

**A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
NA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
DO ENSINO PÚBLICO**

Relatório de Mestrado

Nuno Miguel Costa Monteiro Cerejo

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Antónia Barreto

Leiria, março de 2016

**Mestrado em Ciências da Educação - Gestão,
Avaliação e Supervisão Escolares**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me incentivaram e motivaram para realizar este trabalho, nomeadamente aos meus pais, a alguns amigos mais próximos, a alguns professores de unidades curriculares do Curso de Mestrado e em especial à Professora Doutora Maria Antónia Barreto por todo o apoio que me prestou e por todo o incentivo que me deu.

Agradeço também a todas as colegas que ficaram responsáveis pela aplicação dos inquéritos em cada agrupamento, bem como a todos os colegas que me concederam um pouco do seu precioso tempo no preenchimento do mesmo.

Sem o vosso contributo este trabalho de investigação não teria sido possível.

A todos um muito obrigada.

RESUMO

As transformações ocorridas nos últimos anos no sistema educativo despertaram a necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, orientando as políticas para reformas que abrangessem a qualidade dos professores e do ensino.

O sistema de avaliação do desempenho desenvolvido nos últimos anos tem como objetivos principais a melhoria da qualidade do ensino bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

O nosso estudo tem como finalidade averiguar se a avaliação do desempenho docente tem influência na satisfação profissional dos professores do ensino público. Para a sua concretização realizou-se um estudo numa abordagem quantitativa, junto de 80 professores contratados e do quadro, posicionados em diferentes escalões da carreira docente e a exercerem funções em diferentes níveis de ensino e em diferentes grupos de recrutamento em 10 agrupamentos de escolas.

O estudo permitiu concluir que para a maior parte dos docentes inquiridos a avaliação do desempenho docente não teve influência na sua satisfação profissional.

Palavras-chave: avaliação, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional docente, (in)satisfação docente.

ABSTRACT

The changes that occurred in the last years on the school system aroused the need to improve the learning levels and the scholar success of students, guiding policies toward reforms that covered the quality of teachers and teaching.

The performance evaluation system developed in the last years aims the improvement of the teaching quality as well as appreciation of teacher's personal and professional development.

Our study aims to determine whether the assessment of teacher performance has influence on job satisfaction of public school teachers. For this purpose we conducted a study trough a quantitative approach, with 80 contracted and career teachers, positioned at different levels of professional career and acting in different grades of educational system and in different groups of recruitment, in 10 clusters of schools.

Our study allowed concluding that to the most part of inquired teachers the assessment of teacher performance had no influence on professional satisfaction

Keywords: evaluation, teacher performance assessment, teacher professional development, (dis)satisfaction of teachers.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Índice de Tabelas	VI
Abreviaturas	VII
Introdução	1
PARTE I – Enquadramento teórico e legal	4
1. Contextualização da avaliação do desempenho docente	4
1.1. O conceito de desempenho docente	4
1.2. A importância da avaliação do desempenho docente	6
1.3. Objetivos da avaliação de desempenho docente	9
1.4. Resenha histórica da avaliação de desempenho docente no ensino público em Portugal	10
1.5. O modelo atual da avaliação de desempenho dos professores do ensino público em Portugal	15
2. A avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional do professor	17
3. Desenvolvimento profissional e (in)satisfação profissional dos professores	22
3.1. A (in)satisfação profissional dos professores	22
3.2. Fatores de (in)satisfação profissional nos professores.....	25
PARTE II – Estudo Empírico	29
4. Opções metodológicas	29
4.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação	29
4.2. Design da investigação	31
4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	31
4.3.1. Inquérito por questionário	31
4.3.1.1. Construção do questionário.....	31
4.3.1.2. Configuração do questionário (anexo 1)	33
4.3.1.3. Aplicação do questionário	33
4.3.1.4. Tratamento dos dados do questionário.....	34
4.4. Caracterização do universo do estudo	34
5. Apresentação, análise e discussão de resultados	36
5.1. Caracterização dos inquiridos	36
5.2. A avaliação do desempenho docente: perspetivas	43

5.3. O processo de avaliação do desempenho docente	53
5.4. Influência do processo de avaliação do desempenho docente na satisfação profissional	58
6. Conclusões	70
7. Bibliografia.....	74
8. Referências legislativas	79
9. Anexos.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de questionários aplicados por agrupamento	35
Tabela 2 - Escalão da carreira em que se encontram os docentes	41
Tabela 3 - Cargos ou funções que desempenha(ou)	42
Tabela 4 - Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente	50
Tabela 5 - Aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente	51
Tabela 6 - Aspetos a serem alterados no processo de avaliação do desempenho docente	52
Tabela 7 - Opiniões sobre o processo de avaliação do desempenho	68

ABREVIATURAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

IGE – Inspeção Geral de Ensino

ECD – Estatuto da Carreira Docente

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na temática da influência da avaliação do desempenho docente na satisfação dos professores do ensino público e é realizada no âmbito do Projeto II do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Assim, as constantes alterações respeitantes à avaliação do desempenho docente em Portugal originaram muitas mudanças quer nas escolas quer na vida pessoal e profissional dos professores. A avaliação do desempenho docente visa essencialmente quatro objetivos: o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria dos resultados escolares e do sucesso dos alunos, a obrigatoriedade de colocar os docentes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e identificar a necessidade de formação dos docentes. No entanto, a experiência vivida nas escolas onde tenho lecionado evidencia que a ADD veio criar algum desconforto e insatisfação na classe docente e talvez um aumento da conflitualidade e mal-estar dentro das escolas. Os professores têm dificuldade em aceitar, compreender e valorizar um modelo muito burocrático, sem reflexos na sua carreira, nomeadamente a transição entre escalões, devido aos sucessivos congelamentos da carreira.

O modelo tem sofrido várias alterações, no entanto continuam a verificar-se ambiguidades quer nos normativos legais, quer na forma como as escolas colocam em prática as orientações da tutela.

À avaliação do desempenho continuam a ser imputadas ao mesmo tempo funções sumativas com repercussões na progressão da carreira e funções supervisivas que visam acompanhar o trabalho do professor e apoiá-lo, no sentido de promover o seu desenvolvimento profissional. Existe a necessidade de refletir nestas duas funções e sobre a forma como se devem articular, para não corrermos o risco dos professores avaliadores centralizarem toda a sua ação na função sumativa, desvalorizando a dimensão supervisiva, com caráter mais formativo.

A pertinência desta investigação está relacionada com uma situação por nós vivida no ano letivo 2010/2011, último ano em que fomos avaliados, com obrigatoriedade de

aulas observadas, devido ao facto de nos encontrarmos no 2.º escalão da carreira docente que obriga a aulas observadas.

Quando recebemos a menção final, verificámos que nos tinha sido atribuído Bom (7,9), apesar da avaliadora ter proposto a menção Excelente (9), e que a atribuição do Bom se deveu à insuficiência de quota. Tal facto causou-nos desmotivação que se traduziu numa grande insatisfação profissional em virtude de nos sentirmos injustiçados e por termos noção de que a menção final atribuída não correspondia ao trabalho por nós desenvolvido.

Assim, decidimos desenvolver esta investigação no sentido de averiguar se o processo de avaliação do desempenho docente também gerou insatisfação noutros professores do ensino público, considerando que o objetivo geral visa averiguar se o processo de avaliação do desempenho docente tem influência na satisfação profissional dos professores do ensino público. Salientamos que decidimos não incluir os educadores de infância neste estudo.

Partindo da problemática apresentada, procurou-se dar resposta à seguinte questão inicial:

– A avaliação do desempenho docente tem influência na satisfação profissional dos professores do ensino público?

Propusemo-nos inquirir 80 docentes (contratados e de carreira), posicionados em diferentes escalões e a exercerem funções em diferentes níveis de ensino, em diferentes grupos de recrutamento e em dez agrupamentos de escolas dispersos geograficamente, no intuito de aferir se o seu último processo de avaliação do desempenho docente teve influência na sua satisfação profissional.

Apresentam-se de seguida os objetivos que nortearam esta investigação e que originaram as questões que compõem o inquérito por questionário que utilizámos na recolha de dados:

- Analisar a opinião dos docentes do ensino público sobre a avaliação do desempenho docente;
- Refletir sobre processos de implementação da avaliação do desempenho docente no ensino público;

- Verificar a influência do processo de avaliação do desempenho docente na satisfação profissional dos professores do ensino público.

O presente relatório é constituído por seis capítulos. Nos três primeiros capítulos apresenta-se o enquadramento teórico. No primeiro capítulo reflete-se sobre o conceito do desempenho docente, importância da avaliação do desempenho docente, os objetivos da avaliação do desempenho docente, elabora-se uma resenha histórica da avaliação do desempenho docente no ensino público em Portugal e faz-se referência ao modelo atual da avaliação do desempenho dos professores do ensino público em Portugal.

No segundo capítulo aborda-se a relação entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores.

No terceiro capítulo aprofunda-se a temática do desenvolvimento profissional e da (in)satisfação profissional dos professores, elencando alguns conceitos possíveis de satisfação profissional e apontando alguns fatores de (in)satisfação profissional nos professores.

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia adotada no trabalho de investigação (de natureza quantitativa), delineando a problemática, a pergunta de partida, os objetivos de investigação, o design da investigação, a técnica de recolha e tratamento de dados que no nosso caso foi o inquérito por questionário. Faz-se ainda a caracterização do universo do estudo.

No quinto capítulo é feita a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos e no sexto capítulo registam-se as conclusões deste trabalho de investigação, dando-se resposta à questão inicialmente formulada. Registam-se ainda alguns constrangimentos com que nos deparamos no decorrer desta investigação e apontam-se possíveis investigações futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

DOCENTE

1.1. O conceito de desempenho docente

No mundo do trabalho são muitas as profissões cuja função é clara e socialmente aceite. Então podemos equacionar, no caso dos professores, e tendo em conta o exercício da sua atividade o que devem estes profissionais saber e ser capazes de fazer. Sabemos que existe uma grande dificuldade em obter resposta para esta pergunta porque, por um lado todos parecem saber o que é um bom professor e por outro a própria profissão é complexa.

Exercer a atividade docente implica solicitações diversas e frequentes por parte dos alunos, dos pais, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa.

Sabemos que o trabalho docente decorre essencialmente na sala de aula, mas também implica outras atividades e projetos que envolvem a comunidade escolar e muitas vezes a comunidade local envolvente. Para além de tudo isto, o professor vê-se confrontado com a necessidade constante de atualização dos seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

Assim, a descrição das funções docentes é determinante para que se compreendam as expectativas relativamente ao exercício da profissão.

Em Portugal, as primeiras tentativas de sistematizar o que se deveria esperar do desempenho de um professor surgem na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que é a lei fundamental que regulamenta o sistema educativo português. No entanto, só com o Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto se viria a definir o perfil geral de desempenho dos professores e educadores, organizando-o em quatro dimensões: profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A Comissão Europeia refere no seu documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004) que os professores deverão ser capazes de dar resposta aos desafios da sociedade do conhecimento e conduzir os seus alunos no desenvolvimento de competências, tais como a autonomia e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. A Comissão Europeia considera ainda três competências centrais inerentes à profissão docente que são: trabalhar com os outros, trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação e trabalhar com e na comunidade.

Existe uma preocupação legítima com o desempenho docente e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que os professores são atores-chave na evolução dos sistemas educativos.

Para Danielson (2007), a atividade docente divide-se em quatro domínios, cada um composto por vários itens que, no fundo, constituem os padrões do desempenho docente, isto é, correspondem à descrição da atividade docente. Os domínios são a planificação e preparação das aulas, o ambiente de sala de aula, o ensino e as responsabilidades profissionais.

Para Stronge e Tucker (2003), a atividade dos professores é exercida sobretudo em cinco domínios: o ensino, a avaliação das aprendizagens, o ambiente de aprendizagem, a comunicação e a relação com a comunidade e o profissionalismo.

Definir o que é um bom professor incide principalmente na componente letiva. No entanto, existem duas visões do que é ser um bom professor: uma que valoriza os processos e outra que privilegia os resultados.

Para Scriven (1987:13), *“quem valoriza os processos tem por referência o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos científico-pedagógicos que o professor demonstra, quer no exercício das suas funções letivas, quer na condução dos seus alunos a aprendizagens de qualidade”*.

Para Schalock (1993) se a tónica for colocada nos resultados, o desempenho docente será descrito em função, sobretudo, da sua eficácia, isto é, pelos resultados alcançados em detrimento dos processos utilizados. Esta segunda abordagem centra-se na capacidade do professor obter resultados que traduzam o sucesso dos seus alunos.

Assim, para Afonso (2009), o desempenho profissional será um processo formativo e sumativo (ao mesmo tempo) de construção de conhecimentos, a partir dos desempenhos docentes reais, com o objetivo de provocar mudanças, desde a consideração axiológica do que é desagradável, valioso e o dever ser do desempenho docente.

Acrescentamos, ainda, que é também um processo avaliativo das práticas que exercem os professores, em relação às obrigações inerentes à sua profissão e “cargos”.

1.2. A importância da avaliação do desempenho docente

O reconhecimento da importância da avaliação do desempenho docente é relativamente recente, uma vez que durante muitos anos não foi reconhecida como influente para a melhoria da qualidade do ensino.

À avaliação do desempenho docente eram atribuídos poucos recursos e pouca atenção a nível organizacional. Esta não tinha grande influência nas decisões do professor, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e na própria estrutura do ensino. A preocupação das escolas estava na melhoria curricular e no desenvolvimento dos programas.

Nos anos 70 e 80 todas as reformas educativas tinham como preocupação primordial aspetos como a alteração dos conhecimentos básicos, a alteração dos modelos de gestão escolar, a redução do número de alunos por turma ou a flexibilização dos currículos.

Atualmente defende-se que a melhoria passa por um novo conceito de escola e pela valorização do desenvolvimento profissional dos professores, tendo mesmo muitos países legislado no sentido de introduzir mudanças ligadas à certificação e avaliação dos professores.

Para Guskey & Sparks (1991), em alguns casos, a avaliação do desempenho docente era vista como uma atividade rotineira e pouco útil para formalizar o trabalho das escolas, ainda que noutros países significasse desenvolvimento pessoal e profissional e uma forma de estimular a melhoria.

Assim sendo, poderemos considerar que os resultados da avaliação dependerão das condições em que se formaliza e aplica, mas também de aspetos formais, pois os

resultados e efeitos do processo de avaliação dependem da interação de fatores técnicos e organizacionais.

No entanto, a avaliação quase sempre é controversa e polémica, na medida em que tem como função elaborar um juízo de valor sobre algo.

Para Lather (1986), qualquer juízo é o resultado de uma variedade de papéis ou valores dos indivíduos ou dos grupos sobre o que se está a avaliar. Reflete, portanto, percepções opostas sobre as finalidades da avaliação docente e sobre um sistema adequado de avaliação. As práticas da escola e dentro da sala de aula exercem uma grande pressão que poderá influenciar o processo formal de avaliação.

Perrenoud (2004) defende que, antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação, evidenciando, uma vez mais, que a avaliação não é, portanto, uma atividade isolada no interior das escolas, mas algo que pode intervir em todos os seus processos.

Assim, a avaliação deixa de se focalizar apenas na avaliação de aprendizagens, para se debruçar também noutras formas de avaliação onde incluímos a avaliação do desempenho. Esta última é influenciada pelos processos políticos e características organizacionais, tais como o clima institucional, as estruturas organizativas, o estilo de liderança, a experiência profissional e o meio envolvente. Se é verdade que a avaliação é influenciada por diversos fatores, também é verdade que ela própria influencia as escolas e o ensino.

Os elementos básicos que sustentam um modelo de avaliação de professores deverão relacionar-se com os processos de melhoria das escolas, não sendo possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais. Para Fullan (1990), as eventuais tensões que se geram ao combinar o desenvolvimento individual e institucional são um mal necessário, dado que, de facto, não se pode obter um sem o outro.

As instituições educativas não se podem alhear da necessidade crescente e constante de introduzir modelos de gestão da qualidade assim como não se podem esquecer, de acordo com De Vicente (1996), que a atividade do professor constitui uma das condições centrais para a melhoria da qualidade da instituição escolar.

Assim, emerge uma relação de causalidade entre a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores e entre a avaliação e o desenvolvimento organizacional da escola.

Para Barroso (2005), a avaliação converteu-se, deste modo, mais recentemente, num tema recorrente no debate didático-pedagógico. As diferentes hierarquias que integram a vida escolar e as instâncias que regulam a educação preocupam-se com todos os aspetos que convergem para uma maior eficácia e qualidade da escola, pelo que a avaliação do desempenho docente é também uma das suas preocupações.

No entanto, construir um modelo de avaliação de professores não é tarefa fácil. De acordo com Laderrière (2008), a prova-lo estão as dificuldades que enfrentam a maioria dos países ocidentais para estabelecer modelos e configurar práticas completas de avaliação, acabando por executar intervenções parciais e com alguma descontinuidade.

Aos professores é exigido que façam uma atualização permanente. Atualmente existe uma visão que encara a avaliação como um processo de formação durante toda a vida.

Embora possam existir perspetivas de entendimento opostas da avaliação de desempenho docente, esta apela certamente a uma revisão das práticas pedagógicas de acordo com as novas circunstâncias do sistema educativo e da sociedade atual em constante mudança, numa perspetiva de maior regulação e performance profissional.

Guskey (1986) sustenta, desde o final da década de 80, a necessidade de transformar a atitude do professor face às mudanças e às condições de isolamento do trabalho docente, dado que se reconhece que a melhoria da qualidade da educação não será possível se não se incidir nas atitudes de formação pessoal do docente, assim como nas condições institucionais e estruturais que caracterizam o seu trabalho.

Não podemos esquecer também que a avaliação implica valorizar e tomar decisões que têm impacto na vida das outras pessoas, sendo uma prática com uma forte dimensão ética.

Uma cultura avaliativa constrói-se quando a avaliação se torna uma prática quotidiana que todos realizam. Não deverá servir apenas para sancionar e controlar, mas também para melhorar e potenciar o desenvolvimento das pessoas. Tal implica que a avaliação seja uma prática que não pode ser vista como algo que alguns fazem aos outros com

autoridade e poder. Deve ser antes um processo reflexivo e colaborativo, de questionamento constante que deve ter em conta o contexto e reger-se por princípios como a ética e a deontologia. A forma como se desenvolve o processo de avaliação e o seu modo de implementação têm influência no desenvolvimento pessoal e profissional bem como na motivação do avaliado.

Por tudo isto, a avaliação do desempenho é um tema atual e importante apesar de nem sempre reunir consensos, sobretudo pela existência no nosso país de uma débil cultura de avaliação construtiva.

Guerra (2002) defende que, ao proporcionar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, a avaliação constitui uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham.

1.3. Objetivos da avaliação de desempenho docente

Hadji (1994), considera que a avaliação do desempenho docente deve obedecer a duas condições: contribuir para que o docente optimize a aprendizagem dos alunos e a de se organizar em relação a uma intenção dominante, pois de contrário correrá o risco muito forte de continuar a ser, se não uma tarefa impossível, pelo menos uma tarefa insensata.

A avaliação do desempenho, no geral, tem três funções básicas: diagnosticar, dar retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento individual.

Se pensarmos em concreto na avaliação do desempenho docente (ADD), podemos entender essas funções como uma possibilidade de conhecer os aspetos desenvolvidos e a serem desenvolvidos pelo docente, estimulando o seu desenvolvimento e a capacidade de autoavaliar-se para que possa repensar a sua prática a partir da interpretação dos resultados.

Para Elias (2008:153), *“a preocupação com um ensino de qualidade justifica a razão de ser da avaliação docente pois faculta ao mesmo tempo a oportunidade para construir uma postura investigativa face a aspetos que necessitam ser desenvolvidos, relacionados à sua prática pedagógica, sejam advindos da visão de outros ou da sua própria, contribuindo para fomentar a cultura de avaliação”*.

A avaliação de desempenho docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O modelo de avaliação preconizado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 29 de fevereiro, apresenta a avaliação do desempenho como um processo que 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. O sistema de avaliação de desempenho deve permitir ainda diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada (pontos 1 e 2 do art.º 3.º).

De acordo com o preâmbulo do referido Decreto Regulamentar, pretende-se ainda garantir um modelo de avaliação mais simples que os anteriores, mas que seja exigente e rigoroso e 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.

Assim, o objetivo da avaliação do desempenho docente é melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos bem como valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

1.4. Resenha histórica da avaliação de desempenho docente no ensino público em Portugal

Segundo Curado (2002), entre 1947 e 1974, em que vigorava um regime político ditatorial, a avaliação dos professores do ensino primário era realizada pela Inspeção Geral de Ensino (IGE). Não era dada aos professores a possibilidade de se pronunciarem sobre os resultados das ações inspetivas. A inspeção atribuía apenas as menções de bom ou deficiente.

Nos liceus, até 1974, a avaliação era da responsabilidade do reitor e nas escolas técnicas da responsabilidade do diretor. Ambos eram avaliados pela IGE.

Entre 1974 e 1986, com o surgimento do regime democrático, a avaliação do desempenho dos professores foi esquecida e posta de parte, uma vez que segundo ainda Curado (2002) era conotada com uma forma de controlo, própria de um regime autocrático do passado.

No entanto, em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, definiu os princípios estruturais da carreira docente e a questão da avaliação dos professores volta a ser equacionada, associada às questões da progressão na carreira e do desenvolvimento profissional. Em 1990 foi publicado o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) que consagrou um conjunto de direitos e deveres, elegendo uma carreira única para educadores de infância e professores (Decreto-lei 139-A/90, de 28 de abril). Este Decreto-lei consagra os professores como um corpo especial dentro da função pública.

