliado e que a observação de aulas em nada contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.

No entanto, num dos itens é colocada a hipótese de, no âmbito da avaliação interna, ser útil a observação de aulas com caráter informal e sistemático, realizada por pares internos, o que obtém a concordância dos respondentes. Abre-se a possibilidade de se pensar em mais momentos de observação de aulas, sem fins classificativos. Segundo Queiroga (2015), a análise de aulas representa uma valiosa abordagem para capacitar professores, revelando-se como um meio de formação, que estimula a evolução das práticas pedagógicas e educativas, transformando-se as escolas em ambientes colaborativos. Este processo transcende a mera avaliação do desempenho com objetivos de atribuição de notas.

De uma forma global, é nosso entendimento, que não é atribuída especial importância à elaboração do relatório de autoavaliação. Os docentes do CFAECAN que participaram discordam que a ADD, no que diz respeito à componente interna, seja feita apenas com base no relatório de autoavaliação. Macedo (2022, p.294) propõe na sua investigação que o referido relatório seja substituído por “atividades colaborativas e reflexivas, como apresentações de pequenas investigações, sobre temas específicos a pequenos grupos de professores, ou, ainda, a dinamização e apresentação de projetos para a comunidade escolar”.

No preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 é apresentada a intenção de simplificação dos procedimentos da ADD com processos de trabalho centrados na utilidade da avaliação e no desenvolvimento profissional. A perceção dos inquiridos no estudo é maioritariamente discordante quando questionados sobre o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional, não encaram o atual modelo de ADD como propício para o desenvolvimento profissional. Podemos ainda intuir que, dos seus pontos de vista, a ADD não promove o trabalho colaborativo entre professores e não incentiva a inovação e a melhoria das práticas letivas. Discordam ainda que, a avaliação feita pelos avaliadores internos e pelos avaliadores externos contribua para o desenvolvimento profissional dos professores, e que o *feedback* recebido no âmbito da ADD (a avaliação global do

desempenho docente) contribui para melhorar o desempenho profissional do avaliado. A afirmação com menos respostas posicionadas nos níveis de discordância relaciona a promoção da prática reflexiva por parte do avaliado com a implementação da ADD, o que nos leva a deduzir que existe alguma tendência para que o avaliado desenvolva todo este processo de uma forma solitária.

A publicação da 11ª alteração do ECD e do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 prevê a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos o que no segundo ponto corrobora com a ideia defendida por De Ketele (2010, p.26) de que “a qualidade do ensino de um professor avalia-se, desde logo, na medida dos efeitos obtidos com os seus alunos”. Segundo o ponto de vista dos inquiridos estes objetivos não estão a ser alcançados com a implementação do modelo da ADD. A maioria dos inquiridos consideram que a ADD não regula a qualidade do serviço educativo, nem está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Macedo (2022) concluiu que a não existência de uma correlação entre o antes e o depois da avaliação do docente, coloca em causa a qualidade do ensino.

Os professores inquiridos consideram, na sua maioria, que a ADD não avalia as competências profissionais, o que do nosso ponto de vista, poderá estar relacionado com a obtenção de resultados que ficam aquém das expectativas dos avaliados. Segundo um estudo realizado por Vaz (2019, p.522) foi possível caracterizar o perfil profissional do bom professor como sendo aquele que apresenta “competência científica na área de ensino”, “competência pedagógico-didática”, “competência relacional” e “competência reflexiva”, o que implica a necessidade de avaliar competências.

Já em relação a considerar a ADD no Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e na autoavaliação da Escola, os inquiridos manifestam maioritariamente a sua concordância. Sendo o Projeto Educativo um documento orientador no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias segundo os quais uma Escola/Agrupamento se propõe cumprir e garantir a sua função educativa, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão de uma Escola, é pertinente que contemple a ADD. Os professores que participaram no estudo concordam com a opinião de Elias (2008) que considera que haja cruzamento da ADD e autoavaliação da Escola.