De acordo com Curado (2002), a primeira política de praxis avaliativa dos professores foi implementada através da publicação do Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho, que tinha como uma das principais finalidades o desenvolvimento profissional dos professores. Neste Decreto Regulamentar estavam previstos um relatório de autoavaliação elaborado pelo professor que teria de ser apresentado juntamente com certificado(s) que comprovassem a conclusão de um número preestabelecido de créditos em ações de formação contínua. O avaliador era o Presidente do Conselho Diretivo da Escola. Esta obrigatoriedade do docente realizar formação contínua revela a importância da formação no desenvolvimento profissional dos docentes e permitia a progressão na carreira.

O relatório de autoavaliação mencionado anteriormente deveria conter a apreciação crítica da atividade docente, considerando os indicadores e elementos da avaliação, sendo atribuída a menção de satisfaz ou não satisfaz pelo órgão de gestão. Numa primeira fase e cumpridas as exigências da carreira todos os docentes obtinham a menção de satisfaz. Curado (2002:65) refere *“ter-se verificado que os relatórios de autoavaliação não eram analisados e a classificação de satisfaz era apenas um procedimento legal, tendo-a considerado como uma avaliação de professores que não avaliava e tão pouco era levada a sério”*.

Decorrente da entrada em funções de um novo governo em 1998, a avaliação de professores é alterada no âmbito da revisão do ECD pelo Decreto-lei 1/98 de 2 de janeiro. De acordo com o Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de maio, a avaliação de professores tem como propósitos “a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas”.

No entanto, Pacheco e Flores (1999) apesar de considerarem estes pressupostos inovadores, defendem que eles não garantem a qualidade do ensino, uma vez que se continua a pretender apenas a certificação, ignorando-se o objetivo do desenvolvimento do professor.

De acordo com Curado (2002) a avaliação de professores continua a ter por base o relatório de autoavaliação que passa a designar-se *documento de reflexão crítica* e a exigir a conclusão de um determinado número de créditos em ações de formação. Este documento de reflexão crítica devia ser sucinto e abranger o trabalho desenvolvido pelo docente dentro e fora da sala de aula. Era apreciado pelo Presidente do Conselho Executivo com base no parecer do Conselho Pedagógico. A observação de aulas não era explicitamente considerada no processo. A avaliação continuava a ser expressa com as menções de satisfaz e não satisfaz. Surge uma alteração: para obter a menção de Bom, o professor podia requerer a apreciação de outra comissão de avaliação.

Segundo Simões (1998) os professores identificavam a avaliação como uma tarefa burocrática a ser desempenhada para progredir na carreira e a política de avaliação tinha pouco impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

O Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro procedeu a uma nova alteração do ECD, consagrando um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitiam identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro vem definir os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho docente.

Sanches (2008) considera que as mudanças introduzidas no ECD assentam na seleção para o ingresso na profissão, através de uma prova de ingresso na carreira, na diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas (professores titulares e

não titulares) e na avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional.

Relativamente à avaliação do desempenho, esta tinha como objetivos melhorar os resultados escolares dos alunos, a qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Para Sanches (2008), estes objetivos visavam contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, para a sua valorização e aperfeiçoamento individual, permitindo identificar as necessidades de formação dos docentes, detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, diferenciar e premiar os melhores profissionais, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, promovendo a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Este modelo de avaliação contemplava referentes de ordem externa e de ordem interna. Como referentes de nível externo podemos salientar os normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objetivos da avaliação do desempenho, os programas curriculares e as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Como referentes de nível interno podemos referir os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades e no Projeto Curricular de Turma, os indicadores de medida definidos pelo agrupamento ou escola não agrupada relativamente ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar, os instrumentos de registo criados pela escola/agrupamento e os descritores (níveis de desempenho) formulados pela escola para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação.

De acordo com este modelo, a avaliação do desempenho docente centrava-se em quatro dimensões: na vertente profissional e ética, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e a relação com a comunidade e, por último, no desenvolvimento e formação ao longo da vida.

Assim, para Sanches (2008) este modelo baseava-se essencialmente num modelo centrado no perfil do professor, definido no Decreto 240/2001 de 30 de agosto (perfil geral de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário e perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo).

Foi conferida às escolas/agrupamentos alguma autonomia na definição do quadro de referência da avaliação do desempenho que lhes permitiu estabelecer nas fichas de avaliação critérios de avaliação em diversos parâmetros, dentro de cada dimensão.

Ainda segundo Sanches (2008:126), *“é evidente neste modelo uma predominância das dimensões ensino e aprendizagem e participação na escola, ficando a dimensão relação com a comunidade muito limitada, uma vez que a apreciação dos pais é apenas um instrumento facultativo e não um parâmetro de avaliação”*. Por último também se valorizava muito as dimensões vertente profissional e ética e formação profissional ao longo da vida. Esta última restringia-se à frequência de ações de formação contínua.

Os avaliados tinham de elaborar e entregar aos avaliadores no início do período de avaliação uma proposta de objetivos individuais que definiam o seu contributo para a consecução das metas do agrupamento/escola. Estes objetivos tinham de ter como referência os objetivos e metas definidos no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades.

É de referir que este modelo foi altamente contestado pela classe docente que o considerava muito burocrático e de difícil exequibilidade.

Nos finais do ano de 2009, o debate não se centrava na necessidade da ADD, mas sim na necessidade de um modelo simplificado, claro e justo para a avaliação efetiva dos professores.

Em 7 de janeiro de 2010 foi assinado um acordo para nova revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação de professores.

O modelo de avaliação preconizado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho assentava no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, pondo em evidência três eixos fundamentais: o desenvolvimento profissional, associado à avaliação do desempenho docente, a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria dos serviços prestados pelas escolas.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010 consagrou um regime de avaliação do desempenho docente que “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos bem como a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Constituem ainda neste âmbito objetivos da avaliação: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, identificar as necessidades de formação do pessoal docente e detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.

O modelo de avaliação de desempenho atualmente em vigor e que emana da publicação do Decreto Regulamentar n.º 16/2012 de 21 de fevereiro será abordado especificamente no ponto seguinte, dado ser o modelo que se encontra em vigor e em virtude de muita da legislação anteriormente referida já se encontrar revogada.

1.5. O modelo atual da avaliação de desempenho dos professores do ensino público em Portugal

Neste momento, temos em vigor um modelo de avaliação do desempenho docente simplificado, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

A avaliação passa a ter três dimensões:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Os elementos de referência da avaliação são:

- a) Os objetivos e as metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento/escola não agrupada;
- b) Os parâmetros estabelecidos por cada uma das dimensões aprovados em Conselho Pedagógico.

A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos. O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento. Deve estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. O avaliador externo avalia a dimensão científica e pedagógica dos docentes. A observação de aulas é requisito obrigatório para docentes em período probatório, docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira, docentes que pretendam a menção de Excelente e docentes que obtenham a menção de Insuficiente. Para a obtenção da menção de Muito Bom não são exigidas aulas observadas.

A observação de aulas corresponde a um período mínimo de 180 minutos, distribuídos por dois momentos e efetua-se num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.

Quanto à avaliação interna é efetuada pelo agrupamento e realiza-se em todos os escalões.

O avaliador interno é o Coordenador de Departamento Curricular ou quem este designar, deve estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão pedagógica. Na impossibilidade de aplicação dos critérios mencionados não há lugar à designação. O avaliador interno avalia o projeto docente (tem carácter opcional e não pode ter mais de duas páginas), preenche o documento do registo de avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico e avalia o relatório de autoavaliação.

O relatório de autoavaliação é um documento elaborado anualmente, de carácter obrigatório, de reflexão sobre a atividade desenvolvida, com um máximo de três páginas, sem anexos. Incide sobre os seguintes aspetos: a prática letiva, as atividades promovidas, a análise dos resultados obtidos pelos alunos, o contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo e a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

2. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Sendo o processo de avaliação do desempenho docente importante, ainda que complexo, no sentido de se conseguir atingir a qualidade em educação é de extrema relevância a discussão e a reflexão sobre os processos a desenvolver e a implementar. É o professor que está em melhores condições de iniciar esta discussão e esta reflexão em virtude de ser ele o principal sujeito e o alvo da avaliação.

Assim, o professor deve promover uma valorização contínua do seu trabalho que proporcione uma melhoria também contínua da qualidade do ensino bem como da instituição onde exerce a sua atividade. A educação através da formação é um processo a desenvolver ao longo de toda a vida. A ação docente decorre da interação com outros e visa uma autorreflexão, uma autocrítica, investigação e melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo.

Para Alves e Machado (2003), a educação deve habilitar o indivíduo para ser poli-competente. Assim os docentes procuram novos conhecimentos teóricos, aumentar as suas competências, diversificar as suas metodologias de trabalho, tirar partido dos ensinamentos subjacentes às interações com os outros, quer sejam seus pares ou alunos. A avaliação faz parte da permanente reflexão sobre a atividade humana.

As discussões que têm ocorrido em Portugal nos últimos anos elegem a avaliação do desempenho como uma temática fundamental para a melhoria da qualidade das escolas.

O'Sullivan, Jones & Reid (1990) consideram-na um meio importante para o alcance do desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a avaliação do desempenho não deverá ser vista pelo professor como uma ameaça, mas antes como uma forma de facilitar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ela constituir-se-á numa possibilidade de orientar a sua trajetória profissional e permitirá que os professores aperfeiçoem o seu trabalho através da reflexão, da busca de autonomia profissional e do sentido da sua profissionalidade, além de se envolverem mais no seu trabalho, de forma a possuírem deste uma visão clara e objetiva.

Abramowicz (1998) defende ainda que a avaliação do desempenho docente só é válida quando aparece articulada com um Projeto Educativo mais abrangente.

Hoje os professores são chamados a refletirem e reverem a sua prática pedagógica, tornando esta mais atual e adequada às novas exigências do sistema educativo.

Então há que alterar também a perspetiva pela qual vemos a avaliação do desempenho.

Segundo Alves e Machado (2008), terá de se passar de uma perspetiva de controlo para uma perspetiva de desenvolvimento profissional.

O professor de hoje tem de saber adaptar-se às novas situações que se apresentam e refletir sobre a sua ação individual para garantir a eficácia e eficiência das suas ações.

O professor lida todos os dias com situações que têm de ser resolvidas no imediato e que não podem ficar a aguardar decisões a posteriori. O professor precisa de agir e refletir continuamente para garantir a eficácia das suas práticas. No entanto, o professor deve evitar o individualismo que o isola e distancia, uma vez que uma boa prática docente implica sempre partilha e interação com os outros.

O trabalho docente e a sua prática reflexiva implicam o seu reconhecimento como sujeito dessa prática, o que implica também refletir na realidade dos professores no contexto das escolas e das salas de aula, refletir sobre os seus objetivos, a sua individualidade, as suas condições de trabalho e a cultura escolar que envolvem o professor e os seus pares.

Pretende-se que a reflexão sobre o trabalho docente permita não só formar profissionais qualificados, mas também cidadãos que contribuam para a mudança do sistema educativo.

A avaliação do desempenho docente faz sentido se for equacionada para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola. Tem como objetivo a reflexão sobre as práticas educativas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Para tal o professor deve ter a capacidade de identificar as necessidades dos seus alunos e a partir destas refletir sobre estratégias a utilizar que mitiguem aquelas necessidades. Deve refletir sobre as atividades que desenvolve em contexto de sala de aula e sobre a eficácia das suas metodologias.

O professor deve conhecer a realidade dos seus alunos, atuar de acordo com o contexto, detetar e conseguir suprir dificuldades bem como valorizar os resultados obtidos e potenciar os aspetos positivos.

Para muitos professores, o desenvolvimento profissional é sinónimo de melhoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos. Para Sachs (2009), a perceção e a valorização dos professores como desenhadores do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal está na base da nova conceção de profissionalidade docente no contexto atual de aprendizagem ao longo da vida. Ainda segundo Sachs (2009) para desenvolver-se intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente pode gerar novo conhecimento ou transformar a prática, mas implica confrontação e exigência de uma mudança significativa ao nível das crenças e das suas práticas, o que poderá não acontecer. De facto, o primeiro grupo de professores relaciona-se com as formas tradicionais de desenvolvimento profissional, enquanto os restantes se preocupam mais com a aprendizagem profissional.

Grundy e Robison (2004) identificam três propósitos interligados de desenvolvimento profissional: a extensão, o crescimento e a renovação. A extensão acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades na sua prática; o crescimento ocorre através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é conseguida através da transformação e mudança do conhecimento e da sua prática.

Assim, o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente é importante como um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente.

Para Herdeiro (2010:87), *“é fundamental privilegiar a capacidade para aprender com e a partir da reflexão com os colegas e alunos, assim como a construção de relações profissionais firmadas na confiança mútua e na interajuda”*. Assim, é evidente a preocupação de transformar os professores do século XXI em aprendentes autónomos, em profissionais competentes e, desta forma, conseguir superar a intenção primordial de melhorar a qualidade e eficácia docentes.

Segundo Herdeiro (2010), na atualidade, o professor assume um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspectiva, o professor é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara.

Segundo Dean (1991), a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo mutativo, desejando-se que seja contínua ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de grande qualidade. É importante salientar que a aprendizagem do docente não se processa num vácuo, ela acontece, dependendo, em parte, dos ambientes organizacionais e das condições nas quais os professores exercem a sua atividade.

A reformulação do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos professores tem a pretensão de assegurar a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens, através da avaliação do desempenho dos professores, determinando uma sequência de exigências, entre elas a observação de aulas. Por sua vez a observação de aulas implica resposta obrigatória a um conjunto de indicadores presentes nas fichas de avaliação, como por exemplo saber utilizar as tecnologias de informação e outro material didático para a concretização das tarefas. Tal pressupõe a existência de condições físicas e materiais escolares que muitas vezes não existem e outras vezes encontram-se em mau estado de conservação ou desatualizados.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, alguns professores revelam uma certa hesitação e até insegurança no caminho a seguir. Não sabem se devem seguir um caminho individualista, pela existência de objetivos comuns, ou se um caminho mais partilhado, mas que implica ir à procura dos outros para aprender com eles arriscando-se a ser mal interpretado pelos pares.

Para Dean (1991), os ambientes educativos têm uma forte influência na aprendizagem e na identidade profissional dos professores.

De acordo com Smylie (1995), um ambiente caracterizado pelo poder igualitário e relações de autoridade aumenta a probabilidade de que os indivíduos se sintam e sejam livres para se envolver na prática reflexiva e na aprendizagem experimental.

Assim, toda a aprendizagem envolve mudança e quando se está empenhado na mudança experimentam-se novos interesses, sentimentos e reações que podem ter impacto significativo no desenrolar da ação do professor.

Contudo, devemos ter presente que a mudança é um processo moroso e interdependente dos interesses individuais e que, por isso, o desenvolvimento profissional deverá ser direcionado tendo em conta a singularidade dos indivíduos e o seu nível de interesses.

Será ainda importante a promoção de uma cultura colaborativa que se traduza num processo reflexivo e de partilha entre os professores assegurando, desta forma, a eficácia das escolas que repetidamente está correlacionada com resultados escolares positivos.

Em suma, a avaliação do desempenho docente, apesar de essencial para promover a qualidade da escola e das aprendizagens dos alunos pode ser a melhor e a pior das realidades.

Neste contexto, a avaliação do desempenho será uma modalidade relevante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a própria instituição, pois poderá contribuir para a reflexão necessária à alteração de práticas educativas menos adequadas.

Pretende-se uma avaliação que não seja de controlo, em virtude desta não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores nem para a melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo.

Dever-se-á avaliar o professor tendo sempre uma postura de reconhecimento que facilite a reflexão constante, valorize a pessoa e as suas ações. A pessoa nunca age sozinha, uma vez que faz parte de um sistema. A avaliação implica outros atores e, avaliando a ação de um ator, avalia-se conjuntamente as ações de todos os outros.

O avaliador considera-se um amigo crítico que não está presente para julgar, mas para compreender e reconhecer. Age como aliado, criticando construtivamente e ajudando o professor a tomar consciência das suas ações. Um avaliador que funcione como amigo crítico contribuirá, decerto, para o desenvolvimento profissional do professor.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E (IN)SATISFAÇÃO

PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

3.1. A (in)satisfação profissional dos professores

Segundo Marques (2007:92), *“a satisfação no trabalho é vista como um estado emocional positivo que resulta da percepção subjetiva das experiências no trabalho por parte do empregado.”*

Ainda segundo Marques (2007), mais recentemente a satisfação laboral foi definida como o conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis resultantes da forma como os empregados consideram o seu trabalho.

De acordo com Martins (2008), o trabalho é um aspeto muito central e muito importante na vida das pessoas, sendo reconhecido pelas Nações Unidas como um direito do Homem. Refere que em todos os estudos que têm sido feitos para identificar fatores que influenciam a qualidade de vida, a satisfação no trabalho aparece como sendo um deles, ou seja a satisfação profissional está muito relacionada com a qualidade de vida no trabalho.

Segundo Seco (2002), as organizações laborais cada vez valorizam mais a satisfação no trabalho dos seus colaboradores. Têm consciência que um indivíduo que se sinta satisfeito com o seu trabalho é um melhor trabalhador, mais eficaz e mais motivado. E no ensino o sucesso educativo está intimamente relacionado com o grau de satisfação dos professores com a sua atividade profissional. Assim, qualquer sistema educativo que pretenda melhorar o sucesso escolar deve preocupar-se com os fatores que influenciam a satisfação profissional dos seus professores. A satisfação profissional docente pode ser definida como um sentimento e forma de estar positivo dos docentes perante a sua profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais que são exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade face à mesma. Considera que o nosso bem-estar é o nosso principal objetivo na vida. Se estivermos realizados profissionalmente, tal refletir-se-á de forma positiva nas outras dimensões do nosso percurso, o que desenvolverá atitudes mais positivas em relação à vida em geral, que conduzirão a uma sociedade constituída por cidadãos mais felizes e a insatisfação

profissional tem contribuído em larga escala para o aumento do absentismo, do desgaste, da exaustão e até mesmo do abandono da profissão.

Segundo Seco (2002), a satisfação profissional docente é importante para a qualidade do ensino-aprendizagem, para a nossa realização profissional e para a vida em geral do próprio docente, ou seja, se o professor estiver satisfeito profissionalmente, melhorará a sua qualidade de vida e o sucesso e o bem-estar nas escolas.

A partir da década de 70 do século XX, nomeadamente após o 25 de abril de 1974, a população escolar em Portugal cresceu significativamente com o aumento dos níveis de escolaridade obrigatória, tendente a favorecer o desenvolvimento e a democratização da sociedade, através de um novo modo de pensar a escola e de uma reforma do ensino vocacionada para a qualidade. Os professores foram então considerados os agentes privilegiados da reforma de ensino.

Segundo Teodoro (1994:51), *“os professores estão no coração do processo educativo e, quanto maior importância se atribui à educação no desenvolvimento nacional e regional, maior prioridade se deve atribuir aos professores e à sua situação profissional.”*

Tais pressupostos requerem um investimento real e efetivo no papel dos professores, no seu estatuto profissional, para que sintam uma correspondência entre as responsabilidades e os desafios que lhes são requeridos e as legítimas aspirações a que têm direito.

Segundo Jesus (2000), a massificação do ensino provocou grandes modificações na classe dos professores, tendo existido um grande aumento do número de alunos nas escolas, um aumento significativo do número de escolas e um aumento no número de professores, com todas as consequências que estas alterações acarretaram em termos de novos problemas para a dinâmica das escolas, vocacionadas anteriormente para um número de alunos mais reduzido, para uma “elite” que reunia condições económicas para poder estudar.

Segundo Roldão (2000), a massificação reflete um crescimento do nível educacional das populações, mas faz com que a escola tenha de ter capacidade para dar resposta a duas situações: trabalhar com alunos mais diversificados e assegurar aprendizagens cada vez

mais exigentes, fruto da também maior exigência das sociedades mais desenvolvidas, que reconhecem a todos o direito à educação. Mas segundo Nóvoa (2006), a escola continua focada num modelo criado no final do século XIX, modelo este que já não consegue dar resposta aos desafios do mundo contemporâneo. Considera que a sociedade portuguesa tem revelado algumas preocupações com as questões educativas, mas tem revelado também uma total incapacidade para qualificar e prestigiar a profissão docente. Por um lado exige-se muito aos professores, mas por outro tratam-se como profissionais de segunda, que não necessitam de grandes qualificações.

Esta incapacidade da escola fez com que surgissem dois novos fenómenos: o insucesso e a indisciplina, frequentemente discutidos pela sociedade e vivenciados pelos professores, nomeadamente em contexto de sala de aula. Segundo Roldão (2000), o insucesso e a indisciplina podem ser considerados um sinal de alarme perante uma escola que se revela ineficaz, o que acarreta graves consequências nomeadamente para professores e alunos.

Sabemos que os professores têm vindo a perder prestígio, tendo atualmente a sua imagem muito degradada. Esta má imagem decorre de várias razões, entre elas de existirem professores que não investem na profissão e que adotam a postura de trabalhar o mínimo possível. Aliás, os próprios professores, de acordo com Seco (2002), atribuem um baixo estatuto à sua profissão.