Relativamente ao último conjunto de itens onde o objetivo era perceber quais seriam as principais potencialidades e fragilidades do atual modelo de ADD, com base nos níveis de concordância.

Constatamos que os inquiridos, na sua maioria, concordam que existe atualmente uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da ADD, o que se traduz numa potencialidade.

Por outro lado, a maioria dos professores discordam que a ADD seja encarada pelos professores numa perspetiva formativa, uma fragilidade. Esta constatação corrobora com a conclusão do estudo de Dias (2018, p.361), que refere a ausência da vertente formativa na avaliação, principalmente na relação entre avaliadores e avaliados, pois, as “práticas de supervisão pedagógica são muitas escassas/pontuais e inconsequentes, dependendo, em grande medida do perfil, atitude e competências (pessoais e profissionais) e formação dos seus interlocutores”.

Conseguimos perceber que a maior fragilidade do atual modelo de ADD está na fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom (designados comumente por quotas). A esmagadora maioria dos inquiridos consideram que as quotas decorrentes da avaliação externa das escolas não estabelecem elevados padrões de rigor e exigência na aplicação do modelo de ADD, também não constituem um prémio incentivador de desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo, e não permitem a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais. Alguns investigadores concluíram que as quotas são atribuídas aos docentes, não pelo seu desempenho, mas por necessitarem delas para progredir na carreira, o que se traduz em injustiças e riscos à credibilidade do atual modelo de ADD (Macedo, 2022; Oliveira, 2022).

A Constituição da República Portuguesa prevê o direito de qualquer pessoa apresentar uma reclamação em defesa dos seus direitos, mas os professores concordam que a apresentação de reclamação pelo docente avaliado é condicionada pelo receio de vir a ser prejudicado na sua situação profissional.

Para reflexão, fica o maior posicionamento dos inquiridos no nível 3 da escala, não discordo/nem concordo em relação aos dois itens seguintes: os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de Avaliação do

Desempenho Docente; A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do Centro de Formação e Associação de Escolas vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.

### **Limitações do estudo e recomendações**

Além da restrição temporal, que é um desafio para todos aqueles que se dedicam à pesquisa, a qual por natureza é um processo demorado e requer amadurecimento de ideias, desejamos salientar outros elementos que de certa maneira atuaram como obstáculos à concretização deste projeto.

Fomos confrontados com muitas investigações sobre ADD que teve dois tipos de impacto, um positivo e outro negativo. No primeiro caso permitiu a ampliação do conhecimento e a validação da relevância do tema. O segundo impacto, gerou dificuldades relacionadas com a definição do foco e a pressão para inovar, que só foram ultrapassadas com a organização de um processo estruturado de ideias e a criação de uma pesquisa original e significativa.

O recurso a uma metodologia de natureza quantitativa, apresenta “como desvantagens, o facto de esta ser caracterizada por modelos limitados e estatísticos, simplicidade, distância em relação à realidade e, por vezes, falta de aplicação prática” (Reis, 2018, p.78).

Também é considerada como limitação, a não realização de entrevistas, por falta de tempo, depois de aplicados os inquéritos por questionário, que nos permitissem a triangulação de dados para aprofundar a informação obtida.

Acresce que o estudo se desenvolveu num momento de greves e ações de luta dos professores contra as políticas educativas do governo, pela crescente falta de professores e por diversas razões relacionadas com a carreira docente. O modelo atual de ADD é também um dos motivos da contestação.

No futuro seria pertinente continuar a estudar a mesma problemática, mas com recurso ao método qualitativo, através da realização de entrevistas a avaliados, avaliadores internos, avaliadores externos e Diretor do CFAE.

Também seria de todo o interesse aprofundar, teórica e empiricamente, a perceção dos professores sobre o facto da ADD não contribuir para o desenvolvimento profissional,

antagónica da pretensão que se encontra plasmada no Preâmbulo do D.R. n.º26/2012, nomeadamente, “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”.