De acordo com Seco (2002:11), *“de há uns anos a esta parte, o fenómeno da insatisfação profissional (mais do que o da satisfação) tem vindo a tornar-se não só um dos principais temas de investigação psicológica e educacional como também um problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente.”*

Os professores têm sentido ultimamente pressões diversas, que se manifestam também de diversas formas. Uma destas pressões traduz-se no facto de ter existido um aumento da exigência do papel assumido pelo professor o que acarreta que o mesmo tenha que adquirir competências para resolver novos problemas com os quais se vai deparando. Hoje em dia, o professor não se deve limitar a ser um mero transmissor de conhecimentos, de acordo com um ultrapassado modelo tradicional de escola. Pretende-se que o professor seja um interveniente facilitador das aprendizagens dos alunos, de acordo com um modelo mais ativo de escola, segundo o qual o docente é apenas um dos

elos do sistema de ensino-aprendizagem. Outra pressão exercida sobre os professores são as inovações sucessivas que criam uma sobrecarga nestes, mas também nos diretores das escolas que são os responsáveis pela sua implementação. Todos os anos assistimos a alterações da legislação, com normativos legais a serem publicados em catadupa, o que faz com que constantemente as realidades se alterem. Outra das pressões com que os docentes se veem confrontados está relacionada com uma mudança também constante dos métodos e das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores. De acordo com Seco (2002), o suporte teórico que fundamenta estas alterações de métodos e estratégias tem sido constantemente criticado, mesmo entre pares e são atribuídas cada vez mais responsabilidades e exigidas mais competências para conseguirem fazer face à realidade atual das escolas. Por um lado, faz-se uma enorme exigência aos professores, mas por outro desvaloriza-se a profissão, o reconhecimento social, o salário e eliminam-se regalias.

Segundo Seco (2002), a velocidade a que surgem as medidas inovadoras e o pouco tempo concedido para a sua implementação levam os professores a sentirem-se incapazes de dar resposta a esta realidade, o que pode provocar uma maior resistência à mudança, bem como um desgaste prematuro e dificuldade em atingir objetivos. Constatamos então que as alterações sucessivas que se têm verificado relativamente à forma de ensinar em conjunto com as sucessivas alterações curriculares têm ameaçado hábitos de trabalho que os professores adquiriram ao longo dos anos. Como estes hábitos raramente foram motivo de reflexão, os professores revelam-se reticentes à mudança, apresentando medos e anseios diversos, porque têm dificuldade em sair da sua zona de conforto. Os professores devem compreender as modificações que vão ocorrendo na sociedade, no sentido de se conseguirem adaptar com mais facilidade às novas exigências, tendo presente a necessidade de se atualizarem frequentemente para fazerem face às novas necessidades da profissão e evitar um mal-estar profissional que pode decorrer da incapacidade em superar as dificuldades.

3.2. Fatores de (in)satisfação profissional nos professores

A (in)satisfação docente é uma problemática bastante relevante no sistema educativo português, podendo afetar não só os professores, mas também os alunos e o

funcionamento dos estabelecimentos de ensino, uma vez que os docentes são atores fundamentais em todo o processo educativo. Torna-se cada vez mais importante conhecer os índices motivacionais dos professores, uma vez que eles contribuem, de forma imprescindível, para a formação de várias gerações de cidadãos ativos.

De acordo com Santomé (2006) uma das questões que mais chama a atenção no sistema educativo, principalmente na rede pública, é a constatação de uma classe docente que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes.

Canário (2007) sublinhou a importância de motivar profissionalmente os professores, como alternativa de combate à crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem novos papéis, novas exigências e um alargamento do perfil da sua missão profissional.

Santomé (2006), identifica um leque de razões que caracterizam a desmotivação dos professores na escola:

Incompreensão das finalidades dos sistemas educativos; Formação inicial muito deficitária; Pobreza das políticas de atualização dos professores; Conceção tecnocrática do trabalho docente; Um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos; Uma Administração do Sistema Educativo burocratizante; Falta de serviços de apoio e de uma inspeção escolar; Ausência de uma cultura democrática nas escolas; Problemas de comunicação com os alunos; Dificuldades de relacionamento com as famílias; Os professores como os únicos responsáveis pela qualidade da educação; Ambiente social de ceticismo e de banalização; Políticas de mercantilização e de privatização; Falta de incentivos aos professores mais inovadores; Uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação e uma Maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores.

Entre todas estas razões elencadas, Santomé (2006) destaca uma administração do sistema de ensino burocratizante e uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação.

Guerra (2000) argumenta que a classe docente numa situação de desmotivação docente “dificilmente ultrapassa o mero cumprimento formal das suas obrigações

administrativas: cumprir horários, assistir a reuniões e dar aulas, desistindo completamente da implementação de quaisquer práticas inovadoras e sustentáveis na escola.”

Para Seco (2002:15), “(...) a satisfação com o trabalho parece representar um *constructo complexo e multidimensional, em torno do qual ainda se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais (...)*”. Existem fatores de ordem intrínseca e extrínseca implicados na configuração do bem-estar profissional do professor.

De acordo com Jesus (1996), as medidas apresentadas pelos autores que têm analisado a motivação dos professores segundo a teoria de Maslow apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, nomeadamente de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas em que os professores apresentam um maior grau de insatisfação profissional, inclusivamente num grau superior ao verificado noutras profissões.

Para Marques (2003), um dos pontos fortes da teoria das relações humanas é a ideia de que o operário se move mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais, assumindo a prática do elogio um lugar preponderante.

Segundo Herdeiro (2010), podemos confrontar esta ideia com a legislação recente quando, por um lado, promove e premeia o mérito profissional traduzido nas menções de Muito Bom e Excelente como forma de reconhecimento do investimento profissional dos professores na profissão e, por outro lado, limita a progressão na carreira (exatamente na passagem de dois escalões com a introdução de quotas), apercebemos que os professores se confrontam com um elevado grau de dificuldade em decidir qual o percurso a fazer para conseguir o merecido reconhecimento profissional. Isto porque, o professor sente-se confinado a duas alternativas e, mesmo assim, pode não o conseguir: se se sente motivado pela legislação vai à luta pelo mérito e pode tornar-se individualista, competitivo e indiferente às motivações dos pares, despertando eventualmente ambientes conflituosos na escola. Se decide adotar uma postura profissional coerente, dotada de esforço, de empenho e de responsabilidade com os colegas pode confrontar-se com a insensibilidade e com a ausência de reconhecimento do seu trabalho por parte dos seus superiores hierárquicos e da restante comunidade educativa e pode desmotivar-se. Logo, ambas as possibilidades podem acarretar

energias desmotivantes para o trabalho docente e para a instituição, privando os professores do merecido reconhecimento profissional com impacto na carreira e no desenvolvimento profissional e (re)construção da sua identidade profissional.

Ainda segundo Herdeiro (2010), é neste cenário controverso que atualmente os professores vivem as suas experiências profissionais, dependentes, em certa medida, de fatores internos e externos à escola que interferem de forma negativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional, despertando sentimentos de frustração, de cansaço e stress.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação

É do conhecimento geral que o processo de avaliação do desempenho docente tem sido largamente criticado ao longo destes últimos anos, em virtude de muitos professores o considerarem como um processo muito burocrático, que não dá um grande contributo para o sucesso escolar dos alunos, para a melhoria das suas aprendizagens e sobretudo para o desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto e segundo Herdeiro (2013:220) “*avaliar e ser avaliado é normal, faz parte da vida escolar. Avaliar é indispensável em qualquer atividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer sistema educativo*”.

Ainda segundo Herdeiro (2013), a problemática da avaliação tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das transformações e reformas da educação das últimas décadas em Portugal. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e até aos diferentes documentos e normativos legais de enquadramento, quer dos programas, quer dos currículos, quer da regulamentação da carreira docente, ou da autonomia e gestão das escolas, a avaliação tem sido um aspeto constantemente referido.

Sabemos da necessidade de motivar os professores para enfrentarem os desafios constantes que as novas exigências da profissão lhes impõem. Sabemos ainda que a profissão docente é algo complexa, à qual cada vez mais é exigido, sem o devido reconhecimento profissional e social.

Como consequência desta exigência e desta falta de reconhecimento, entre outros motivos, surge frequentemente a insatisfação profissional nos professores.

De acordo com Herdeiro (2013), muitos professores sentem-se presos na sua profissão, impossibilitados de serem reconhecido o seu trabalho, o seu empenho e gosto pela profissão. A própria comunidade educativa, nomeadamente os encarregados de educação não reconhecem o trabalho dos professores e os próprios superiores hierárquicos (também eles professores) não valorizam o trabalho dos colegas e, muitas

vezes, nem sequer conhecem esse trabalho, nem sabem o papel que os professores desempenham na escola e na comunidade educativa.

Para Stronge (2010), infelizmente a avaliação de professores tem sido demasiadas vezes vista não como um veículo de desenvolvimento e melhoria, mas antes como uma mera formalidade, uma função superficial que tem perdido o seu significado.

É neste contexto que surge a problemática do nosso estudo, onde pretendemos averiguar se a avaliação do desempenho docente tem influência na satisfação dos professores do ensino público.

De acordo com Bell (2010:37), *“num projeto pequeno não é possível fazer tudo. Por isso há que estabelecer prioridades”*.

Ainda de acordo com Bell (2010:37), *“nesta etapa do trabalho, a ordem e o estilo das perguntas não são importantes. O objetivo consiste em anotar todas as perguntas possíveis, por vagas que sejam. Redefini-las e ordená-las ficará para mais tarde”*.

Uma vez conhecida a problemática do nosso estudo, tentaremos dar resposta à seguinte questão inicial: – **A avaliação do desempenho docente tem influência na satisfação profissional dos professores do ensino público?**

Posteriormente à definição da problemática do estudo e da questão inicial, foi possível enunciar os nossos objetivos neste estudo que são:

1. Analisar a opinião dos docentes do ensino público sobre a avaliação do desempenho docente;
2. Refletir sobre processos de implementação da avaliação do desempenho docente no ensino público;
3. Verificar a influência do processo de avaliação do desempenho docente na satisfação profissional dos professores do ensino público.

4.2. Design da investigação

Tendo como ponto de partida a nossa problemática e os objetivos da nossa investigação, delineámos o método de investigação.

Selecionámos o estudo de caso que tem como principal vantagem segundo Afonso (2010), o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único. Segundo Afonso (2010:71), no estudo de caso *“o que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade”*.

Segundo Reis (2010:111), *“um estudo de caso consiste numa investigação de uma organização ou de um grupo de forma a responder às interrogações sobre um fenómeno ou um acontecimento”*. Ainda segundo Reis (2010:111), *“o estudo de caso é caracterizado pela forma como é possível agrupar dados sobre um caso particular. Este é utilizado para contribuir com o conhecimento que se tem dos fenómenos individuais, organizacionais e outros relacionados”*.

Optámos por realizar um estudo quantitativo, porque pretendemos estudar as respostas de um universo relativamente abrangente de docentes que exercem funções em diferentes agrupamentos, em diferentes níveis de ensino e em diferentes grupos de recrutamento.

4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

4.3.1. Inquérito por questionário

4.3.1.1. Construção do questionário

Com o objetivo de atingirmos o conhecimento daquilo a que nos propusemos, decidimos adotar como método de recolha de informações o questionário, uma vez que temos como pretensão realizar uma abordagem do tipo quantitativo.

Segundo Afonso (2010:101), *“na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”*.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2005:14), *“o inquérito por questionário é uma técnica relativamente simples de aplicar”, apresentando ainda a vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos”*.

O inquérito por questionário apresenta, no entanto, uma limitação que se deve ao facto de se apoiar exclusivamente sobre a linguagem do investigador e das diversas categorias de inquiridos. Mas, como no caso em questão o investigador e os inquiridos apresentam um tipo de relação muito idêntica com o objeto de estudo, partimos do princípio que os inquiridos dominam a linguagem utilizada no inquérito.

O questionário anexo é constituído quase exclusivamente por questões fechadas, que nos parecem adequadas porque nestas o inquirido seleciona apenas a opção (de entre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião. Decidimos, no entanto, colocar uma questão final aberta com o objetivo que os inquiridos pudessem expressar outras opiniões não consideradas anteriormente.

De acordo com Afonso (2010), o questionário de resposta fechada apresenta ainda as seguintes vantagens: rapidez e facilidade de resposta, maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas, facilita a categorização das respostas para posterior análise e permite contextualizar melhor a questão.

Com o objetivo de garantirmos que o questionário não apresentava falhas que pudessem criar dificuldades aos inquiridos, o mesmo foi administrado e testado previamente num grupo de três professores. Daqui não resultaram nenhuma alteração, em virtude de os docentes não terem identificado dificuldades de preenchimento.

4.3.1.2. Configuração do questionário (anexo 1)

O questionário é constituído por quatro partes distintas, antecedidas de uma parte inicial que contém a explicação dos objetivos e finalidade do mesmo, bem como a informação da salvaguarda do anonimato e da garantia de confidencialidade dos dados recolhidos.

Numa primeira parte são solicitadas informações pessoais e profissionais aos inquiridos: idade, género, habilitações académicas, situação profissional, departamento curricular a que pertence, nível(eis) de ensino onde exerce a sua atividade, tempo de serviço, escalão da carreira em que se encontra e cargos e/ou funções que desempenha(ou).

Numa segunda parte é pedida a opinião aos inquiridos sobre a avaliação do desempenho docente.

Na terceira parte é perguntado aos inquiridos se têm conhecimento da versão atual do modelo de avaliação do desempenho docente implementado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de janeiro, se já foram avaliados, como consideram o relacionamento que mantiveram com os avaliadores interno e externo e como decorreu o seu último processo de avaliação de desempenho.

Na quarta parte é solicitado aos inquiridos se o processo de avaliação do desempenho teve influência na sua satisfação profissional. Nesta última parte é ainda perguntado aos inquiridos se a menção qualitativa que obtiveram na última avaliação do desempenho foi ao encontro das suas expectativas, se a menção que obtiveram na sua última avaliação do desempenho teve alguma influência na sua satisfação profissional e se consideravam o seu último processo de avaliação do desempenho justo, justificando a resposta.

4.3.1.3. Aplicação do questionário

Depois de concluído e testado o questionário destinado a recolher informação, procedeu-se à sua distribuição por todos os elementos pertencentes à população-alvo. A população-alvo encontrada por conveniência do investigador foram 80 professores, escolhidos de forma aleatória e pertencentes a dez agrupamentos, de níveis de ensino e grupos de recrutamento diferentes. Responderam ao questionário professores

contratados e professores de carreira. Relatos apresentados por outros mestrandos revelam que nem sempre é fácil motivar a população-alvo a responder, existindo muitas vezes taxas de retorno bastante baixas.

Com o intuito que a adesão a esta investigação fosse o mais expressiva possível (preferencialmente possuímos 80 questionários preenchidos), abordámos previamente 10 responsáveis por aplicar 8 questionários em cada agrupamento. Estes responsáveis eram nossos conhecidos. Os questionários foram enviados por correio para cada um dos dez responsáveis e devolvidos posteriormente em envelopes de retorno que acompanhavam os próprios questionários. O processo decorreu de forma satisfatória e não foi moroso.

Foram devolvidos 80 questionários preenchidos o que equivale a uma taxa de retorno de 100%.

Salientamos que os questionários foram numerados e datados à medida que iam sendo recebidos.

4.3.1.4. Tratamento dos dados do questionário

Foi feita a análise estatística dos dados recolhidos pelo questionário e os resultados obtidos foram registados em gráficos e tabelas.

4.4. Caracterização do universo do estudo

A população-alvo do nosso estudo é constituída por uma amostra de conveniência formada por 80 professores a exercerem funções em diferentes agrupamentos, em diferentes níveis de ensino, colocados em diferentes grupos de recrutamento e posicionados em diversos escalões da carreira docente. Os questionários foram ainda aplicados a docentes contratados e a docentes do quadro, de acordo com o definido na tabela seguinte:

Tabela 1 - Número de questionários aplicados por agrupamento

Agrupamento	N.º de questionários aplicados
Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva - Cantanhede	8
Agrupamento da Caranguejeira/Santa Catarina da Serra	8
Agrupamento de Escolas de Pombal	8
Agrupamento de Escolas da Benedita	8
Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	8
Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto	8
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	8
Agrupamento de Escolas Tomás Ribeiro - Tondela	8
Agrupamento de Escolas de Alcanede	8
Agrupamento de Escolas da Batalha	8

A caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos foi feita tendo em conta as seguintes variáveis independentes: idade, género, habilitações académicas, situação profissional, departamento a que pertence, nível(is) de ensino onde exerce atividade, tempo de serviço, escalão da carreira em que se encontra e cargos/funções que desempenha(ou).

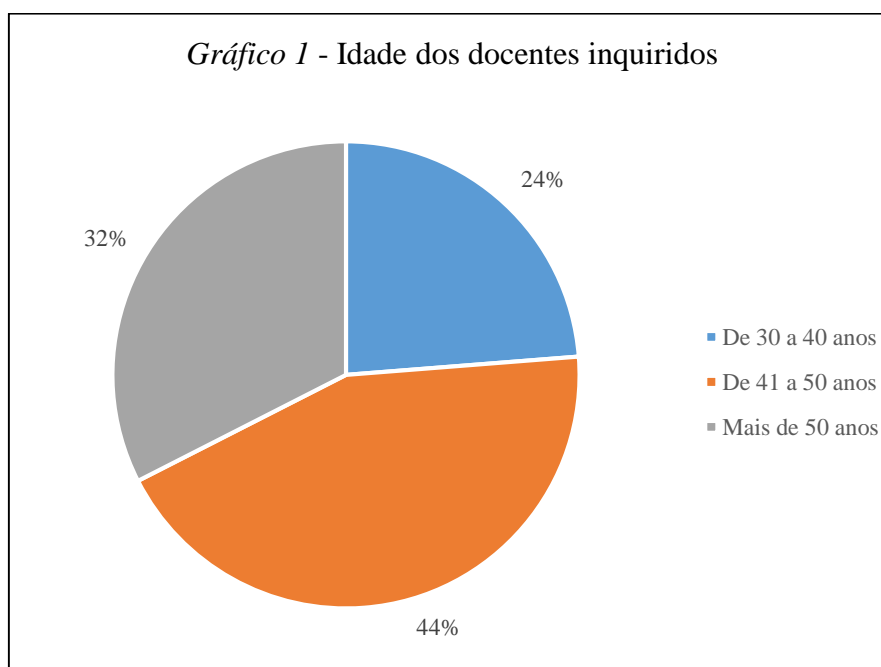
Do universo dos 80 docentes, obtivemos 80 respostas, correspondendo a 100%, que constituem o objeto do nosso estudo, sendo na maioria do género feminino (83,75%) e 16,25% do género masculino, distribuídos pelos seguintes níveis de ensino: 43 do 1.º Ciclo (53,75%), 15 do 2.º Ciclo (18,75%) e 12 do 3.º Ciclo/Sec (15%). 10 docentes (12,50%) exercem funções na Educação Especial em diferentes níveis de ensino.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. Caracterização dos inquiridos

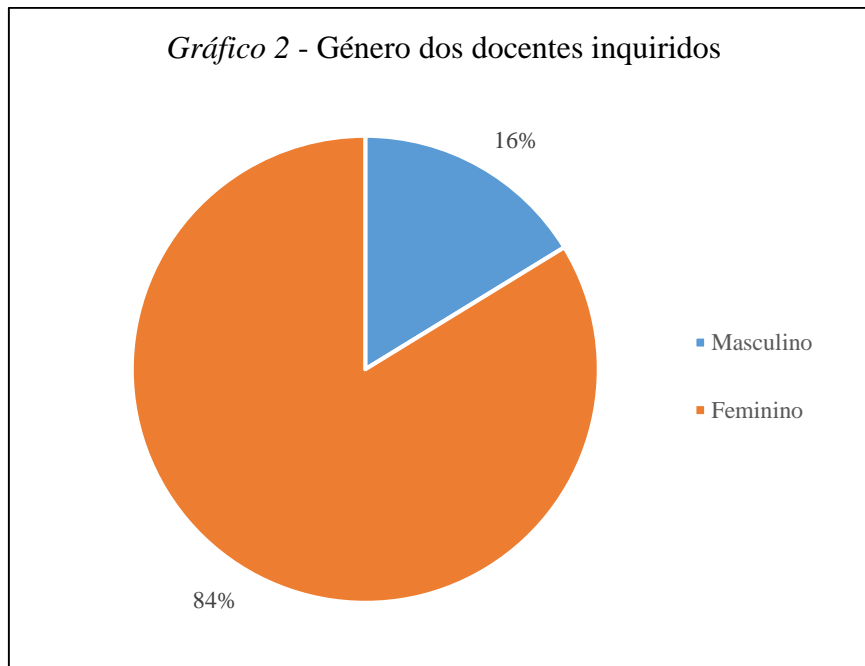
Idade

Dos dados recolhidos e analisados, concluímos que a maior parte dos docentes (35) se encontra na faixa etária entre os 41 anos e os 50 anos. Verificamos ainda que não existe nenhum docente com menos de 30 anos, o que prova que existe uma certa tendência para o envelhecimento da classe. Tal acarretará uma dificuldade cada vez maior em docentes mais novos ingressarem na carreira, dificultando o rejuvenescimento da profissão.



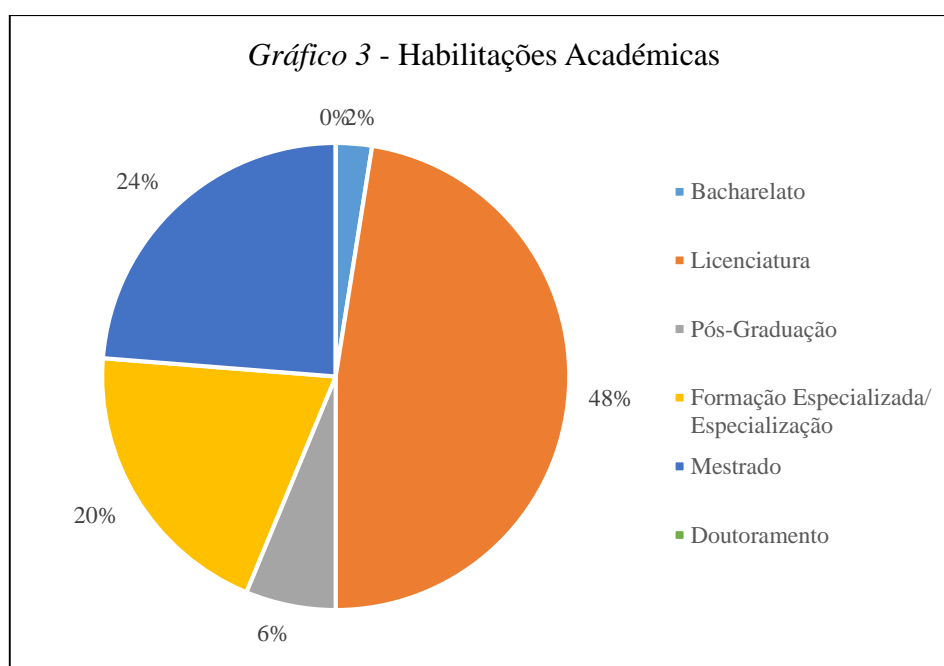
Género

Relativamente ao género, constatamos que a maioria dos inquiridos pertence ao sexo feminino (67).



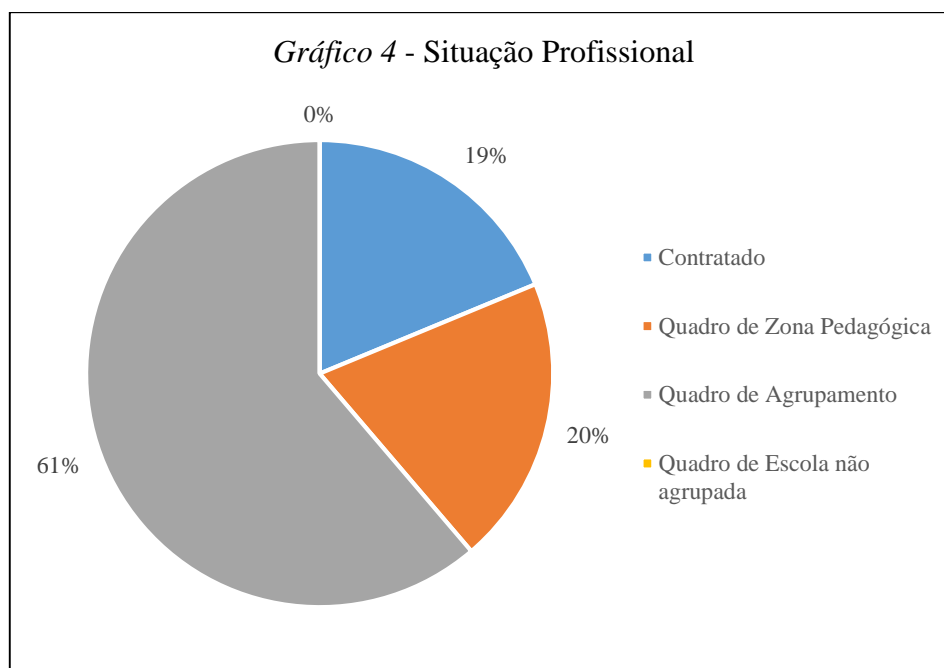
Habilitações académicas

Constatamos que não existe nenhum inquirido com o grau de doutor, apesar de existirem 19 docentes com o grau de mestre. A maioria tem a licenciatura (38), existindo ainda 2 docentes apenas com o bacharelato. Existem 5 docentes detentores de Pós-graduações e 16 docentes detentores de Cursos de Formação Especializada e/ou Especializações.



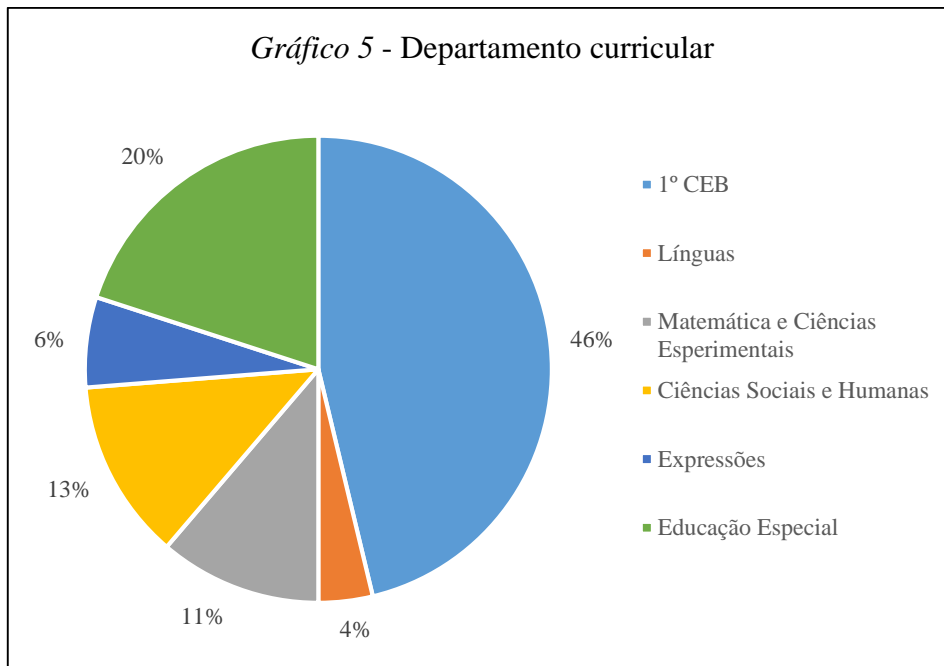
Situação profissional

Verificamos que a maior parte dos docentes inquiridos (65) pertencem aos quadros (Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Agrupamento). No entanto, dentro dos docentes de carreira, a maioria (49) pertence ao Quadro de Agrupamento. Foram ainda inquiridos 15 docentes contratados. Nenhum docente pertence ao quadro de escola não agrupada.



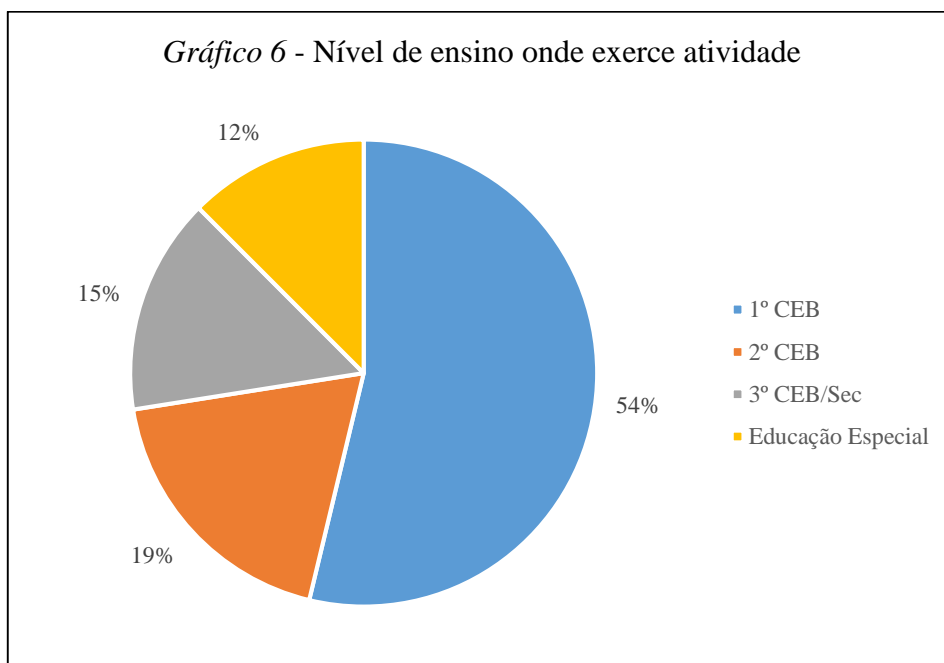
Departamento curricular a que pertencem os inquiridos

Verificamos que a maioria dos docentes inquiridos pertence ao Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico (37). 3 docentes pertencem ao Departamento de Línguas, 9 ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 10 ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 5 ao Departamento de Expressões e 16 ao Departamento de Educação Especial.



Nível de ensino onde exerce atividade

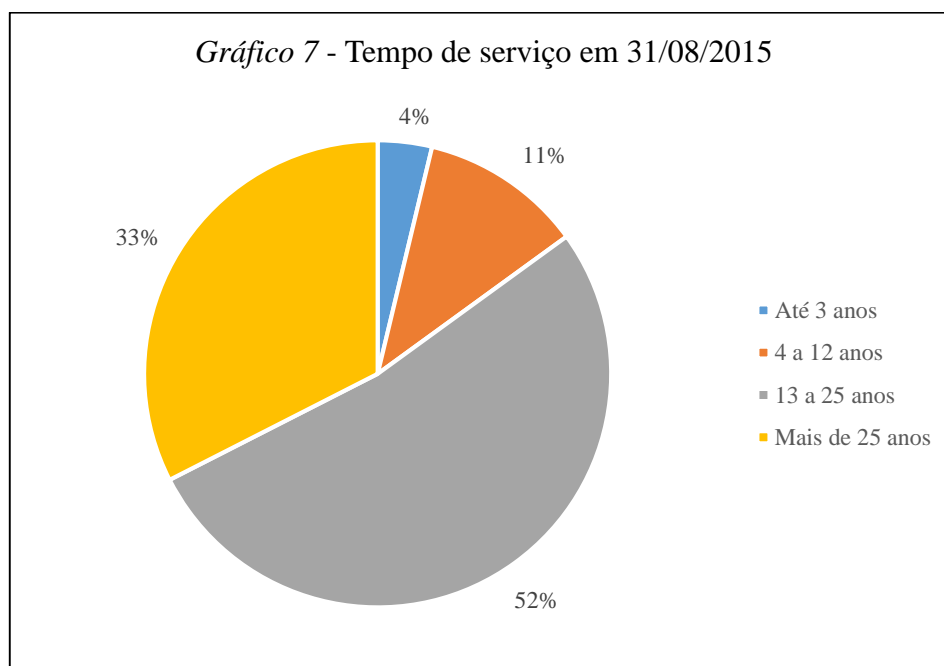
Constatamos que a maioria dos docentes exercem funções no 1.º CEB (43), 15 docentes exercem funções no 2.º CEB, 12 exercem funções no 3.º CEB/Sec e 10 exercem funções na Educação Especial em 2 ou mais níveis de ensino.



Tempo de serviço em 31 de agosto de 2015

Verificamos que o tempo de serviço dos docentes se situa maioritariamente entre os 13 e os 25 anos (42 docentes). Existem ainda 26 docentes com mais de 25 anos de serviço, 9 docentes com um tempo de serviço entre os 4 e os 12 anos e apenas 3 docentes com até 3 anos de serviço.

Tal revela que existe uma tendência para uma estabilidade do corpo docente que se encontra numa fase intermédia da carreira docente.



Escalão da carreira em que se encontram os docentes

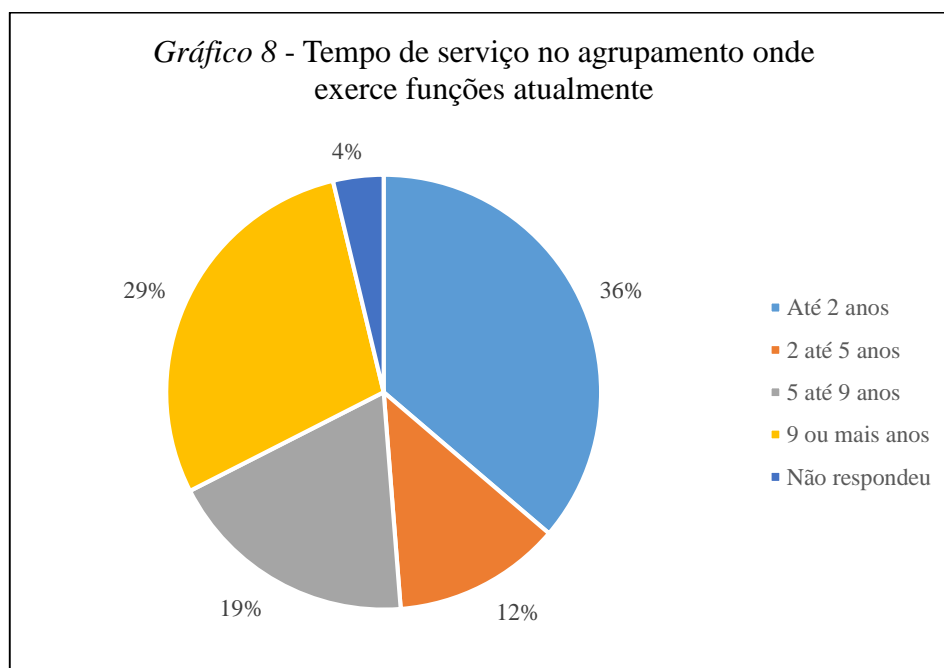
A maioria dos docentes (46) encontra-se nos primeiros quatro escalões da carreira docente. À medida que vamos avançando na carreira, deparamo-nos com um número muito menor de docentes. Tal poder-se-á dever aos sucessivos congelamentos na carreira que são impeditivos de uma progressão mais rápida. Não existe nenhum docente no topo da carreira. Salienta-se o facto de 10 docentes não terem respondido a esta questão.

Tabela 2 - Escalão da carreira em que se encontram os docentes

Escalão da carreira	N.º de docentes
1.º	11
2.º	10
3.º	15
4.º	10
5.º	9
6.º	9
7.º	1
8.º	2
9.º	3
10.º	0
Não respondeu	10

Tempo de serviço no agrupamento onde exerce funções atualmente

Verificamos que a maioria dos docentes exercem funções há pouco tempo no agrupamento no qual estão colocados (29 docentes exercem funções até 2 anos) ou há bastante tempo (23 docentes exercem funções há 9 ou mais anos). 10 docentes exercem funções de 2 até 5 anos, 15 exercem funções de 5 até 9 anos. 3 docentes não responderam à questão.



Cargos ou funções que desempenha(ou)

A análise do inquérito demonstra-nos que a maioria dos docentes inquiridos (49) nunca exerceu cargos nem funções. De entre os cargos ou funções desempenhadas, salientamos que 7 docentes são ou foram membros do Conselho Geral, 3 docentes exercem(ram) funções no Órgão de Gestão, 13 pertencem(ram) ao Conselho Pedagógico, 3 são(foram) assessores, 9 coordenadores de departamento, 3 coordenadores de subdepartamento, 11 representantes de grupo disciplinar e 2 coordenadores do Conselho de Docentes. 15 dos inquiridos exercem(ram) mais do que um cargo/função e 7 não responderam a esta questão.

Tabela 3 - Cargos ou funções que desempenha(ou)

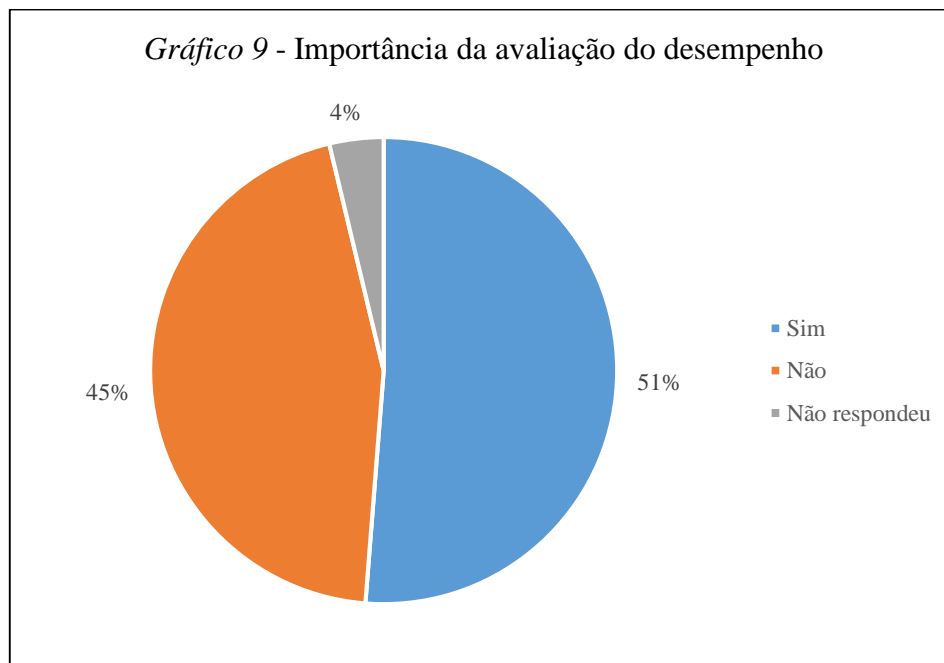
Cargo/Função	N.º de docentes
Coordenadores do Conselho de Docentes	2
Diretor/Subdiretor/Adjunto do Diretor	3
Assessor	3
Coordenador de subdepartamento	3
Membro do Conselho Geral	7
Coordenador de Departamento	9
Representante de Grupo Disciplinar	11
Membro do Conselho Pedagógico	13
Desempenho de mais do que um cargo/função	15
Não se aplica	49
Não respondeu	7

Em suma, constatamos que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino, tem entre 41 e 50 anos, possui como habilitações académicas a licenciatura e pertence ao Quadro de Agrupamento. A maioria dos docentes inquiridos exercem funções no 1.º CEB, têm entre 13 e 25 anos de serviço e encontram-se no 3.º escalão da carreira docente. A maioria dos inquiridos exerce funções há bastante tempo no agrupamento atual (9 ou mais anos) ou está colocado no agrupamento atual há menos de 2 anos. Destacamos ainda que a maioria dos inquiridos nunca exerceu cargos nem funções. Dos que exercem ou já exerceram cargos ou funções, a maioria pertenceu ao Conselho Pedagógico, foram coordenadores de departamento, representantes de grupo disciplinar ou desempenharam mais do que um cargo ou função.

5.2. A avaliação do desempenho docente: perspectivas

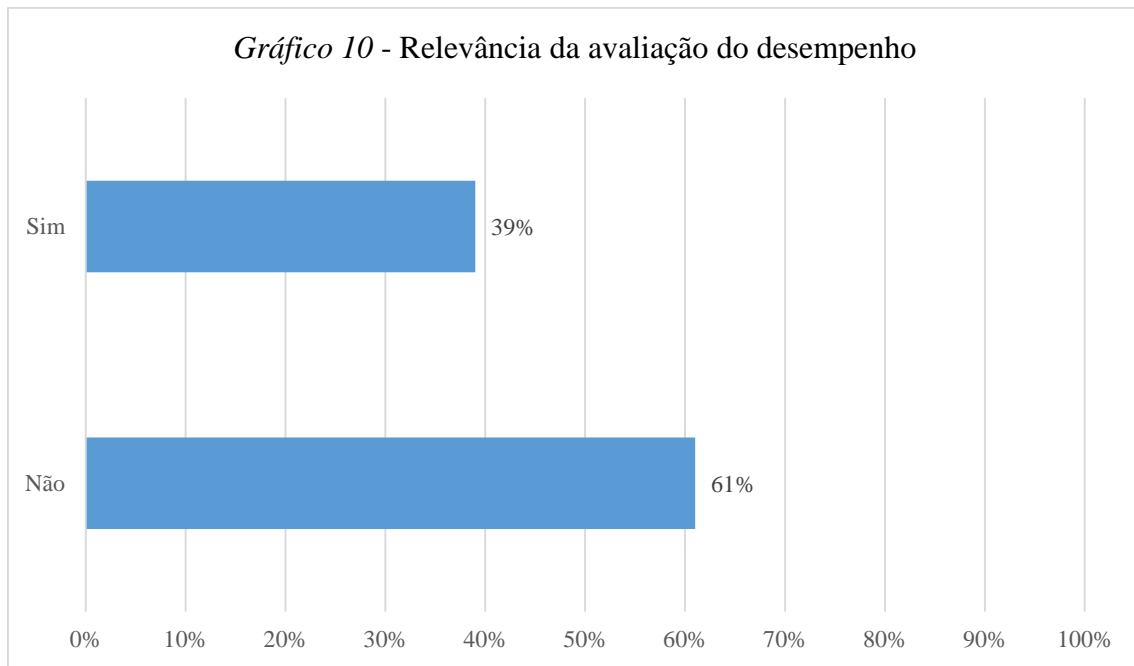
Importância da avaliação do desempenho

A maioria dos docentes inquiridos (41) considera a avaliação do desempenho importante, no entanto 36 docentes não atribuem importância ao processo e 3 não responderam à questão.