Para terminar, concordamos que

Temos que ser capazes, por exemplo, de refletir sobre o que sabemos e fazemos, refletir sobre as histórias e experiências que existem, sobre as coisas que nos mobilizam. Quando eu digo reflexão, eu digo individual e coletiva, reflexão que conduz a uma escrita, reflexão que conduz a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas dinâmicas e aprendizagens. Acho que esse é o caminho para o futuro da educação (Nóvoa, 2021).

## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, 171-189.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Livraria Almedina.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios Edições.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P., Alves, & E. A., Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp. 89-108). Areal Editores.

Blog DeAr Lindo. (2023, 9 de janeiro). *ADD, Uma Inutilidade Cancerígena*. <https://www.arlindovsky.net/2023/01/add-uma-inutilidade-cancerigena-antonio-paulo-costa/>

Caetano, A. (2008). *Avaliação do Desempenho- Metáforas, Conceitos e Práticas*. RH Editora.

Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Editorial GRAÓ.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ªed.). Universidade Aberta.

Ceítal, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2ªed.). Edições Sílabo.

Conselho da União Europeia (2018, junho, 4). Recomendação do conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, 49, C 189, 1-13.

Contreras, N., & González, I. (2021). Likert scale validation results using traditional approach and new recommendations contrast. *Revista espacios*, 42 (16), 61-78. <https://revistaespacios.com/a21v42n16/a21v42n16p05.pdf>

De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. P., Alves, & E. A., Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp. 13-31). Areal Editores.

Dias, P. A. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente?. *Gestão e Desenvolvimento*, (21), 289-304. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.252>

Dias, P. G. A. M. (2018). *Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados*. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/83588>

Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Fundação Manuel Leão.

Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores.

Flores, M.A., Machado, E.A. (2022). Teacher Evaluation in Portugal 12 Years Later: Critical Issues and Possible Directions. In J., Manzi, Y., Sun, M. R., García, (Eds) *Teacher Evaluation Around the World. Teacher Education, Learning Innovation and Accountability* (pp. 245-270). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_11)

Formosinho, J., & Machado, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare–Revista de Educação*, 6(11), 1981-4712. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4875>

Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 900-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>

Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação - da concepção à realização*. Lusociencia.

Gonçalves, F. R. (2010). Da observação de aulas a avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp. 54-88). Areal Editores.

Gonçalves, M. H., & Melão, N. F. (2014). A avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: um estudo empírico. *Gestão E Desenvolvimento*, (22), 165-190. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.262>

Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2012). Avaliação de desempenho docente: políticas e experiências dos professores. In L.C.V. Pizzi, A. A. Lopes (Org.), *Trabalho de Formação Docente: Saberes e práticas em diferentes contextos*. (pp. 13-42). Edufal.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora. [https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\_2018.pdf](https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf)

Macedo, M., & Paixão, F. (2020). Da avaliação do desempenho docente ao desenvolvimento profissional do professor: perceções dos atores envolvidos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 339-358. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30702>

Macedo, M. R. G. (2022). *Reconstruindo o sentido da avaliação do desempenho docente através do desenvolvimento profissional do professor*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Ria repositório institucional. <http://hdl.handle.net/10773/33875>

Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1). 73-93. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_4)

Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *EDUSER: revista de educação*. 2 (1), 37-51. <http://hdl.handle.net/10198/3447>

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>

McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5ªed.). Longman.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nóvoa, A. (2021, 25 de junho). *Luciana Alvarez- Aprendizagem precisa considerar o sentir*. Revista Educação. <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>

Oliveira, F. J. C. R. (2022). *O (Des)Contributo do Atual Sistema de Avaliação de Desempenho Docente no DesENVOLVIMENTO Profissional* [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20724>

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, 5(17), 8-12.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_23.html#copyright](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html#copyright)

Queiroga, L. C. A. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/29440>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - trajetos*. Gradiva.

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 2*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

Reis, F. L. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos-guia prático*. Edições Sílabo.

Rodrigues, N., & Martins, M. (2018). Utilidade da ADD: Critérios para o desenvolvimento profissional e institucional. *Gestão e Desenvolvimento*, (26), 223-244. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2018.664>

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão.

Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. In M. A., Flores, M. A., Moreira, L., Oliveira, & D., Mesquita (Orgs.). *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)* (pp. 117-127). Universidade do Minho, Instituto de Educação / Centro de Investigação em Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/47167>

Sindicato dos Professores do Norte. (2022, 24 de agosto). *5.º e 7.º escalões — Despacho das vagas ainda por publicar*. <https://www.spn.pt/Artigo/2022-5-o-e-7-o-escaloes>

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21(73), 209-244.

Vaz, A. R. C. P. N. (2019). *Avaliação do Desempenho Docente - Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1*. Ministério da Educação. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, nº 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, nº 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: I Série A, nº294. <https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>

Lei n.º 66-B/2007 da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I Série, nº250. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-34446375>

Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: I Série, nº 14. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/15/2007/01/19/p/dre/pt/html>

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, nº 7. <https://data.dre.pt/eli/decregul/2/2008/01/10/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 75/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I Série, nº 120. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2010/06/23/p/dre/pt/html>

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I Série, nº 120. <https://data.dre.pt/eli/decregul/2/2008/01/10/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação. (2012). Diário da República: I Série, nº 37. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, nº 37. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

Despacho Normativo n.º 19/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 159. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/19-2012-2624346>

Despacho Normativo n.º 24/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>

Portaria n.º 266/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, nº 168. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/266-2012-174816>

Despacho n.º 12567/2012 dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Pública e do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 187. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/12567-2012-1584033>

Despacho n.º 12635/2012 dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Pública e do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, n.º 188. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/12635-2012-1596787>

Despacho n.º 13981/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, n.º 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/13981-2012-3293884>

Portaria n.º 15/2013 dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. (2013). Diário da República: I Série, n.º 10. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/15-2013-256432>

Decreto-Lei n.º 22/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 29. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-122826455>

Portaria n.º 29/2018 dos Ministérios das Finanças e da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 16. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/29-2018-114561702>

Portaria n.º 119/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 86. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/119-2018-115221287>

Decreto-Lei n.º 36/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: I Série, n.º 53. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/36-2019-121081281>

Despacho n.º 779/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República: II Série, n.º 13. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Despacho n.º 6851-A/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República: II Série, n.º 145. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6851-a-2019-123640166>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República: I Série, n.º 78. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

Despacho n.º 2053/2021 dos Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação. (2021). Diário da República: II Série, nº 38.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/2053-2021-158215121>

Despacho n.º 4272-A/2021 do Ministério da Educação- Gabinete da Secretária de Estado da Educação. (2021). Diário da República: II Série, nº 81.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/4272-a-2021-162199941>

# ANEXOS

## ANEXO 1- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



## A Avaliação do desempenho dos docentes perspetivada por professores das Escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa.

O presente Inquérito por Questionário (IQ) enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, e, pretende conhecer as perceções dos docentes das Escolas associadas do Centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré (CFAECAN), avaliados nas componentes interna e externa, sobre o atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Por favor, responda a todas as questões, tendo sempre em mente que conta apenas a sua opinião, sem atribuição de qualquer juízo de valor. Desde já se assegura o total anonimato dos respondentes e confidencialidade dos dados, destinando-se os mesmos aos fins acima enunciados.

Ao longo do questionário, a designação "Escola" aplica-se tanto a Agrupamento de Escolas como a Escola Não Agrupada e "Avaliação do Desempenho Docente" será substituída pela abreviatura "ADD".

Caso detete alguma imprecisão ou incorreção, ou algum aspeto que não esteja claro, pode contactar-nos através do e-mail: 1210074@my.ipleiria.pt.

Tempo previsto de preenchimento: 15 minutos.