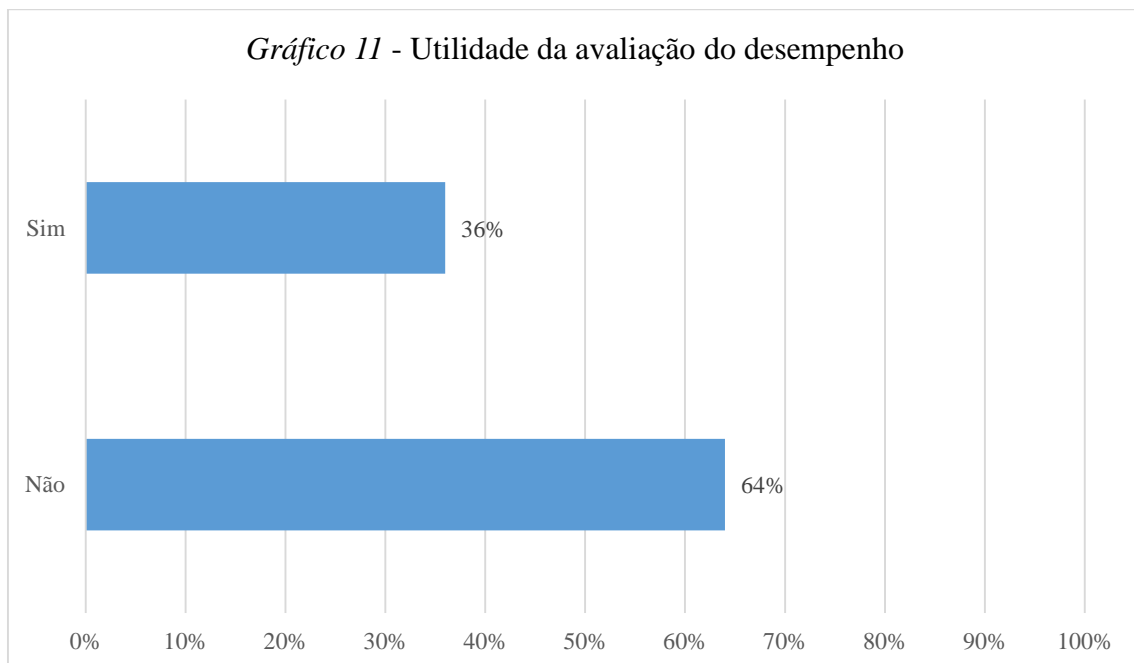
Relevância do processo

Nesta questão, 31 docentes responderam que consideram a avaliação do desempenho relevante e 49 não atribuem relevância ao processo, o que nos leva a crer que a maioria dos inquiridos não se identifica com a forma como é realizada a avaliação do desempenho docente, nem lhe confere qualquer credibilidade.



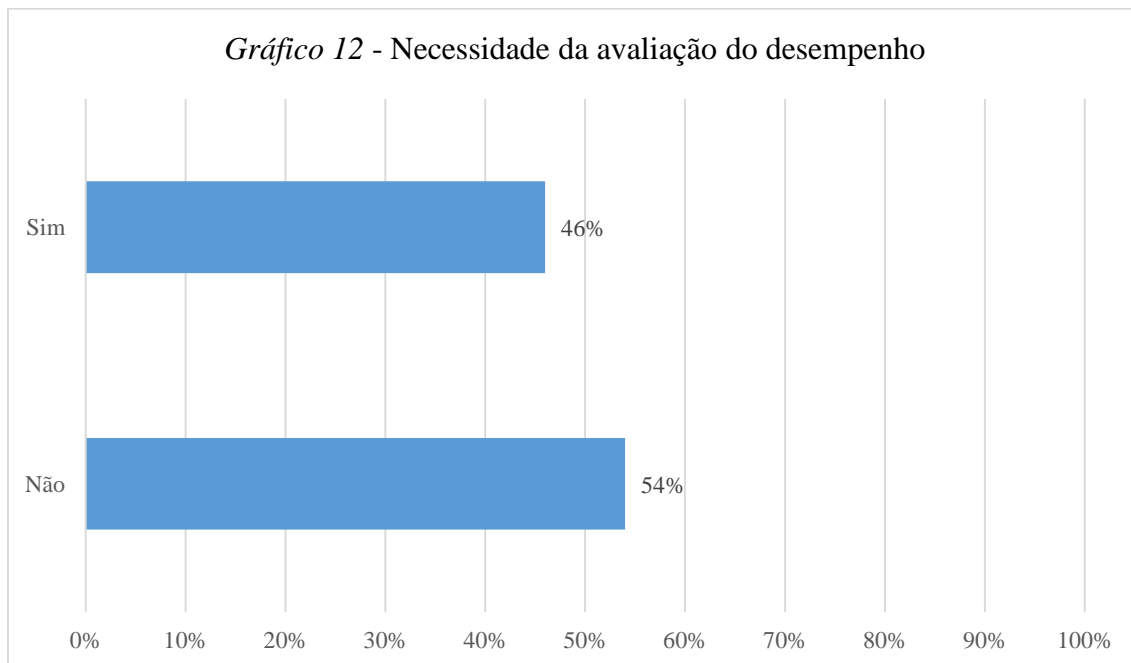
Utilidade do processo

29 docentes consideram o processo útil, enquanto 51 docentes manifestaram o contrário.



Necessidade do processo

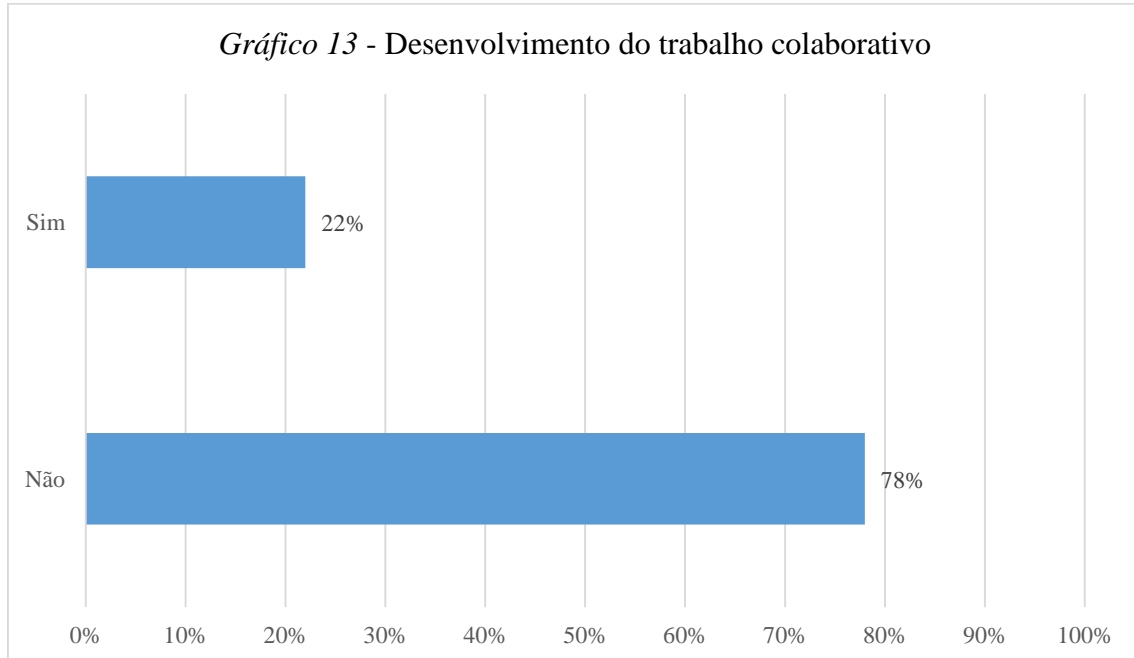
37 docentes consideram o processo necessário, enquanto 43 docentes não veem necessidade da existência da avaliação do desempenho.



Assim, verificamos que apesar de uma ligeira maioria de inquiridos considerar a avaliação do desempenho importante, a maioria não lhe atribui relevância, nem utilidade, nem necessidade de ser implementada. Esta opinião dos inquiridos vai ao encontro do preconizado por Day (2011), que defende que quando o modelo de avaliação não promove a aprendizagem do professor, existe uma perda de tempo e de energia, porque não se reforça a cultura profissional dos docentes no quadro de uma conceção do ensino como profissão. A opinião dos inquiridos vai também ao encontro de Stronge (2010) que defende que é fundamental que os sistemas de avaliação sejam justos e abrangentes, baseados quer no desempenho profissional quer nos requisitos organizacionais, devendo criar-se um sistema de avaliação com o objetivo de incentivar a melhoria dos docentes, sustentado num clima construtivo para que o processo ocorra com sucesso e se torne numa prática válida e comum.

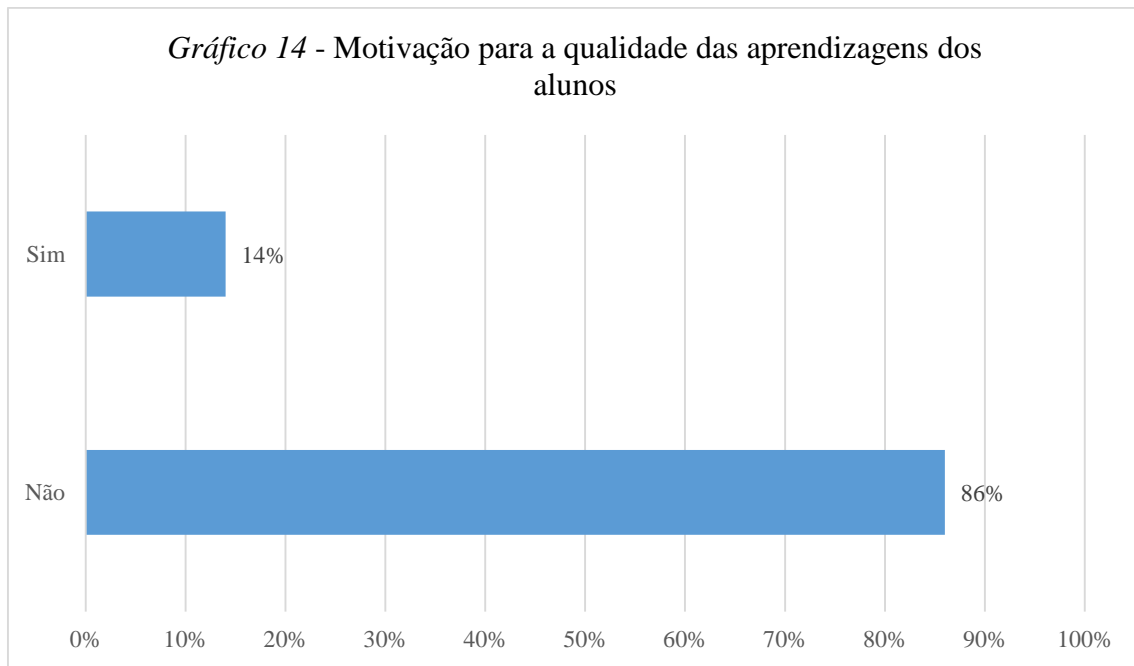
Desenvolvimento do trabalho colaborativo

Apenas 18 docentes consideram que a avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento do trabalho colaborativo, enquanto 62 manifestam o oposto.



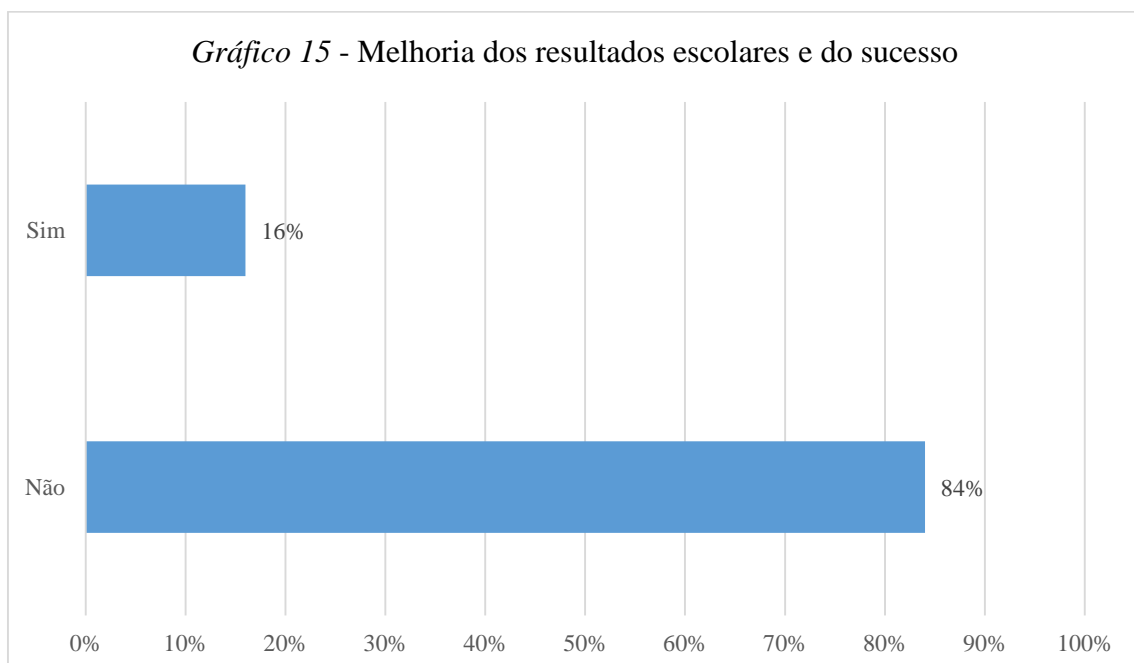
Motivação para a qualidade das aprendizagens dos alunos

Apenas 11 inquiridos consideram que a avaliação do desempenho docente é um processo que motiva os docentes para a qualidade das aprendizagens dos alunos. 69 docentes não veem interferência direta do processo na referida motivação.



Melhoria dos resultados escolares e do sucesso

Apenas 13 docentes consideram que a avaliação do desempenho tem implicações na melhoria dos resultados escolares e do sucesso dos alunos. 67 docentes julgam o contrário.



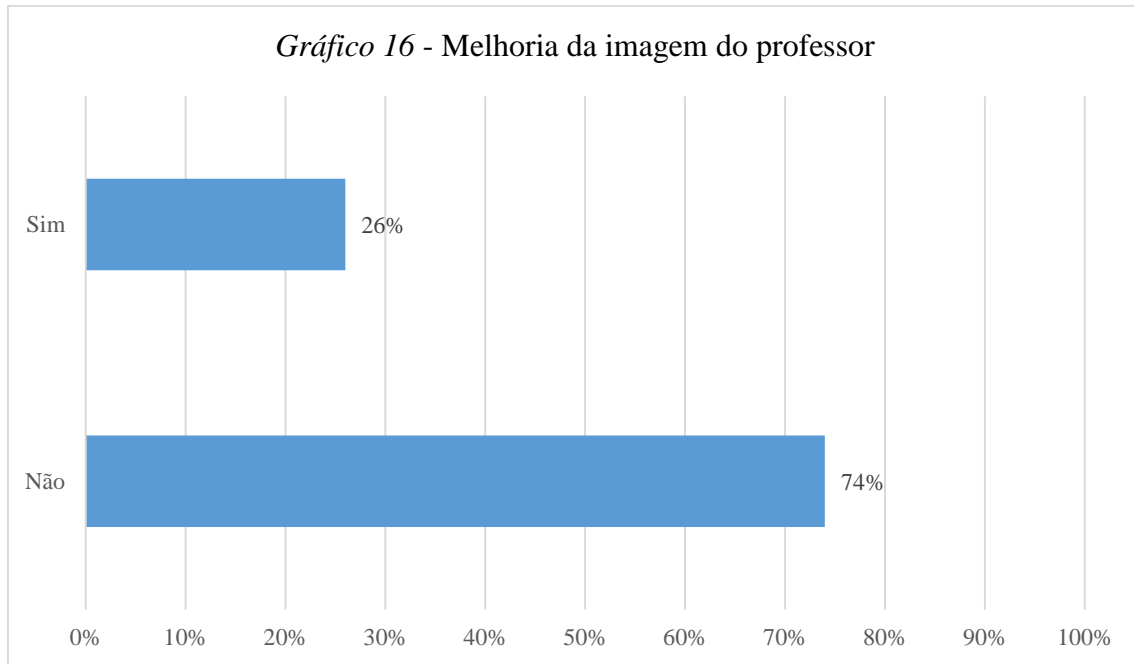
A opinião dos docentes inquiridos ao defenderem que a avaliação do desempenho não contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, nem para a motivação para a qualidade das aprendizagens dos alunos nem para a melhoria dos resultados escolares e do sucesso vai contra a opinião de Alarcão (2003), uma vez que segundo a autora quando falamos de desenvolvimento profissional falamos necessariamente da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que são estes os destinatários de todo o trabalho desenvolvido pelos professores. Ainda segundo Alarcão (2003), os alunos justificam todo o processo de avaliação do desempenho docente, uma vez que é nestes que o professor pensa quando planifica e desenvolve todas as suas práticas.

A opinião dos inquiridos contraria ainda a nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) que refere no ponto 2 do artigo 40.º que “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”, sendo os seus principais objetivos, entre outros os estipulados no ponto 3 “... promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.”

A opinião dos inquiridos contraria também Figari (2007) que considera que a avaliação do desempenho docente tem como principal finalidade melhorar o ensino e a aprendizagem, aumentar o sucesso dos alunos e tornar o ensino mais eficaz.

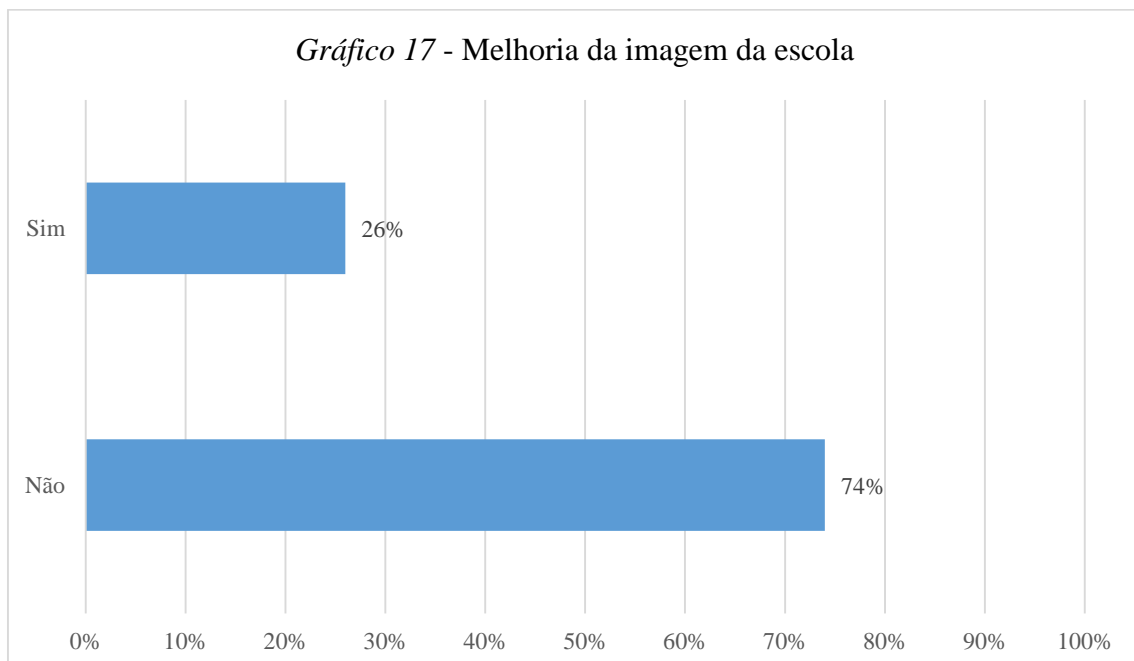
Melhoria da imagem do professor

Constatamos que 21 inquiridos consideram que a avaliação do desempenho docente é um processo que permite melhorar a imagem do professor, enquanto 59 docentes não partilham a mesma opinião.



Melhoria da imagem da escola

Verificamos que 21 docentes consideram que a avaliação do desempenho docente contribui para a melhoria da imagem da escola, enquanto 59 não se reveem nesta opinião.



A opinião dos inquiridos de que a avaliação do desempenho promove a melhoria da imagem do professor e a melhoria da imagem da escola não vai ao encontro do defendido por Herdeiro (2012), uma vez que segundo esta autora a avaliação do desempenho docente pretende também credibilizar o trabalho efetuado dentro da sala de aula, responsabilizando o professor pelas suas práticas. Será esta perceção de que de facto existe algum controlo no trabalho desenvolvido pelos docentes que contribuirá para a melhoria da imagem do professor e da própria escola. Ainda segundo Herdeiro (2012), a imagem da escola está muito ligada ao conhecimento e à divulgação das suas práticas pedagógicas. Escolas conotadas com práticas mais inovadoras contribuirão para uma melhoria da sua imagem. No entanto, uma escola conotada com professores que adotem práticas um pouco mais conservadoras pode não ter forçosamente uma pior imagem.

Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente

Tabela 4 - Aspetos mais positivos da avaliação do desempenho docente

Aspetos	N.º respostas
Contribui para melhorar o desenvolvimento profissional do professor	27
Contribui para melhorar as práticas pedagógicas	8
Contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos	2
Contribui para projetar uma melhor imagem do professor e da escola	9
Contribui para controlar as práticas pedagógicas do professor	14
Outro	9
Não respondeu	11

A maioria dos inquiridos considera que o aspeto mais positivo da avaliação do desempenho docente se prende com o facto desta contribuir para melhorar o desenvolvimento profissional do professor. Apenas 2 docentes consideram que o aspeto mais positivo da avaliação é contribuir para melhorar os resultados escolares dos alunos.

Salientamos que 11 docentes não responderam a esta questão e que 9 docentes destacam outros aspetos que consideram mais positivos no processo, nomeadamente a avaliação do desempenho docente permitir aferir o cumprimento/conhecimento do previsto no Estatuto da Carreira Docente e da verdadeira função pedagógica do professor e contribuir para a aproximação e conhecimento entre professores e direção do

agrupamento. No entanto, há docentes que mencionam que todo o processo devia ser revisto, que não veem qualquer utilidade no mesmo, que não identificam qualquer aspeto positivo no processo e que consideram que o atual modelo não é imparcial e está viciado por vários itens restritivos que não observam as verdadeiras práticas e realidades dos docentes e da escola onde exercem funções.

Aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente

Tabela 5 - Aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente

Aspetos	N.º respostas
Ser um processo obrigatório	8
Existir obrigatoriedade de aulas observadas em alguns escalões	6
O avaliador externo pertencer a outro agrupamento	2
Existirem quotas que limitam a transição a alguns escalões	60
Obrigar à realização anual de um relatório de autoavaliação	1
Outro	3

Constatamos que a esmagadora maioria dos docentes inquiridos (60) identifica a existência de quotas que limitam a transição a alguns escalões como o aspeto menos positivo da avaliação do desempenho docente. Sabemos que estas quotas têm por detrás questões economicistas que têm como objetivo a redução da massa salarial dos docentes. Existem ainda docentes que consideram como aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente o facto de criar uma competição injusta e conflitos entre colegas e a arrogância de alguns avaliadores. Consideram ainda que a avaliação do desempenho docente deveria ser feita de outra forma, com avaliadores externos detentores de formação específica e em pequeno número, no sentido de uniformizar os resultados e evitar injustiças, pois as bitolas são diferentes de avaliador para avaliador.

Aspetos a serem alterados no processo de avaliação do desempenho docente

Tabela 6 - Aspetos a serem alterados no processo de avaliação do desempenho docente

Aspetos	N.º respostas
O nível de burocracia de todo o processo	16
A obrigatoriedade do processo	11
A obrigatoriedade de aulas observadas	8
A existência de um avaliador externo	0
A existência de quotas	45
A obrigatoriedade anual do relatório de autoavaliação	0

Nesta questão e na sequência dos aspetos menos positivos da avaliação do desempenho docente, a maioria dos docentes (45) considera que a existência de quotas deveria ser alterada no processo, para que todos pudessem transitar de escalão e progredir na carreira normalmente, vendo valorizado o seu vencimento. 16 docentes consideram que o nível de burocracia do processo deveria ser alterado, apesar do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de janeiro já ter diminuído bastante os procedimentos burocráticos implementados e exigidos por diplomas anteriores já revogados. 11 docentes manifestam o seu descontentamento com a obrigatoriedade do processo e 8 com a obrigatoriedade de aulas observadas.

Assim, apesar da maioria dos inquiridos considerar a avaliação do desempenho importante, verificamos a existência de contradições, uma vez que esta mesma maioria não considera o processo de avaliação do desempenho relevante, nem útil, nem necessário. A maioria dos inquiridos também manifesta que a avaliação do desempenho não permite o desenvolvimento do trabalho colaborativo, nem permite uma maior motivação para a qualidade das aprendizagens dos alunos. A mesma maioria considera ainda que a avaliação do desempenho docente não contribui para o aumento da motivação para a qualidade das aprendizagens dos alunos nem permite uma melhoria dos resultados escolares e do sucesso. Para esta mesma maioria de inquiridos, a avaliação do desempenho docente não permite uma melhoria da imagem do professor nem da escola.

Julgamos que estamos perante uma situação de grande desvalorização e de grande insatisfação com a avaliação do desempenho docente, ou pelo menos com a forma como atualmente é implementada nas nossas escolas.

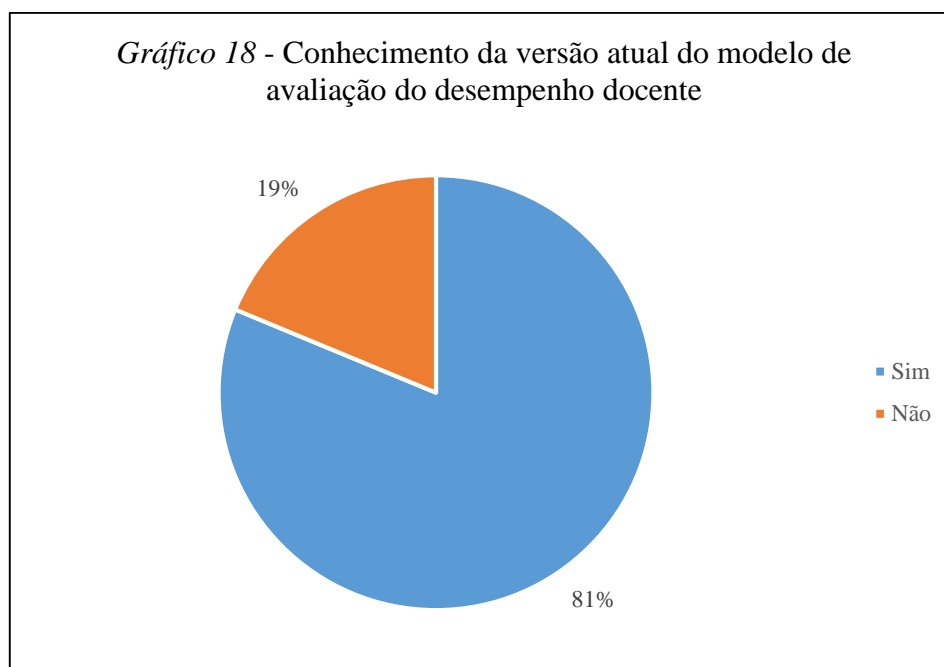
Assim e ao contrário do que refere Elias (2008), parece que na opinião dos docentes inquiridos a preocupação com um ensino de qualidade não justifica a razão de ser da avaliação docente. As opiniões dos inquiridos vão antes ao encontro de Simões (2008), segundo o qual os professores identificam a avaliação como uma tarefa burocrática a ser desempenhada apenas para progredir na carreira. Vão também ao encontro da opinião de Guskey & Sparks (1991), que consideram a avaliação do desempenho docente uma tarefa rotineira e pouco útil. As opiniões dos inquiridos contrariam Guerra (2002) que defende que a avaliação constitui uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino.

A maioria dos inquiridos refere que o aspeto mais positivo da avaliação do desempenho é contribuir para melhorar o desenvolvimento profissional do professor e a larga maioria realça a existência de quotas como o aspeto menos positivo da avaliação do desempenho docente. A maioria dos professores inquiridos sugere que na avaliação do desempenho docente devem ser alterados o nível de burocracia de todo o processo e a existência de quotas que limitam a obtenção das menções mais elevadas e a transição a alguns escalões da carreira.

5.3. O processo de avaliação do desempenho docente

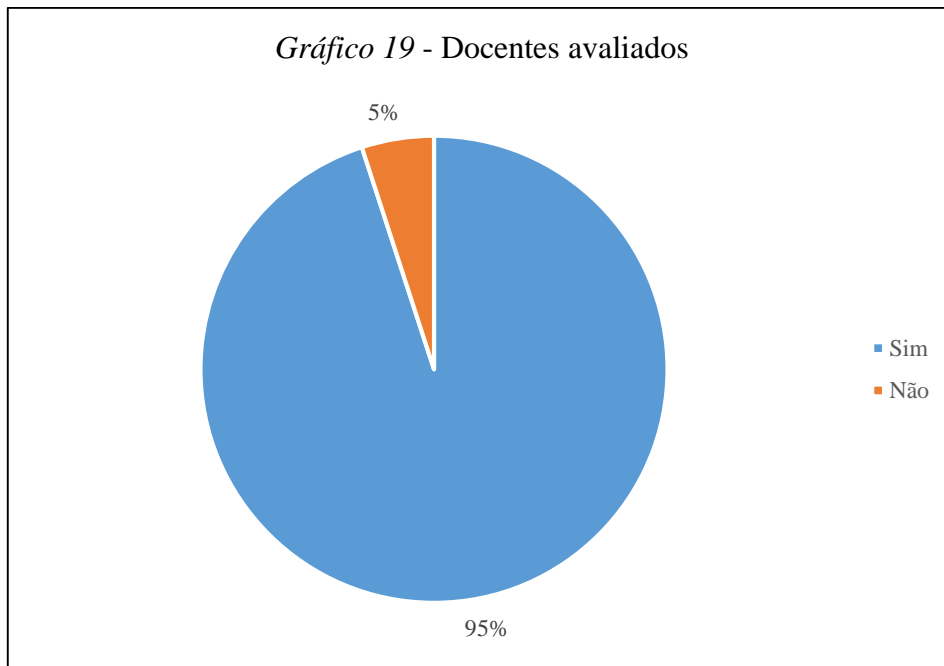
Conhecimento da versão atual do modelo de avaliação do desempenho docente

Dos docentes inquiridos, a maioria (65) conhece a versão atual do modelo de avaliação do desempenho docente, implementado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de janeiro, enquanto 15 inquiridos revelam não conhecer o modelo atualmente em vigor. Tal facto poder-nos-á levar a concluir que existe ainda um leque considerável de docentes que desconhecem a legislação pela qual se rege a sua profissão, existindo a necessidade dos mesmos se atualizarem regularmente relativamente à legislação escolar que vai sendo publicada.



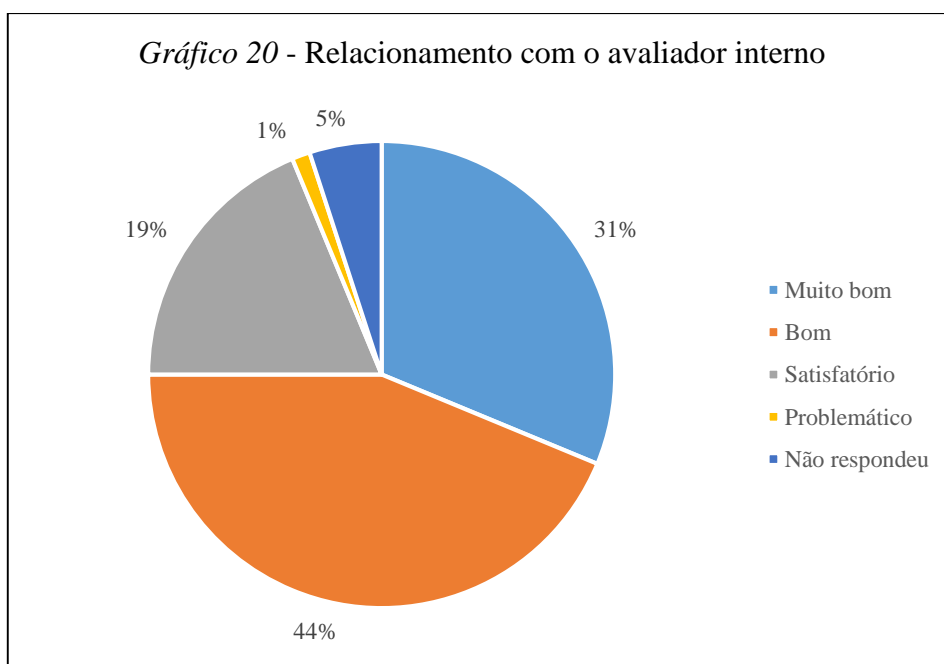
Docentes avaliados

Constatamos que a maioria dos docentes (76) já foi avaliada. Apenas 4 mencionam que nunca foram avaliados. Os docentes que nunca foram avaliados são todos contratados. Somos forçados a concluir que serão docentes que nunca exerceram funções pelo menos 180 dias em cada ano letivo, estando dispensados de entregar o relatório de autoavaliação de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de janeiro e, como tal, não são avaliados.



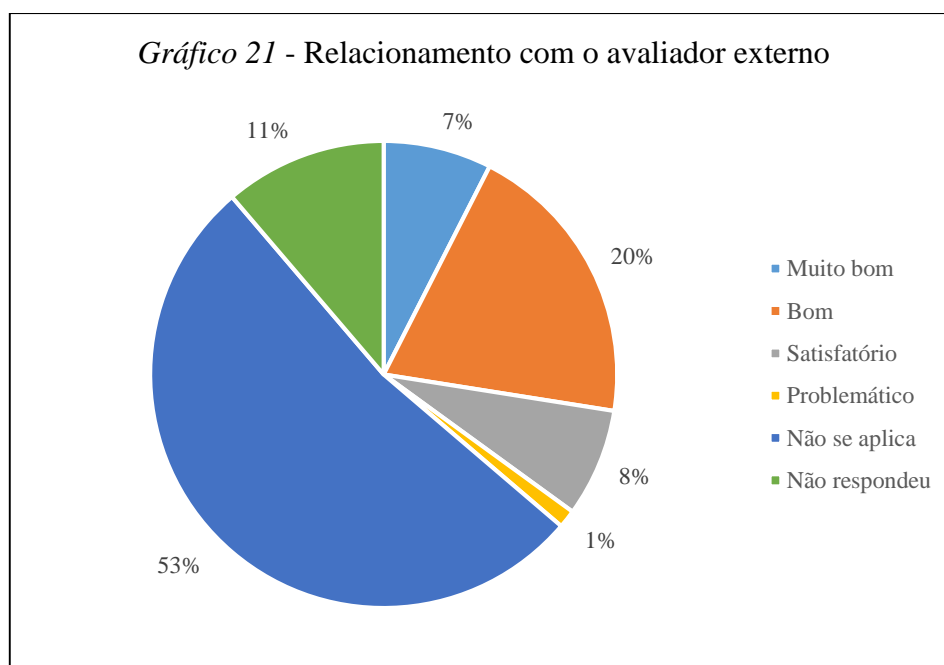
Relacionamento com o avaliador interno

A maioria dos docentes (35) considera que manteve um bom relacionamento com o avaliador interno. 25 docentes indicam que mantiveram um relacionamento muito bom com o avaliador interno, 15 referem que o relacionamento foi satisfatório e apenas 1 menciona que manteve um relacionamento problemático com o avaliador interno. Salientamos que 4 inquiridos não responderam a esta questão.



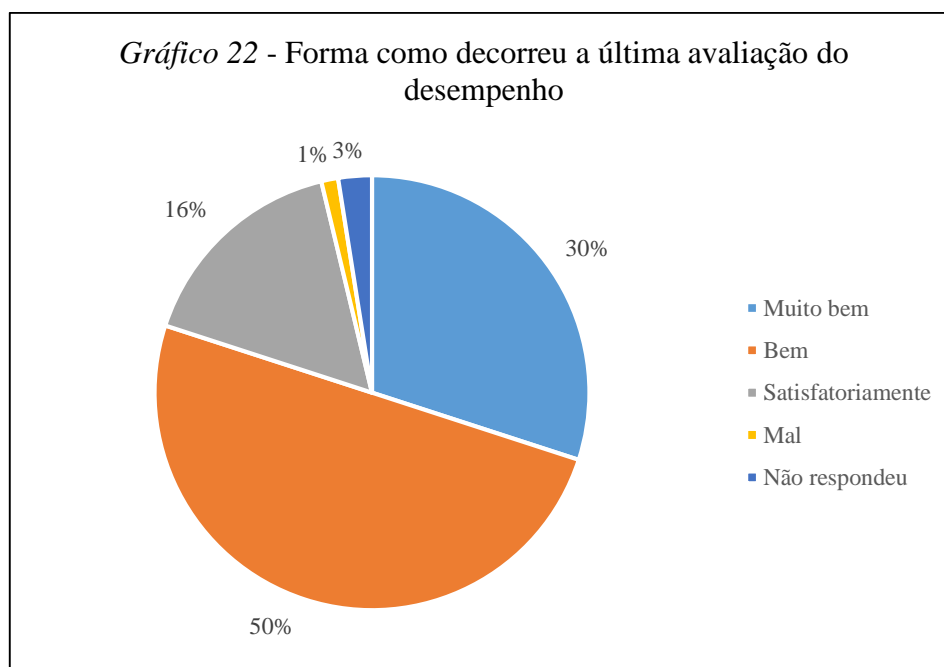
Relacionamento com o avaliador externo

A maioria dos docentes (42) refere “não se aplica”, o que nos leva a concluir que são professores que se encontram em escalões da carreira que não obrigam a aulas observadas. No modelo atual, apenas os docentes colocados nos 2.º e 4.º escalões da carreira têm obrigatoriedade de aulas observadas e a observação de aulas é feita obrigatoriamente por um avaliador externo que não pertence ao mesmo agrupamento do docente avaliado. 6 docentes respondem que mantiveram um relacionamento muito bom com o avaliador externo, 16 que mantiveram um bom relacionamento, 6 que mantiveram um relacionamento satisfatório e apenas 1 manteve um relacionamento problemático. 9 docentes não responderam a esta questão.



Forma como decorreu a última avaliação do desempenho

A maioria dos inquiridos (40) refere que o seu último processo de avaliação do desempenho decorreu bem, 24 referem que correu muito bem, 13 mencionam que o processo decorreu satisfatoriamente e apenas 1 docente indica que o seu último processo de avaliação do desempenho decorreu mal. Apenas 2 inquiridos não responderam a esta questão. Tal leva-nos a constatar que, de uma forma geral, os docentes consideram que o processo de avaliação do desempenho tem decorrido bem e dentro da normalidade.



Resumindo, verificamos que a maioria dos inquiridos conhece a versão atual do modelo de avaliação do desempenho docente e já foi avaliada. A maioria dos docentes manteve um bom relacionamento com o avaliador interno. Dos que tiveram aulas observadas, a maioria considera que manteve um bom relacionamento com o avaliador externo. Para a maioria dos inquiridos o processo decorreu bem.

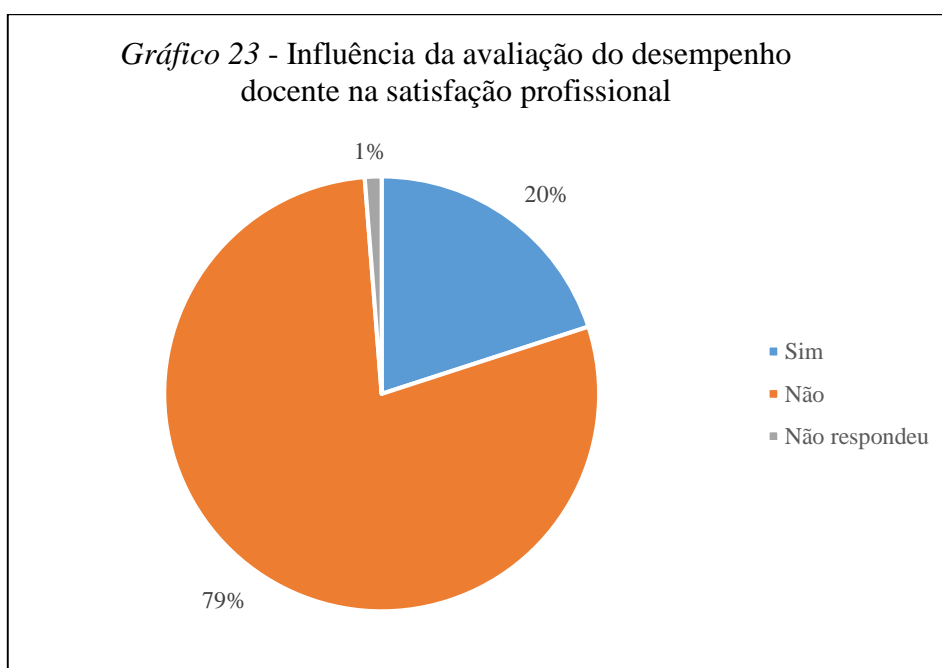
Julgamos que estas opiniões vão ao encontro da opinião de O'Sullivan, Jones & Reid (1990) que consideram a avaliação do desempenho docente um meio importante para o alcance do desenvolvimento profissional dos professores e ao encontro da opinião de Alves e Machado (2008), segundo os quais a avaliação do desempenho docente terá de passar de uma perspetiva de controlo para uma perspetiva de desenvolvimento profissional.

Estas opiniões vão também ao encontro de Marcelo (2009:7), para quem o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como *“um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.”*

5.4. Influência do processo de avaliação do desempenho docente na satisfação profissional

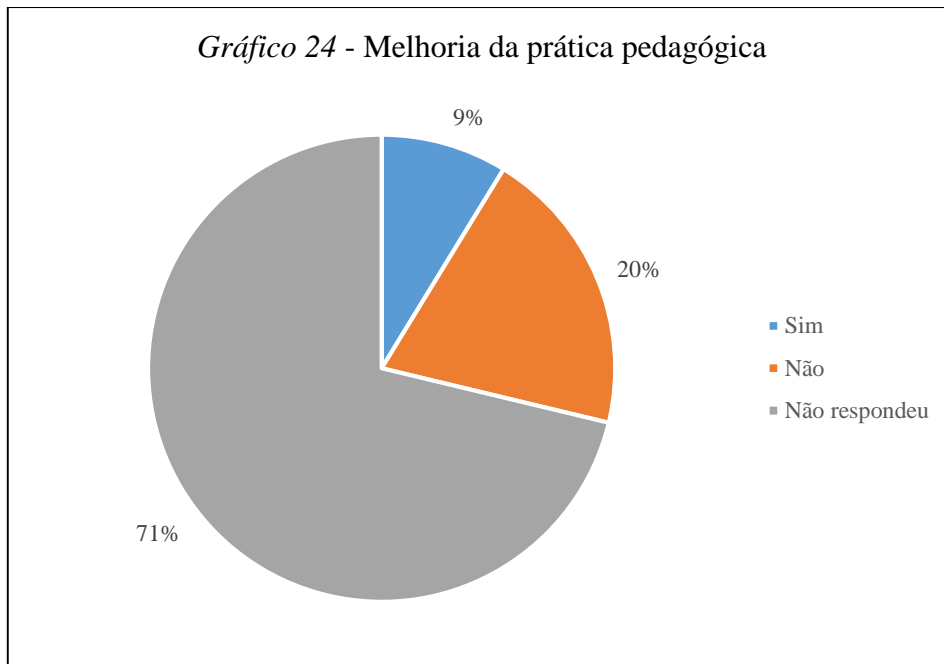
Influência da avaliação do desempenho docente na satisfação profissional

A grande maioria dos inquiridos (63) referiu que a avaliação do desempenho docente nunca teve influência na sua satisfação profissional, no entanto 16 docentes mencionam o contrário. Apenas 1 inquirido não respondeu a esta questão. Estes resultados poderão levar a concluir que provavelmente a maioria dos docentes não valoriza este modelo de avaliação do desempenho nem lhe confere qualquer credibilidade.



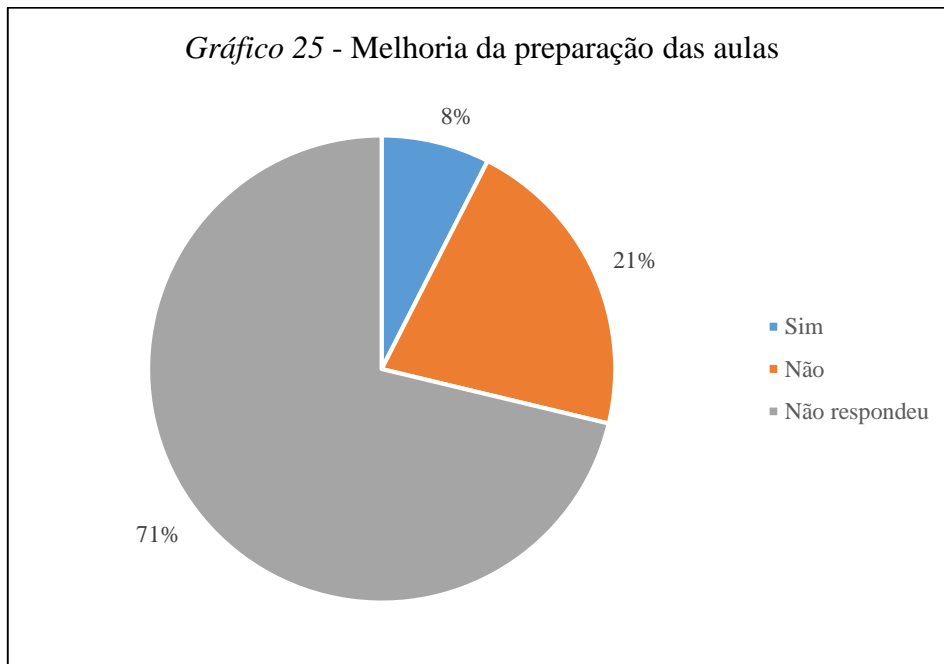
Modo como se traduziu a satisfação profissional

- **Melhoria da prática Pedagógica**



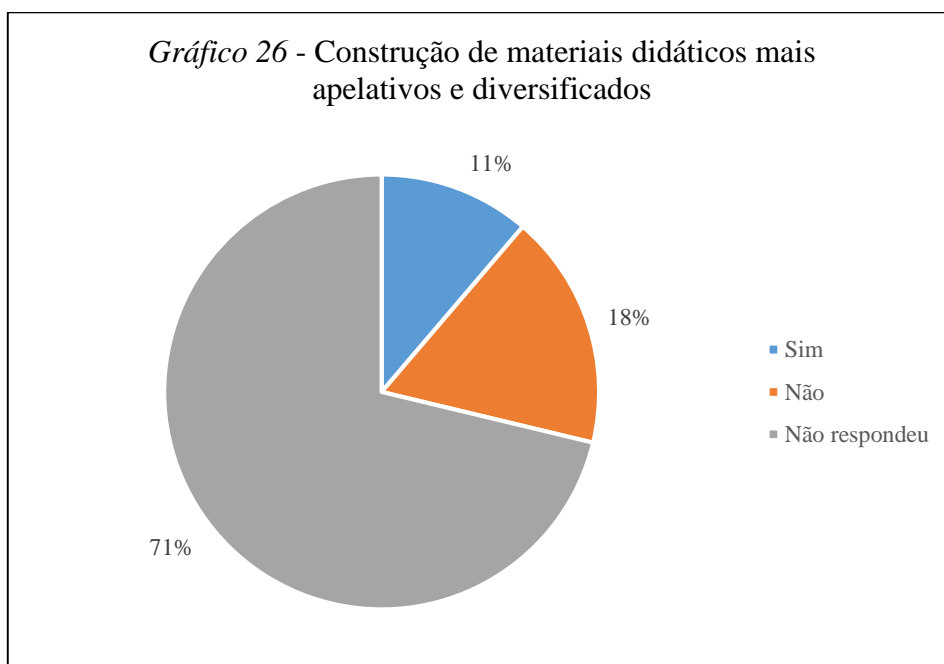
A maioria dos inquiridos (57) não respondeu a esta questão, uma vez que a obrigatoriedade da resposta à mesma pressupunha responder afirmativamente à questão anterior, ou seja pressupunha responder que a avaliação do desempenho docente teve alguma vez influência na satisfação profissional dos docentes. No entanto, 9 docentes mencionam que devido ao facto da avaliação do desempenho docente ter contribuído para a sua satisfação profissional, melhoraram a sua prática pedagógica, enquanto 16 referem o contrário.

- **Melhoria da preparação das aulas**



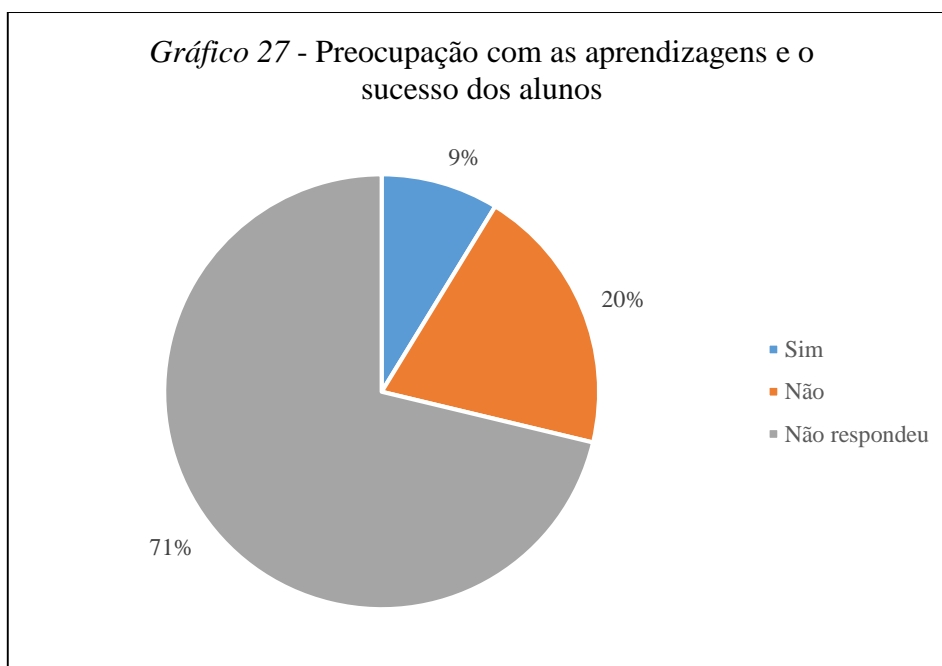
Apenas 6 inquiridos mencionam que pelo facto da avaliação do desempenho ter contribuído para a sua satisfação profissional, melhoraram a preparação das suas aulas, enquanto 17 referem que não melhoraram a preparação das suas aulas. 57 docentes não responderam a esta questão.

- **Construção de materiais didáticos mais apelativos e diversificados**



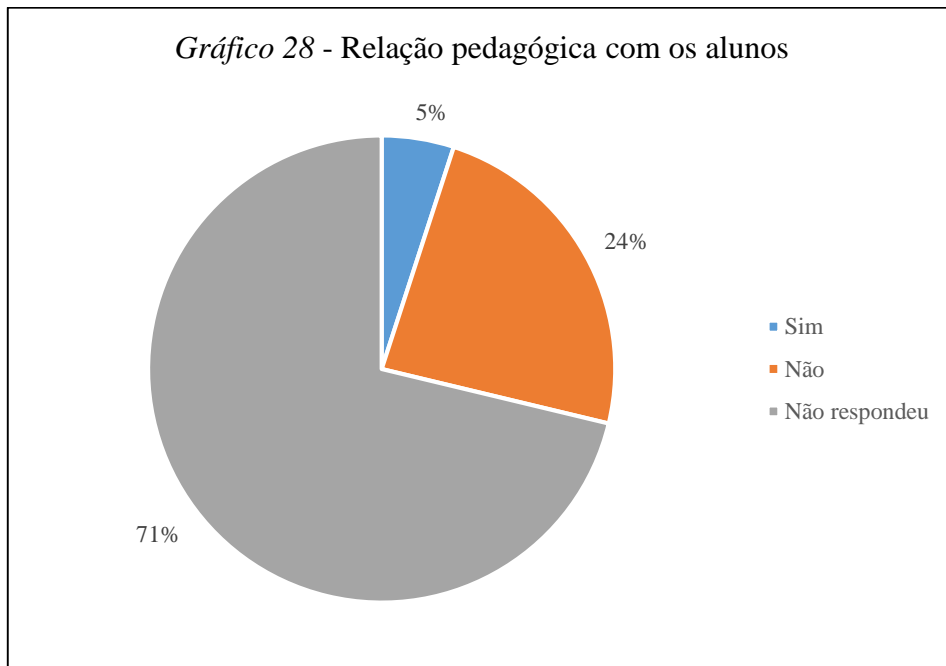
Dos docentes inquiridos, 9 mencionam que pelo facto da avaliação do desempenho ter contribuído para a sua satisfação profissional, construíram materiais didáticos mais apelativos e diversificados, enquanto 14 preconizam que não procederam à construção destes materiais didáticos pelo facto da avaliação do desempenho docente ter tido influência na sua satisfação profissional. 57 docentes não responderam a esta questão.

- **Preocupação com as aprendizagens e o sucesso dos alunos**



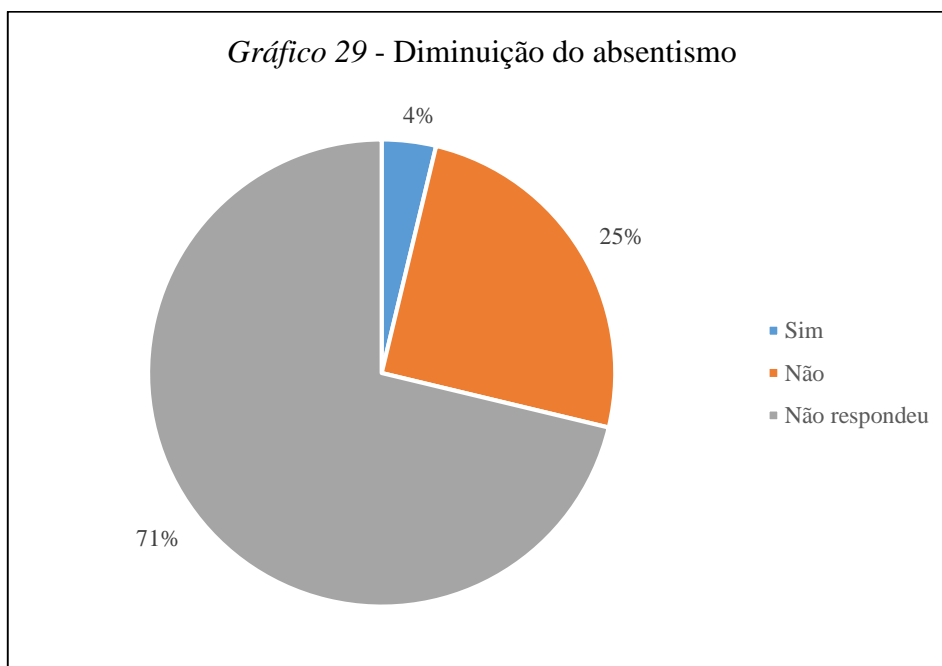
Do total de docentes inquiridos, apenas 7 responderam que também pelo facto da avaliação do desempenho docente ter contribuído para a sua satisfação profissional, começaram a preocupar-se mais com as aprendizagens e o sucesso escolar dos seus alunos. Pelo contrário 16 docentes não estabelecem qualquer relação entre a satisfação obtida com a avaliação do desempenho e uma maior preocupação da sua parte com as aprendizagens e o sucesso dos alunos. 57 docentes não responderam a esta questão.

- **Relação pedagógica com os alunos**



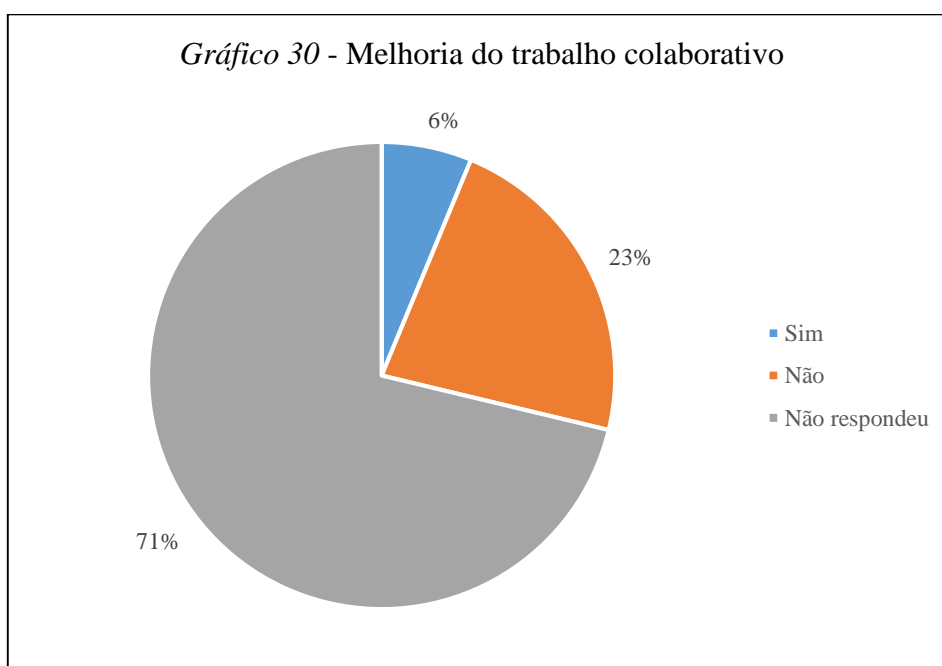
Nesta questão, 19 docentes referem que pelo facto da avaliação do desempenho ter contribuído para a sua satisfação profissional, tal não se refletiu na melhoria da sua relação pedagógica com os alunos. No entanto, existem 4 docentes que revelam o contrário, existindo um conjunto de 57 professores que também não responderam a esta questão.

- **Diminuição do absentismo**



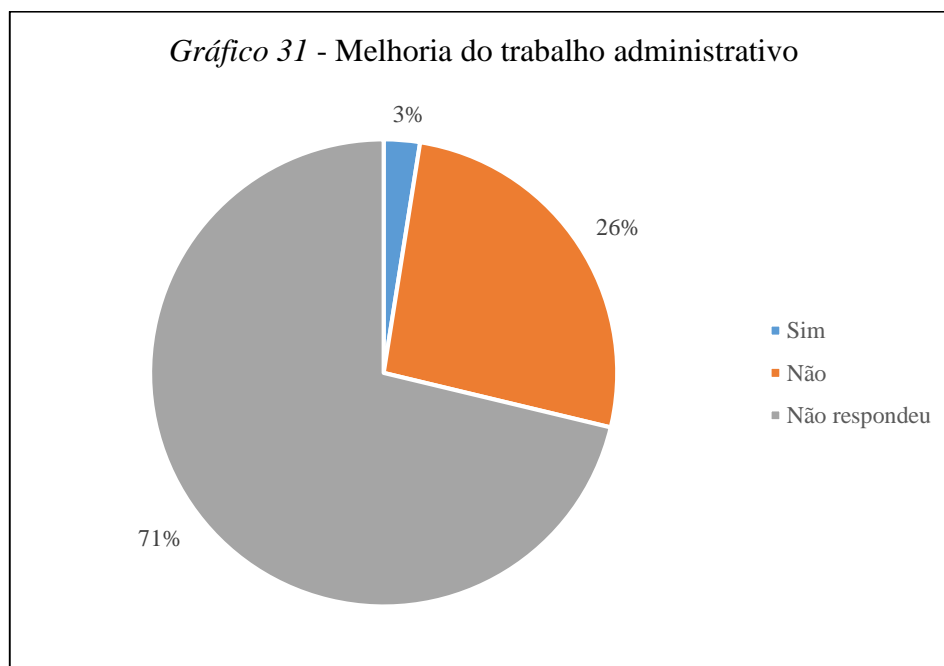
Apenas 3 docentes referem que pelo facto da avaliação do desempenho ter contribuído para a sua satisfação profissional, diminuíram o seu absentismo. Para 20 docentes a diminuição do seu absentismo não está diretamente relacionada com a satisfação obtida na avaliação do desempenho. 57 inquiridos não responderam a esta questão.

- **Melhoria do trabalho colaborativo**



Constatamos que apenas 5 docentes mencionam que a satisfação que obtiveram com a avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria do trabalho colaborativo, enquanto 18 referem o contrário. 57 inquiridos não responderam a esta questão.

- **Melhoria do trabalho administrativo**



Verificamos que 21 docentes mencionam que a satisfação obtida com a avaliação do desempenho docente não teve qualquer influência na melhoria do trabalho administrativo, enquanto 2 inquiridos respondem o contrário. 57 docentes não responderam a esta questão.

Assim, julgamos que existem contradições nas respostas dos 16 docentes que referiram que a avaliação do desempenho teve influência na sua satisfação profissional, uma vez que verificamos que essa influência não se refletiu na melhoria das suas práticas pedagógicas, na melhoria da preparação das aulas, numa maior preocupação com a construção de materiais didáticos mais apelativos e diversificados, numa maior preocupação com as aprendizagens e o sucesso dos alunos, numa melhor relação pedagógica com os alunos, na diminuição do absentismo, na melhoria do trabalho colaborativo nem na melhoria do trabalho administrativo.

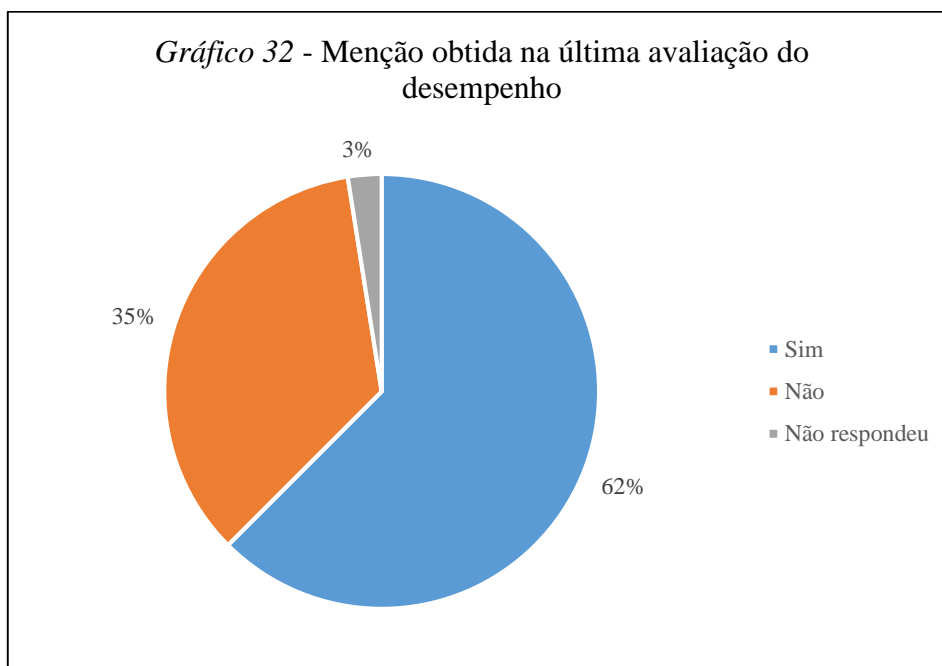
As respostas dadas pelos inquiridos não vão ao encontro do estabelecido pela legislação em vigor, nomeadamente no Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, diploma que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente, uma vez que este diploma no ponto 3 do artigo 40.º estabelece como objetivos da avaliação do desempenho contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente, ..., promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho, promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente e promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

As respostas dadas pelos inquiridos contrariam também Rodrigues e Peralta (2008) que referem que a ADD visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência.

Assim e de acordo com De Ketele (2010), talvez os nossos inquiridos não valorizem a avaliação do desempenho nem a forma como decorre o processo, em virtude de a encararem apenas como um exercício meramente burocrático com função apenas de controlo.

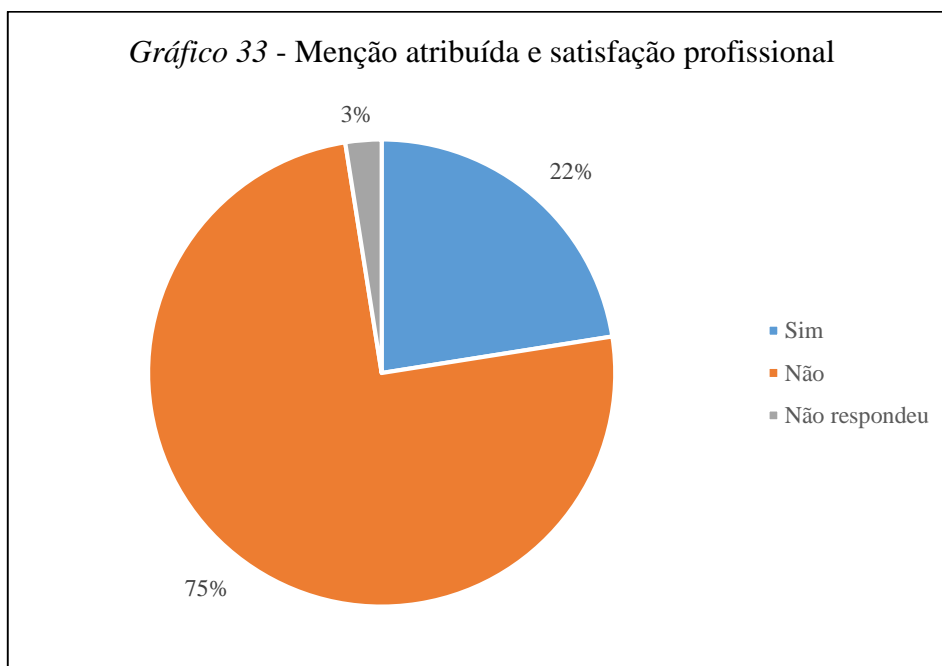
Talvez o processo de avaliação do desempenho fosse encarado de forma positiva pelos inquiridos se contribuísse efetivamente para o seu desenvolvimento profissional.