Gratos pela sua colaboração!

alfredosolange@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

### REGULAMENTO GERAL SOBRE A PROTEÇÃO DE DADOS (RGPD) \*

Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas.

O IQ apresenta 7 secções:

Parte 1 - Caracterização socioprofissional

Parte 2 - Avaliadores internos e externos

Parte 3 - Observação de aulas

Parte 4 - Relatório de autoavaliação

Parte 5 - Desenvolvimento profissional

Parte 6 - Melhoria da qualidade do serviço educativo

Parte 7 - Pontos fortes e fracos do modelo de ADD



1- Idade (anos) \*

Selecione

2- Género \*

Feminino

Masculino

3- Grupo de recrutamento em que atualmente exerce funções

Selecione

4- Habilitações Académicas (assinale apenas o grau académico mais elevado) \*

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

5- Vínculo à carreira profissional \*

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica – QZP

Quadro de Escola ou Quadro de Agrupamento – QE ou QA

Outra: \_\_\_\_\_

6- Número total de anos letivos de exercício de funções docentes, incluindo este \*

A sua resposta \_\_\_\_\_



7- Número total de anos letivos de exercício de funções docentes, na escola atual, incluindo este (ex: 1) \*

A sua resposta

8- Escalão em que se encontra posicionado, à data \*

Selecionar

9- Escola ou Agrupamento de Escola onde exerce funções \*

- Agrupamento de Escolas da Benedita
- Agrupamento de Escolas de Cister
- Agrupamento Escolas de São Martinho do Porto
- Agrupamento de Escolas da Nazaré
- Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, Alcobaça

10- Assinale a(s) função(ões) que já desempenhou como interveniente no processo de ADD \*

- Presidente do Conselho Geral
- Diretor
- Elemento da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD)
- Avaliador Interno
- Avaliador Externo
- Árbitro
- Nenhuma das indicadas

11- Ano letivo em que teve Avaliação Externa (Observação de Aulas) \*

- 2020/2021
- 2021/2022
- 2022/2023
- Outra: \_\_\_\_\_



## Parte 2- Avaliadores Internos e Externos

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente aos requisitos que os avaliadores internos e os avaliadores externos devem reunir, e à supervisão realizada por estes.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente



### Avaliador Interno \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1.1.O avaliador interno deve ser o diretor ou o coordenador de estabelecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2.O avaliador interno deve ser o coordenador do departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.O avaliador interno deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4.O avaliador interno deve estar integrado no escalão igual ao do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5.O avaliador interno deve estar integrado num escalão superior ao do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6.O avaliador interno deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.O avaliador interno deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### Avaliador Externo \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1.8.O avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9.O avaliador externo deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10.O avaliador externo deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.11.O avaliador externo deve ser professor na mesma Escola do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.12.O avaliador externo deve ser professor noutra Escola do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.13.O avaliador externo deve ser docente do ensino superior, especializado em supervisão pedagógica ou gestão escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.14.O avaliador externo deve ser um Inspetor da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### Supervisão realizada pelos Avaliadores \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2.1.O avaliador interno deve acompanhar o trabalho do docente avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.O avaliador interno deve reunir com o avaliado para analisarem o documento de registo e avaliação das atividades realizadas pelo avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.O avaliador interno deve fornecer os feedbacks necessários referindo os pontos fortes/fracos da prática do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.O avaliador interno deve informar o avaliado sobre a proposta de classificação que irá apresentar à Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.O avaliador externo deve ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



mesma  
Escola.

2.6.O  
avaliador  
externo deve  
reunir com o  
avaliado para  
prepararem a  
aula a  
observar.

2.7. No  
seguimento do  
primeiro  
momento de  
observação de  
aula, o  
avaliador  
externo deve  
fornecer  
feedback ao  
avaliado sobre  
os pontos  
fracos a serem  
melhorados no  
segundo  
momento de  
observação.