- **Menção obtida na última avaliação do desempenho**



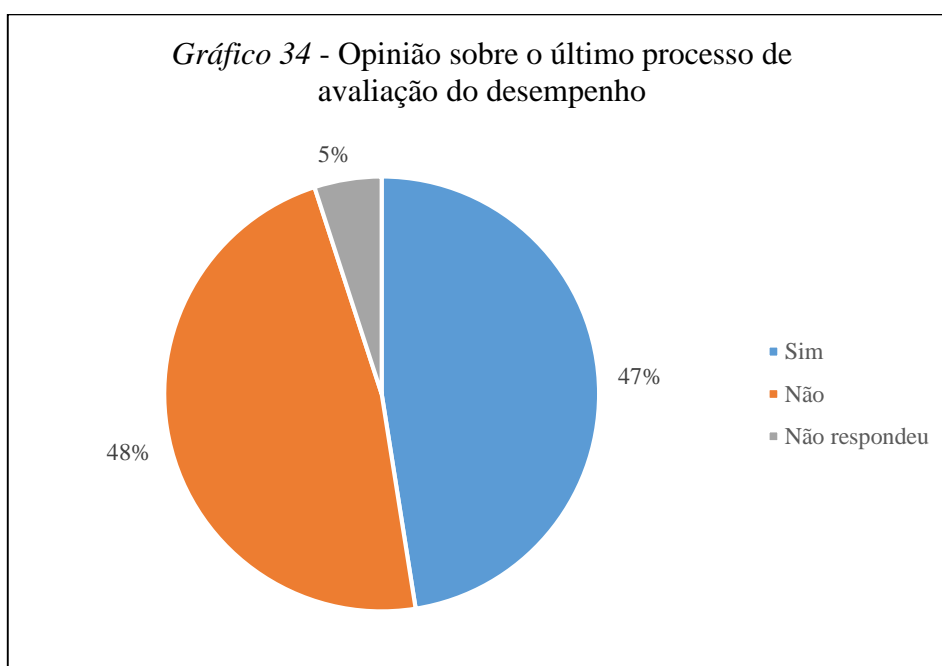
Constatamos que 50 docentes responderam que a menção que obtiveram na sua última avaliação do desempenho foi ao encontro das suas expectativas, enquanto 28 docentes responderam o contrário. 2 docentes não responderam a esta questão. Podemos eventualmente concluir que apesar da maioria dos docentes não se identificar com o atual modelo de avaliação do desempenho docente, esta mesma maioria ficou satisfeita com a menção final que obteve.

- **Menção atribuída e satisfação profissional**



A grande maioria dos docentes inquiridos (60) responde que a menção que obteve na sua última avaliação do desempenho não teve qualquer influência na sua satisfação profissional, enquanto apenas 18 revelam o contrário. 2 docentes não responderam a esta questão.

- **Opinião sobre o último processo de avaliação do desempenho**



Nesta última questão, 38 inquiridos consideraram que o seu último processo de avaliação do desempenho foi justo, enquanto outros 38 docentes consideram que o mesmo processo foi injusto. 4 professores não responderam a esta questão. Quando se questiona o porquê de considerarem o seu processo de avaliação do desempenho justo ou injusto, surgem várias opiniões. Registámos algumas na tabela seguinte, tendo em conta a opinião sobre a existência de quotas, a opinião sobre os avaliadores, a transparência do processo e o contributo do processo para o desenvolvimento profissional.

Tabela 7 - Opiniões sobre o processo de avaliação do desempenho

Existência de quotas	Avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “As quotas limitam a transição em alguns escalões.”; ▪ “Enquanto não acabarem as quotas não será justo para nenhum professor. Existem professores com Excelente que ficam com Bom.”; ▪ “Sendo um processo obrigatório não se justifica a existência de quotas.”; ▪ “As quotas não me permitiram obter a menção proposta pelo avaliador.”; ▪ “Este processo é injusto a partir do momento que existem quotas.” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “O avaliador externo não devia pertencer a outro agrupamento.”; ▪ “Não devia existir avaliador externo.”; ▪ “O avaliador externo não me conhecia nem ao meu trabalho.”; ▪ “O facto da avaliação do desempenho ser realizada por diferentes avaliadores internos nos vários grupos disciplinares, cada um com critérios diferentes, pouco rigorosos, tornou o processo pouco claro e injusto.”; ▪ “O avaliador interno não era um exemplo de um bom profissional com práticas docentes inovadoras e muito menos com uma boa imagem de docente responsável e colaborativo. Não possuía conhecimentos suficientes e tinha menos formação profissional que a docente que avaliou.”
Transparência do processo	Contributo do processo para o desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Considero ter sido avaliada de forma rigorosa, uma vez que partilhei experiências.”; ▪ “Houve falta de transparência no processo por parte do avaliador.”; ▪ “Foi ao encontro da avaliação que esperava e para a qual trabalhei com bastante empenho.”; ▪ “Considero adequada a avaliação que me foi efetuada.”; ▪ “Julgo que tive uma avaliação competente, que correspondeu ao esperado. Houve profissionalismo no processo.”; ▪ “A minha avaliação do desempenho decorreu de modo claro e transparente.” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “O meu processo de avaliação do desempenho não contribuiu em nada para melhorar a minha prática.”; ▪ “A avaliação do desempenho é um processo stressante que conduz a um péssimo ambiente entre colegas e a própria direção da escola.”; ▪ “Somos humanos e como tal vemos o mundo segundo a nossa subjetividade. Não nos conseguimos separar do que somos e sentimos. Tudo é sempre relativo. Eu julgo que estou a fazer bem, mas o outro pensa que não.”

As opiniões que surgem na tabela são apenas algumas das que surgem na última resposta aberta do questionário. De um modo geral, a grande maioria dos inquiridos é contra a existência de quotas que, em muitas situações, não lhes permite obter a menção final que desejavam. A existência de um avaliador externo oriundo de um outro

agrupamento também não é bem vista por muitos professores, que consideram que um colega estranho ao agrupamento não tem um conhecimento suficiente do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, temendo serem prejudicados na sua avaliação do desempenho. Alguns professores não reconhecem competência ao avaliador externo e colocam em causa a sua formação para as funções que exerce. Alguns inquiridos não concordam com a divergência dos critérios de avaliação entre os diversos grupos disciplinares. No entanto, existe um pequeno grupo de professores que referem que o seu processo de avaliação do desempenho decorreu bem, de forma transparente e que obtiveram a menção que pretendiam.

6. CONCLUSÕES

Atualmente é aceite que todos os profissionais devem ser avaliados, recorrendo sempre que possível a modelos justos e práticos, com os quais as pessoas avaliadas se identifiquem.

No que diz respeito aos professores e tendo em conta que o seu trabalho decorre essencialmente em contexto de sala de aula, a avaliação do seu desempenho ter-se-á de centrar sobretudo na forma como conseguem interagir com os seus alunos e na forma como seleccionam e desenvolvem estratégias e atividades que promovam o sucesso escolar dos mesmos.

Em Portugal, as primeiras abordagens à avaliação do desempenho docente constam na Lei de Bases do Sistema Educativo. Vários diplomas foram surgindo a partir de 2001, com modelos de avaliação mais ou menos criticados sobretudo pela sua carga burocrática e exequibilidade. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de janeiro foi o último diploma a ser publicado e encontra-se atualmente em vigor. Surgiu como consequência da insatisfação generalizada dos professores face a diplomas anteriores que preconizavam modelos muito burocráticos e difíceis de aplicar e teve como objetivo simplificar o processo de avaliação do desempenho e devolver a tranquilidade às escolas.

Podemos considerar que a avaliação do desempenho docente visa essencialmente quatro objetivos: o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria dos resultados e do sucesso dos alunos, a obrigatoriedade de colocar os docentes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e identificar a necessidade de formação dos docentes.

Com alguma facilidade encontramos docentes que se sentem(iram) menos satisfeitos com o seu processo de avaliação, nomeadamente por não terem conseguido atingir a menção que pretendiam, devido à aplicação das quotas. O nosso estudo teve como objetivo investigar a influência da avaliação do desempenho docente na satisfação profissional dos professores do ensino público, respondendo assim à nossa pergunta de partida. Optámos por recorrer a uma metodologia quantitativa (inquérito por questionário), junto de um público-alvo significativo, constituído por 80 professores do ensino público.

Aplicámos 80 inquéritos em suporte de papel em 10 agrupamentos de escolas diferentes, tendo a preocupação que respondessem professores contratados e do quadro, colocados em grupos de recrutamento diferentes, em escalões da carreira diferentes e a exercerem funções em níveis de ensino diferentes. Foram inquiridos 8 docentes em cada agrupamento. Nas questões relacionadas diretamente com o processo de avaliação do desempenho docente, fizemos questão de realçar que estava em causa o último processo de avaliação do desempenho de que os docentes foram alvo.

Na escolha dos agrupamentos, tivemos a preocupação de eleger alguns onde exercem funções colegas da nossa confiança que nos fizeram o favor de aplicar os inquéritos e de os devolverem dentro do prazo previamente acordado, tendo sempre como preocupação uma elevada taxa de retorno que ficou nos 100% de inquéritos devolvidos.

Quanto ao processo de avaliação do desempenho concluímos também que a grande maioria dos docentes inquiridos conhecem o modelo de avaliação do desempenho atualmente em vigor e que já foram avaliados. A maioria considera que manteve um bom relacionamento com o avaliador interno e, dos que já tiveram contacto com um avaliador externo em contexto de aulas observadas, a maioria refere que manteve uma boa relação com o mesmo. A maioria considera ainda que o seu último processo de avaliação do desempenho decorreu bem.

Concluímos também que uma grande maioria dos docentes inquiridos revela que o processo de avaliação do desempenho docente não teve influência na sua satisfação profissional. Podemos afirmar que uma ligeira maioria dos docentes considera que a avaliação do desempenho é um processo importante, apesar da maioria não a considerar relevante, nem útil, nem necessária. A maioria também não considera que o processo desenvolva o trabalho colaborativo nem que motive os docentes para as aprendizagens dos alunos. A maioria dos inquiridos não considera que a avaliação do desempenho docente permita melhorar os resultados escolares e o sucesso dos alunos e considera que o processo não permite melhorar a imagem do professor nem da escola. Contudo a maioria dos inquiridos considera que o aspeto mais positivo da avaliação do desempenho é contribuir para melhorar o desenvolvimento profissional do professor e a grande maioria considera que o aspeto menos positivo do processo é a existência de quotas que limitam a transição a alguns escalões da carreira. A grande maioria dos

docentes considera ainda que a existência de quotas é um aspeto que deve ser alterado na avaliação do desempenho.

Quanto à influência do processo de avaliação do desempenho docente na satisfação profissional, apesar da grande maioria dos inquiridos referir que a avaliação do desempenho não teve influência na sua satisfação profissional, constatamos que a maioria dos 16 docentes que consideram o contrário referem que a influência da avaliação do desempenho na sua satisfação profissional não se refletiu na melhoria da sua prática pedagógica, nem na melhoria da preparação das aulas, nem numa maior preocupação com a construção de materiais didáticos mais apelativos e diversificados, nem numa maior preocupação com as aprendizagens e o sucesso dos alunos, nem na melhoria da relação pedagógica com os alunos, nem na diminuição do absentismo, nem na melhoria do trabalho colaborativo, nem na melhoria do trabalho administrativo, o que nos leva a crer que nos docentes que consideraram que a avaliação do desempenho docente teve influência na sua satisfação profissional, essa influência possa ser equacionada pela negativa, ou seja que a avaliação do desempenho influenciou negativamente a satisfação profissional destes docentes.

Também constatamos que a menção obtida na última avaliação do desempenho foi ao encontro das expectativas da grande maioria dos docentes.

Concluimos também que a menção obtida na última avaliação do desempenho não teve influência na satisfação profissional da grande maioria dos docentes e que os docentes ficam divididos quando lhes é questionado se consideraram o seu último processo de avaliação do desempenho justo.

Assim e respondendo à nossa pergunta de partida, concluimos que para os docentes inquiridos a avaliação do desempenho docente não teve influência na sua satisfação profissional.

Como constrangimentos à realização deste trabalho de investigação, podemos apontar o facto de nem todos os inquiridos terem respondido à totalidade do inquérito, talvez devido à falta de motivação ou à falta de interesse na temática. Outro constrangimento foi os inquéritos terem sido aplicados por terceiros, o que implicou alguma insistência da nossa parte no sentido da taxa de retorno ser completa (100%), o que se verificou.

Como último constrangimento salientamos o facto de os resultados obtidos não poderem ser alvo de generalização, uma vez que estamos num estudo de caso, com uma amostra de conveniência.

Julgo que esta investigação suscita algumas hipóteses de investigações futuras. Seria interessante aplicar os questionários num só agrupamento, incluir os educadores de infância no estudo, aplicar o questionário apenas num departamento disciplinar ou seleccionar uma faixa etária específica para o aplicar.

Outra hipótese de investigação futura seria averiguar quais as alterações que deveriam ocorrer no sistema educativo para que os docentes atingissem uma maior satisfação profissional.

7. BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, M. (1998). *Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: reflexões*. Revista de Educação, Volume 1, n.º 4, Campinas.
- AFONSO, Isilda (2009). *Recursos e Percursos para a Avaliação de Desempenho dos Docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- AFONSO, Natércio (2010). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALVES, M. P. & FLORES, M. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). *Sentido da escola e os sentidos da avaliação*. In Revista de Estudos Curriculares, Ano 1, Número 1, pp. 79-92.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta. Lisboa.
- BELL, Judith (2010). *Como realizar um projecto de investigação – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- CURADO, A. P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, A. C. & OLIVEIRA, M. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- DANIELSON, C. (2007). *Enhancing professional practice. A framework for teaching*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DAY, C. (2011). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J. M. (2010). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE VICENTE, P. S. (1996). *Formación y evaluación basada en el centro*. Pp. 289-322. Universidad de Deusto. Bilbao.
- DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.
- ELIAS, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FIGARI, G.; RODRIGUES, P. (2007). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais*. Lisboa: Educa.
- FULLAN, M. G. (1990). *Changing school culture through staff development*.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- GRAÇA, A. & DUARTE, A. P. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- GRUNDY, S. & ROBISON, J. (2004). *Teacher professional development: themes and trends in a recent australian experience*. Maidenhead: Open University Press.
- GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, M. A. S. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

- GUSKEY, T. R. & SPARKS, D. (1991). *What to consider when evaluating staff development*. Educational Leadership.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HERDEIRO, R. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente. Construção de Sentidos*. Lisboa: Chiado Editora.
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- LADERRIÈRE, P. (2008). *Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants*. Neuchâtel.
- LATHER, P. (1986). *Research as praxis*. Harvard Educational Review.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro*. Revista Sísifo de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.
- MARQUES, A. T. (2007). *Factores de (in)satisfação docente na escola de hoje*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, Portugal.
- MARQUES, R. (2003). *Motivar os Professores. Um guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, J. M. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- NÓVOA, A. (2006). *Entrevista: pela educação, com António Nóvoa*. Saber (e) educar, 111-126.
- O'SULLIVAN, F. JONES & REID, K. (1990). *Staff Development in Secondary Schools*. London: Hodder and Stoughton.

- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2004). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Edições Asa.
- REIS, Felipa (2010). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- RODRIGUES, A.; PERALTA, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da Avaliação do Desempenho Docente*. DGRHE.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*. Revista da educação IX, p. 81-92.
- SACHS, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTOMÉ, J. (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SCHALOCK, H. (1993). *Extending teacher assessment beyond Knowledge and Skills. An emerging focus on teacher accomplishments*. New York: Eye on Education.
- SCRIVEN, M. (1997). *Selección de profesorado, Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SECO, G. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- SIMÕES, G. (1998). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- SMYLIE, M. A. (1995). *Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform*. New York: Teachers College Press.

STRONGE, J. & TUCKER, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation. Assessing and improving performance*. New York: Eye on Education.

STRONGE, J. H. (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. Porto: Areal Editores.

TEODORO, A. (1994). *Educação hoje. A carreira docente: Formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

8. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro
- Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro
- Despacho normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro

9. ANEXOS

Inquérito por Questionário

Mestrado em Ciências da Educação - Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

QUESTIONÁRIO

Este inquérito por questionário destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares que me encontro a frequentar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Tem como finalidade recolher informações relacionadas com a influência da avaliação do desempenho docente na satisfação dos professores do ensino público.

O questionário é anónimo e confidencial. Sendo confidencial, os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Obrigada pela sua colaboração.

I- CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

(Coloque um X na situação que se lhe aplica)

1- Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2- Género

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Habilitações académicas

Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Formação Especializada/ Especialização	Mestrado	Doutoramento
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- Situação profissional

Contratado(a)	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Agrupamento	Quadro de Escola Não Agrupada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5- Departamento curricular a que pertence

1º CEB	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	Educação Especial	Outro

6- Nível(eis) de ensino onde exerce a sua atividade

1º CEB	2º CEB	3º CEB/Secundário

7- Tempo de serviço em 31/08/2015

Até 3 anos	4 a 12 anos	13 a 25 anos	mais de 25 anos

8- Escalão da carreira docente em que se encontra

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º

9- Tempo de serviço no agrupamento onde exerce atualmente funções

Até 2 anos	2 até 5 anos	5 até 9 anos	9 ou mais anos

10- Cargos/funções que desempenha(ou)

Membro do Conselho Geral	Diretor/Sub diretor/ Adjunto do Diretor	Assessor	Membro do Conselho Pedagógico	Coordenador de Departamento	Coordenador de Subdepartamento	Representante de Grupo Disciplinar	Coordenador de Conselho de Docentes	Não se aplica

II- OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**1- Considera que a avaliação do desempenho docente é importante?**

Sim Não

2- Na sua opinião a avaliação do desempenho docente:

	Sim	Não
é um processo relevante.		
é um processo útil.		
é um processo necessário.		
é um processo que desenvolve o trabalho colaborativo.		
é um processo que motiva os docentes para a qualidade das aprendizagens dos alunos.		
é um processo que permite melhorar os resultados escolares e o sucesso dos alunos.		
é um processo que permite melhorar a imagem do professor.		
é um processo que permite melhorar a imagem da escola.		

**3- Qual o aspecto que considera mais positivo na avaliação do desempenho docente?
(Assinale apenas uma opção)**

- Contribui para melhorar o desenvolvimento profissional do professor;
 - Contribui para melhorar as práticas pedagógicas;
 - Contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos;
 - Contribui para projetar uma melhor imagem do professor e da escola;
 - Contribui para controlar as práticas pedagógicas do professor.
 - Outro. Qual? _____
-
-

**4- Qual o aspecto que considera menos positivo na avaliação do desempenho docente?
(Assinale apenas uma opção)**

- Ser um processo obrigatório;
 - Existir obrigatoriedade de aulas observadas em alguns escalões;
 - O avaliador externo pertencer a outro agrupamento;
 - Existirem quotas que limitam a transição a alguns escalões;
 - Obrigar à realização anual de um relatório de autoavaliação;
 - Outro. Qual? _____
-
-

**5- Na sua opinião, o que deve ser alterado no processo de avaliação do desempenho docente?
(Assinale apenas uma opção)**

- O nível de burocracia de todo o processo;
- A obrigatoriedade do processo;
- A obrigatoriedade de aulas observadas;
- A existência de um avaliador externo;
- A existência de quotas;
- A obrigatoriedade anual do relatório de autoavaliação.

III- PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

1- Tem conhecimento da versão atual do modelo de avaliação de desempenho, implementado pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de janeiro?

- Sim Não

2- Já foi avaliado(a)?

Sim Não

3- Como considera o relacionamento que manteve com o avaliador interno?

Muito Bom Bom Satisfatório Problemático

4- Como considera o relacionamento que manteve com o avaliador externo?

Muito Bom Bom Satisfatório Problemático Não se aplica

**5- O seu último processo de avaliação de desempenho decorreu:
(Assinale apenas uma opção)**

Muito Bem Bem Satisfatoriamente Mal

IV- INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

1- No seu caso, a avaliação do desempenho docente teve alguma vez influência na sua satisfação profissional?

Sim Não

2- No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, a sua satisfação profissional traduziu-se:

	Sim	Não
na melhoria da prática pedagógica.		
numa melhor preparação das aulas.		
na construção de materiais didáticos mais apelativos e diversificados.		
numa maior preocupação com as aprendizagens e o sucesso dos alunos.		
na melhoria da relação pedagógica com os alunos.		
na diminuição do absentismo.		
na melhoria do trabalho colaborativo.		
na melhoria do trabalho administrativo.		

3- A menção que obteve na sua última avaliação do desempenho foi ao encontro das suas expectativas?

Sim Não

4- A menção que obteve na sua última avaliação do desempenho teve alguma influência na sua satisfação profissional?

Sim Não

5- Considerou o seu último processo de avaliação de desempenho justo?

Sim Não

Porquê? _____