2.8.A  
componente  
de avaliação  
externa deve  
incluir  
momentos de  
reflexão e de  
avaliação  
formativa  
entre  
avaliador-  
avaliado.

### Parte 3- Observação de aulas

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente à observação de aulas.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente



### Observação de aulas \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
3.1.Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de observação de aulas utilizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2.A observação de aulas é indispensável para a avaliação da qualidade da componente científica e pedagógica do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.O período de observação de aulas, de 180 minutos, é suficiente para o conhecimento da prática científica e pedagógica do docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.A observação de aulas favorece a partilha de práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos entre os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5. As práticas letivas observadas pelo avaliador externo traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



3.6.A

observação de aulas contribui para a melhoria da prática profissional.

3.7.A

observação de aulas contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.

escolares dos alunos.

#### Parte 4- Relatório de autoavaliação

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente à elaboração do relatório de autoavaliação anual.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente



## Relatório de autoavaliação \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
4.1.A elaboração do relatório de autoavaliação é fundamental para a reflexão do professor sobre a atividade desenvolvida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2.O relatório de autoavaliação contribui para que os professores identifiquem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3.A utilização de três páginas no máximo, sem documentos em anexo, é suficiente para a elaboração do relatório de autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4.A ADD, no que diz respeito à componente interna, deve ser feita apenas com base no relatório de autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5.O plano de formação da Escola contempla as necessidades de formação identificadas pelo docente nos relatórios de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



autoavaliação.

autoavaliação.

#### Parte 5- Desenvolvimento profissional

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente



## Desenvolvimento profissional \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
5.1.A ADD incentiva a inovação e a melhoria das práticas letivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2.A ADD promove o trabalho colaborativo entre professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3.A ADD promove a prática reflexiva por parte do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4.O feedback recebido no âmbito da ADD (a avaliação global do desempenho docente) contribui para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5.A avaliação por pares internos (avaliadores internos) contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6.A avaliação por pares externos (avaliadores externos) potencia o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Parte 6- Melhoria da qualidade do serviço educativo

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente à relação entre a ADD e a qualidade do serviço educativo.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

### Melhoria da qualidade do Serviço Educativo \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
6.1.A ADD avalia as competências profissionais do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. A ADD regula a qualidade necessária do serviço educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3. A ADD está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4.A ADD deve ser considerada na elaboração do projeto educativo da Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5.A ADD deve ser considerada na autoavaliação da Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### Parte 7- Pontos fortes e fracos do modelo de ADD

Com a escala que se segue pretendemos obter o seu nível de concordância relativamente ao modelo de ADD.

Para isso, solicitamos que leia as afirmações que seguem escolha a opção correspondente ao seu **nível de concordância** em relação às mesmas, segundo a escala de Likert:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente



### Pontos fortes e fracos do Modelo de ADD \*

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7.1. Existe atualmente uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da ADD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2. A ADD é encarada pelos professores numa perspectiva formativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4. No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com caráter informal e sistemático, realizada por pares internos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5. Os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do Centro de Formação e Associação de Escolas vem fomentar o rigor e a transparência na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ADD.

7.7. A

apresentação de reclamação pelo docente avaliado é condicionada pelo receio de vir a ser prejudicado na sua situação profissional.

7.8. A ADD

permite a monitorização da qualidade do ensino por parte do Ministério da Educação, orientada para uma prestação de contas.

7.9. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, decorrentes dos resultados da avaliação externa das Escolas estabelece elevados padrões de rigor e exigência na aplicação do modelo de ADD.

7.10. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo.

7.11. A fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, permite a diferenciação dos desempenhos dos melhores



profissionais.

7.12.A existência de vagas para progressão aos 5º e 7º escalões da carreira, condiciona a atribuição de Excelente e Muito Bom.

Excelente e muito Bom.



**Se pretende fazer uma observação ou comentário, utilize este espaço.**

Muito obrigado pelo tempo dispensado!

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



